

Luiza Ciepielewska-Kaczmarek

**Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Lernens
im institutionalisierten DaF-Unterricht**



**Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Lernens
im institutionalisierten DaF-Unterricht**

Luiza Ciepielewska-Kaczmarek

**Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Lernens
im institutionalisierten DaF-Unterricht**

Wydział Neofilologii UAM w Poznaniu
Poznań 2016

Projekt okładki:
Luiza Ciepielewska-Kaczmarek

Recenzja:
prof. dr hab. Roman Lewicki

Copyright by:
Luiza Ciepielewska-Kaczmarek

Wydanie I, Poznań 2016

ISBN 978-83-946017-9-9

*DOI: 10.14746/9788394601799 *

Wydanie:
Wydział Neofilologii UAM w Poznaniu
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań
e-mail: dziekneo@amu.edu.pl
www.wn.amu.edu.pl

Die vorliegende Arbeit ist die geringfügig überarbeitete Fassung meiner im Jahr 2004 an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań eingereichten Dissertation mit dem Titel „Das Erreichen der interkulturellen Lernziele mit einem kommunikativ angesetzten Lehrwerk“.

Zu großem Dank bin ich allen Personen verpflichtet, die zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen haben. Ich danke Prof. Dr. hab. Barbara Skowronek für die Betreuung meiner Dissertation. Für hilfreiche fachliche Hinweise und Ergänzungsvorschläge möchte ich mich bei Rezensenten Prof. Dr. hab. Roman Lewicki und Prof. Dr. hab. Czesław Karolak bedanken.

Zu großem Dank bin ich auch allen Lehrern und ihren Schülern verpflichtet, denn ohne ihre Unterstützung wären die Erhebungen nicht möglich gewesen.

Ein herzlicher Dank gilt Prof. Dr. hab. Czesława Schatte, die mir noch während meines Masterstudiums viele wertvolle Anregungen für meine weitere wissenschaftliche Arbeit gegeben hat.

Mein ganz besonderer, herzlicher Dank gilt meinen Eltern, die mir immer mit Rat und Tat zur Seite standen und meinem Mann und meinen Töchtern, die mich ohne Unterlass unterstützen.

Poznań, im Dezember 2016
Luiza Ciepielewska-Kaczmarek

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	9
1. Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen.....	13
1.1. Fremdsprachenpolitik in Europa und ihre Bedeutung für Polen ..	13
1.2. Curriculum, Richtlinien, Lehrplan – Begriffsbestimmung.....	16
1.3. Planung des Fremdsprachenunterrichts.....	18
1.4. Charakteristik der polnischen Lehrpläne für Deutsch als Fremdsprache.....	22
1.5. Lernziele des Fremdsprachenunterrichts.....	24
1.5.1 Pragmatische Lernziele	26
1.5.2 Kognitive Lernziele.....	28
1.5.3 Affektive Lernziele	30
1.5.4 Allgemeine Bildungsziele	31
1.6. Ausgewählte Einflussgrößen auf die Lernprozesse.....	35
1.6.1 Der Lerner.....	35
1.6.2 Der Lehrer.....	40
1.6.3 Das Lehrwerk.....	42
1.6.4 Neue Medien im Fremdsprachenunterricht	45
2. Der Stellenwert der Landeskunde in den klassischen Sprachlehr- methoden des Fremdsprachenunterrichts.....	49
2.1. Zur Problematik des Kultur- und des Landeskundebegriffs.....	50
2.2. Zur Begriffsbestimmung <i>Methode</i> und <i>Didaktik</i>	53
2.3. Entstehung und Wandel der Unterrichtsmethoden.....	55
2.3.1 Die Grammatik-Übersetzungs-Methode.....	56
2.3.2 Die audio-linguale und audio-visuelle Methode.....	57
2.3.3 Die kognitive Methode.....	59
2.3.4 Der kommunikative Ansatz.....	61
3. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht	69
3.1. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz – Problemaufriss.....	70
3.2. Curriculare Aspekte der interkulturellen Landeskunde.....	73
3.2.1 Das D-A-CH-Konzept und die interkulturelle Sensibilität.....	77
3.2.2 Texte im Fremdsprachenunterricht.....	79
3.2.3 Rolle der Projektarbeit	82
3.2.4 Die Behandlung von Vorurteilen und Stereotypen.....	84
3.3. Entwicklung interkultureller Kompetenz – Folgerungen für die Praxis	87
3.4. Zwischenfazit.....	89
4. Kommunikatives Lehrwerk im Lichte der interkulturellen Lernziel- bestimmung	91
4.1. Überblick zum Aufbau des analysierten Lehrwerkes.....	92
4.2. Darstellungsweise und Sprache im Lehrwerk.....	96

4.3. Allgemeines zur Materialsammlung	100
4.4. Progression der einzelnen landeskundlichen Bereiche.....	103
4.5. Mit <i>Themen neu</i> zur kommunikativen und interkulturellen Kompetenz	116
5. Diskussion der Ergebnisse der Lehrerbefragung	119
5.1. Zielsetzung der Befragung und inhaltliche Struktur der Fragebögen.....	119
5.2. Datengewinnung	120
5.3. Besprechung der Forschungsergebnisse.....	122
5.3.1 Erfahrung mit dem Lehrwerk	122
5.3.2 Lernziele des Fremdsprachenunterrichts	126
5.3.3 Landeskundevermittlung im institutionalisierten Unterricht	130
5.3.4 Berücksichtigung der Schülerbedürfnisse	134
6. Diskussion der Ergebnisse der Schülerbefragung.....	138
6.1. Zielsetzung und inhaltliche Struktur der Fragebögen.....	138
6.2. Datengewinnung	139
6.3. Auswertung der Ergebnisse der Schülerbefragung	140
6.3.1 Lehrwerk im Unterricht.....	140
6.3.2 Landeskundevermittlung im institutionalisierten Unterricht	142
6.3.3 Lernziele im Sprachunterricht aus der Sicht der Schüler.....	146
7. Didaktisch-methodische Vorschläge für die Förderung interkultureller Kompetenz im DaF-Unterricht	150
7.1. Die Schatzkiste	151
7.2. Computer und Internet im fremdsprachlichen Klassenzimmer ..	152
7.3. Schüleraustausch und Klassenfahrten	155
7.4. Projektarbeit.....	157
8. Resümee und Ausblick.....	160
LITERATURVERZEICHNIS.....	163
ANHANG 1 – LANDESKUNDLICHE INHALTE IM LEHRWERK <i>THEMEN</i> <i>NEU</i> – TABELLEN MIT MATERIALSAMMLUNG	183
ANHANG 2 – ERGEBNISSE DER SCHÜLERBEFRAGUNG DER EINZELNEN JAHRGANGSSTUFEN	219
ERGEBNISSE DER SCHÜLERBEFRAGUNG – ERSTKLÄSSLER	219
ERGEBNISSE DER SCHÜLERBEFRAGUNG – DRITTKLÄSSLER.....	225
ERGEBNISSE DER SCHÜLERBEFRAGUNG – VIERTKLÄSSLER.....	231

EINLEITUNG

Infolge von einem immer mehr politisch, wirtschaftlich und gesellschaftlich zusammenwachsenden Europa gewinnt die Mehrsprachigkeit an Bedeutung. Im Jahr 2002 vereinbarten die EU-Länder eine gemeinsame Verpflichtung, das Sprachenlernen zu fördern. Die Europäische Kommission¹ und der Europarat wollen auch in Zukunft Maßnahmen treffen und die einzelnen EU-Länder darin unterstützen, ihren Bürgern das Lernen von zwei europäischen Fremdsprachen noch während der Schulzeit anzubieten. Die Mehrsprachigkeit soll mehr als ein Abbild der kulturellen Vielfalt Europas verstanden werden. Ihr kommt als Lehr- und Lernziel immer größere Bedeutung zu, denn sie spielt „eine der Hauptrollen beim Zustandekommen interkulturellen Verstehens und der Sicherung transkultureller Harmonie“ (Roche 2001:4). Das interkulturelle Lernziel, auf das hingearbeitet werden soll, tritt in den Vordergrund des modernen Unterrichtsgeschehens. Der Unterricht wird „in den Dienst der Überwindung von Vorurteilen und des Abbaus von Klischees“ (Krumm 2003a:139) gestellt, „Empathie- und Wahrnehmungsfähigkeiten“ (Pauldrach 1992:11), „kulturelle Bewusstheit“ (House 1997:5), aber auch Sprachbewusstheit sollen entwickelt werden. Infolge dieser neuen Orientierung erhalten affektive Lehr- und Lernziele höhere Gewichtung und Aufmerksamkeit im Unterrichtsprozess.

Dieser Forderung wird in Polen nachzugehen versucht, was u. a. an den neuesten Lehrplänen für Deutsch als Fremdsprache sichtbar ist. Was die Lehrwerke anbetrifft, so gibt es gegenwärtig (im September 2003) nur wenige interkulturell ausgerichtete Lehrwerke für den DaF-Unterricht². Im regulären institutionali-

¹ Vgl. http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/lang/reasons_de.html (14.12.2003)

² Es sind u.a. folgende Lehrwerke erhältlich: Sichtwechsel, Sichtwechsel neu, Sprachbrücke, Typisch deutsch?, DaF in 2 Bänden, Zwischen den Kulturen, Spielarten.

sierten Unterricht sind sie jedoch nicht einsetzbar, da sie entweder regionalspezifisch konzipiert wurden³ und nur schwer auf andere Lernkontexte übertragbar sind, oder/ und Sprach- und Kulturlernen werden nicht integriert. Sie richten sich im Übrigen überwiegend an fortgeschrittene Lerner. Die für den schulischen Gebrauch in Polen zugelassenen Lehrwerke sind kommunikativ ausgerichtet. Vor diesem Hintergrund entstand die Idee eines Forschungsvorhabens im Bereich der Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Ziel der Arbeit ist es zu ermitteln, ob und in welchem Umfang die heute für den Fremdsprachenunterricht postulierten interkulturellen Unterrichtsziele mit einem kommunikativ ausgerichteten Lehrwerk erreicht werden können. Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, sind viele Zwischenschritte notwendig. Es müssen zunächst die curricularen Bestimmungen und Vorgaben hinsichtlich der kommunikativen und interkulturellen Lehr- und Lernziele eruiert werden. Damit die Lerner auf die Begegnungen mit den Vertretern der fremdsprachigen Kultur(en) vorbereitet werden, müssen im Unterricht die sprachlichen Kenntnisse vermittelt werden. Die Lerner müssen aber auch in die Lage versetzt werden, sich in einer bestimmten Situation angemessen zu verhalten. Die Verhaltensweisen, die sich auf verschiedene Erwartungen und Normen beziehen, sind, wie Simon-Pelanda (2001b:933) betont, kulturell geprägt. Landeskundliches Lernen gewinnt im modernen Lehr- und Lernprozess immer mehr an Bedeutung. Da die Lehrer ihre Arbeit auf ein Lehrwerk stützen, soll aus diesem Grund zunächst überprüft werden, welche Rolle der Landeskunde im Lehrwerk zukommt, welche landeskundlichen Bereiche im Lehrwerk angesprochen werden. Die Erfahrung zeigt, dass Landeskunde immer noch zu den stiefmütterlich behandelten Bereichen gehört. Im nächsten Schritt soll mit Hilfe der Lehrer- und Schülerbefragung ermittelt werden, welche Ziele im schulischen Unterricht (aus der Lehrer- und Schülerperspektive) verfolgt werden. Um eine

³ Exemplarisch hierfür das Lehrbuch *Typisch deutsch?* für amerikanische und *Spielarten* für polnische Deutschlerner.

mehrdimensionale Herangehensweise des Forschungsgegenstandes zu ermöglichen, sollen also in einzelnen Schritten:

- die Unterrichtsziele in den polnischen Lehrplänen für Deutsch als Fremdsprache der postgymnasialen Stufe ermittelt werden,
- die Unterrichtsziele und -inhalte eines interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts ermittelt werden,
- ein gewähltes kommunikativ ausgerichtetes Lehrwerk unter dem landeskundlichen Aspekt analysiert werden,
- mithilfe einer Befragung die Meinungen der Lehrkräfte zum Stellenwert der Landeskunde im DaF-Unterricht gesammelt werden,
- mithilfe einer Befragung die Meinungen der Schüler über die Unterrichtsziele und den Stellenwert der Landeskunde im polnischen Deutschunterricht erforscht werden.

Aufgrund der ermittelten Forschungsbefunde sollen im letzten Schritt methodisch-didaktische Vorschläge für einen interkulturell ausgerichteten Deutschunterricht an polnischen Schulen kurz präsentiert werden.

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit resultiert aus der zentralen Fragestellung des Forschungsvorhabens. Die Auseinandersetzung mit den festgelegten Zielen erfordert eine theoretische Erörterung der Schlüsselbegriffe. Nach einer kurzen Besprechung der Sprachenpolitik richten wir daher im ersten Kapitel unser Augenmerk den curricularen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts; darunter der Begriffsklärung des Curriculums, der Planung des Unterrichts und vor allem den Lehr- und Lernzielen des Fremdsprachenunterrichts.

Die Kenntnisse und Fertigkeiten im sozio-kulturellen Bereich sind für eine erfolgreiche Kommunikation vonnöten (vgl. Meijer und Jenkins 1998:18), aus diesem Grund wird im zweiten Kapitel ein kurzer geschichtlicher Überblick zur Landeskundevermittlung in den klassischen Sprachlehrmethoden präsentiert. Zuvor werden die zentralen Begriffe Kultur- und Landeskunde sowie Methode und Didaktik inhaltlich geklärt. Besondere Aufmerksamkeit gilt den Zielen des kommunikativen

Fremdsprachenunterrichts, die im Unterkapitel 2.3.4 ausführlicher dargestellt werden.

Das dritte Kapitel stellt eine Erläuterung der curricularen Aspekte des interkulturellen Lernens dar. Hier sollen konkrete Forderungen hinsichtlich der landeskundlichen Inhalte und ihrer Vermittlung im Unterricht besprochen werden. Es wird der Versuch unternommen, festzuhalten, mithilfe welcher Komponenten und Unterrichtsformen dem heutzutage angestrebten Ziel der interkulturellen Kompetenz im institutionalisierten Lernen beigetragen werden kann.

Das vierte Kapitel ist der Analyse des Lehrwerkes *Themen neu* unter dem landeskundlichen Aspekt gewidmet. Zum einen ist die Wahl dieses Lehrwerkes mit der persönlichen Erfahrung der Autorin begründet, zum anderen mit einer die eigentliche Untersuchung vorangehenden Umfrage unter Deutschlehrern (z. T. mithilfe einer Online-Befragung), zu dem in ihrem Unterricht eingesetzten Lehrwerk. Daran schließt eine Besprechung der im Lehrwerk angesprochenen landeskundlichen Inhalte.

Das nächste Kapitel fokussiert die Ergebnisse der Lehrerbefragung. Nach einer kurzen Beschreibung der Zielsetzung und der inhaltlichen Struktur des Fragebogens werden die ermittelten Befunde diskutiert.

Das sechste Kapitel gewährt einen Einblick in die Unterrichtspraxis. Hier werden die Meinungen der Schüler zu den Lernzielen und der Landeskunde Vermittlung präsentiert.

Auf Grund der theoretischen Erwägungen, die in den ersten drei theoretischen Kapiteln der vorliegenden Arbeit präsentiert werden sowie vor dem Hintergrund der Ergebnisse der empirischen Forschung, werden im letzten Kapitel didaktisch-methodische Vorschläge für interkulturelles Lernen im Deutschunterricht vorgestellt.

1. Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen

Der Erfolg im Unterricht ist durch viele Faktoren bedingt. Einerseits gelten die Rahmenrichtlinien, die die Ziele und Anforderungen des fremdsprachlichen Unterrichts genau festlegen, andererseits ist das kurstragende Element im Fremdsprachenunterricht das Lehrwerk, das (besonders in der schulischen Realität) den Ablauf sowie die Lehr- und Lernstoffprogression bestimmt. Des Weiteren kommt der Person des Lehrers eine nicht zu unterschätzende Rolle zu. Von seiner Bereitschaft und Fähigkeit, die curricularen Vorgaben umzusetzen, hängt der Erfolg einer konkreten Gruppe von Lernern ab. Letztendlich bestimmen die Faktoren rund um den Lerner, u.a. seine Haltung, Motivation, Einstellung den Erfolg im Fremdsprachenlernen. Im ersten Kapitel wollen wir unser Augenmerk auf ausgewählte, den Unterricht determinierende Faktoren richten.

1.1. Fremdsprachenpolitik in Europa und ihre Bedeutung für Polen

Die Vielfalt Europas manifestiert sich im Reichtum seiner Sprachen. Die Sprachkenntnisse sind von entscheidender Bedeutung, wenn wir einander verstehen, die sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas schätzen und bewahren wollen. Die Erziehung zur Toleranz und zu gegenseitiger Wertschätzung steht dabei im Vordergrund. Die Europäische Union hat bereits vor mehreren Jahren die Bedeutung der Sprachen für den Integrationsprozess erkannt und setzt sich für das Sprachenlehren und -lernen ein. Den Lernern soll bewusst werden, „dass Kultur, kulturelles Verständnis und interkulturelle Kompetenz wichtig sind, weil die Benutzung einer fremden Sprache immer auch das Eintreten in eine andere kulturelle Welt mit sich bringt“ (Sercu 2002). Das Erlernen anderer Sprachen bedeutet andere Menschen und ihre Denkweise zu verstehen. Es bedeutet sich Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Intoleranz zu widersetzen⁴. Aber auch um alle

⁴ Vgl. <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/>

Vorteile der Unionsbürgerschaft und des Binnenmarktes voll ausschöpfen zu können, sollte jeder Europäer mindestens zwei Fremdsprachen kennen. Die Europäische Union will ihre Bürger in diesem Prozess kräftig unterstützen. Diverse Programme und Veranstaltungen, die realisiert werden, wie z.B. das Europäische Jahr der Sprachen 2001, haben zum Ziel die Fremdsprachenkompetenz aller Bürger zu fördern. In dem *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*⁵ aus dem Jahr 1995 wird als Ziel die Kenntnis von mindestens drei Sprachen (zusätzlich zur Muttersprache noch zwei weitere Sprachen) festgelegt. Um die Barrieren zu überwinden, die aus den Unterschieden zwischen den Bildungssystemen in Europa entstehen, wurde im Jahre 2001 von dem Rat für kulturelle Zusammenarbeit des Europarats ein System von sechs Sprachkompetenzniveaus vorgeschlagen, der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Der Referenzrahmen fasst die Kenntnisse und Fertigkeiten zusammen, die ein Fremdsprachenlerner erwerben muss, um jedes der sechs Niveaus der kommunikativen Kompetenz (A1-A2-B1-B2-C1-C2) zu erreichen (vgl. Quetz 2003b:123f.). Als gemeinsame Basis für die Beschreibung von Zielen, Inhalten und Methoden erhöht der *Referenzrahmen* die Transparenz von Kursen, Lehrplänen und Richtlinien, von Qualifikationsnachweisen und trägt zu einer Verstärkung der internationalen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der modernen Sprachen bei (vgl. Trim u. a. 2001:14f.). Inwieweit sich der Referenzrahmen in der heutigen Form für den Fremdsprachunterricht und als Basis für die Curriculumentwicklung etablieren wird, ist noch unklar (vgl. die tiefgreifende Kritik bei Bausch et al. 2003). Es unterliegt aber keinem Zweifel, dass die Idee eines für viele Länder gemeinsamen Referenzsystems sich besonders praktisch dort erweisen kann, wo man unsicher ist, auf welchem Niveau bestimmte Sprachdiplome angesiedelt sind. Aufgrund gemeinsamer Referenzniveaus können

lang/reasons_de.html (14.12.2003)

⁵ Vgl. http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/lang/reasons_de.html (14.12.2003)

sprachliche Qualifikationen transparent und international vergleichbar gemacht werden. Ein solches Instrument zur Dokumentation und Präsentation von Kenntnissen in verschiedenen schulisch oder außerschulisch erworbenen Sprachen sowie von interkulturellen Erfahrungen stellt das *Europäische Sprachenportfolio* dar. Es wird nicht nur als ein Informationsinstrument definiert, sondern auch als ein Lernbegleiter für selbständige Beurteilung von Sprachkenntnissen, die Reflexion von Sprachlernerfahrungen und interkulturellen Erfahrungen sowie für die Planung des weiteren Sprachenlernens. (vgl. www.sprachenportfolio.ch) Sowohl das *Europäische Sprachenportfolio* als auch der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* werden in absehbarer Zukunft ein unverzichtbares Handwerkszeug für diejenigen werden, die Sprachenangebote planen (vgl. Quetz 2003a:47). Zu konzeptionellen Neuansätzen in der Schulsprachenpolitik zählt H. Christ (2003:107ff.) u.a. noch den bilingualen Unterricht, das grenzüberschreitende Lernen, integrierte Studiengänge und das Lernen im Tandem.

In Polen hat man die Notwendigkeit einer Reform hinsichtlich der Fremdsprachenpolitik früh erkannt. Seit der Wende um 1989 vollzieht sich schrittweise eine weitgehende Umstellung des Schulsystems, die einen erheblichen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht ausübt. Zu den eingeführten Reformen gehören u. a. die Gleichstellung der europäischen Sprachen dem Russischen und die Verlängerung der Unterrichtszeit für westeuropäische Sprachen um die Kernzeit in der Grundschule. (vgl. Iluk 1998:7, Stasiak 1997:75) Schon vor mehr als einer Dekade sprach Pfeiffer (1992:373) von einer „Minimalforderung“ an die Bürger Europas, eine zweite Sprache bis zu einem gewissen Grade produktiv zu beherrschen. Auf höheren Bildungsebenen sollten dann mindestens zwei Fremdsprachen beherrscht werden, und „zwar im Falle der zweiten Fremdsprache ebenfalls mit Kenntnis der kulturellen Komponente, was eine ungestörte interkulturelle Kommunikation erst ermöglicht“ (Pfeiffer 1992:373). Die jedoch zurzeit immer noch schwache Fremdsprachenkompetenz der Polen im Vergleich zu den EU-

Bürgern ist auf die lange politische und wirtschaftliche Isolation Polens zurückzuführen. Aus den von Poluszyński (2002:11) kommentierten Umfrageergebnissen des Eurobarometers aus dem Jahre 2002 geht hervor, dass die meisten Polen (28%) ein Gespräch auf Russisch durchführen können. Über ein Fünftel (21%) spricht Englisch, 16% sprechen Deutsch, 3% Französisch. Mit dem Beitritt Polens der Europäischen Union ist die Kenntnis der fremden westeuropäischen Sprachen nicht nur wünschenswert, sondern sogar notwendig, um unsere Vorteile, die die Unionsbürgerschaft mit sich bringt, nutzen zu können. Die Bestimmungen und Richtlinien der Europäischen Union betreffs der Sprachenpolitik bleiben in Polen nicht ohne Widerhall: das *Europäische Jahr der Sprachen* wurde gefeiert, die im *Weißbuch* festgelegten Ziele sollen Schritt für Schritt realisiert werden. Alle vorgenommenen Reformen beabsichtigen die allgemeine Fremdsprachenkompetenz der Bürger ländersweit zu verbessern. Damit aber die Schulen beim Lehren und Lernen fremder Sprachen ihren Aufgaben zeitgemäß nachkommen können (vgl. Freudenstein 2002:52), sind noch viele weitere Veränderungen notwendig.

1.2. Curriculum, Richtlinien, Lehrplan – Begriffsbestimmung

Von staatlichen Regelungen der Schule kann man erst seit dem 18. Jahrhundert sprechen. Heute gehören sie unbestritten zum Schulalltag. Zu den Instrumenten der staatlichen Regelungen des Fremdsprachenunterrichts gehören u.a. Richtlinien, Lehrpläne und Curricula. Richtlinien umschreiben die „generellen staatlichen Orientierungen für ein Gesamtkonzept, in das sich die Arbeit der einzelnen Fächer – in den jeweiligen Schulformen und Schulstufen – eingliedert“ (I. Christ 2003:73). Lehrpläne beschränken sich auf die allgemeinen Zielangaben, Lehrinhalte und methodische Hinweise (vgl. Zimmermann 1995:135), während der Begriff Curriculum (lat. (Zeit-)Ablauf)

wesentlich mehr umfasst. Darunter wird „pädagogische Forschung verstanden, die auf die Gewinnung, Beschreibung, praktische Umsetzung [...] und Evaluation sowie auf die Begründung und Legitimation von Zielen und Inhalten bezogen ist“ (Achtenhagen 1995:462). Das Curriculum wird hier als großes Netz zusammenwirkender Faktoren verstanden, in dem wir nicht nur mit Planungsschritten, staatlichen Vorgaben, präzisen Ziel- und Inhaltsbestimmungen, Lernvoraussetzungen, Lernorganisation, darunter Methoden und Medien zu tun haben, sondern auch mit der Implementation des Curriculums (d. h. den Maßnahmen, die es in der Praxis wirksam werden lassen, und den bei der Verwendung bewirkten Veränderungen), mit der Dissemination (d. h. Verbreitung in den Bildungsinstitutionen) sowie mit der Evaluation, also der Analyse und Bewertung seiner Ergebnisse (vgl. Zimmermann 1995:135). Quetz (2003b:123ff.) unterscheidet zwischen produktorientierten und prozessorientierten Curricula. Die produktorientierten Curricula stellen Inventare von Sprachmitteln zusammen, indem sie sich u. a. an der Zielgruppe, den Situationen, Rollen und Themen orientieren, die bei Kontakten in Alltagssituationen benötigt werden. Die zweite Gruppe bilden Curricula, deren Aufgabe es ist zu beschreiben, wie die Lerner bei der Lösung von kommunikativen Aufgaben ihre Diskurskompetenz entwickeln und ausbilden können. (vgl. Quetz 2003b:123)

In den deutschsprachigen Ländern hat sich der Begriff *Lehrpläne* durchgesetzt. Sie stellen nach I. Christ (2003:73) die konkreteste Form der amtlichen Regelungen des (Fremdsprachen)Unterrichts dar, indem sie Ziele, Inhalte, Methoden und Überprüfungsformen für einzelne Jahrgänge beschreiben. In Polen hat sich der Begriff *Plany nauczania* (Lehrpläne) etabliert. Ähnlich wie im deutschsprachigen Raum umschreiben sie die „generellen für jeden Unterricht gültigen Orientierungen und Setzungen des Staates“ (I. Christ 2003:75) und sollen hinsichtlich der Ziele, Inhalte und Methoden einen gleichwertigen und flächendeckend vergleichbaren Fremdsprachenunterricht

garantieren (vgl. I. Christ 2003:74). Dass ein erfolgreicher Unterricht einer gründlichen vorhergehenden Planung bedarf, unterliegt heute keinem Zweifel.

1.3. Planung des Fremdsprachenunterrichts

Das Planen ist heute in allen unseren Lebensbereichen präsent. Die Hauptaufgabe jedes Planens ist genaue und präzise Festlegung der Ziele sowie die Bestimmung der Methoden und Mittel, mithilfe deren diese Ziele im bestimmten Zeitabschnitt erreicht werden. Die didaktische Planung ist ein Teil des weiten Begriffs, beginnt in den Kultusministerien der jeweiligen Länder und endet bei der Planung von den Lehrern der einzelnen Unterrichtsabschnitte. Man darf nicht vergessen, dass ein Lehrplan ein Produkt didaktischer Überzeugungen seiner Zeit ist (vgl. I. Christ 2003:75). Ein Lehrplan gehört heute unbestritten zum fremdsprachlichen Unterricht. Nach Hüllen (1995:508) resultiert diese Notwendigkeit aus der Tatsache, dass „die Menge dessen, was von einer Fremdsprache gelernt werden kann, bei weitem die Möglichkeiten überschreitet, die der Unterricht in seiner Bindung an die Schulsituation und an ein bestimmtes Zeitmaß hat“. Das Ziel eines Lehrplans ist möglichst genaue Vorgaben und Bestimmungen für den fremdsprachlichen Unterricht zu liefern, um einen hinsichtlich der Ziele und Methoden gleichwertigen und flächendeckend vergleichbaren Unterricht zu garantieren (vgl. I. Christ 2003:74). Zimmermann (1995:135f.) unterscheidet fünf Phasen, in denen sich die Lehrplanarbeit vollzieht:

- a. Reflexion: Grundsatzarbeit, Erarbeitung von Vorgaben
- b. Konstruktion: Entwicklung von Lehrplanentwürfen
- c. Evaluation: Überprüfung der Entwürfe in Versuchsschulen, Diskussion der Entwürfe mit Lehrern
- d. Implementation: Inkraftsetzen der Lehrpläne, Ausbreitung durch Lehrerfortbildung und Erarbeitung von Zusatzmaterialien

- e. Revision: Erneuerung von Lehrplänen aufgrund von Rückmeldungen aus der Praxis.

Zur systematischen Darstellung der Planung des Fremdsprachenunterrichts kann eines der Modelle der Allgemeinen Didaktik dienen, die Anfang der sechziger Jahre in zwei Schulen hervortraten: In Klafkis Marburger Konzeption und Heimanns Berliner Schule (vgl. Heyd 1991:35, Doyè 1995:161). Um die Prinzipien für die Unterrichtsplanung zu veranschaulichen, bedienen wir uns des Berliner Modells. Im Berliner Modell werden sechs *Strukturelemente* als formale Konstanten des Unterrichts unterschieden, vier *Entscheidungsfelder* und zwei *Bedingungs-* oder *Voraussetzungsfelder*, die Heyd (1991:36) folgend einordnet:

Jeder Unterricht verfolgt Absichten	- Intentionalität
hat einen Inhalt	- Thematik
verfolgt bestimmte Lernziele	- Methodik
und benutzt bestimmte Verständigungsmittel	- Medienwahl

Hier muss eine bestimmte Auswahl getroffen, es müssen Entschlüsse gefasst und durchgeführt werden. Dagegen müssen anthropogene Voraussetzungen und sozialkulturelle Voraussetzungen bei der Unterrichtsplanung als reale Gegebenheiten berücksichtigt werden. Sie sind gleichzeitig Annahmen des Lehrers und Tatsachen. Heyd (1991:36) definiert diese Voraussetzungen folgend:

- anthropogene Voraussetzungen: Vorgeprägtheit von Schülern und Lehrern durch Anlagen, Alter, Geschlecht, Milieu; ihre Erfahrungen, Kenntnisse, ihr Leistungsstand, genauso die Beherrschung der Fremdsprache von Seiten des Lehrers; die Aufgeschlossenheit der Schüler gegenüber der geplanten Unter-

- richtsform; die Klasse als Gruppe in Bezug auf ihr Herkunftsmilieu, ihre landsmannschaftliche Zusammensetzung, Freundschafts- und Rivalitätsverhältnisse in der Klasse,
- sozialkulturelle Voraussetzungen: die betreffende Schulform als gesellschaftliche Institution (Realschule, Gymnasium, Gesamtschule); der normative Einfluss der Träger der Schulpolitik auf Unterricht und Erziehung, z. B. durch Richtlinien; die politischen, wirtschaftlichen und geistigen Kräfte der Öffentlichkeit; der Einfluss wissenschaftlicher Strömungen (z.B. auf Methoden, Lehrbücher).

Alle Strukturelemente sind eng miteinander verknüpft. Bei der Behandlung eines Themas, z.B. *Essen und Trinken* steht das Element Intentionalität in enger Beziehung zur Thematik, zur Methodik (Zusammenstellen einer Speisekarte, Gruppen- und Einzelarbeit), zur Medienwahl (Lehrbuch, zusätzliche Materialien wie z. B. authentisches Menü, Audiokassetten). Zudem wird an die Erfahrung der Lerner angeknüpft, es wird auf die Präferenzen und Vorlieben eingegangen (anthropologische Voraussetzungen) sowie auf die Beschreibung der typischen polnischen oder deutschen Gerichte (sozial-kulturelle Voraussetzungen).

An den Unterricht werden konkrete Forderungen gestellt. Heyd (1991:35) spricht vom planbaren, wiederholbaren und korrigierbaren Unterricht, der auf ein gewünschtes Ziel hin geplant, nach seiner Durchführung analysiert werden soll, die Ergebnisse der Analyse sollten wiederum in die Planung einbezogen werden. Die Autorin (Heyd 1991:35) formuliert drei Prinzipien der Unterrichtsplanung:

- Prinzip der Interdependenz – alle Momente, die den Unterricht konstituieren, stehen in einer Wechselwirkung,
- Prinzip der Variabilität fordert Mitsteuerung des Unterrichtsprozesses durch den Lerner, es werden Alternativen bereitgestellt, Variationen zugelassen, Unterrichtsziele werden nachträglich korrigiert, elastisch angesteuert,

- Prinzip der Kontrollierbarkeit bedeutet, dass man die Unterrichtsplanung so genau aufschreibt, dass sie durch das praktische Unterrichtsgeschehen so genau wie möglich bestätigt, bzw. korrigiert werden kann.

Aus dem Lehrplan resultieren konkrete Empfehlungen für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Bausch (2003a:113) spricht von Kernfaktoren, die in jedem Lehrplan geregelt werden müssen, zu denen

- Leit- und Lernziele,
- Inhalte, Themen und Gegenstände,
- Unterrichtsgestaltung und -organisation,
- Lernerfolgsüberprüfungen gehören.

Die Leit- und Lernziele sowie die Lernerfolgsüberprüfung „haben verbindliche, die der Inhalte, Themen und Gegenstände sowie der Unterrichtsgestaltung und -organisation anweisende und normierende Funktion“ (Bausch 2003a:114). Die curricularen Vorgaben sollten zwar „ihre Entscheidungen durch eine Darstellung der zugrunde liegenden Theorie(n) rechtfertigen und daraus die Ziele, Inhalte und Verfahren im Fachunterricht ableiten“ (Iluk 1998:10). Wie Iluk (1998:10) aber ausdrücklich unterstreicht, sie sollen den Lehrern auch Freiräume lassen, damit ihre Rolle „nicht auf die des blinden Erfüllungsgehilfen der Bildungspolitik reduziert wird“.

Um die Routinebildung im schulischen Alltag zu verhindern und eine „curricular abgesicherte Übernahme von innovativen Vermittlungs- und empirisch fundierten Forschungsergebnissen in die konkrete Unterrichtsgestaltung“ (Bausch 2003a:113) zu ermöglichen, bedarf es einer laufenden Curriculumentwicklung.

1.4. Charakteristik der polnischen Lehrpläne für Deutsch als Fremdsprache

Seit der Wende, also nach dem Jahr 1989, wurden in Polen mehrere Schulreformen durchgeführt, darunter eine des polnischen Schulwesens, die am 1. September 2002 in Kraft trat. In Folge der Veränderung der Schuldauer der jeweiligen Schultypen⁶ sowie der Einführung des Gymnasiums entstanden neue Zielgruppen, deren Alter, Interessen und Bedürfnisse neu in Betracht gezogen werden mussten. Dieser neue Umstand erzwang aber nicht nur neue Lehrpläne, sondern auch neue Lehrwerke. Die Veränderungen und der Schulsystemwandel vollzogen sich schneller als dass neue Curricula und Lehrbücher verfasst werden konnten. In den neunziger Jahren kam es zu der Situation, dass die meisten Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache importiert werden mussten. Iluk (1998:8) kritisierte diese Situation zu Recht, da seiner Meinung nach diese Lehrwerke „einen geringen Zusammenhang mit den bislang in Polen geltenden Lehrplänen aufweisen“. Das wiederum verursachte, dass sich kaum jemand an die Lehrpläne hielt. Somit verloren die Lehrpläne „ihre fundamentale, d.h. steuernde, stabilisierende und innovative Funktion“ (Iluk 1998:8). Um den Weg aus der Zwickmühle anzubahnen, wurde den Lehrern die Möglichkeit eingeräumt, Lehrpläne selbst zu verfassen. Die Lehrplanentwicklung und die Lernzielbeschreibung erfolgen gegenwärtig in Polen auf der Grundlage der vom Bildungsministerium veröffentlichten Rahmenrichtlinien (*podstawa programowa*)⁷. Die Tätigkeit des Bildungsministeriums bezüglich des Lehrplans beschränkt sich auf das Zulassungsverfahren, d.h. die Überprüfung hinsichtlich der Übereinstimmung des Lehrplans mit den Richtlinien. Das Angebot an Lehrplänen ist zwar dadurch breiter geworden, die Lehrer bekamen die Möglichkeit den konkreten

⁶ Die bisher 8-jährige Grundschule wurde auf 6 Schuljahre gekürzt, es wurde ein dreijähriges Gymnasium eingeführt. Für weitere Jahrgangsstufen sind ein vierjähriges Technikum, ein dreijähriges Lyzeum und eine dreijährige Berufsschule vorgesehen.

⁷ Vgl. Dz. U. Nr 51, poz. 458

Zielgruppen meist entsprechende Lehrpläne zu wählen. Es muss aber unterstrichen werden, dass obwohl ein Lehrplan in der Grundkonzeption als Ausgangspunkt für die Planung des Unterrichtsprozesses verstanden werden sollte, dem die Entscheidung über die Einführung eines konkreten Lehrwerkes folgt, werden die Lehrpläne in Polen nicht selten für konkrete Verlage geschaffen⁸. Sie verlieren meistens somit ihren universellen Charakter.

Für den heutigen Stand (September 2003) gelten einundvierzig zugelassene Lehrpläne für Deutsch als Fremdsprache⁹, die verschiedene Lernabschnitte umfassen:

- I. Grundschule, Klassen I-III
Lehrpläne u. a. von B. Starczewska/ M. Szot, I. Szudy, G. Burzyńska/ G. Jokiel
- II. Grundschule, Klassen IV-VI
Lehrpläne u. a. von K. Andruszkiewicz, B. Ćwikowska/ A. Wojdat-Niklewska, J. Drabich/ M. Drażyńska-Deja/ Cz. Karolak u. a., B. Grucza/ A. Kleinschmidt/ Cz. Schatte u. a., E. Książek-Kempa/ E. Wieszczezyńska
- III. Gymnasium, Klassen I-III
Lehrpläne u. a. von K. Andruszkiewicz, U. Boszulak/ E. Ciemnicka, J. Drabich/ M. Drażyńska-Deja/ Cz. Karolak, B. Grucza/ A. Kleinschmidt/ Cz. Schatte u. a., Cz. Karolak/ M. Drażyńska-Deja/ W. Pfeiffer, P. Wolski, E. Zawadzka
- IV. Lyzeum und Technikum, Klassen I-III
Lehrpläne u. a. von U. Boszulak/ E. Ciemnicka, E. Brewińska/ D. Obidniak/ E. Świerczyńska, J. Drabich/ M. Drażyńska-Deja/ Cz. Karolak, B. Grucza/ A. Kleinschmidt/ Cz. Schatte u. a./ B. Sekulski, R. Lewicki, D. Machowiak
Berufsschule
Lehrplan von B. Kujawa/ M. Multańska/ D. Obidniak

⁸ R. Lewicki (*Na und?*), U. Boszulak/ E. Ciemnicka (*Themen neu, Del-fin*), D. Machowiak (*Stufen*), F. Grucza (*Dein Deutsch*), B. Ćwikowska/ A. Wojdat-Niklewska (*Passwort Deutsch*)

⁹ Vgl. <http://www.men.waw.pl> (21.03.2004).

Für die dreijährigen reformierten Lyzeen stehen den Lehrern vierzehn Lehrpläne zur Wahl. Diese sind in Grund- und Aufbaukurse gegliedert. In den Rahmenrichtlinien sind drei Varianten für das Lehren und Lernen einer fremden Sprache in der vierten Bildungsstufe definiert. Ausgehend von den Fremdsprachenkenntnissen der Schüler und der Zahl für dieses Fach vorgesehenen Unterrichtsstunden spricht man von:

- Variante A (Aufbaukurs, 4-5 Std./Woche, erste Fremdsprache),
- Variante B (Aufbaukurs, 2-3 Std./Woche, zweite Fremdsprache, oder Grundkurs 4-5 Std./Woche, erste Fremdsprache),
- Variante C (Grundkurs, 2 Std./Woche, zweite Fremdsprache).

Die genaue inhaltliche Beschreibung der Lehrpläne geht über die Ziele der vorliegenden Arbeit hinaus, im Folgenden richten wir ein besonderes Augenmerk lediglich auf die in den Lehrplänen besprochenen Unterrichtsziele und -inhalte¹⁰.

1.5. Lernziele des Fremdsprachenunterrichts¹¹

In der didaktischen Diskussion unterscheidet man zwischen den *Lehrzielen* und den *Lernzielen*, die selten identisch sind. Die Lehrer bemühen sich die curricularen Vorgaben zu erfüllen, während die Möglichkeit der Lerner „eigene Zielsetzungen ins Spiel zu bringen“ begrenzt bleibt (Krumm 2003b:116). Doyé (1995:161) sieht in Lernzielen solche, die sich Menschen

¹⁰ In der vorliegenden Arbeit werden insgesamt sieben Lehrpläne der folgenden Autoren berücksichtigt: (1) U. Boszulak/ E. Ciemnicka, (2) E. Brewińska/ D. Obidniak/ E. Świerczyńska, (3) B. Ćwikowska/ A. Wojdat-Niklewska, (4) B. Gruzca/ A. Kleinschmidt/ Cz. Schatte/ B. Sekulski, (5) R. Lewicki, (6) K. Łuniewska/ Z. Wąsik/ U. Tworek/ M. Zagórna, (7) D. Machowiak

¹¹ Das folgende Unterkapitel ist erstmals in leicht veränderter Fassung als Beitrag erschienen in: Glottodidactica. An international Journal of Applied Linguistics XXXII, mit dem Titel „Lehr- und Lernziele im postgymnasialen Fremdsprachenunterricht in Polen“.

für ihr eigenes Lernen setzen und in Lehrzielen diese Ziele, die Menschen bei Steuerung der anderen intendieren. Da der institutionalisierte Fremdsprachenunterricht zu Pflichtfächern gehört, kann eher von Lehr- als Lernzielen ausgegangen werden. Allgemein, im Kontext des Lernens, hat sich jedoch der Begriff der Lernziele etabliert. Meyer (1977:32, zitiert in Steindorf 2000:108) definiert ein Lernziel als „sprachlich artikuliert Vorstellung über die durch den Unterricht (oder andere Lehrveranstaltungen) zu bewirkende gewünschte Verhaltensdisposition eines Lernenden“. Seit langem wird den Unterrichtszielen in umfassenden Darstellungen Aufmerksamkeit geschenkt, obgleich lange Zeit präzise Begründungen für Zusammenhänge zwischen den Lernmöglichkeiten und Unterrichtszielen sowie dem sprachlichen Curriculum fehlten (vgl. Zimmermann 1995:508). In den sechziger Jahren in Deutschland, in der Zeit des wirtschaftlichen und technologischen Aufschwungs, wurde eine Neubestimmung der Bildungsprogramme notwendig. Mit der im Jahr 1969 veröffentlichten „Bildungsreform als Revision des Curriculums“ forderte Robinsohn „Entscheidungen über die Inhalte des Bildungsprogramms aus Beliebigkeit und diffuser Tradition hinaus in Formen rationaler Analyse und – soweit möglich – objektiver Alternativen zu heben“ (Zimmermann 1995:135). In den letzten Jahrzehnten wurden in unterschiedlichen Forschungsprojekten Methoden zur Zielfindung entwickelt, aufgrund derer mehrere Lehrpläne für Fremdsprachen entstanden (vgl. Zimmermann 1995:136). Zimmermann erwähnt solche Methoden wie „Abnehmerbefragung, Arbeitsplatzanalyse, Expertenbefragung, Gruppendiskussion und international vergleichende Forschung sowie Analyse und Verbesserung der Entscheidungsprozesse, die zur Aufstellung der Lehrziele dienen“ (Zimmermann 1995:136). Ähnlich wie die Methoden haben sich die Lehrpläne sowie die Bildungsziele verändert. Heyd (1991:41) spricht von sprachlichen, geistig-formalen, kulturkundlichen, erzieherischen Teilzielen, die in den fünfziger Jahren unterschieden werden. Die sechziger Jahre

bringen dann einen Wandel: von den bildungstheoretisch orientierten Zielsetzungen zu dem pragmatisch-nützlichen Aspekt. Seit den siebziger Jahren spricht man von dem übergeordneten Lernziel der kommunikativen Kompetenz, die Heyd (1991:41) in sprachliche (linguistische), inhaltlich-kognitive und sozial-affektive Kompetenz unterteilt. Gegenwärtig richten sich die Unterrichtsziele an der „sprachlichen Kompetenz von Muttersprachlern des Ziellandes aus und werden in den Lehrplänen [...] meist mit interkultureller Handlungsfähigkeit umschrieben“ (Bausch 2003a:113).

Da die Lehr- und Lernziele für den Fremdsprachenunterricht relevant sind und die Inhalte im Lehrwerk beeinflussen, werden sie in folgenden Unterkapiteln kurz vorgestellt.

1.5.1 Pragmatische Lernziele

Die pragmatische Kompetenz gilt heute als primäres Unterrichtsziel und ist von allen drei Zielen am wenigsten umstritten. Die pragmatischen Ziele beziehen sich auf die kommunikativen Fertigkeiten, die Storch (1999:15) und Pfeiffer (2001a:152) folgend gliedern:

	gesprochene Sprache:	geschriebene Sprache:
rezeptiv	Hörverstehen	Leseverstehen
produktiv	Sprechfertigkeit	Schreibfertigkeit

Die Unterscheidung erfolgt nach dem Medium (gesprochene oder geschriebene Sprache) und nach der kommunikativen Grundhaltung, die ein kommunikativ Handelnder einnehmen kann, je nachdem, ob es sich also dabei um die Informationsentnahme (rezeptiv) oder die Informationsvermittlung (produktiv) handelt. Die vier Kompetenzen, nicht mehr Fertigkeiten „in dem älteren, mehr technischen Sinne“ (Doyé 1995:162), sind eng miteinander verbunden, in dem Unterrichtsgeschehen kommt ihnen aber verschiedene Gewichtung zu. Ihrer Hierar-

chie liegt vor allem die (spätere) Relevanz für die Lerner zugrunde (vgl. Komorowska 1993:17). Doyé (1995:163f.) und Storch (1999:25) sprechen von Verwendungsmöglichkeiten der Fremdsprache bei der jeweiligen Gruppe von Lernern, die sich in der Rolle, der Situation, den Kommunikationsabsichten, den Themen, der Textsorte und dem Medium äußern. Da die pragmatischen Unterrichtsziele handlungsorientiert ausgerichtet sind, geht die Zielexplicitierung von der Situation aus, in der der Lerner vermutlich handeln wird. Dazu gehören der Ort der Sprechhandlung und die Themen, die in dieser Situation angesprochen werden. Es werden zudem die Rolle und die sozialen Beziehungen berücksichtigt, darunter Alter, Nationalität (Identitätsmerkmale), ob der Lerner Käufer, Arzt oder Kunden spielt (Funktionsrollen), seine Haltung (affektive Einstellung). Bekanntschaftsgrad und Rangverhältnis (gleichberechtigt, untergeordnet, übergeordnet) müssen mitberücksichtigt werden. Des Weiteren spielen Fertigkeiten eine bedeutende Rolle, hier in dem klassischen Verständnis, die in dem jeweiligen Unterrichtsabschnitt entwickelt werden sollen, ob der Lerner sich z.B. auf das Sprechen oder Zuhören konzentrieren soll. Genauso wichtig sind die kommunikativen Absichten, ob man einen Wunsch äußert oder eine Bitte ausdrückt. Aufgrund dieser Kriterien lassen sich nach Storch (1999:26) „Anhaltspunkte für die Auswahl pragmatisch verwertbarer sprachlicher Mittel gewinnen“. Die einzelnen Kompetenzen sind komplex und erfordern die Schulung sog. Teilkompetenzen (vgl. Lehrplan u. a. von U. Boszulak und E. Ciemnicka), z.B. die Sprechfertigkeit setzt sich u.a. aus der Kenntnis des Wortschatzes, der grammatischen Strukturen und korrekter Aussprache zusammen. Manche Theoretiker stellen die Zerlegung der Kompetenz in untergeordnete Teilkompetenzen in Frage, die meisten jedoch halten eine zeitweilige Beschränkung auf die Teilbereiche, z.B. bei Lernschwierigkeiten, für sinnvoll (vgl. Doyé 1995:162). Am Ende verspricht jedoch nur eine Integration aller vier Kompetenzen den kommunikativen Erfolg.

In Polen hängt das Niveau der sprachlichen Teilkompetenzen, auf die die Schüler hinarbeiten, von der Schul- und Bildungsstufe ab und entspricht den im *Europäischen Referenzrahmen* festgelegten Sprachniveaus. In der Variante C soll das Sprachniveau A2 erzielt werden, in der Variante B – B1, in der Variante A – C1. Fast alle Lehrpläne beinhalten eine Liste der Kannbeschreibungen (vgl. Profile deutsch 2002), in der alle sprachlichen Aktivitäten in Übereinstimmung mit den Rahmenrichtlinien für jedes Sprachniveau einzeln definiert werden. In der Variante C soll der Lerner in der mündlichen Produktion imstande sein, kurz und einfach über alltägliche Aktivitäten zu berichten. In der Variante B soll er schon fähig sein, im eigenen Fach- oder Interessenbereich detaillierte Antworten zu geben, einfache Verhandlungen zu führen, über andere zu berichten. (vgl. Lehrplan von U. Boszulak und E. Ciemnicka 2002¹²:48, R. Lewicki 2002: Punkt 6.1, B. Ćwikowska und A. Wojdat-Niklewska 2002:11).

Die pragmatischen Unterrichtsziele werden von Anfang an im Unterricht realisiert.

1.5.2 Kognitive Lernziele

Die kognitiven Lernziele beziehen sich im Allgemeinen auf die Kenntnisse und Einsichten, die im Unterricht gewonnen werden sollen (vgl. Heyd 1991:37). Da der Fremdsprachenunterricht an eine konkrete Sprache gebunden ist, sollen im Unterricht die Kenntnisse über das Zielsprachenland und dessen Kultur vermittelt werden. Somit rückt die explizite Landeskunde in der kognitiven Dimension in den Vordergrund. Die Erfüllung der Forderung nach Einführung und Realisierung der landeskundlichen Inhalte im Unterricht ist nach Doyé (1995:163) damit begründet, dass „Sprache ein System von Zeichen (ist), und Zeichen haben Form und Inhalt. Niemand kann eine Sprache losgelöst von den Inhalten, die sie bezeichnet, leh-

¹² Bei den Lehrplänen wird das Zulassungsjahr angegeben.

ren, und jeder sinnvolle Fremdsprachenunterricht gelangt deshalb zwangsläufig dahin, mit der Sprache auch eine andere Kultur zu vermitteln“. Doyé (1995:163) bezeichnet das als semiotische Begründung, neben der pädagogischen Begründung, wo die Erweiterung des geistigen Horizonts der Schüler über nationale Grenzen hinaus angestrebt wird. Die Beschäftigung mit anderen Kulturen soll ihnen den Blick für anderes, Fremdes öffnen und sie vor ethnozentrischem Denken bewahren. Einen Überblick über die kognitiven Unterrichtsziele bietet Storch (1999:28). Für ihn konstituieren das kognitive Wissen Informationen aus den folgenden Bereichen:

- das landeskundliche Wissen (Informationen über Land und Leute),
- das soziokulturelle Wissen (befähigt uns in einem fremden Land situations- und partnergerecht adäquat zu handeln),
- das pragmatische Wissen (Informationen über die Form bestimmter Textsorten, den Einsatz bestimmter Redemittel),
- das Wissen über das Lernen von Fremdsprachen (Lernstrategien).

Für die folgenden Erörterungen ist besonders die Landeskunde von Bedeutung. Der Schüler soll im Unterricht die Möglichkeit bekommen, in den fremdkulturellen Alltag Einsicht zu gewinnen, die Denk- und Lebensweise, Werte, Überzeugungen, Einstellungen der anderen sprachkulturellen Vertreter kennen zu lernen und mit eigenen zu vergleichen. Das gewonnene Wissen kann zur Revidierung seiner Ansichten führen und damit zur Realisierung des Lernziels der interkulturellen Kompetenz beitragen. Die landeskundlichen Inhalte, die in die Lehrpläne für Deutsch als Fremdsprache (vgl. D. Machowiak, E. Brewińska/ D. Obidniak/ E. Świerczyńska, K. Łuniewska, R. Lewicki, U. Boszulak/ E. Ciemnicka) explizit aufgenommen werden betreffen:

- Informationen zu deutschsprachigen Ländern (im Bereich der Geschichte, Geographie, des politischen Systems, der Wirtschaft und Kultur),
- Informationen zu Sitten und Bräuchen, Lebensweisen, Sprachen, Dialekten,
- Realienkunde (z.B. Sehenswürdigkeiten),
- Wissen über Kultur (Literatur, Musik, Kunst).

Leider werden Themenvorschläge zur Erschließung der soziokulturellen Wirklichkeit der deutschsprachigen Länder nur fortgeschrittenen Schülern gemacht. Diese Komponente wird den Sprachanfängern vorenthalten. Es wird ihnen (wenn auch indirekt) zu Verstehen gegeben, dass sie fremdsprachlich noch nicht in der Lage sind, um über die für sie interessanten Themen zu sprechen. Das bleibt nicht ohne Einfluss auf ihre Motivation.

Die kognitive Kompetenz umfasst aber nicht nur Vermittlung von neuen Inhalten. Zu Beginn jedes Lernens verfügen die Lerner über ein bestimmtes Vorwissen über das Zielsprachenland und deren Bewohner, zu denen sie, wie Iluk (2000:41) betont, „von vornherein nicht immer die pädagogisch erwünschten Einstellungen und Werthaltungen haben“. Die nicht selten schwierige Aufgabe des Lehrers besteht darin, die Lerner auf diese aufmerksam zu machen.

1.5.3 Affektive Lernziele

Den affektiven Unterrichtszielen wurde lange Zeit in der fachdidaktischen Diskussion keine Bedeutung beigemessen. Erst das Ziel der Befähigung zur interkulturellen Kommunikation machte auf die emotionale Dimension aufmerksam. Die drei Haltungen und Einstellungen – Offenheit, Toleranz und Kommunikationsbereitschaft – in Verbindung mit der Vermittlung von gründlichen Kenntnissen über die anderen Kulturen, machen den Fremdsprachenunterricht zu einem bedeutenden Bestandteil der politischen Erziehung in der Schule (vgl. Doyé 1995:165). Die Lerner sollen viel mehr als die sprachlichen Fertigkeiten beherrschen oder explizites Wissen

über die fremde Sprache aneignen. Das neue interkulturelle Konzept zielt auf *cultural awareness* (vgl. Krumm 2003a:142, Quetz 2003b:124), das die oben genannten Einstellungen und Haltungen umfasst. Unter Offenheit wird weitgehende Freiheit von Vorurteilen gegenüber Menschen und Sachverhalten der anderen Kultur verstanden. Der Autor (vgl. Doyé 1995:164) ist der Meinung, dass wenn es gelingen würde, Menschen durch ihren Fremdsprachenunterricht dahin zu führen, dass sie Angehörigen anderer Kulturen mit der gleichen Offenheit begegnen wie ihrer eigenen Kultur, wäre viel gewonnen. Unter Toleranz versteht Doyé (1995:164) „das andere gelten zu lassen neben der eigenen Art zu leben und die Welt zu sehen“. Iluk (2000:42) unterscheidet in diesem Zusammenhang u.a. Empathie für das fremdkulturelle Individuum, das Verständnis für soziale, wirtschaftliche und politische Ursachen von Ethnozentrismus und kulturelle Konflikte, die Fähigkeit Widersprüchlichkeit ertragen zu können sowie kulturadäquat mit den Widersprüchen und Konflikten umgehen zu können. Der letzte Schritt ist nach Doyé (1995:164) die Kommunikationsbereitschaft als Haltung desjenigen, der „angesichts der erlebten Andersartigkeit von Phänomenen der fremden Kulturen und aufgrund seiner Neigung, sie als gleichwertig zu akzeptieren, bereit ist, [...] in eine Kommunikation [...] einzutreten“.

Es ist daher wichtig diese Einstellungen und Haltungen im Fremdsprachenunterricht den Lernern entwickeln zu helfen. Ohne diese Grundlage kann es schwerer sein, das übergeordnete Ziel der interkulturellen Handlungskompetenz zu erreichen.

1.5.4 Allgemeine Bildungsziele

Im institutionalisierten Unterricht sollten außer pragmatischen, kognitiven und affektiven Zielen darüber hinaus allgemeine Bildungsziele berücksichtigt werden um in den Schülern entsprechende ethische Haltung zu entwickeln. In den Rahmenrichtlinien für den neusprachlichen Unterricht an den reformierten dreijährigen Lyzeen werden in den Aufgaben der Schule die

fachübergreifenden Erziehungsziele erwähnt: u.a. Selbständigkeit und Verantwortungsbewusstsein für sich und andere, Selbstbewusstsein und Glaube an eigene Möglichkeiten, Wertschätzung der eigenen und der anderen Kulturen (vgl. Doyé 1995:165, Hoffmann 2000:92f., Pfeiffer 2001a:153, Lehrplan von U. Boszulak und E. Ciemnicka 2002, Lehrplan von R. Lewicki 2002). Aus der Zielsetzung resultieren konkrete Forderungen nach Inhalten, die während des Unterrichts vermittelt werden sollten. Hoffmann (2000:93) zählt hierzu Folgendes:

- a. Integration von Kenntnissen und praktischen Fertigkeiten, die der Schüler im Rahmen des Unterrichts in verschiedenen Fächern erworben hat,
- b. Erweiterung der sprachlichen Kompetenz durch den Kontakt mit authentischen schriftlichen und mündlichen Äußerungen, mit gleichzeitiger Berücksichtigung verschiedener sprachlicher Register, des formellen und nichtformellen Stils sowie literarischer Texte des Landes (bzw. des Raumes) der unterrichteten Sprache,
- c. Einbeziehung der kulturellen Thematik des Landes (bzw. des Raumes) der unterrichteten Sprache und des Vaterlandes (kontrastive Kulturkunde).

Um für eine dezentrale Prüfung verbindliche Normen festzulegen (vgl. I. Christ 2003:76) wurde in Polen im Jahre 2000 die Informationsschrift zur Abiturprüfung *Syllabus* herausgegeben, in der die zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten im Hinblick auf das neue Abitur für jedes einzelne Fach zusammengestellt wurden. Die explizite Beschreibung von Zielen und Inhalten wird auch in Zukunft zur Transparenz von Lehrplänen beitragen. Zudem soll die Ausarbeitung konkreter, die kommunikative Kompetenz fördernder Aufgaben diese Darstellung erleichtern.

Einen wichtigen Teil der sprachlichen Handlungen und damit des Lehrplans bildet der Wortschatz, der für die Zwecke des Unterrichts in verschiedene Themenbereiche eingeteilt wird. Die Lehrpläne für DaF berücksichtigen in verschiedenem Grad und Umfang die einzelnen Themenbereiche (vgl. U. Boszulak

und E. Ciemnicka 2002:17ff., K. Łuniewska 2002:102, D. Machowiak 2003:12f.) zum Teil wegen unterschiedlich vorgesehener Unterrichtszahl für jeweilige Schulen oder Klassen. Eine Klasse mit drei oder vier Stunden pro Woche behandelt ein Thema gründlicher und erwirbt dementsprechend grundsätzlich wesentlich mehr Wortschatz als Schüler einer Klasse mit 2 Stunden pro Woche. In *Syllabus* (2000:39f.) sind die Themen in zwanzig folgende Bereiche gegliedert: Personalien, Haus, Schule, Arbeit und Beruf, Freizeit und Unterhaltung, Ernährung, Einkäufe, Dienstleistungen, Familien- und Gesellschaftsleben, Gefühle, Gesundheit, Lebenssinn, Wissenschaft und Fortschritt, Gefahren, Natur und Umwelt, Politik, Kultur, Reisen, Wirtschaft, Wissen über die deutschsprachigen Länder. In die einzelnen Themen sind die zu erlernenden sprachlichen Mittel eingefügt, über die jeder Schüler spätestens am Ende der vierten Bildungsetappe verfügen sollte. Die sprachlichen Mittel sind in *Profil deutsch* (2002:30) sechs Hauptgruppen zugeordnet:

1. Informationsaustausch: Sprachhandlungen, die zum Erwerb und zum Austausch von Sachinformationen dienen (z. B. identifizieren, ankündigen, Informationen erfragen),
2. Bewertung, Kommentar: Sprachhandlungen zum Ausdruck von Bewertung und Stellungnahmen (z. B. Meinungen ausdrücken, loben, kritisieren, widersprechen),
3. Gefühlsausdruck: Sprachhandlungen zum Ausdruck von spontanen Gefühlen und andauernden Emotionen (z. B. Freude, Unzufriedenheit, Sympathie ausdrücken),
4. Handlungsregulierung: Sprachhandlungen zur Regulierung des Handelns in Bezug auf die Verwirklichung eigener, fremder oder gemeinsamer Interessen (z. B. bitten, erlauben, um Rat fragen, Hilfe anbieten),
5. Soziale Konventionen: Sprachhandlungen, mit denen in Erfüllung gesellschaftlicher Umgangsformen soziale Kontakte eingeleitet, stabilisiert oder beendet werden (z. B. begrüßen, sich entschuldigen, Komplimente machen, sich verabschieden),

6. Redeorganisation und Verständnissicherung: Sprachhandlungen, die sich auf die Ausführung und Interpretation sprachlicher Handlungen beziehen und zur Sicherung der Verständigung dienen (z. B. sich korrigieren, um Wiederholung bitten, um Ausdruckshilfe bitten).

Obwohl die meisten Curricula einen klaren Akzent auf den kommunikativen Gehalt legen (vgl. u.a. Lehrplan von K. Łuniewska) oder sogar um interkulturelle Komponente bereichern (u.a. Lehrpläne von R. Lewicki, D. Machowiak), ist die dominierende Rolle der Grammatik bei der Progression nicht zu übersehen. Die Grammatikvermittlung erfolgt unterschiedlich. Im Lehrplan von Roman Lewicki (2002:14) werden drei Arten der Grammatik unterschieden, die je nach Bildungsetappe dominieren:

- Signalgrammatik, dominiert in der ersten Bildungsetappe,
- Beispielgrammatik, ist vor allem für zweite Bildungsetappe charakteristisch,
- Textsortengrammatik, kommt überwiegend in weiteren Bildungsetappen vor.

Jeder Lehrplan enthält eine genaue Auflistung der zu erwerbenden grammatischen Phänomene, die nach Meinung der Lehrplanautoren (vgl. R. Lewicki 2002:13, D. Machowiak 2003:22) sich an den Interessen der Schüler und ihren späteren kommunikativen Bedürfnissen orientieren. Die Schulpraxis zeigt jedoch, dass der Lehrplan und folglich die Lehrwerke mit Grammatik „vollgepackt“ sind. Die Lehrer stehen oft unter Zeitdruck. Die Grammatikbesprechung und -einführung erfolgt daher nicht selten auf Kosten der Wortschatzerweiterung oder Vertiefung eines Themas mithilfe zusätzlicher Texte. (Ähnlich wie im Fall der Aussprache und Phonetik, denen im schulischen Unterricht genauso wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird). Die Ansprüche, die in den Lehrplänen und später in Prüfungen (u. a. Aufnahmeprüfung an die Universität, Abiturprüfung) den

Schülern bislang gestellt wurden, machten die kognitive Grammatik zu einem wichtigen Teil des Unterrichts. Die Lehrer standen oft vor der sprichwörtlichen Qual der Wahl: Kommunikation oder Prüfungsvorbereitung? Das neue Abitur berücksichtigt in größerem Grad die mündliche Kommunikation und die Realisierung kommunikativer Absichten und geht damit von der kognitiven Grammatik im Prüfungsverfahren ab. Die neue Lernzielbestimmung erfordert jetzt eine Umstellung seitens der Lehrer. Welche anderen Faktoren den Fremdsprachenunterricht beeinflussen, wird im nächsten Unterkapitel besprochen.

1.6. Ausgewählte Einflussgrößen auf die Lernprozesse

Wie die Fremdsprachendidaktik in ein Bündel von Faktoren eingeschrieben ist, u.a. in Bezugswissenschaften, Curricula, Lernort, so hängt auch der Erfolg des sprachlichen Unterrichts von sehr vielen unterschiedlichen Faktoren ab. Der Lehrer entscheidet über den Lernweg und die Lernanordnungen, wählt ein Lehrwerk aus, er entscheidet also über den äußeren Lehrplan, nicht jedoch über „den individuellen Lernverlauf und das subjektive Lernerlebnis des Lerner“ (Vielau 2003:240). Hier spielen Faktoren der Autonomie und der Motivation eine bedeutende Rolle. Vor allem bei der Vermittlung der landeskundlichen Inhalte kann gerade der Aspekt der Autonomie eine nicht zu unterschätzende Bedeutung bekommen, was nicht ohne Einfluss auf die Lernmotivation bleibt. Diese Aspekte sollen jetzt kurz erläutert werden.

1.6.1 Der Lerner

Obwohl die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts auf mehrere Jahrhunderte zurückgeht, rückten auf Grund der Lernerorientierung in der Sprachlehrforschung erst in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts Untersuchungen ins Zentrum, die sich „mit den Fremdsprachlernenden und dem Fremd-

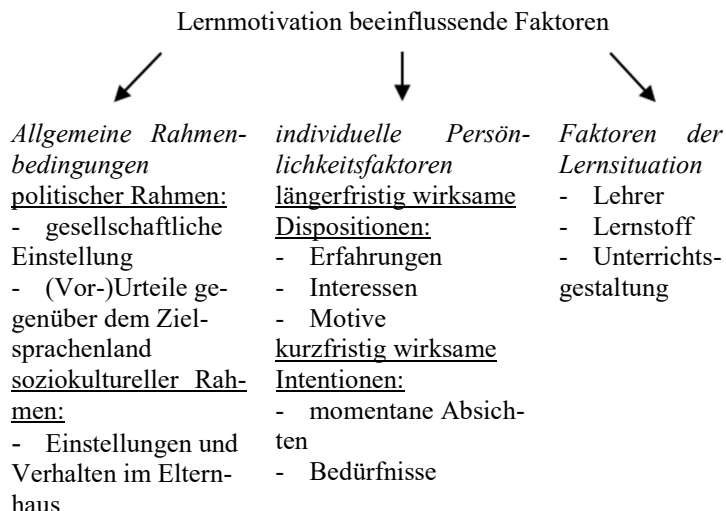
spracherwerb befassen“ (Krumm 2003c:354). In dem kommunikativen Ansatz, der die Lernerorientierung mit sich bringt, wird der Lerner zum Subjekt des Unterrichtsgeschehens. Seit den achtziger Jahren wird von der Individualisierung im Fremdsprachenunterricht gesprochen, die „konsequent und verstärkt die Förderung des einzelnen Fremdsprachenlerner mit dem Ziel des autonomen Lernens verfolgt“ (Düwell 2003:350). Der Lerner ist einerseits von vielen personalen Einzelfaktoren bedingt (z.B. Alter, Geschlecht), andererseits wird seine Person in verschiedenen Bezügen in ihrem fremdsprachlichen Verhalten erforscht (z.B. Lernaltersprache, Interimsprache, Strategien beim Lernen einer Fremdsprache, Lernstile)¹³. Die Besprechung aller Faktoren geht über die Ziele der vorliegenden Arbeit hinaus. Jedoch auf Grund des besonderen Interesses gegenüber der Motivation und Autonomie in der heutigen fachdidaktischen Diskussion wollen wir diese zwei Aspekte kurz besprechen.

Obwohl man die Motivation im Fremdsprachenunterricht für Vieles verantwortlich macht, ist der Begriff immer noch verschwommen. Innerhalb dieser Forschungsrichtung wird von verschiedenen Forschern (vgl. Kleppin 2001:219ff.) darunter Vielfältiges verstanden. Nach der Definition von Düwell (2003:348) ist Motivation ein zeitlich begrenzter, zielgerichteter *Prozess*, der nach Auslösung einer sowohl kognitiv als auch emotional determinierten Bereitschaft zu handeln durch Anstrengung so lange aufrechterhalten wird, bis das oder die angestrebte(n) Ziel(e) erreicht worden ist bzw. sind. Für Storch (1999:327f.) ist die Motivation sowohl ein Effekt als auch eine Ursache des Lernens: Die Persönlichkeit des Lehrers und/oder ein gut durchgeführter Unterricht kann die Lerner beeinflussen, aktiv und interessiert mitzuarbeiten, das wiederum kann die Einstellung des Lehrenden und seine Unterrichtsgestaltung beeinflussen. Die aktuelle Schülermotivation ist also das Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen den Persönlichkeitsfaktoren

¹³ Mehr dazu u. a. in: Komorowska (1993:49ff.), Pfeiffer (2001a:99ff.), Düwell (2003:348f.), Grotjahn (2003b:326ff.), Tönshoff (2003:334 ff.).

der Lernenden einerseits und den konkreten Anregungsbedingungen der Lernsituation andererseits.

Die Faktoren, die die Lernmotivation beeinflussen, lassen sich wie folgt darstellen:



Die Motivation der Lerner ist auf verschiedene Bereiche zurückzuführen. Pfeiffer (2001a:112f.) und Kleppin (2002:26) nennen im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen vor allem das Wissensmotiv, das Nützlichkeitsmotiv, das Kommunikationsmotiv, das Lehrermotiv, das Elternmotiv, das Anerkennungsmotiv und das Leistungsmotiv. Für die Fremdsprachlehrer ist es wichtig, die Motive der jeweiligen Gruppe (es ist unmöglich Motive aller Schüler zu kennen, insofern diese auch innerhalb bestimmter Zeit variieren) zu kennen. Nach Kleppin (2002:28f.) ist die Rolle des Lehrers die Lerner zu unterstützen, indem sie die einzelnen lernerinternen (u.a. Emotionen, Einstellungen, Ziele, Erwartungen) und lernerexternen Faktoren (u.a. Lernsituation, Lehr- und Lernmaterialien, Lehrerverhalten) in den Blick nehmen und kontrollieren, wenn der Verdacht besteht, dass diese zu Motivationsbarrieren werden. Die Autorin

rät zugleich, von der Hoffnung Abschied zu nehmen, „man könne eine ganze Gruppe mit bestimmten Techniken langfristig motivieren“ (Kleppin 2002:28f.). Auch Wilczyńska (1999:107) warnt davor, der Motivation eine zu große Rolle zuzuschreiben, da nicht alle motivierten Lerner es geschafft haben, eine Fremdsprache zu lernen und umgekehrt, es haben genauso nicht motivierte Lerner geschafft.

Der zweite gegenwärtig meist angesprochene Aspekt betrifft das autonome Lernen. Um sich im Alltag zu Recht finden zu können sowie mit dem Tempo der Welt Schritt zu halten, bedarf es einer Änderung in der allgemeinen Ausbildung. Die bisher instruktivistisch ausgerichtete Schule vermittelt nicht mehr das, was die Arbeitgeber verlangen: Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit oder Bereitschaft im Team zu arbeiten. Als geeignetes Konzept erweist sich heute und wird sich wahrscheinlich als ein übergeordnetes Erziehungsziel in absehbarer Zukunft das autonome Lernen durchsetzen. (vgl. Wolff 2003:326) Das autonome Lernen wird als eine Lernform verstanden, in der der Lehrer bemüht ist, „die Lerner in die Prozesse einzubeziehen, die erforderlich sind, um erfolgreich zu lernen, und ihnen mehr und mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übertragen“ (Wolff 2003:321). Die Autonomie im Lehr- und Lernprozess bedeutet nun nicht, „fortan möglichst lehrerlos und isoliert zu lernen, sondern es ist der Versuch, der Natur menschlichen Lernens und gesellschaftlicher Interaktion Rechnung zu tragen“ (Storch 1999:23). Viele Definitionen der Lernerautonomie orientieren sich an dem von Holec (1981:3) definierten anzustrebenden Ziel, das Lernen eigenverantwortlich zu gestalten und alle Entscheidungen im Hinblick auf sein Lernen zu übernehmen (vgl. Wolff 2003:322, Wilczyńska 1999:131). Wolff (2003:322) zählt zu diesen Entscheidungen:

- Festlegung der Lernziele, der Inhalte und der Progression,
- Auswahl der zu benutzenden Methoden und Arbeitstechniken,
- Gestaltung des Lernprozesses,
- Bewertung des Gelernten und des Lernprozesses.

Die aktuelle Fachdiskussion, in der die Erkenntnisse der Bezugswissenschaften (u. a. der Kognitiven Psychologie, der Neurowissenschaften und des Konstruktivismus) berücksichtigt werden, stellt den Lerner in den Mittelpunkt, während dem Lehrer eine unterstützende Rolle zukommt. Der Lerner soll von dem Lehrer informiert, beraten und gefördert werden. Die Lerner sind aber diejenigen, die die Lernsituationen interpretieren, sich eigene Ziele setzen und dann die Folgen ihrer Handlung bewerten. (vgl. Rampillon 2000:7f., Wiśniewska 2001a:52ff., Wiśniewska 2001b:58ff.) Die Ziele im Bereich der Selbständigkeit in Sachen Fremdsprachenlernen bilden „eine Brücke zwischen den allgemein-erzieherischen (soziales und solidarisches Verhalten, Einfühlungsvermögen, Toleranz) und den fremdsprachenspezifischen Zielen (rezeptive und produktive Fertigkeiten, Wortschatz, Grammatik, Landeskunde)“ (Sercu 2002). Aus dieser Umorientierung in den pädagogischen Prinzipien resultieren neue Konzepte, die im fremdsprachlichen Unterricht umgesetzt werden können. Ins Licht rücken Gruppenarbeit, Aufgaben, Materialien, Bewertung und Lehrerrolle:

- Die Gruppenarbeit erhöht die Verantwortung des Einzelnen bei der Bearbeitung verschiedener Aufgaben und die Vermittlungsprozesse innerhalb der Gruppe, die Präsentation der gewonnenen Ergebnisse vor der gesamten Klasse implizieren einen in hohem Maße authentischen Gebrauch der Sprache.
- Die Aufgaben sollen von den Lernern selbst gewählt werden, müssen aber als Produkte (z.B. Folien, Broschüren, Internet-Seiten) vorgelegt werden.
- Die *Produkt-* als auch *Prozess*Materialien sollen den Lernern jederzeit zur Verfügung stehen, die Lerner können selbst Materialien in den Unterricht einbringen.
- Die Bewertung findet regelmäßig statt, unterschiedliche Problemkreise werden thematisiert: die Aktivität, die Materialien, soziale Aspekte der Lernsituation, usw.
- Die Lehrerrolle wird als Mitgestalter der Aktivitäten, des Moderators und besonders als Berater der Lernenden verstanden (vgl. Wolff 2003:324ff.).

Obwohl es im Fremdsprachenunterricht Ansätze zum autonomen Fremdsprachenlernen gibt, ist der Unterricht bis jetzt vor allem lehrerzentriert geblieben. Vorrang hat die Vermittlung von linguistischen Informationen, in weit geringerem Maße werden kulturelle Inhalte vermittelt (vgl. Sercu 2002). Die Lernerautonomie eignet sich zwar besonders für Fortgeschrittene, denen verschiedene Lerntechniken bekannt sind. Es darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass sie erfolgreich bereits im Anfängerunterricht¹⁴ entwickelt werden kann.

1.6.2 Der Lehrer

In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik ist mehrmals nach der besten Methode gefragt worden. Genauso wie die Unterrichtsmethoden unterliegt die Rolle des Lehrers einem ständigen Wandel, von Wissensvermittler über Trainer, bis zum Betreuer und Berater im Unterrichtsprozess. Im Zusammenhang mit der Lehrperson sind nach Krumm (2003c:354) für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht vor allem gutes Klassenklima, flexibles Unterrichts- und Übungsprogramm, Aktivierung der Lernenden, gute Beherrschung der Zielsprache, professionelles Selbstbewusstsein relevant. Wie man leicht beobachten kann, sind die emotionalen Faktoren für den Erfolg nicht zu unterschätzen. Emotionale Zuwendung verbunden mit einem positiven, emotional warmen Klassenklima, das Interesse an individuellen Leistungen, Erfolgen, aber auch Gründen für die Misserfolge im Unterricht sind für die Lerner von großer Bedeutung. Durch das persönliche Engagement fällt es den Lehrern leichter, bei den Lernern Interesse und innere Motivation zu wecken. (vgl. Storch 1999:330, Komorowska 1993:41, Lehrpläne von U. Boszulak/ E. Ciemnicka 2002:10, D. Machowiak 2003:9, B. Ćwikowska/ A. Wojdat-Niklewska 2002:10). Von Bedeutung sind darüber hinaus die sprachliche und die kommunikative Kompetenz des Lehrers, verbunden mit der

¹⁴ Für Beispiele für konkrete autonomiefördernde Aufgaben im Anfängerunterricht s. exemplarisch Nodari (1994:39).

Fähigkeit, „den Unterricht gut geplant, systematisch durchzuführen sowie den Lernstoff geordnet und verständlich darzubieten“ (Storch 1999:330). In diesem Zusammenhang lassen sich nach Storch (1999:330f.) verschiedene Erziehungsstile unterscheiden:

- der autokratische Stil (gekennzeichnet durch starke Kontrolle/ Lenkung und eher negative emotionale Zuwendung),
- der demokratisch-sozialintegrative Stil (mittelstarke Kontrolle/ Lenkung, hohe Wertschätzung und Zuneigung),
- der Laissez-faire-Stil (minimale Kontrolle/ Lenkung und eine weder sehr positive noch negative emotionale Zuwendung).

Die Klassifikation von Komorowska (1993:37f.) ist noch detaillierter und differenzierter, sie zählt darüber hinaus noch folgende Stile auf:

- den partizipierenden Stil, in dem die Lehrer sich nach der Meinung der Lerner erkundigen,
- den Zuredede-Stil, ähnelt dem autokratischen Stil, mit dem Unterschied, dass Lehrer ihre gesetzten Ziele zu erklären versuchen,
- den Berater-Stil, in dem Lehrer versuchen, die Meinungen der Lerner kennen zu lernen und erst dann Entscheidungen treffen.

Eine bedeutende Rolle, die dem Lehrer im Unterrichtsgeschehen zukommt, wird in der Vermittlung von Lerntechniken und Lernstrategien gesehen. Um das autonome Lernen zu fördern, d.h. das fremdsprachliche Lernen selbst vorbereiten, steuern und kontrollieren zu können, müssen die Lerner mit entsprechenden Arbeitstechniken ausgerüstet werden (vgl. Rampillon 2003, Pachocińska 2003). Für die heutigen Lehrer ist also ein umfangreicher Aufgabenbereich charakteristisch, in dem viele Funktionen nicht selten zugleich erfüllt werden müssen: u.a. die Wahl der Lehrmaterialien (organisatorische Funktion), die Steuerung des Lernprozesses (steuernde Funktion). Der Lehrer ist ebenfalls Wissensvermittler im traditionellen Sinne, er prüft

das Lernergebnis (Kontrollrolle), er motiviert und animiert die Lerner zur (z. T. auch selbständigen) Weiterarbeit (motivierende Funktion), verhindert stereotype Meinungen zu bilden, lehrt eher das Individuelle als Typische erkennen (Funktion des interkulturellen Vermittlers), er geht aber zudem den allgemeinen fachübergreifenden erzieherischen Zielen nach (die Rolle des Erziehers). (vgl. Pfeiffer 2001a:122, Kęłowska 2003:36f.) So viele Lernergruppen es gibt, so viele Herangehensweisen sollte es geben. Man kann also ähnlich wie im Falle von Lehrmethoden nicht von universellen für alle Gruppen einheitlichen Vorgaben sprechen. Die Auflistung der Merkmale eines guten Lehrers wird zusätzlich umso schwerer, als jede Gruppe nach eigenen subjektiven Kriterien das beurteilt. Aus eigener Praxis kann aber hinzugefügt werden, dass für die Jugendlichen vor allem gerechtes Benoten und Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse (u.a. nicht ein um jeden Preis starres Halten an den Lehrplan) wichtig sind. Viele Schüler kennen vorab den genauen Verlauf eines erst kommenden Unterrichts. Deshalb spielt Abwechslung im Unterricht eine so bedeutende Rolle. Routine kann den Lernprozess beeinträchtigen.

Einen wichtigen Faktor im Unterricht stellt das Lehrwerk dar.

1.6.3 Das Lehrwerk

Das kurstragende Element im Schulunterricht sind die Lehrwerke und diese entscheiden und demnach unterscheiden sich voneinander, wie sie „die curricularen Vorgaben in ein didaktisches Konzept umsetzen“ (Storch 1999:26). Ein Lehrwerk hat eine Mittlerfunktion und spielt in dem Unterrichtsgeschehen eine bedeutende Rolle, obgleich es nie das Ziel des Unterrichts ist, sondern sein Ausgangspunkt (vgl. Storch 1999:282). In der heutigen Fachdiskussion unterscheidet man zwischen Lehrbuch und Lehrwerk, eine solche Unterscheidung gilt aber erst seit kurzem. Der Wandel vom Lehrbuch zum Lehrwerk geschieht

im Einklang mit der Entwicklung der fremdsprachlichen Lehrmethoden. Bis in die 50er Jahre spricht man hauptsächlich von einem Lehrbuch, das den fremdsprachlichen Unterricht fördern sollte. Neuner (2003b:399) definiert das Lehrbuch als „ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung; Lernstoffprogression; Unterrichtsverfahren), in dem alle zum Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte; Übungen; Grammatikdarstellung; Vokabular, etc.) ‘zwischen zwei Buchdeckeln’ enthalten sind“. Die Dominanz von Lesen und Textarbeit in der Grammatik-Übersetzungsmethode, die zur Beherrschung der Sprache über die Kenntnis von Wörtern und grammatischen Regeln führt, korrespondiert noch mit dem Lehrbuchkonzept. Im Rahmen der audiolingualen und audiovisuellen Methode nehmen technische Hilfsmittel (Kassettenrecorder, Overhead-Projektor) und mit ihnen zusätzliche Arbeitsmaterialien einen bedeutenden Platz ein. Aber erst die Entwicklung der Kommunikativen Didaktik Mitte der siebziger Jahre bringt das neue Lernziel – die kommunikative Kompetenz – mit sich, die praktisch den Wandel vom Lehrbuch- zum Lehrwerkkonzept bedeutet. Da die Zielsetzung in der kommunikativen Methode auf die Ausbildung der sprachlichen Fertigkeiten des Lesens, des Schreibens, des Sprechens und des Hörverstehens verlagert wird, ist es daher selbstverständlich, dass ein Lehrwerk in seinen Teilen Material bereitstellen muss, das die Ausbildung dieser Fertigkeiten ermöglicht. (vgl. Leupold 1992:122) Ein Lehrwerk besteht von da an aus einer ganzen Reihe von Lehrwerkteilen mit unterschiedlicher didaktischer Funktion. Das zentrale Element jedes Lehrwerkes ist das Lehrbuch. Es enthält Texte, in denen die Sprache in verschiedenen Situationen präsentiert wird, meistens mit vielen Sprechanlässen zur Festigung sprachlicher Erscheinungen. Storch (1999:282) spricht in diesem Zusammenhang von Lehrwerken, die all das enthalten, was „zum Erlernen einer fremden Sprache als Kommunikationsmittel erforderlich ist: den Stoff, d.h. die in die Progression eingebundenen Texte und Übungen zur Einführung und Festigung von Wortschatz, Grammatik und

Redemitteln, ebenso wie die Verstehens- und Äußerungsanlässe zur Förderung der kommunikativen Fertigkeiten“. Neuner (1995:292) betont in diesem Zusammenhang, dass moderne Lehrwerke etwas mehr als nur „ein Speicher von Regeln und Sprachstoff [sind], sondern auch ein Programm zur Entfaltung der Lehr- und Lernarbeit, in dem die allgemeinen didaktischen Prinzipien, methodische Kategorien und pädagogische Leitvorstellungen berücksichtigt werden müssen“.

In den Lehrwerken lassen sich drei Arten der Progressionen unterscheiden. Quetz (2003b:125f.) spricht von:

- grammatischer/ struktureller Progression,
- kommunikativer Progression,
- Verzicht auf jede Anordnung der Sprachmittel.

Der traditionellste Typ der Stoffverteilung ist weiterhin die grammatische/strukturelle Progression, in der sich der Lernstoff an sprachsystematischen Gesichtspunkten orientiert, wodurch die Sprachkompetenz flexibel und ausbaufähig entwickelt wird (Quetz 2003b:126). Als Nachteil dieser Art der Progression erweist sich jedoch die unnatürliche Sprache in Texten und Übungen. Die kommunikative Progression hat den Vorteil, das Gelernte sofort in Alltagssituationen umsetzen zu können. Jedoch die plausiblen Anordnungen kommunikativer Kategorien sind schwierig, da es „keine allgemein akzeptierten Sprechakttypologien gibt, sodass solche Sprachmittel nicht in geordneten Sequenzen erworben werden können“ und „die generativen und kreativen Möglichkeiten grammatischer Teilsysteme können bei einer ausschließlich kommunikativen Anordnung kaum wirksam werden“ (Quetz 2003b:126).

Der Verzicht auf Anordnung der Sprachmittel hat zufolge, dass die Sprache durch lernerorientierte Texte und Diskurse vermittelt wird, was für Sekundarstufe II oder bilingual unterrichtete Fächer charakteristisch ist.

Neuner und Hunfeld (1992:16) sehen in den Lehrwerken die Aufgabe, „die Vorstellungen und die Prinzipien von Lehrmethoden so zu präzisieren und zu konkretisieren, daß ein ganz

bestimmtes Unterrichtskonzept entsteht“. Das offene didaktische und methodische Konzept der gegenwärtig verfassten Lehrwerke entspricht der Forderung nach lernerorientiertem Unterricht, es lässt dem Lehrer viel Spielraum, die gegebene Lehr- und Lernsituation möglichst frei zu entfalten, u.a. berücksichtigt individuelle und gruppenspezifische Lernvoraussetzungen, Motivation, fördert die Lernerautonomie, integriert handlungsorientierte und kreative Elemente in die Gestaltung von Aufgaben und Übungen (vgl. Neuner 2003b:400). Man muss an dieser Stelle aber hervorheben, dass genauso wie Lehr- und Lernziele des Unterrichts auch die Lehrwerke „Kinder ihrer Zeit“ sind. Ihre Gestaltung resultiert nach Neuner (2003b:400) aus einem Netz folgender Bedingungen:

- legitime Bedingungen (die von der Gesellschaft zu Schule und Schulfach
- entwickelten Leitvorstellungen, Außenbeziehungen zum Zielsprachenland),
- reflexive Bedingungen (übergreifende erziehungswissenschaftliche Konzepte),
- institutionelle Bedingungen (Lehrpläne, Studentafeln, etc.),
- analytische Bedingungen (sprach-, text-, und landeswissenschaftliche Faktoren),
- konstruktive Bedingungen (lernpsychologische Erwägungen),
- materielle Bedingungen (Preis, Umfang und Ausstattung, etc.).

Die Verfasser müssen die ständig wandelnden Lehr- und Lernziele des Fremdsprachenunterrichts berücksichtigen. Damit die Lehrwerke auf dem Markt wettbewerbsfähig bleiben, müssen sie die Lehrwerke ständig erweitern, ergänzen oder neu verfassen.

1.6.4 Neue Medien im Fremdsprachenunterricht

Die Bedeutung neuer Medien im modernen Fremdsprachenunterricht wird heute sehr oft diskutiert. Der Computer und damit verbundene Lernhilfen spielen eine immer größere Rolle.

Bevor die Rolle neuer Medien im Fremdsprachenunterricht präsentiert wird, soll zunächst die Unterscheidung zwischen Lernhilfen „online“ und Lernhilfen „offline“ erläutert werden. Nach Dürscheid (2001:43) gehören zu Offline-Lernmitteln solche Lernhilfen, die am Computer eingesetzt werden können, ohne dass ein Zugriff auf das Internet erforderlich ist. Zu solchen gehören CD-Programme, die komplexe Sprachkurse, Grammatik- und Vokabeltrainer, Präsentationen beinhalten. Online-Lernhilfen stehen dagegen über das Internet zur Verfügung, z.B. durch WWW-Seiten.

In Polen stehen den Lehrern und den Lernern viele Lernhilfen zur Verfügung und ihre Zahl steigt von Jahr zu Jahr. Genau wie andere unterrichtsbegleitende Materialien sollten die multimedialen Lernhilfen einer Begutachtung unterliegen¹⁵. Zu den meistgekauften unterrichtsbegleitenden Medien gehören in Polen u.a. Sprachkurse für verschiedene Sprachniveaus, Tests und multimediale Wörterbücher. Es unterliegt keinem Zweifel, dass die Rolle neuer Medien in Zukunft steigen wird. Bei den Überlegungen zur Rolle neuer Medien fasst Roche (2001:205) zusammen, was die neuen Lerntechnologien im Sprachlernbereich gegenüber den traditionellen Medien gebracht haben:

- Eine ganze Menge Komfort auf Tastendruck,
- Schnelligkeit, durch Kommunikationsmittel wie Videobrief oder Videokonferenz per Satellit, E-Mail, Tandem per E-Mail, e-Spiel, e-Listen, oder e-Zeitschriften,
- Verbesserte Techniken der Ausspracheschulung, zum Beispiel durch die Visualisierung von Schallwellen, durch bessere digitale Aufnahmequalität und schnelleren Zugriff,
- Erweiterten Zugang zu virtuellem Lernen oder Telelearning durch die Kombination verschiedener Technologien und Medien,
- Verbesserten und leichteren Zugang zu anspruchsvollerem sprachlichen und kulturellen Input.

¹⁵ Die Darstellung genauer Kriterien greift über die Ziele der vorliegenden Arbeit hinaus. Mehr zur Rolle neuer Medien u.a. in: Cwanek-Florek 2003.

Auch im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts lassen sich zusammenfassend nach Dürscheid (2001:45f.), Heyd (1991:199ff.), Lotko (2003:71ff.), Leupold (2002:66) deutliche Vorteile des Computer- und Interneteinsatzes erkennen:

- Aktualität: jeden Tag stehen zahlreiche aktualisierte Informationen, Online- Presstexte zur Verfügung.
- Binnendifferenzierung: durch die didaktische Aufbereitung des Materials, kann der Lehrer verschiedenen Lernniveaus innerhalb einer Lerngruppe gerecht werden, es können einfache, didaktisch bearbeitete Texte bis zu Originaldokumenten im Internetunterricht bearbeitet werden.
- Motivationspotential: die neuen Medien erlauben den Zugriff auf authentisches Material, bieten die Möglichkeit der direkten Kontaktaufnahme mit Quellen des Zielsprachenlandes und bieten damit ein höheres Motivationspotential als die Arbeit mit didaktisierten Lehrbuchtexten.
- Komplexes Verzweigungssystem des Computers: von der Funktion als Steuergerät von Tonträgern, Lernprogrammen, Bildschirmen auf Leinwand, Verbindung zum Sprachlabor.
- Fächerübergreifendes Lernen: Beim Einsatz des Internets können Themen bearbeitet werden, die über die Ziele eines Faches hinausgehen, wie z.B. bei der Bearbeitung des Themas „Deutschland nach der Wende“.
- Lehrerrolle ändert sich vom allwissenden Wissensvermittler zum Berater und Partner im Lernprozess.

Dank dem Einsatz des Computers und des Internets im schulischen Unterricht kann eine aus der in Polen 2002 eingeführten Reform resultierende Anforderung nach selbständigem, lebensnahe und entdeckendem Lernen realisiert werden. Der Computer kann praktisch in allen Phasen der Spracharbeit eingesetzt werden: Sowohl in der Phase der Sprachaufnahme kann er bei der Ausbildung des detaillierten Leseverstehens von Nutzen sein, als auch in der Phase der *Sprachverarbeitung*, durch Übungen zur Orthographie, Lexik oder Idiomatik gebräuchlich sein (vgl. Heyd 1992:199).

Obwohl die Rolle und das Ausmaß des Computereinsatzes im Fremdsprachenunterricht immer noch sehr umstritten sind, steht eines bereits klar: der Computer stellt eine angenehme Abwechslung im schulischen Alltag und eine sinnvolle Ergänzung zum traditionellen Unterricht dar. Er kann aber weder den Lehrer, noch den Unterricht selbst ersetzen. „Nach wie vor wird es unumgänglich sein, dass der Lerner seine am Computer erworbenen Kenntnisse in einer Lerngruppe mündlich und schriftlich anwenden muss.“ (Schiffler 2002:156)

2. Der Stellenwert der Landeskunde in den klassischen Sprachlehrmethoden des Fremdsprachenunterrichts

Seit Anfang der 70er Jahre hat sich das Angebot an Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache vervielfacht. Besonders in den letzten Jahren gewann der landeskundliche Aspekt in der Curriculumforschung eine bedeutende Rolle. Die sprachliche Kommunikation, auf die der fremdsprachliche Unterricht vorbereiten soll, ist immer durch gesellschaftliche Bedingungen geprägt. Das hat zur Folge, dass „die Sprache als Kommunikationsmittel nicht ohne Bezug zu der Gesellschaft, in der die Sprecher dieser Sprache leben, vermittelt und erlernt werden kann, daß der Lerner Informationen über die natürlichen Bedingungen und das Leben der Bewohner eines Landes, seine politischen, wirtschaftlichen, kulturellen Gegebenheiten und Entwicklungen benötigt. Man bezeichnet die Vermittlung dieses Wissens oft mit 'Landeskunde'“ (Heyd 1991:47). Heutzutage versteht man unter Landeskunde nicht mehr bloße Fakten, wie Zahl der Einwohner oder die Größe der jeweiligen Länder des deutschsprachigen Raumes. Es geht vielmehr darum, die Zielsprachenkultur (Wertvorstellungen, Einstellungen) kennen zu lernen und durch Vergleiche mit der eigenen Kultur, die eigenkulturellen Prägungen und Identität besser zu begreifen (vgl. Pfeiffer 2000:137). Da zwar nicht die Methode selbst den größten Einfluss auf den Unterricht ausübt, ihr aber bei der Gestaltung des jeweiligen Lehrwerkes eine bedeutende Rolle zukommt, werden im folgenden Kapitel kurz die einzelnen Unterrichtsmethoden besprochen. Zunächst soll der Begriff Landeskunde definiert werden. Nach einer kurzen Erläuterung der für die Besprechung der Unterrichtsmethoden relevanten Begriffe Methodik und Didaktik folgt die Beschreibung der einzelnen Methoden des Fremdsprachenunterrichts. Da der landeskundliche Aspekt relevant für die vorliegende Arbeit ist, wird versucht, neben den Grundlagen und den methodischen Prinzipien, den Stellenwert der Landeskunde in den einzelnen Methoden zu

berücksichtigen. Der kommunikative Ansatz wird im gesonderten Unterkapitel ausführlicher besprochen.

2.1. Zur Problematik des Kultur- und des Landeskundebegriffs

Der Begriff Landeskunde wurde in den Fremdsprachenphilologien erstmals im Jahre 1873 in der Diskussion um Karl Hillebrands „Frankreich und die Franzosen“ gebraucht. Schon damals postulierte man die „Hinwendung der Neuphilologien zur Realienkunde, die ergänzend zur Sprache gelehrt und in der Lehrerausbildung an der Universität vermittelt werden sollte“ (Lüsebrink 2003:61). Obwohl seit der Diskussion schon mehr als 130 Jahre vergangen sind, liegt immer noch keine einstimmige Definition der Landeskunde vor. Wie Watrowski (2002:50) feststellt: „Weder im terminologischen noch im ideologischen, methodologischen oder didaktischen Bereich herrscht Einigkeit darüber, was Landeskunde ist oder sein sollte.“ Für Heyd (1991:47) ist „wie der Fremdsprachenunterricht selbst, (...) auch die Landeskunde das Ergebnis vorhergehender gesellschaftlicher und pädagogischer Entscheidungen“. Daher ist es schwierig, ein Konsens in dem landeskundlichen Curriculum zu erzielen. Die wissenschaftliche Diskussion wird umso schwieriger, da wir im DaF-Unterricht mit der „Dreiländerkunde“ zu tun haben (vgl. Ehnert und Wazel 1994:275).

Gegenwärtig wird gefordert, dass das Lehren und Lernen im Sprachunterricht nicht auf die Vermittlung von sprachlichen Strukturen beschränkt werden darf. Als wichtiges Ziel wird die Vermittlung von Kenntnissen über das zielsprachige Land und seine Kultur gesehen (vgl. Leupold 2003:120). Im Zusammenhang mit Kultur unterscheidet Gogolin (2003:97) zwei Grundpositionen des Begriffs. Die meist verbreitete Position ist nach Meinung der Autorin die in einer geisteswissenschaftlichen Tradition stehende Gleichsetzung von Kultur mit Nationalkultur. Dieses Verständnis verweist nach Gogolin (2003:97) auf Traditionen, Lebenspraktiken und Weltauffassungen, die sich rückbinden lassen an den Staat, in dem ein Mensch heimisch

ist. Es wird der Eindruck vermittelt, Kultur wäre etwas Konsistentes, ein objektiv existierendes System. Die zweite geringer verbreitete Position fasst unter dem Begriff *Kultur* eine Vielzahl sich „überlappenden, überlagernden und nicht selten verschmelzender Traditionen, Weltauffassungen und Ausdrucksformen“ (Gogolin 2003:97). Nach diesem Verständnis kann der einzelne Mensch nicht in einer, sondern zugleich in mehreren Kulturen leben und diese gestalten. Ähnlich Altmayer (1997:2ff.) und Pfeiffer (2001a:157) sprechen von zwei Auffassungen des Begriffs Kultur;

- von dem traditionellen (engen) Kulturbegriff (Kultur wird auf Wissenschaft und vor allem Kunst einer gegebenen Gesellschaft eingeengt) und
- von dem erweiterten Kulturbegriff, der als Inbegriff aller menschlicher Arbeits- und Lebensformen verstanden wird.

Leider vermittelt das im Fremdsprachenunterricht allgemein gültige Kulturkonzept weiter den Eindruck, dass man das Wesen einer Kultur erfassen wie genaue allgemeingültige Informationen über eine Kultur und deren Bewohner vermitteln kann:

Tatsächlich herrscht in den meisten einschlägigen Publikationen ein eher alltagssprachlicher, unreflektierter und unwissenschaftlicher Begriff von 'Kultur', 'Kulturen' oder 'Kulturkreisen' vor, der eine Gemeinverständlichkeit eher unterstellt als tatsächlich einlöst und der – schlimmer noch – in vielen Fällen zweifelhafte inhaltliche Implikationen wie die Vorstellung einer einheitlichen und abgeschlossenen 'Nationalkultur' transportiert. (Altmayer 1997:1)

So gäbe es nach Altmayer (1997) nicht *die eine deutsche Kultur*, sondern je unterschiedliche regionale, soziale, alters- und geschlechtsspezifische 'Kulturen', jenseits derer es auch Gemeinsamkeiten geben mag. Das landeskundliche Lehren und Lernen sollte sich eher darauf konzentrieren, die Vernetzung

vieler Kulturen in Betracht zu ziehen und die Lerner darauf aufmerksam zu machen, dass genauso die Zielsprachige Kultur nicht einheitlich, sondern durch innere Unterschiedlichkeit geprägt ist (vgl. Gogolin 2003:98, Schmitt und Magyar 1998:46). Der Fremdsprachenunterricht sollte aus diesem Grund möglichst viele Bereiche, die die erweiterte Auffassung des Kulturbegriffs konstituieren, berücksichtigen. Pfeiffer (2001a:157) nennt in diesem Zusammenhang folgende Bereiche:

- Realienkunde (Präsentation fremder Briefmarken, Postkarten),
- Landeskunde (Wissen über Geschichte und Geographie, politische Institutionen des Zielsprachenlandes),
- Sozialkunde (insbesondere Wissen über Sitten und Bräuche sowie Verhaltensweisen),
- Kulturkunde *sensu stricto* (Kenntnisse aus den Bereichen der Kunst, Musik oder Literatur).

Der Einbezug der vier Bereiche in den Fremdsprachenunterricht ermöglicht die eigene Kultur zu relativieren und für andere Kulturen zu sensibilisieren und trägt damit zur Erreichung des Lernziels der interkulturellen Kommunikation und damit zur Erreichung der höchsten Kompetenzstufe der „interkulturellen Handlungskompetenz“ (Pfeiffer 1992:371) wesentlich bei. Aus diesem Grund sollte keiner der Bereiche im Fremdsprachenunterricht außer Acht gelassen werden. Wichtig zu betonen ist, dass das landeskundliche Wissen konsequent von Lernbeginn, wenn auch am Anfang unter Zuhilfenahme der Ausgangssprache, vermittelt wird:

Abhängig von der Zielgruppe, Altersstufe und Lernumgebung wird soziokulturelles Wissen in der ersten Phase des Spracherwerbs eher Texte für diesen bereithalten, die Wahrnehmung der Soziokultur hinter den fremden Wörtern dagegen wird allenfalls in der Muttersprache thematisiert werden können, wenn deren Verwendung im Fremdsprachenunterricht nicht tabuisiert ist. (Simon-Pelanda 2001a:51)

2.2. Zur Begriffsbestimmung *Methode* und *Didaktik*

In der Geschichte des fremdsprachlichen Unterrichts spricht man von Methoden, die auf die Unterrichts- und Lehrwerkgestaltung ihren Einfluss ausübten. Der Begriff Methode (aus dem griechischen *méthodos*) bedeutet den Weg oder den Gang einer Untersuchung, Weg zu etwas hin (Duden 1996:1012). Für Buße (1992:383) legt eine Methode „innerhalb eines bestimmten Stoffgebiets [fest], wie und in welchem Rhythmus gelehrt und gelernt werden soll. Darunter versteht man vor allem die Vermittlungstechniken, die Progressionskriterien sowie Art und Weise der Absicherung des Lernstoffs.“ Nach Neuner und Hunfeld (1992:14) bedeutet Methode noch Anweisungen zur Unterrichtsplanung und zur Entwicklung von Lehrmaterial. Ihrer Meinung nach umfasse die Methode im weiteren Sinne noch die Lernstoffauswahl, -abstufung und -gliederung. Henrici (1994:507) spricht von Methodik als einem System von Unterrichtsverfahren in einem Beziehungsgeflecht von unterrichtsdeterminierenden Einflussfaktoren, zu denen z.B. pädagogische Konzepte, durch den Staat verordnete Richtlinien oder soziologische Voraussetzungen gehören. Die Definition von Henrici (1994), die Methode im weiteren Sinne zusammenfasst, wurde in vielen Ländern angenommen. Noch bis in die fünfziger Jahre wurden alle Publikationen, die Theorie und Praxis des neusprachlichen Unterrichts betrafen, als 'Methodiken' bezeichnet. Erst in den sechziger Jahren hat sich aufgrund der Erweiterung der fachdidaktischen Perspektive auf Bildungspolitik und Erziehungswissenschaften in Deutschland für die im weiten Sinne verstandene Methodik ein anderer Terminus etabliert, die Didaktik (*didaktikós* – griech. *belehrend, zur Belehrung geeignet*) (vgl. Neuner und Hunfeld 1992:14).

Um zusammenzufassen, was unter Methodik und Didaktik verstanden wird und den Zusammenhang zwischen dem Lehrwerk und der Lehrmethode zu veranschaulichen, bedienen wir uns der Übersicht von Neuner und Hunfeld (1992:17):

In Lehrmethoden werden formuliert:	In Lehrwerken erkennt man Methoden besonders gut an:
-Lehrziele <i>Was</i> gelehrt werden soll (Lehrstoffe) Dabei werden berücksichtigt: <ul style="list-style-type: none"> - übergreifende gesellschaftliche und pädagogische Vorgaben - Befunde der Fachwissenschaften (Linguistik; Landeskunde; Literatur- und Textwissenschaft) 	-Texten Textauswahl Textgestaltung
	-Grammatik Auswahl und Abfolge Darstellung
	-Übungen Übungstypen Übungsphasen Übungssequenzen
-Lehrverfahren/ Unterrichtsprinzipien <i>Wie</i> gelehrt werden soll (Unterrichtsprinzipien) Entwickelt werden unter Berücksichtigung der Befunde der Lerntheorie Vorschläge zu: <ul style="list-style-type: none"> - Unterrichtsgliederung - Unterrichtsformen - Unterrichtsmedien - Unterrichtsorganisation 	-Lektionsaufbau Einführung Übung/Festigung Systematisierung Anwendung/Transfer
	-Lernprogression Aufgliederung des Lernstoffes Verschränkung/Kombination der Lernziele

Tabelle 1. Zusammenhang von Lehrwerk und Lehrmethode nach Neuner und Hunfeld (1992:17)

Die Methodik betrifft also die Verfahrensvorschläge und Prinzipien, darunter die Unterrichtsgliederung, -formen, -medien und -organisation, d.h. alles darüber *wie* gelehrt wird. Die Didaktik befasst sich dagegen mit der Lernzielbestimmung, der Stoffauswahl, -gradierung und -aufbereitung, d.h. mit allem, *was* gelehrt wird.

In den einzelnen Methoden werden sowohl Unterrichtsziele als auch Lehrverfahren formuliert. Bei der Besprechung einzelner Methoden soll das nicht unberücksichtigt bleiben.

2.3. Entstehung und Wandel der Unterrichtsmethoden

In der langen Geschichte des Fremdsprachenunterrichts wurden viele unterschiedliche Methoden entwickelt, die das Erlernen einer Fremdsprache fördern sollten. Die Zahl der Methoden, die entwickelt wurden, spricht für die heftige Diskussion über den besten Weg, auf dem ein Lerner die fremde Sprache erwerben kann. Es gab immer neuere Vorstellungen und Forderungen, aus denen die Unterrichtziele und -prinzipien des Fremdsprachenunterrichts abgeleitet wurden. Buße (1992:383) erinnert daran, dass es schon im 16. Jahrhundert einen Methodenstreit gab: zwischen Anhängern „der rein induktiven Spracherlernung im fremden Lande und der nach dem Vorbild der klassischen Sprachen, also nach der deduktiv-grammatischen Methode“. Die Geschichte der Methoden des neu sprachlichen Unterrichts beginnt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die zunehmende Industrialisierung und die wirtschaftlichen Kontakte trugen dazu bei, dass die modernen Fremdsprachen immer mehr an Bedeutung gewannen. Somit etablierten sich Französisch und Englisch in deutschen Schulen als Schulfächer, sie wurden in den Fächerkanon der Höheren Schulen aufgenommen (vgl. Neuner 1995:182). Nach der berühmten Schrift Viëtors (1882) „Der Fremdsprachenunterricht muß umkehren“ konnten Unterrichtsverfahren propagiert werden, „die sich auf das Wesen der neueren Sprachen als 'lebende', d. h. gesprochene Sprachen und ihre Funktion als transnationale Kommunikationsmittel beriefen“ (Neuner 1995:182). Das Sprachkönnen gewann Vorrang vor dem Sprachwissen. Praktisch bedeutete das eine Suche nach solchen Formen, die sich an der gesprochenen Sprache orientieren und von den Methoden des Altsprachlichen Unterrichts loslösen würden. Bei diesem Bestreben nach Unabhängigkeit von den Altsprachlichen Methoden spielten sowohl pragmatische als auch lerntheoretische Erwägungen eine gewichtige Rolle. Das ist jedoch nicht nur für das 19. Jahrhundert charakteristisch. Jede Epoche ist von

einer ganzen Reihe von übergreifenden bildungs-, schulpolitischen und pädagogischen Faktoren gekennzeichnet, die zur Begründung neuer Methoden geführt haben. Die Umsetzung der jeweiligen Methodenkonzeptionen hat sich nicht im Rahmen bestimmter Epochen vollzogen. In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts gibt es viele sich überschneidende Methoden (vgl. Neuner 1995:182).

2.3.1 Die Grammatik-Übersetzungs-Methode

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode wurde im 19. Jahrhundert für den gymnasialen Unterricht entwickelt. Als in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Neueren Sprachen (Englisch und Französisch) in den Fächerkanon der Höheren Schulen aufgenommen wurden, mussten sie in ihren Unterrichtsmethoden dem Altsprachlichen Unterricht (Latein, Griechisch) folgen, was mit den Zielen des damaligen gymnasialen Unterrichts verbunden war (vgl. Neuner 1995:182). Sprachlernen wurde zum einen als geistig-formale Schulung gesehen, zum anderen „als Prozeß der Formung der Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit den Bildungsgütern der fremden Kultur, die mit den Leistungen der eigenen Kultur in Bezug gesetzt werden“ (Neuner 1995:183). Die lebendigen Sprachen wurden mit Hilfe der Kategorien der lateinischen Grammatik dargestellt und in Regeln gefasst. Eine der Folgen war eine hohe Zahl von Ausnahmen. Das Geschriebene hatte in dieser Methode den Vorrang, Gebrauch der gesprochenen Sprache hatte eine zweitrangige Bedeutung. Eine große Rolle spielte die Übersetzung aus der Fremdsprache in die Muttersprache und auch umgekehrt. Durch korrekte Übersetzungen und Anwendung grammatischer Regeln konnte nachgewiesen werden, dass eine Sprache beherrscht wurde. Die Grammatik spielte eine vorrangige Rolle und herrschte im Unterrichtsprozess vor. Sie wurde nicht nur ausführlich dargestellt, sondern auch mit Hilfe der Muttersprache erläutert. Im Allgemeinen ging es also da-

rum, fremdsprachige Texte durch Anwendung der grammatischen Regeln korrekt zu rekonstruieren. Da der Lerner Regeln beherrschen sollte, die ihm erlauben würden in der Fremdsprache korrekte Sätze zu bilden, bestand das Übungsinventar vor allem aus Lückentexten, Übungen zur Umformung von Sätzen und natürlich aus Übungen zu Übersetzungen (vgl. Heyd 1991:26).

Aus den Unterrichtszielen ergab sich die Stelle der Landeskunde in der GÜM. Die Landeskunde wurde nicht als gesonderter Teil des Unterrichts thematisiert, war aber indirekt ein großer und wichtiger Teil des Lernprozesses. Gerade die Beschäftigung im Unterricht mit der Literatur, meistens mit der schöngeistigen Literatur, mit Werken bedeutender Autoren, gab den Lernern Anlass dazu, die kulturellen Werte des Zielsprachenlandes besser kennen zu lernen (vgl. Neuner und Hunfeld 1992:30f.).

„Meist erst im Unterricht für Fortgeschrittene trat neben den Sprachunterricht die Lektüre und Interpretation der Werke der Klassiker, um Werte wie Völkerverständigung, Freiheit und Toleranz zu fördern. Häufig trat aber die Literatur ganz an die Stelle der Landeskunde.“ (Simon-Pelanda 2001a:47).

Wie Simon-Pelanda (2001a:47) erinnert, bezogen sich die landeskundlich-informierenden Texte im Anschluss an die Lektionen „in Übereinstimmung mit den generellen Erziehungszielen häufig auf den Bereich Staat und Politik, waren allerdings primär zur Erweiterung des Vokabulars gedacht.“

2.3.2 Die audio-linguale und audio-visuelle Methode

Neuner und Hunfeld (1992:45) sehen als einen der wichtigsten Gründe für die Entwicklung der audio-lingualen Methode den Ausbruch des Zweiten Weltkrieges und die mangelnde Zahl an Leuten, die imstande wären, besonders aus den und in die exotischen Sprachen (Japanisch, Chinesisch) zu übersetzen. In der Nachkriegszeit erweiterte sich der Bedarf an

Fremdsprachenkenntnissen erheblich. Prinzipien dieser Methode resultierten vor allem aus dem linguistischen Strukturalismus und der behavioristischen Lerntheorie (vgl. Neuner 1995:185). Eine der Folgen von der Verknüpfung dieser Lerntheorien war z.B., wie der Name der Methode schon darauf hinweist, der Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen. Zuerst kamen das Gehörte und das Gesprochene, dann folgten das Gelesene und das Geschriebene. Zu anderen Prinzipien dieser Methode zählen die Einsprachigkeit des Unterrichts und die Nachahmung des *native speaker*. Das neue Sprachmaterial wurde in typische Alltagssituationen eingebettet und sollte durch sog. *pattern practice* zur Sprechgewohnheit werden (vgl. Heyd 1991:27). Nicht nur Grammatik, sondern auch Strukturen, Vokabular sowie der kulturelle Hintergrund wurden als *pattern* vermittelt (vgl. Buße 1992:388). Im Rahmen der audio-linguale Methode gilt, „eine Fremdsprache hat man dann gelernt, wenn man innerhalb eines begrenzten Vokabulars das Lautsystem beherrscht und über die wichtigsten Satzmuster automatisch, d.h. wie ein Muttersprachler verfügt“ (Neuner 1995:184). Da die Konversation als Ziel angestrebt wurde, war die Ausspracheschulung von großer Bedeutung. Die Grammatik wurde in den meisten Fällen nicht explizit vermittelt, sondern war implizit in Situationen und in visuelles Material eingebettet. Was das visuelle Material angeht, wurden die Lerner im Rahmen der audio-visuellen Methode mit unterrichtsbegleitenden technischen Materialien wie Dias, Fernsehen, Sprachlabor zum ersten Mal in einem solchen Umfang konfrontiert (vgl. Pfeiffer 2001a:74).

Die audio-linguale entwickelte sich dann später zur audio-visuellen Methode, in der das Visuelle stärker betont wurde. Wenn es möglich war, wurde das Visuelle mit dem Akustischen verbunden. „Visuelle Medien wurden zum integrativen – nicht mehr bloß fakultativen – Bestandteil des Lehrprogramms.“ (Neuner 1995:185) Neues Vokabular wurde mit Hilfe des Bildes eingeführt, auch phonetische und grammatische Übungen stützten auf Bildern. Ein Unterschied zu der audio-lingualen

Methode besteht darin, dass während „das globaldialogische Situationsprinzip, das Kommunizieren über Inhalte in der audio-lingualen Methode keinen bzw. einen eher untergeordneten Stellenwert hatten, werden sie in der audio-visuellen Methode als Ausgangspunkt des Sprachlernens eingesetzt“ (Henrici 1994:513). Die vorrangige Rolle in der audio-visuellen Methode spielte nicht länger das Nachsprechen von Satzmustern, die zur Sprechgewohnheit werden sollten. Das Gewicht wurde auf die Akzentuierung authentischer Sprechsituationen verlagert.

Aus den Prinzipien der audio-lingualen und audio-visuellen Methode ergibt sich eine zwar untergeordnete Stelle der Landeskunde, viele landeskundliche Inhalte wurden aber implizit vermittelt. Man war sich dessen bewusst, dass um sich in den alltäglichen Kommunikationssituationen verständlich zu machen, braucht man das praktisch verwertbare Wissen zu beherrschen (vgl. Heyd 1991:28). „Der Zweckbestimmung entsprechend beschränkte sich die Beschäftigung mit der Soziokultur auf die Zuordnung bestimmter Redeabsichten zu verallgemeinerten ahistorischen Alltagssituationen; nicht um die Sprache auf ihren kulturellen Bedeutungsgehalt zu beziehen, sondern um die sprachlichen Drills leichter zu vermitteln.“ (Simon-Pelanda 2001a:47).

Landeskunde als explizites und gesondertes Lernziel wird erst in den kommenden Ansätzen definiert.

2.3.3 Die kognitive Methode

Wie der Name der Methode es schon deuten lässt, führt die kognitive Methode zum sprachlichen Können über bewusst gemachtes Wissen (vgl. Henrici 1994:515). Nicht mehr die für die ALM charakteristischen *pattern drills*, die Sprechgewohnheiten bilden sollen, spielen die vorrangige Rolle im Fremdsprachenunterricht, sondern das bedeutungsvolle, verstehende Lernen sowie der bewusste und kreative Umgang mit der Sprache. Ver-

fahren wie Erklären und Systematisieren über Analyse und Synthese sollen den Lernern die Einsicht in die Regelhaftigkeit der zu erlernenden Sprache ermöglichen (vgl. Henrici 1994:516). Mit Hilfe der kognitiven Methode wird versucht, die Zielsprache und deren Grammatik mit einem neuen grammatischen Beschreibungsmodell zu präsentieren. Die von Chomsky Anfang der 60er Jahre entwickelte Generative Transformationsgrammatik wird als ein neues grammatisches Beschreibungsmodell eingesetzt. Nach den direkten und audio-lingualen Reaktionen auf die Grammatik-Übersetzungs-Methode durfte jetzt in der kognitiven Methode das Fremdsprachenlernen wieder bewusst und in Verbindung mit der Muttersprache erfolgen. Chomsky war der Meinung, der Spracherwerb beruhe auf einem allgemeinen angeborenen Spracherwerbsmechanismus und erfolge unabhängig von Umgebungsfaktoren. Der Spracherwerb ist für Chomsky ein Prozess der Entfaltung einer angeborenen Fähigkeit, also der *Kompetenz*, gegenüber der die *Performanz*, d.h. die praktische Anwendung des sprachlichen Wissens in konkreten Situationen steht (vgl. Sadownik 1999:42). Aus dieser Annahme resultierte der Vorrang der rezeptiven vor den produktiven Fertigkeiten. Im Bereich, in dem man keine Regeln einsetzen kann, gewinnen im Fremdspracherwerb die automatisierenden Drills fertiger Muster die vorrangige Rolle. Im Rahmen der kognitiven Methode werden außerdem andere grammatische Beschreibungsmodelle, u. a. die traditionelle Grammatik und die Verb-Dependenz-Grammatik realisiert (vgl. Henrici 1994:516).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die kognitive Methode zur „Relativierung der strukturalistischen und behavioristischen Grundlagen der zu jener Zeit dominierenden Audiolingualen Methode“ beigetragen und den „Weg für den Pluralismus des Methodenkonzepts geebnet“ hat (Neuner 1995:186).

Die landeskundlichen Inhalte und Themen werden zum ersten Mal in der kognitiven Methode aus den Bezugswissenschaften wie Soziologie, Politologie oder Literaturwissenschaft

abgeleitet. Aber immer noch ist das landeskundliche Lernen dem sprachlichen Lernen untergeordnet, was zur Folge hat, dass die landeskundlichen Themen erst im Unterricht für Fortgeschrittene behandelt werden, wo es als Ziel gilt, „die Zielkultur in ihrer Gesamtheit zu erfassen“ (Pauldrach 1992:8). Allgemein lässt sich ein zunehmendes Interesse an landeskundlichen Themen beobachten, wenn auch nur an solchen, die den Alltag betreffen.

2.3.4 Der kommunikative Ansatz

In den siebziger Jahren kam es zu einer Zusammenwirkung von unterschiedlichen gesellschaftlich-politischen, institutionellen, lerntheoretischen Faktoren, die zur Entwicklung einer neuen methodischen Konzeption beigetragen haben. Der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen ist in den siebziger Jahren stark gestiegen. Die zunehmende Mobilität der Menschen in Beruf und Freizeit, der zunehmende Tourismus, die Entwicklung der Kommunikationsmedien trugen dazu bei, dass immer mehr Menschen im verschiedenen Alter Fremdsprachenkenntnisse erwerben wollten. In der Bundesrepublik Deutschland kamen noch andere Faktoren hinzu. Mitte der sechziger Jahre wurde in alle Schulen Englisch als Pflichtfach eingeführt. Fremdsprachenlernen war damit nicht mehr Privileg der Schüler, die Gymnasien besuchten. (vgl. Neuner 2003a:227) Durch die erwähnten diversen Faktoren entstanden neue Zielgruppen von Fremdsprachenlernern (darunter Erwachsene, Hauptschüler) die neuen Zielsetzungen erzwangen (vgl. Neuner, Hunfeld 1992:83). Die Didaktiker waren sich darüber einig, dass der moderne Unterricht zur kommunikativen Kompetenz befähigen sollte.

House (1997:1) erinnert daran, der Begriff Kommunikative Kompetenz wird 1972 von dem Anthropologen und Soziolinguisten Dell Hymes

als eines Sprechers und Lernalters grammatisches, psycholinguistisches, soziokulturelles und praktisch verfügbares Wissen und eine

dementsprechende Gebrauchsfähigkeit dieser Sprache definiert. Es ist dies ein sehr breit gefaßter Begriff, der die beiden für die Sprache wesentlichen Perspektiven, die intraorganismische (psychische) und die interorganismische (soziale), in sich vereint.

Die heftige Diskussion in den siebziger Jahren, die sich auf zwei Perspektiven konzentrierte, die pragmatische und die pädagogische Perspektive, hat ihren Beitrag zur Entwicklung der kommunikativen Methode geleistet. Vor allem übte die Pragmalinguistik einen großen Einfluss auf die Ziele und Prinzipien aus. Für die Pragmalinguistik war die Sprache ein Aspekt menschlichen Handelns (vgl. Neuner, Hunfeld 1992:88). Folglich bedeutete diese Ansicht für den Fremdsprachenunterricht viele Veränderungen in den methodischen Prinzipien, obwohl eigentlich pragmatische Ziele für den Fremdsprachenunterricht nicht neu waren. Schon in der audiolingualen und audiovisuellen Methode gab es Prinzipien der Situativität, der Authentizität der Sprachvorbilder, Einbettung des neuen Lehrstoffes in Alltagsgespräche, des Übens im Kontext (vgl. Neuner, Hunfeld 1992:84), die in der kommunikativen Methode aufgegriffen und weiterentwickelt wurden. Schmidt (2001:36f.) unterscheidet vier für die kommunikative Didaktik relevante Merkmale der Kommunikationstheorie und Pragmalinguistik:

1. Sprechen in Kontexten

Fokussierung des konkreten Sprechers („parole“) gegenüber der Sprache („langue“) in konkreten Situationen und in sozialen und gesellschaftlichen Kontexten bedeuten, dass nicht allein das Sprachsystem, sondern die konkreten außersprachlichen Bedingungen die Planung, Realisierung und das Verstehen sprachlicher Äußerungen beeinflussen.

2. Sprechen als komplexe Tätigkeit

Das von Austin und Searle bearbeitete Sprechakte-Modell erklärt den komplexen Sachverhalt des Sprechens. Im Rahmen des Sprechakte-Modells werden unterschieden:

- *Lokutiver Akt:* Äußerung von Sprachzeichen in ihrer lautlichen Form und ihrem propositionalen Gehalt (Bedeutung, Referenz)

- *Illokutiver Akt*: Realisierung von Redeintentionen (Sprechabsichten) durch geeignete Redemittel (sprachliche Mittel)
- *Perlokutiver Akt*: Erzielung von (Aus)Wirkungen, Veränderungen, (neuen) Aktionen und Reaktionen

3. Redeintentionen und Redemittel

Redeintentionen als die primären Auslöser sprachlicher Äußerungen können mit unterschiedlichen Redemitteln realisiert werden. Es gibt jedoch mehrere Faktoren, die die Wahl der bestimmten Redemittel bestimmen. Dazu zählen:

- die Sprachkompetenz der an der Kommunikation Beteiligten,
- die Sozialkompetenz der Beteiligten,
- das Welt- und Fachwissen der Beteiligten,
- die psychische physische Verfassung der Beteiligten,
- der Zeitpunkt der Kommunikation,
- die konkrete räumliche Umgebung.

4. Kommunikative Kompetenz

Die kommunikative Kompetenz bedeutet die Fähigkeit, in zutreffender Einschätzung aller oben genannten Faktoren zu kommunizieren.

Daraus resultiert, dass für einen erfolgreichen Sprachgebrauch die sprachliche Kompetenz (lexikalische, grammatische) eine zwar notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung ist.

Die von der Kommunikationstheorie und Pragmalinguistik beeinflusste Erweiterung in der Zielsetzung betraf viele Ebenen. Zu den Unterrichtszielen wurde die Fähigkeit des Lernalers angerechnet, „in verschiedenen Lebenssituationen sprachlich angemessen handeln zu können“ (Henrici 1994:516). Ähnlich wie in der audiolingualen und audiovisuellen Methode war es wichtig, das fremdsprachliche Wissen im Alltag anwenden zu können. Bei der Lernstoffprogression werden Themen ausgewählt, und zwar solche, die den Schüler betreffen machen. Ausgegangen wird auch von Kommunikationssituationen, in denen der Schüler jetzt oder später die Fremdsprache gebrauchen

muss (vgl. Heyd 1991:30). Der Schwerpunkt liegt auf dem fremdsprachlichen Können. Die Grammatik gehört nicht mehr zum eigentlichen Ziel des Fremdsprachenlernens. Was die Grammatikprogression angeht, so stellen Neuner und Hunfeld (1992:91) Folgendes fest: Man „wird im Verlauf des Sprachlernens zwei- oder dreimal auf die bestimmte Sprechabsicht eingehen“ und verschiedene „Äußerungsmöglichkeiten, die den Lernenden schon bekannt sind, sammeln“. Da Befähigung zur Alltagskommunikation angestrebt wird, ist es von großer Wichtigkeit festzulegen, „welche Grammatikpensen zu einer elementaren 'Mitteilungsgrammatik' gehören und auf diese Grammatikphänomene den Schwerpunkt [zu] legen“ (Neuner, Hunfeld 1992:93). So wird in dem kommunikativ angelegten Unterricht z.B. bei der Behandlung von Tempora dem Perfekt Vorrang vor dem Imperfekt gewährleistet, da es in der gesprochenen Sprache so verwendet wird.

Nach Storch (1999:18) zeichnet sich das Sprachverhalten eines kompetenten Sprechers durch drei Eigenschaften aus:

- Angemessenheit: Äußerungen kompetenter Sprecher sind in der Regel den pragmatischen Bedingungen der Kommunikationssituationen und den soziokulturellen Konventionen der jeweiligen Sprachgemeinschaft angemessen.
- Geläufigkeit: Äußerungen kompetenter Sprecher sind dadurch charakterisiert, dass die sprachlichen Mittel flüssig hervorgebracht und auch verstanden werden. Beim sprachlichen Handeln richten die Sprecher ihre Aufmerksamkeit auf den Inhalt ihrer Aussage sowie auf verbale und nonverbale Reaktionen des Kommunikationspartners, während sie die sprachliche Form ihrer Äußerungen weitgehend unbewusst-automatisch und deshalb sehr geläufig produzieren.
- Korrektheit: Äußerungen kompetenter Sprecher enthalten keine sprachlichen Fehler bzw. ihre sprachlichen Abweichungen werden normalerweise nicht als Fehler empfunden; das gilt zumindest für die gesprochene Sprache mit ihren dialektalen Eigenarten, mit ihren Satzabbrüchen, Neuplanungen, usw. Sie können sprachliche Erklärungen geben, d.h. sie verfügen über explizites Sprachwissen.

Aus der pragmatischen Orientierung resultieren weitere Veränderungen im Unterrichtsprozess. Die Rolle des Lehrers beschränkt sich nicht mehr auf den Wissensvermittler. Er ist nicht länger der Medienexperte, wie es in der AVM oder ALM üblich war, sondern er wird als Helfer im Lernprozess angesehen (vgl. Neuner 2003a:231). Des Weiteren kommt dem Lerner eine neue Rolle zu, was sich vor allem an den Unterrichtsformen erkennen lässt. Neuner (1995:187) spricht von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, die im Unterrichtsgeschehen jetzt an Bedeutung gewinnen.

Eine vordergründige Rolle spielen im Fremdsprachenunterricht Texte. Grucza (1999:66) sieht im Text „eine Invariante des Fremdspracherwerbsprozesses“, und betont, dass „die fremdsprachliche Kompetenz nur auf der Basis von Texten entwickelt werden kann“. Das Postulat der Authentizität der Texte bedeutet nach Grucza (1999:74) heute weniger die Frage, ob der Text ein Originaltext, d. h. ein nicht adaptierter Text ist, sondern die Frage nach seiner kommunikativen Adäquatheit. Grucza (1999:73f.) plädiert dafür, als kommunikativ adäquat didaktische Texte dann zu bewerten, „wenn sie mit einer konkreten Kommunikationssituation korrespondieren, d. h. dieser konkreten Kommunikationssituation adäquat sind“. Daraus ergibt sich eindeutig, dass alleiniges Merkmal *Authentizität* nicht immer genügend den Einsatz eines Textes im Fremdsprachenunterricht begründet. Was der kommunikative Ansatz noch mit sich in Bezug auf die Texte mitbringt, ist eine stärkere Orientierung des Lernprozesses an Inhalten, die dem Lerner „in seiner eigenkultureller Prägung etwas bedeuten“, gegenüber der oft bisher im Unterricht dominierenden konstruierten Texte, die „oft inhaltsleer aber grammatikschwer sind“ (Neuner 2003a:232). Durch zielgruppengerechte Auswahl der Themen, durch Anknüpfung an Erfahrungsstrukturen und Interessen des Lernalters bei der Auswahl der Themenbereiche soll bewirkt werden, dass der Lerner zum Fremdsprachenlernen motiviert wird (vgl. Heyd 1991:31).

Eine Änderung ist zudem in den Unterrichtsmaterialien zu beobachten. Offene und flexible Gestaltung der Lehrmaterialien wird angestrebt, so dass die Materialien „an jeder Stelle im Hinblick auf die Ziele und Bedürfnisse der jeweiligen Lerngruppe angepaßt, variiert, erweitert und ergänzt werden können“ (Neuner, Hunfeld 1992:105).

Die Einflüsse aus dem pragmatisch-funktionalen Konzept sind bis in die 80er Jahre zu beobachten. Die Lehrwerke, die bis zur Mitte der 80er Jahre erschienen sind, darunter *Themen*, *Deutsch aktiv*, *Deutsch konkret* wurden mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen nach den Prinzipien dieses Konzepts gestaltet (vgl. Neuner, Hunfeld 1992:105).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass mit den Prinzipien des kommunikativen Ansatzes die wichtigsten Veränderungen in der Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts folgende Schwerpunkte betreffen:

- die Veränderung der Grammatikprogression,
- die Veränderung der Themenschwerpunkte und des Grundwortschatzes, der jetzt von den jeweiligen Zielgruppen und Lernzielen abhängt,
- Veränderung in der Lernprogression,
- offene und flexible Gestaltung der Lehrmaterialien,
- die Konzentration auf pragmatisch sinnvolle Rollen und Situationen, die auf einen Aufenthalt im Zielsprachenland vorbereiten sollen,
- die bewusste Ausweitung der Sozialformen des Unterrichts,
- Veränderte Rolle der Lehrer und der Lerner (vgl. Neuner, Hunfeld 1992, Neuner 2003a).

Der kommunikative Ansatz der Landeskunde steht im engen Zusammenhang mit der kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachendidaktik. Im Lernprozess wird vom Lernenden ausgegangen, von seinen Kenntnissen, Erfahrungen, Interessen. Universale Themen werden angesprochen, im Unterricht wird die Alltagskultur thematisiert. Simon-Pelanda (2001a:48) erinnert an den frühen linguistischen Versuch, soziokulturelles Wissen in den Sprachunterricht zu integrieren, den Bernd-D.

Müller (1981) mit „Konfrontative Semantik“ vorlegte. Er zeigte, dass Wörter und Begriffe einer Sprache keine Äquivalente in der anderen haben müssen und erst zu verstehen sind, wenn sie als Einzelelement am entsprechenden Ort der fremden Soziokultur eingeordnet werden können. (vgl. Simon-Pelanda 2001a:48). Aber wie Bischof u. a. (1999:69) im Zusammenhang mit der Landeskundedidaktik betonen, sollte im Unterricht

Wissen vermittelt werden, das Einblick gibt in die verschiedenen wirtschaftlichen, sozialen und politischen Zusammenhänge, in Denk- und Glaubenssysteme, in Gefühlswelten und Wertvorstellungen der Zielkultur. Ein solches Wissen ist eine Grundlage, um eine andere Kultur und ihre Menschen zu verstehen, Missverständnisse zu beseitigen und sich in der anderen Kultur zu bewegen und zu verständigen.

Im institutionalisierten Unterricht begegnet der Lernende der fremdsprachlichen Realität vor allem im Lehrwerk. Jeder Lehrbuchtext transportiert mehr oder weniger direkt landeskundliche Informationen (vgl. Storch 1999:285). Daraus resultiert die Frage danach, inwiefern die kommunikativen Lernziele mit dem jeweiligen Lehrwerk erreicht werden können. Es ist relevant zu prüfen, ob dem Lehrwerk die genannten Prinzipien zugrunde liegen. Im Folgenden werden einige von Huneke und Steinig (1997:60) sowie Meijer und Jenkins (1998:25) formulierten Kriterien aufgelistet, mit deren Hilfe die Beurteilung des landeskundlichen Aspekts in Lehrwerken erfolgen kann:

- Entspricht die Textauswahl den Bedürfnissen und Interessen der Lernergruppe?
- Welche Absichten stehen hinter einer vorgegebenen Textauswahl?
- Steht die Alltagskultur im Vordergrund oder die Öffentlichkeit mit ihren Institutionen und die 'hohe Kultur'?
- Wird die Zielkultur eher harmonisierend und schönfärbend oder kritisch dargestellt?
- Ist die Darstellung auch problemorientiert?
- Werden bestehende Vorurteile eher bestätigt oder relativiert?

- Werden neben Deutschland auch Österreich, die Schweiz oder andere deutschsprachigen Gebiete angemessen berücksichtigt?
- Wird auf regionale Unterschiede im deutschsprachigen Raum hingewiesen?
- Handelt es sich um ein Lehrwerk, das in Deutschland undifferenziert für den Weltmarkt veröffentlicht wurde und deshalb keine kultur-kontrastiven Aspekte enthält?
- Wie aktuell sind die landeskundlichen Inhalte?

In der Geschichte des Faches Deutsch als Fremdsprache kann man die Landeskundediskussion „seit ihren Anfängen als Abfolge exklusiv behaupteter Ansätze kennzeichnen, als 'Pendelbewegungen' von realistischen zu idealistischen Zielen, von anwendbarem Wissen zu individueller Bildung, von Fertigkeiten zu Fähigkeiten, von pädagogisch zu politisch legitimierte oder gesetzte Zielen“ (Simon-Pelanda 2001a:48). Gegenwärtig wird als Lernziel die sprachliche und kulturelle Handlungskompetenz definiert. Die aufgelisteten Leitfragen stellen eine Grundlage für die im weiteren Teil der vorliegenden Arbeit vorgenommene Analyse des kommunikativ ausgerichteten Lehrwerkes *Themen neu* unter dem landeskundlichen Aspekt dar. Sie werden noch um weitere Fragen ergänzt, die aus der Forderung nach Entwicklung der interkulturellen Kompetenz resultieren. Was die Erweiterung des kommunikativen Ansatzes um die interkulturelle Komponente konkret für die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts bedeutet, wird im dritten Kapitel besprochen.

3. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht

Seit den neunziger Jahren steht der moderne Fremdsprachenunterricht infolge von verschiedenen politischen und sprachdidaktischen Gründen vor neuen Zielsetzungen und Forderungen. Die kommunikative und dann die Erweiterung der Zielsetzung auf interkulturelle Kommunikation rücken in den Vordergrund unterrichtlichen Geschehens. Das Wort interkulturell wird immer öfter gebraucht, Pfeiffer (2000:126) spricht sogar von einem Modewort, und sieht in der übermäßigen Vermarktung des Interkulturellen zwei Gefahren: die Trivialisierung des Begriffs interkulturell und die Verselbständigung der interkulturellen Komponente im Fremdsprachenunterricht. Auch House (1997:1) sieht in interkultureller Kompetenz ein sinnentleertes Modewort. Man kann sich House (1997:3) nur anschließen, wenn sie sich gegen die anti-grammatische, anti-sprachliche Sicht wendet,

die solche Ansichten zur Interkulturellen Kompetenz implizieren, denn sie gehen von einer völligen Fehleinschätzung der Natur und der Schwierigkeit des Erlernens einer fremden Sprache aus. Eine solche nachgerade gefährliche Haltung – gefährlich, weil den Lernern hier suggeriert wird, daß die sprachliche Seite des Fremdsprachenlernens ja nicht so wichtig ist – läßt sich in vielen, die sprachlichen Seiten des Fremdsprachenlernens unverantwortlich disqualifizierenden Bemerkungen entdecken [...].

Am Anfang des Kapitels schenken wir daher unsere Aufmerksamkeit der Klärung des Begriffs Interkulturalität. In den darauffolgenden Abschnitten werden die curricularen Vorgaben besprochen, es werden das D-A-CH-Konzept, die Rolle der Projekte im Unterricht sowie der Umgang mit Vorurteilen und Stereotypen erörtert.

3.1. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz – Problemaufriss

Die pädagogischen Überlegungen, die unter anderem sehr stark die kommunikative Methode beeinflussten, blieben nicht ohne Bedeutung für das interkulturelle Konzept. Das Konzept des interkulturellen Lernens, dass „ursprünglich in der Erziehungswissenschaft unter dem Stichwort ‘Ausländerpädagogik’ entwickelt und dann vor allem auch im Bereich Deutsch als Fremdsprache aufgenommen“ wurde, ist „spätestens in den neunziger Jahren zu einem zentralen Gegenstand der fremdsprachlichen Diskussion geworden“ (H. Christ 2002:33). Der Begriff interkulturell wird heute verschieden interpretiert. Wie Kaikkonen (2002:3) bemerkt, hängt seine Bedeutung vor allem von der Sprachkultur ab, in der er gebraucht wird. In multikulturellen Gesellschaften, wie z.B. Amerika, geht es um das Zusammenleben von Menschen verschiedener Kulturen sowie auf die darauf zurückzuführenden Probleme. In Ländern mit einem geringen Ausländeranteil bezieht sich der Begriff eher auf die Vorbereitung auf die Begegnung mit Vertretern unterschiedlicher Kulturen. (vgl. Kaikkonen 2002:3) Der Terminus interkulturelles Lernen fremdsprachendidaktisch gesehen bedeutet nach Kaikkonen (2002:4) „zum Verstehen unterschiedlichen kulturellen Verhaltens und zur friedlichen und verständnisvollen Begegnung beizutragen“. Interkulturelle Kompetenz lässt sich demnach für Volkmann (2002:12) als Fähigkeit und Fertigkeit von Fremdsprachenlernern begreifen, „über Differenzen zwischen der eigenen und der Zielkultur zu wissen, diese in konkreten Situationen zu erkennen und Strategien zu entwickeln, einfühlsam auf die Gepflogenheiten der anderen Kultur einzugehen“. In fast jeder Kommunikation wird der Lerner mit kulturell geprägten Aspekten konfrontiert. Um auf die interkulturelle Kommunikation vorzubereiten, kann sich der Fremdsprachenunterricht nicht länger nur auf die Vermittlung von Vokabeln und Strukturen konzentrieren, sondern er muss

die soziokulturellen Inhalte mitberücksichtigen. Wenn der Lerner über diese kulturellen Besonderheiten ungenügend informiert ist, wird er zwar imstande sein, sprachlich-grammatisch korrekte Aussagen zu formulieren, diese werden aber nicht immer kulturell adäquat sein (vgl. Profile deutsch 2002). Das primäre Ziel des interkulturellen Unterrichts ist also nicht mehr die Sprachkompetenz im linguistischen Sinne, sondern in interkulturellen Begegnungen „Missverständnissen vorzubeugen“ und „eventuell auftretende Komplikationen zu glätten“ (Volkman 2002:13). Der Lernende soll ständig so erzogen werden, dass „er über seine muttersprachlichen und eigenkulturellen Grenzen hinauswachsen kann“ (Kaikkonen 2002:4). Krumm (2003a:142) betont im Zusammenhang mit der interkulturellen Kompetenz nicht das enzyklopädische Wissen über eine andere Sprach- und Kulturgemeinschaft, sondern *cultural awareness*, d.h. ein „Wissen um die Kulturabhängigkeit von Denken, Wahrnehmung und Sprache“.

Es muss aber ausdrücklich betont werden, worauf auch Pfeiffer (2000:135) hinweist: interkulturell orientiertes Fremdsprachenlernen manifestiert sich „in allen Aspekten des Fremdsprachenlernens, ohne diese zu dominieren und ohne Selbstzweck zu werden. Es lebe nicht von der Verdrängung anderer Aspekte, sondern gebe diesen lediglich neue Perspektive.“ Auch House (1997:4) warnt vor einer Reduzierung der Inhalte:

wenn in einem konkreten soziokulturellen Rahmen eine Fremdsprache für kommunikative Zwecke gelernt werden soll, also z.B. Deutsch in den USA, dann muß jedes vernünftig formulierte Ziel sich auf den Erwerb der fremden Sprache beziehen und nicht überlagert werden von primär affektiven Zielsetzungen. Der Versuch, einseitige affektiv-emotionale Ziele dem FU zu oktroyieren, ist verfehlt.

Um die interkulturelle Handlungskompetenz zu erlangen, müssen im Fremdsprachenunterricht Inhalte vermittelt werden, die nach Neuner (2000:130) folgenden Bereichen zugeordnet werden können:

- Wortschatz/Lexikon (z.B. Wortschatzunterschiede, lexikalische Lücken, etc.),
- Sprechakte (Unterschiede im Sprechverhalten),
- Diskurskonventionen (z.B. Themenwechsel, Übernahme der Sprecherrolle, etc.),
- Themen (darunter Tabuthemen, oder sog. „sichere“ Themen).

Storch (1999:288) nimmt eine weitere Differenzierung vor und zählt hierzu zusätzlich noch Folgendes:

- Register (Unterschiede in der Einschätzung von Situationen durch Faktoren wie Alter, Status oder Geschlecht),
- Nonverbalen und paraverbalen Bereich (Gestik, Mimik, Sprechlautstärke, ...),
- Kommunikative Stile (z.B. Verhältnis von verbalen und nonverbalen Ausdrucksmitteln, Ins-Wort-Fallen usw.),
- Kulturspezifische Werte/Einstellungen,
- Kulturspezifische Handlungen (einschließlich Ritualen) und Handlungssequenzen (z.B. Begrüßungsrituale, Verhalten in bestimmten Situationen).

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (2001) sieht als Ziel des Fremdsprachenlernens die Ausbildung mehrsprachiger und plurikultureller Kompetenz. Es wird darauf hingewiesen, dass die „Beherrschung einer Fremdsprache und die Kenntnisse über eine fremde Kultur nicht immer zur Folge haben, dass Lernende den Ethnozentrismus in Bezug auf ihre Muttersprache und 'Heimatkultur' überwinden; es kann sogar den gegenteiligen Effekt haben“ (Trim u. a. 2001:134). Die Autoren des Referenzrahmens (Trim u. a. 2001:134) sehen in der Beherrschung mehrerer Sprachen die Möglichkeit für die Lernenden, ihre stereotypen Meinungen zu reduzieren, darüber hinaus:

- ihre sprachliche und kulturelle Identität zu gestalten, indem sie vielfältige Fremdheitserfahrungen in sie integrieren;
- ihre Lernfähigkeit durch eben diese vielfältige Erfahrung des Kontaktes mit mehreren Sprachen und Kulturen zu verbessern.

Aus dieser neuen Orientierung des Fremdsprachenunterrichts resultieren neue Aufgaben für die Landeskunde, die in ihren Zielen von dem kognitiven Ansatz und der Vermittlung von Daten und Fakten über das Zielsprachenland, über den kommunikativen Ansatz, in dem die Erfahrung, Kenntnisse sowie die Einstellung der Lerner eine Rolle spielten, bis zum interkulturellem Ansatz wandelte. Dieser setzt sich zum Ziel einen Beitrag zur Völkerverständigung zu leisten (vgl. Pfeiffer 2000:131f., Hackl, Langner, Simon-Pelanda 1998:6f., Volkmann 2002:17). Er darf aber nicht auf die affektive Komponente reduziert werden.

3.2. Curriculare Aspekte der interkulturellen Landeskunde

In der kommunikativen Methode erfuhren die landeskundlichen Inhalte einen neuen Stellenwert, der sich diametral im Unterricht änderte, als sich mit der kommunikativen Didaktik die Fremdsprachenunterweisung von der Fixierung auf das Sprachsystem allein befreite und die Sprachhandlungsdimension in den Unterrichtsprozess aufnahm (vgl. Szulc 1982:141). Es war nicht länger wichtig, grammatisch korrekte Aussagen zu formulieren. Szulc (1982:142) spricht vom Sprachhandeln, das an Bedeutung gewinnt, was in der Unterrichtspraxis situationsadäquate Sprachverwendung bedeutet, nicht instinktives Verhalten, sondern ein zielgerichtetes Verhalten, das ein Herbeiführen, Verhindern und Geschehenlassen von Ereignissen zum Ziel hat. Die Landeskunde ist daher „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“ (Pauldrach 1992:12). Wichtig dabei ist zu erwähnen, dass die neuen Gegebenheiten der Zielkultur differenziert dargestellt werden, sie werden mit den Gegebenheiten der Kultur der Lerner verglichen. Durch Anknüpfung an Kenntnisse, Erfahrungen und Einstellungen des Lerners, kurzum sein Vorwissen, und

Vermittlung neuer Informationen sollen neue Perspektiven geschaffen und Horizonte erweitert werden (vgl. Heyd 1991:31). Die Faktoren rund um die Lerner- und Lehrperson, u. a. Berücksichtigung der Lebenserfahrung, der Lerntraditionen und des Verhältnisses der Zielkultur und Ausgangskultur wurden einer genauen Analyse unterworfen (vgl. Neuner und Hunfeld 1992:124). Die größte Schwierigkeit scheint die ethnozentrische Sicht des Lehrwerkautors zu überwinden und die zielsprachigen Gegebenheiten und „richtige Erkenntnisse über die Unterschiede und über soziale Wirklichkeit des Zielsprachenlandes zu vermitteln“ (Szulc 1982:143), ohne dabei Klischees oder subjektive Meinungen entstehen zu lassen. Weitere Veränderungen in dem fremdsprachlichen Curriculum, die von den Ergebnissen dieser Analysen ausgelöst wurden, sind vor allem dort zu beobachten, wo „man eine ausgeprägte geographische, kulturräumliche Distanz und anders geartete gesellschaftliche Verhältnisse im Vergleich zu den Zielländern vorfindet“ (Neuner und Hunfeld 1992:124). In solchen Fällen, wo das Zielsprachenland nicht in unmittelbarer Nähe ist, wird es wenig oder selten Gelegenheit geben, die Fremdsprache in ihrer Umgebung zu erfahren und anzuwenden. In solchen Fällen muss also berücksichtigt werden, dass die Vermittlung der Fremdsprache durch verschiedene Medien erfolgt. Eine wichtige Aufgabe des Unterrichts ist es solche Verstehensdidaktik zu entwickeln, die die Seh-, Hör- und Leseunterschiede zwischen dem eigenen und dem Zielsprachenland zu überwinden ermöglicht (vgl. Neuner und Hunfeld 1992:116f.).

Das vergleichende Verfahren ist charakteristisch für diese Methode. Es werden sowohl Sprache, Gesellschaft, als auch Kultur verglichen. Buttjes (1995:148) ist jedoch der Meinung, die Fremdsprache kann nur dann die Orientierung in der Umwelt erweitern, wenn im landeskundlichen Curriculum die Identität der Lernenden ebenso respektiert wird wie die Fremdheit der anderen Kultur. Auch Neuner (2003a:232) spricht von der Beschäftigung mit „den soziokulturellen Besonderheiten des

Zielsprachenbereichs (spezifische kulturelle Orientierung/ Themenbereiche, Tabubereiche, kulturspezifische sprachliche und außersprachliche Verhaltensweisen, etc.) vor dem Hintergrund der eigenen soziokulturellen Prägung“. Für Ehnert und Wazel (1994:277) ist es das „Erkennen des Eigenen im Spiegel des Anderen“. Pfeiffer (1992:370) betont, dass man „erst auf einer sprachlich und kulturell nationalen Identitätsbasis“ imstande und willens sein wird, „transnational und interkulturell zu denken und zu handeln“. Damit also die interkulturelle Handlungskompetenz erreicht werden kann, ist ein ständiger Prozess des Vergleichs zwischen dem Eigenen und dem Fremden nötig. Um der zu starken Polarisierung der Wörter *fremd* und *eigen* in dem Lernprozess entgegenzuwirken, schlägt Krumm (2003a:140) vor, von den sprachlich-kulturellen und politischen Gemeinsamkeiten auszugehen und die Deutung der Phänomene ins Zentrum zu rücken. Die Schüler sollen sich dessen bewusst werden, dass Fremdheit eine Frage der Perspektive ist, nichts ist also „seinem Wesen nach fremd, sondern immer nur aus einem bestimmten Blickwinkel heraus“ (Kallenbach 1996:1). Neu in der Fremdsprachendidaktik ist, dass der vorgenommene Vergleich thematisiert wird, er verläuft nicht mehr intuitiv, nur im Kopf des Lerners, sondern er wird thematisiert: wie man etwas versteht, woraus der Lerner Schlüsse zieht, was zur Verstärkung von (Vor)Urteilen beiträgt (vgl. Neuner, Hunfeld 1992:117).

Im Zusammenhang mit der interkulturellen Kompetenz nennt Volkmann (2002:42) sieben Lernziele:

1. Die Lernenden entwickeln ein Bewusstsein dafür, dass alle Menschen von kulturell unterschiedlichen Verhaltens- und Denkmustern geprägt sind.
2. Sie entwickeln ein Verständnis dafür, dass sozial variable Faktoren, wie Alter, Geschlecht, soziale Schicht und Umgebung Verhalten und Denken der Menschen beeinflussen.
3. Sie entwickeln ein größeres Bewusstsein für konventionalisiertes und übliches Verhalten in der Zielkultur.

4. Sie werden sensibilisiert für die kulturellen Konnotationen von Vokabeln und Ausdrücken in der Zielsprache.
5. Sie entwickeln die Fähigkeit, Generalisierungen (Stereotype, Klischees, Vorurteile) über die Zielkultur zu bewerten und einzuordnen.
6. Der Unterricht regt zur weiteren, eigenständigen Erschließung fremdkultureller Codes im Sinne eines lebenslangen Prozesses an und weckt in den Schülern und Schülerinnen entsprechende Neugierde.
7. Dabei zielt er auf Empathie und Respekt für die unterschiedlichen Verhaltensformen und Werte in der Zielkultur ab.

House (1997:17) sieht darüber hinaus ein wichtiges Lernziel des Fremdsprachenunterrichts in der systematischen Vorbereitung der Lerner auf Verständigungsprobleme aller Art, z. B. durch die Einübung von Strategien zur Bewältigung dieser Probleme wie:

- Strategien der kontinuierlichen Verständnisüberwachung, des *Feedbacks*, der Fremd- oder Selbst-Reparatur und der Bedeutungsaushandlung [...].
- Strategie der flexiblen Bewegung bei der Interpretation von Gesprächsbeiträgen von einer lokalen Mikroperspektive zu einer globalen Makroperspektive, also vom Teil zum Ganzen und umgekehrt.
- Strategie der Verzögerung einer "definitiven" Interpretation des Gesprächsbeitrags, d. h. sie sollten bereit sein, ihre Interpretation des ihnen Mitgeteilten als vorläufig und prinzipiell revidierbar anzusehen.

Daraus resultiert, dass die Lernziele des modernen Fremdsprachenunterrichts um solche ergänzt werden, die eigene und die fremde Kultur besser kennen und verstehen lernen helfen. Besonders das D-A-CH-Konzept und Entwicklung der Empathie gewinnen in diesem Zusammenhang an Bedeutung. Den Texten und neuen Sozialformen des Unterrichts sowie der Behandlung der Vorurteile und Stereotype kommt eine wichtige Rolle zu. Diese einzelnen Postulate sollen jetzt genauer besprochen werden.

3.2.1 Das D-A-CH-Konzept und die interkulturelle Sensibilität

Nicht die Verschiedenheit, sondern unsere Unfähigkeit,
mit ihr umzugehen, führt zu Diskriminierungen.

H.-J. Krumm

In den letzten Jahren nimmt bei den Überlegungen zur Landeskundendidaktik das integrative Konzept der Landeskunde einen besonderen Platz ein. Es ist ein Konzept, das die deutschsprachigen Länder umfasst und innerhalb dieser nach Regionen differenziert wird. In dem neuen Konzept geht es vor allem darum, nicht allein Deutschland als Zielkultur von dem landeskundlichen Lernen im Deutschunterricht zu sehen. „Der binnenkontrastive Vergleich, der exemplarisch auf zwei, drei oder die vier Länder mit Deutsch als Muttersprache zurückgreift, hebt die Konfrontation zwischen zwei „fremden“ Kulturen auf, lässt Varianten und unterschiedliche Perspektiven zu und ermöglicht die Adaption für den fremdkulturellen Vergleich.“ (Simon-Pelanda 2001a:50) Die deutschsprachige Kultur bedeutet nach Schmitt und Magyar (1998:46) die deutschsprachigen Länder in ihren regionalen Besonderheiten zu begreifen und umzufassen: „Die deutsche Sprache verbindet diese Regionen zu einer Einheit und differenziert sie gleichzeitig wieder durch unterschiedliche sprachliche Erscheinungen in verschiedene Kulturregionen, zieht Grenzen, die aber mit dem staatlichen keineswegs identisch sind.“ Als Ziel des D-A-CH-Konzepts wird die Erweiterung und Differenzierung um alle deutschsprachigen Länder gesehen, wobei es nicht um die Präsentation und Gegenüberstellung dieser Länder mit der Situation im Herkunftsland der Lernenden geht. „Der Schwerpunkt der fremdsprachlichen Landeskundendiskussion liegt stattdessen auf der Wechselbeziehung von Ausgangs- und Zielsprachenkulturen“ (Hackl, Langner, Simon-Pelanda 1998:9). Das neue Ziel des interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts ist nicht nur bloße Fakten und Informationen über die anderen Kulturen zu vermitteln, sondern „die Entwicklung von Wahrnehmungs-

und Empathiefähigkeiten sowie um die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften“ (Pauldrach 1992:11) zu entwickeln. Nach Krumm (1998:527) ergänzt die Sensibilisierung für kulturelle Verschiedenheit das Vermitteln von Fakten, damit diese Verschiedenheit verstanden werden kann. Die Aufgabe des Landeskundeunterrichts ist den Lernern dabei zu helfen, mit der Vermittlung der Sprache zugleich die Fähigkeit zu entwickeln, mit Verschiedenheit umzugehen. Um Verschiedenheit zum Thema zu machen, muss außer der Darstellung von Fakten die *Interpretation* und *Wirkung* dieser Fakten eingeschlossen werden. (vgl. Krumm 1998:526) Im Mittelpunkt steht der explizite Vergleich der eigenen und fremden Kultur, wodurch die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und damit die „Sensibilisierung für Unterschiede, das Sichtbarmachen und der Abbau von Vorurteilen und Klischees sowie Entwicklung einer kritischen Toleranz“ (Krumm 2003a:140) erzielt werden sollen. Die Notwendigkeit einer vergleichenden Interpretation ergibt sich daraus, dass die Wirklichkeit des Zielsprachenlandes oft anders aussieht als die im Land der Lerner. Pfeiffer (2000:127) vertritt die Meinung, die Fremdsprache soll immer vom Hintergrund der eigenen Sprache gelernt werden, genauso wie die Fremdkultur vom Hintergrund der eigenen Kultur. In diesem Zusammenhang sollen die ausgewählten Unterrichtsthemen „an den Erfahrungsraum der Lerner anschließen, d.h. deren Herkunftskultur berücksichtigen und sie mit der fremden (hier: deutschen) Kultur kontrastieren“. Das Ziel der Landeskunde ist es, die sprachliche Kompetenz der Lerner zu fördern, um das „Gelingen sprachlicher Handlungen im Alltag und das Verstehen alltagskultureller Phänomene (zu) unterstützen“ (vgl. Hackl, Langner und Simon-Pelanda 1998:5). Diese neue Zielsetzung erzwingt an der Unterrichtspraxis u. a. den Lerner darauf aufmerksam zu machen, welche Anredeformen man verwenden kann, welche Höflichkeitsfloskeln es gibt, wie man sich am Telefon meldet, welche Verhaltensweisen in verschiedenen Situa-

tionen üblich sind, wie Gestik und Mimik zu erklären sind, welche Rolle die Körpersprache spielt. Die Fremdsprachenlerner sollen mit den Unterschieden in kommunikativen Verhaltensweisen und Handlungen sowie den kulturspezifischen Werten anvertraut werden. House (1997:4) empfiehlt im Rahmen empirischer Forschungen Datenkorpora zu sammeln. Es sollen solche sprachlich-kulturellen Phänomene in den Vordergrund rücken, „die in Form und Funktion in Mutter- und Fremdsprache/-kultur voneinander abweichen, in denen strukturelle Muster in unterschiedlicher Weise konventionalisiert sind, so daß in einem Diskurs zwischen Mitgliedern verschiedener Sprach-/Kulturgemeinschaften Mißverständnisse auftreten können.“ (House 1997:5)

Die Zielsetzung der Landeskunde lässt sich nach Hackl, Langner und Simon-Pelanda (1998:6ff.) auf folgende Schwerpunkte beziehen:

- Sozio-kulturelle Sensibilisierung und Perspektivenwechsel,
- Vermittlung von Strategien zum selbständigen Wissenserwerb,
- Methoden und Verfahren zur Integration von Vor(Welt)wissen, Wahrnehmungen und neuem Wissen.

Interkulturelles Lernen beginnt also, wie Simon-Pelanda (2001b:933) bemerkt, mit interkultureller Sensibilisierung: „Zunächst gilt es Emotionalität, genauer emotionale Toleranz, als konstitutiv für Lernprozesse anzuerkennen und Empathie für die fremde Sprache, ihre Menschen und deren Soziokultur zu entwickeln.“

3.2.2 Texte im Fremdsprachenunterricht

Ein weiteres Unterrichtsprinzip betrifft die Forderung, explizite Landeskunde von Anfang an in den Unterricht aufzunehmen. Es muss natürlich berücksichtigt werden, dass die Lerner über ein begrenztes Sprachvermögen in der Fremdsprache verfügen. Um die Lücke zwischen dem geistigen Anspruch und

dem sprachlichen Können zu überwinden, müssen einige Bedingungen erfüllt werden. Firges und Melenk (1995:514) sprechen von einfachen, leicht verständlichen Texten, die im Unterricht besprochen werden könnten. Die Autoren sind der Meinung, ein Hindernis für ein progressives Landeskunde-Curriculum sei die Tabuisierung der Muttersprache in den Fremdsprachenlehrwerken. Nach Heyd (1991:48) solle der Lehrer nicht zögern, die Lerner auf der Anfängerstufe auch kurz in ihrer Muttersprache über landeskundliche Sachverhalte zu informieren und sie Stellung nehmen zu lassen. Wenn das nicht geschieht und das landeskundliche Wissen erst in dem fortgeschrittenen Unterricht vermittelt wird, wird die tragfähige Basis fehlen, auf der man das landeskundliche Wissen aufbauen könnte.

Im Unterricht für Fortgeschrittene können dann schon Texte vom bestimmten, entsprechend höheren Schwierigkeitsgrad eingesetzt werden. Es werden damit alle Texte gemeint, die in dem Fremdsprachenerwerbsprozess zur Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenz beitragen, also sowohl primär für den Fremdsprachenunterricht produzierte Texte, als auch solche, die für den Bedarf fremdsprachlichen Unterrichts adaptiert wurden (vgl. Grucza 1999:74). Der Einsatz der Texte hat den Vorteil, dass im Unterricht soziale und regionale Faktoren einer Kultur reflektiert werden können, und zwar deshalb, weil sie kein bloßes Abbild der Wirklichkeit sind, sondern erschlossen werden müssen (vgl. Rusch 1998:30, Krumm 2003a:140).

Es muss aber an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Erstellung eines gleichbleibenden Themenkatalogs für den Fremdsprachenunterricht unmöglich ist, da die Auswahl der Themen und damit der Texte durch viele Faktoren bedingt ist. Das entscheidende Kriterium bei der Auswahl des Stoffes ist die gegenwärtige und zukünftige sprachliche und inhaltliche Relevanz des Themas für die Adressaten (vgl. Ehnert und Wazel 1994:275). Die Lerner mit ihren Interessen, Lernzielen sollten berücksichtigt werden. Genauso der Lernkontext und das Lernniveau dürfen nicht unberücksichtigt bleiben. Darüber

hinaus muss der Unterricht an das Vorwissen, d.h. an eine bestimmte Lebenserfahrung und ein bestimmtes Alltagswissen der Lerner anknüpfen und Themen finden, in denen die Lerner Erfahrung besitzen und die sie besonders interessieren (vgl. Firges und Melenk 1995:514, Bischof und Kessling 1999:29). Dafür eignen sich besonders Presstexte, kurze literarische Texte und verschiedene Hörtexte. Presstexte sind besonders beliebt, da sie den Charakter echter Informationsquellen haben, sie „knüpfen bei konkreten Erfahrungen, Ereignissen, Skandalen an und stellen Bezüge zu den allgemeineren Hintergründen her“ (Firges und Melenk 1995:516). Sogenannte Problemtexte sind besonders für den sprachlichen Teil des Unterrichts von großer Bedeutung. Sie veranlassen die Lerner sprachlich nicht nur textgebunden tätig zu werden (vgl. Ehnert und Wazel 1994:280), sondern erlauben dem Lerner die Fremdsprache als Kommunikationsmittel zu gebrauchen. Vor allem durch Stellungnahme oder Meinungsaustausch wird die sprachliche Kompetenz gefördert.

Die Texte sollen unterschiedlich sein, um ein vielschichtiges Bild der Zielsprachenkultur zu vermitteln, um die vielfältigen sozialen Rollen deutlich zu machen. Dadurch soll sich nach Fritsche (1996:276) die Erkenntnis durchsetzen, dass z.B. ein Deutscher nicht nur Deutscher mit bestimmten typischen Eigenschaften (korrekt, fleißig, sparsam) sei, sondern, dass er z. B. Beamter, Liebhaber, Sportfan sein kann. Damit soll ein vielfältiges, ein nicht einheitliches Bild der Deutschen und der deutschsprachigen Länder u. ä. entstehen, das der Wirklichkeit entspricht. Verschiedene Textsorten können auch dazu beitragen, dass Interesse geweckt wird. Wenn bei der Bearbeitung eines landeskundlichen Themas Sachtexte, Bilder und literarische Texte sich überschneiden und ergänzen, können wir damit rechnen, dass viel mehr Schüler Interesse an dem Thema finden, als wenn nur eine Textsorte eingesetzt würde. Diejenigen, die wenig mit Literatur anfangen können, finden vielleicht Interesse bei Sachtexten, die anderen reagieren vor allem auf Bilder (vgl. Bischof und Kessling 1999:29). Auf einer Stufe, auf der die

Lerner noch nicht fähig sind, im Original zu lesen, schlägt Heyd (1991:51) die Lektüre von Übersetzungen in der Muttersprache vor. Neben der Behandlung von Gedichten sei die Arbeit mit Liedern, Märchen und Sprichwörtern zu begrüßen. Im fortgeschrittenen Unterricht kann man die Lerner authentische Zeitungsartikel referieren lassen, wodurch das landeskundliche Wissen ergänzt und aktualisiert wird.

3.2.3 Rolle der Projektarbeit

Nicht ohne Bedeutung in der Fremdsprachendidaktik ist das Prinzip, dass in dem Unterricht auf die Interessen der Lerner eingegangen wird. Der Lerner bleibt auch in dem Prozess der Vermittlung neuer landeskundlichen Inhalte im Zentrum, er soll daher die Möglichkeiten haben, die Themen aus eigenem Interesse heraus zu bearbeiten, Themen, die ein kontrastives und differenzierendes Vorgehen erlauben, zu eigenen Recherchen anspornen. Geeignet dafür kann sich besonders die Projektarbeit erweisen. Der Lerner wird dazu veranlasst, sich eigenständig Informationen sowie das nötige Material zu besorgen, Material auszuwählen, auszuwerten und in einer von ihm selbst gewählten Form darzustellen (vgl. Schmitt und Magyar 1998:48, Hackl und Langner 1998:6). Diese Arbeitsform, der Projektunterricht, erlaubt „ein hohes Maß an Selbstverantwortung und Mitbestimmung der Lernenden“ (Legutke 2003:259), und erfüllt erfolgreich die Aufgabe, „zur Überwindung historisch verfestigter Trennungen von Schule und Leben bei(zu)tragen“ (Legutke 2003:260). In Bezug auf den landeskundlichen Bereich bekommt der Lerner die Möglichkeit, das eigene Vorwissen/ Weltwissen über die deutschsprachigen Länder zu aktivieren, Begegnungssituationen zu deuten und die ihm schon vertraute Welt aus einer ganz anderen Perspektive zu sehen. Das Neue wird in das Erfahrene integriert. (vgl. Hackl und Langner 1998:6, Hoffmann 2000:99) All das bewirkt, dass der Lerner besser und wirklichkeitsnäher in die fremdsprachliche und dann eigene Kultur hineinsteigt. Im Fremdsprachenunterricht können

verschiedenartige Projekte realisiert werden. Molnár (2001:257) unterscheidet:

- Exkursionsprojekte: Projekte im Kontext interkultureller Situationen (z.B. Interviews),
- Textprojekte: u.a. Hörspiele, Schauspiele, Briefe, Texte für eine Schulzeitung, Wandzeitung,
- Themenprojekte: Erarbeitung eines ausgewählten Themas anhand gesammelter und zur Verfügung stehender Materialien, mündliche und/oder schriftliche Berichte,
- Landeskundliche Projekte: Ziel: Vermittlung einer interkulturellen Landeskunde durch Vergleiche des eigenen und Zielsprachenlandes.

Bischof u. a. (1999:70) sprechen den Projekten eine große Rolle zu und weisen darauf hin, dass durch Spielhandlungen und gemeinsames Problemlösen sich auf vielfältige Weise Prozesse auslösen lassen, in denen Schüler lernen

- Bedeutungen zu bilden und untereinander auszuhandeln,
- die Perspektive zu wechseln,
- sich selbst infrage zu stellen und das Fremde fremd sein zu lassen,
- ihre Wirklichkeitsbilder nicht einfach auf die fremdkulturelle Wirklichkeit zu projizieren,
- sich neues Wissen anzueignen.

Von Vorteil erweist sich bei der Projektarbeit der Lebensbezug. Hier wird die Forderung nach der im ersten Kapitel angesprochenen Autonomie im Lernprozess bestätigt. Dadurch dass die Schüler Texte zum Thema suchen, Informationen sammeln, Interviews mit Leuten durchführen, fotografieren, geht man aus dem Klassenraum hinaus ins Leben (vgl. Bischof u.a. 1999:71). Das bleibt nicht ohne Einfluss auf die Lernmotivation.

Bis ein fertiges Produkt als Ergebnis der Projektarbeit vorliegt, müssen einzelne Aktionsphasen erfolgen:

Projekte beginnen meist mit einer Projektidee. Diese wird in einer Phase der Themenfindung konkretisiert und mündet in einen Projektplan. Der Plan bildet den Organisationsrahmen, aus dem durch Lernerinitiativen und Lehrerinterventionen aufgabengesteuerte Lernphasen hervorgehen, die die Lernenden zur Bewältigung der Projektaufgaben befähigen. [...] Verschiedene Formen der Präsentation sowie deren Vorbereitung gehören ebenso zum Projektprozess wie metakommunikative Phasen, die sich auf die bearbeiteten oder zu bearbeitenden Inhalte, die Sprache und das Lernen in gleicher Weise beziehen. Prozess- und Produktevaluation thematisieren das Erreichte sowie die Behandlung sprachlicher und inhaltlicher Defizite und die Planung möglicher Folgeprojekte. (Legutke 2003:261)

In Bezug auf den landeskundlichen Aspekt und die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ist die Rolle der Texte zu betonen, die im Projektunterricht eine besondere Funktion bekommen, „denn mit ihnen teilen die Lernenden ihre Sicht der Welt den anderen mit“ (Legutke 2003:261).

3.2.4 Die Behandlung von Vorurteilen und Stereotypen

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist einerseits Kenntnisse der fremden Gesellschaft und ihrer Sprache zu erwerben, andererseits soll durch die Vermittlung der landeskundlichen Informationen zum Abbau existierender Vorurteile und Stereotype beigetragen werden. „Die Völkerverständigung wird am besten durch gegenseitige Kenntnis gefördert.“ (Firges, Melenk 1995:514) Gerade durch das kulturbezogene kontrastive Lernen soll verallgemeinernden Vorstellungen von der Fremdkultur und der Klischeebildung entgegengewirkt werden. Bei jedem von uns ist eine mehr oder weniger präzise Vorstellung von einer anderen Kultur vorzufinden; von der Kultur, von Bewohnern eines bestimmten Landes, manchmal Gebiets, deren Verhaltensweisen, Gewohnheiten und anderen Dingen, die sich auf die Wirklichkeit zusammensetzen. Das Entscheidende bei diesen Vorstellungen ist jedoch die Tatsache, dass sie nicht allen und nicht immer bewusst sind. Der Lerner begegnet der

fremdsprachlichen Realität unabhängig davon, ob das im Unterricht thematisiert wird oder nicht; die Begegnung „kann problematisch werden, wenn sie in einem veralteten Lehrbuch vermittelt wird und nicht mehr mit der aktuellen Wirklichkeit übereinstimmt und auch der Lehrer über kein konkretes Bild des fremdsprachlichen Landes verfügt“ (Storch 1999:286). Die Rolle des Sprachunterrichts wird darin gesehen, durch das kulturbezogene kontrastive Lernen Stereotypen und Vorurteilen entgegenzuwirken und nach Krumm (2003a:139) den Landeskundeunterricht „in den Dienst der Überwindung von Vorurteilen und des Abbaus von Klischees“ zu stellen. Damit soll das scheinbar Sichere nicht sicher bleiben (vgl. Fritsche 1996:278).

Die bestimmten Vorstellungsbilder lassen sich grob in Stereotype und Vorurteile einordnen. Bischof und Kessling (1999:64) sprechen von Stereotypen im Sinne von „reduzierten“ Bildern, bruchstückhaften Informationen, die wir täglich über Medien erhalten, die uns zwar in Bezug auf andere Menschen und Kulturen zu orientieren helfen, andererseits aber leicht zu Missverständnissen führen können. Vorurteile dagegen seien nach Meinung der Autoren stark emotional gefärbt, hätten oft eine politisch-ideologische Funktion und könnten aufgrund ihrer geschichtlichen Verwurzelung nicht einfach abgebaut werden.

Die Rolle des Unterrichts und nicht zuletzt des Lehrers ist in den Texten, die einerseits die explizit, andererseits aber auch die subtil implizit vermittelten Informationen zu besprechen und diese zu relativieren sowie zu zeigen, dass viele sprachliche Formulierungen Stereotype beinhalten. Wenn dies nicht der Fall wird, können sie unbewusst aufgenommen und verallgemeinert werden, zu unerwünschten Stereotypenbildungen oder Bestätigung bereits vorhandener Stereotypen führen. (vgl. Meijer und Jenkins 1998:21) Fritsche (1996:274) weist darauf hin, der Blick sei weniger auf objektive Gegebenheiten zweier kontaktierenden Kulturen zu richten, sondern vielmehr „auf die psychischen Dispositionen und Affekte der Subjekte bei der interkulturellen Begegnung“. In dem Sprachenunterricht kommt

daher der expliziten Landeskunde besondere Rolle zu. Nach Iluk (2000:43) können durch das Bewusstmachen der eigenen Normen, Werthaltungen und eigenkulturellen Stereotype „die Ursachen für das Entstehen von Klischeevorstellungen und deren Auswirkung auf das eigene Verhalten erkannt, das Verständnis für Fremdes und Andersartiges aufgebaut und bereits internationalisierte Vorurteile und einengende Verfestigungen im Wahrnehmen und Urteilen zunehmend abgebaut werden“.

Den Stereotypen als Thema im Fremdsprachenunterricht kommt besonders in polnischer Schulrealität große Bedeutung zu. Die von Żurek (1997) unter den Studierenden durchgeführten Umfragen zeigen, dass es noch ein weiter Weg ist, bis eine Beseitigung von Stereotypen in den deutsch-polnischen Beziehungen erreicht ist. Da besonders durch die politische Trennung sowie durch die jahrelange Propaganda sich die Stereotypen und klischeehaften Meinungen eingelebt haben, bedarf es noch stärkerer Beschäftigung mit dem Thema. Żurek (1997:637) schlägt hierfür Folgendes vor:

- Vermittlung von Informationen über den deutschsprachigen Raum,
- Sensibilisierung dafür, dass die eigene Wahrnehmung subjektiv und u.a. durch den eigenen Kulturkreis geprägt ist,
- Bewusstmachung der eigenen Stereotypenbilder mit dem besonderen Schwerpunkt auf nationale Stereotype im deutschsprachigen Raum, darunter auch die Quelle der Stereotype.

Hier kommen wir auf die besondere Rolle der schon in vorigen Unterkapiteln besprochenen Texte und der Projektarbeit für den Fremdsprachenunterricht zurück. Sowohl gut gewählte Texte als auch Projektunterricht ermöglichen die pädagogischen Ziele zu realisieren, die Perspektiven zu wechseln, sich in die Lage der anderen zu versetzen, die Fähigkeit zu entwickeln, anderen vorurteilsfrei und offen zu begegnen (vgl. Bischof, Kessling und Krechel 1999:68). Die Rolle der Diskussionen, Rollen- und Simulationsspiele sowie persönli-

cher Berichte (vgl. Žurek 1997:636ff.) sollte dabei nicht unterschätzt werden. Zur eingehenderen Auseinandersetzung und für die Beschäftigung mit der Fremdwahrnehmung Deutschlands bieten sich noch nach Volkmann (2002:20) vor allem Touristenführer zu Deutschland, Bücher über die deutsche Mentalität (ernsthafter oder eher humorvoller Art) und fiktionale in Deutschland spielende Texte sowie Karikaturen. Damit in der interkulturellen Begegnung die Vorurteile und Stereotype unser Denken und Handeln in so geringem Maße wie nur möglich vorprägen, sollte die Besprechung dieser Phänomene explizit in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden. Da aber die Vorurteile in einem historischen Grund wurzeln, sollte man nach Meinung von Bischof, Kessling und Krechel (1999:68) nicht zu viel vom Fremdsprachenunterricht erwarten. Es wäre schon viel erreicht, wenn einigen Lernenden die eigenen Vorurteile bewusst würden oder ihre Einstellung ein wenig verändert würde.

3.3. Entwicklung interkultureller Kompetenz – Folgerungen für die Praxis

Die wissenschaftliche Diskussion über die Rolle der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht nimmt auch heute nicht ab. An den Anforderungen an den heutigen Sprachenunterricht lässt sich leicht erkennen, dass die kommunikative Didaktik eine bedeutende Rolle spielt. Die kommunikative und die interkulturelle Komponente sind also keinesfalls Gegensätze, die den Lehrer vor die Wahl stellen.

Aus den im dritten Kapitel vorgestellten Lehr- und Lernzielen der Landeskunde, die sich in folgende Dimensionen einordnen lassen:

- die kognitive Dimension (Faktenwissen und Wissen, das Einblick in andere Kultur ermöglicht),
- die pragmatische Dimension (Entwicklung der Fähigkeiten kulturelle Unterschiede zu erkennen, diese zu verstehen, *Empathie*, sich in die Perspektive der anderen zu versetzen und dabei sich mehr in eigener Kultur entdecken),

- die sozial-affektive Dimension (Toleranz und vorurteilsfreies Umgehen mit den Erscheinungen der fremdsprachlichen Kultur),
-

resultieren nach Hackl, Langner und Simon-Pelanda (1998:9) folgende didaktische Prinzipien:

- der Erlebnis- und Erfahrungswelt der Zielgruppe gerechte Themenauswahl,
- kommunikativ adäquate Texte,
- Umgang mit Vorurteilen und Stereotypen,
- nicht nur implizite, sondern auch explizite Vermittlung der landeskundlichen Informationen,
- die Berücksichtigung aller deutschsprachigen Länder, ein differenziertes Kaleidoskop des deutschen Raums in seinen regionalen und nationalen Gliederungen zeichnen, das nicht Antworten festlegt, sondern zu Fragen verführt,
- Interkulturalität (Vergleich zwischen dem Eigenen und dem Zielsprachenland),
- Präsentation der regionalen (sprachlichen) Vielfalt im deutschsprachigen Raum,
- durch projektbezogene, handlungsorientierte Arbeitsweisen die Fremdsprachenlernenden in den Stand versetzen, ausgehend von ihrem Interesse und ihrem Wissen, ein Thema ganzheitlich zu entfalten, zu 'generieren',
- Förderung der Lernerautonomie.

Nicht mehr „die bloße Information über eine andere Kultur, sondern der Vergleich und damit die Sensibilisierung für Unterschiede, das Sichtbarmachen und der Abbau von Vorurteilen und Klischees sowie die Entwicklung einer kritischen Toleranz“ (Krumm 2003a:140) stehen im Mittelpunkt der interkulturell ausgerichteten Landeskunde. Roche (2001:4) macht darauf aufmerksam, dass die Missachtung des grammatischen, pragmatischen oder semantisch-kulturellen Kontextes leicht zu unbeabsichtigtem Humor führen kann. Roche (2001:5) gibt ein gutes Beispiel fataler Fehlinstruktion aus dem Budapester Zoo, in dem die Besucher gebeten werden, nicht die Tiere, sondern die Zoowächter zu füttern:

Please do not feed the animals. If you have any suitable food, give it to the guard on duty.

Die höchste Kompetenzstufe, die interkulturelle Handlungskompetenz, darf also nicht auf Kosten des Sprachlichen im Fremdsprachenunterricht erfolgen.

Eine neue wichtige Rolle kommt den Lehrern zu, den kommunikativ orientierten Unterricht in die Bahn des Interkulturellen geschickt zu steuern, damit wir nicht nur von Verständigung, sondern auch vom Verstehen sprechen können.

3.4. Zwischenfazit

Die Bedeutung der Curricula und konkreter Lehrpläne ist für das Lehren und Lernen fremder Sprachen unbestritten. Damit allen Lernenden „eine möglichst gerechte Vergabe von Ausbildungs- und damit von Lebenschancen“ gewährleistet werden kann, „müssen in etwa die Vergleichbarkeit der Ziele, Inhalte, Lerndauer sowie der Unterrichtsgestaltung und Leistungsanforderungen zwischen allen Erziehungs- und Bildungsstätten sichergestellt sein“ (Bausch 2003a:111). Die gegenwärtigen Fremdsprachencurricula legen zunächst die allgemeinen und dann die einzelnen Leit- und Lernziele fest (als oberstes Lernziel wird heute die interkulturelle Kompetenz gesehen), bestimmen somit die Inhalte und Unterrichtsthemen, „umfassen die unterrichtsmethodischen und -organisatorischen sowie die handlungsorientierten Prinzipien, Verfahren, Arbeits- und Sozialformen und -techniken“ (Bausch 2003a:113), darunter die autonomen Lernprinzipien sowie die neue Arbeitsform der Projektarbeit. Die Kompetenzen, die im Fremdsprachenunterricht erworben werden sollen, schreiten weit über linguistische hinaus. Brewińska, Obidniak und Świerszczyńska übertragen in ihrem Lehrplan (2002) die in den Rahmenrichtlinien aus dem Jahr 1999 dargestellten Ziele in folgende Kompetenzen, die im Unterricht erreicht werden sollen: kommunikative Kompetenz, linguistische Kompetenz, soziale Kompetenz, Kenntnis der

Diskurskonventionen, Kenntnis der Lernstrategien, soziokulturelle Kompetenz, soziolinguistische Kompetenz. Wie Simon-Pelanda (2001b:933) zu Recht bemerkt, „in dem Maße, wie sich die Fremdsprachendidaktik mehr auf den Lernenden konzentriert und die Lehrenden eher die authentische Sprache anbieten als Lehrstoff abprüfen, rückt in einem inhaltsorientierten Unterricht Landeskunde in den Mittelpunkt“. Ihre Rolle wandelte in den klassischen Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Heute gewinnt sie in dem interkulturellen Ansatz und im Zusammenhang mit der Forderung der Befähigung zur interkulturellen Kompetenz eine bedeutende Rolle. Nicht nur implizite, sondern auch explizite landeskundliche Inhalte müssen ihren Platz und ihre Besprechung im Unterricht finden. Die Landeskunde gehört von Anfang an als gleichberechtigter Bereich in die Unterrichtsthematik. Das Verhältnis muss ausgewogen sein, denn es muss im Auge behalten werden, was House (1997:4) fordert: „Wenn in einem konkreten soziokulturellen Rahmen eine Fremdsprache für kommunikative Zwecke gelernt werden soll, also z. B. Deutsch in den USA, dann muß jedes vernünftig formulierte Ziel sich auf den Erwerb der fremden Sprache beziehen und nicht überlagert werden von primär affektiven Zielsetzungen. Der Versuch, einseitige affektiv-emotionale Ziele dem FU zu oktroyieren, ist verfehlt.“

Im nächsten Kapitel wird mit Hilfe einer Lehrwerkanalyse versucht zu ermitteln, wie neben dem Sprachlernen das Kulturlernen in einem der kommunikativ ausgerichteten Lehrwerke erfolgt.

4. Kommunikatives Lehrwerk im Lichte der interkulturellen Lernzielbestimmung

Die Lehrwerkanalyse unter dem landeskundlichen Aspekt spielt in der Fremdsprachendidaktik eine bedeutende Rolle. Ammer (1994:31) erklärt die Notwendigkeit der Beurteilung des landeskundlichen Inhalts zum einen damit, dass auf dem Markt Lehrwerke mit unterschiedlichen Deutschlandbildern angeboten werden, zum anderen damit, dass mit den variierenden Rahmenbedingungen des Unterrichts auch Anforderungen an das Lehrwerk wechseln. „Insbesondere außerhalb des deutschsprachigen Raumes stellen die in Lehrwerken enthaltenen Texte und Themen den zentralen Zugang zur fremden Sprache und Kultur dar und legen damit fest, in welchen Situationen, mit welchen Texten die deutsche Sprache im Unterricht erlernt und praktiziert werden kann.“ (Krumm, Ohms-Duszenko 2001:1030)

Für die Analyse des Lehrwerkes, das landeskundliche Informationen beinhaltet und damit nicht nur ein bestimmtes Deutschlandbild liefert, sondern auf die fremdsprachliche Kommunikation vorbereitet, benötigt man entsprechende Kriterienkataloge. Ein solcher Fragenkatalog wurde u.a. von Ammer (1994) zusammengestellt. Auf der Basis von Ammers Katalog (1994) wird im folgenden Kapitel dieser Arbeit die Analyse des Lehrwerkes *Themen neu* vorgenommen. Ammer formuliert vier Grundfragen an das Lehrwerk. Es wird zuerst nach der Intensität der landes- bzw. kulturkundlichen Informationen gefragt, welche Bereiche der deutschen Kultur im Lehrwerk ihre Beachtung finden und wie sie gewichtet sind. Der zweite Punkt des Kriterienkatalogs konzentriert sich auf die Art und Weise, auf die die deutsche Kultur präsentiert wird. Der nächste Punkt beinhaltet Frage nach expliziten Wertungen über das Leben in Deutschland, die dem Lehrwerk zu entnehmen sind. Es geht dabei sowohl um positive, problematisierte als auch kritisierte Erscheinungen im Alltagsleben. Das Deutschlandbild

kann zudem zwischen den Zeilen vermittelt werden, daher beinhaltet der letzte Punkt Fragen nach den implizit vermittelten Informationen. Der Fragenkatalog soll helfen, das Lehrwerk hinsichtlich der Landeskunde zu analysieren und zu beurteilen, inwieweit die curricularen Vorgaben betreffs der landeskundlichen Inhalte im Lehrwerk *Themen neu* realisiert werden. Des Weiteren werden in der Auswertung die im zweiten Kapitel aufgelisteten Forderungen an das kommunikativ angelegte Lehrwerk berücksichtigt. Die Ergebnisse der Analyse werden im darauffolgenden Teil der vorliegenden Arbeit Beachtung finden, wenn es überprüft wird, welche landeskundlichen Inhalte im DaF-Unterricht vermittelt werden. Die ausführliche tabellarische Materialsammlung der landeskundlichen Inhalte befindet sich im Anhang.

4.1. Überblick zum Aufbau des analysierten Lehrwerkes

Der multimediale Lehrwerkverbund *Themen neu* setzt sich aus vielen Komponenten zusammen, die man vorab in Print- und Audio-Medien teilen kann. Zu den Printmedien gehören:

- Lehrbuch
Das Lehrbuch folgt dem kommunikativ-synthetischen Prinzip. Es beinhaltet Texte, die verschiedene Themenbereiche ansprechen. Die Texte lassen sich leicht auf die aktuelle Situation beziehen und bieten, vor allem durch zahlreiche Übungen, gute Grundlage und Anregungen zur mündlichen Sprachproduktion oder zum freien schriftlichen Ausdruck. Das Lehrbuch schließt eine nach den Begriffen gegliederte Grammatikübersicht ab. Im Gegensatz zum Arbeitsbuch ist das Lehrbuch abwechslungsreich gestaltet, es bedient sich sowohl Fotos, Bilder und Zeichnungen als auch verschiedener Schrifttypen und farblicher Hervorhebungen.
- Arbeitsbuch
Es folgt dem analytisch-korrektiven Prinzip und beinhaltet überwiegend Grammatik- und Wortschatzübungen. Am Ende des Arbeitsbuches befindet sich ein Lösungsschlüssel. Außer-

dem enthält das Arbeitsbuch am Anfang jeder Lektion Übersichten über Wortschatz und Grammatik. Außer der deutschen Ausgabe sind auch Ausgaben des Arbeitsbuchs mit verschiedenen Ausgangssprachen erhältlich, die mit grammatischen Erläuterungen und kontrastiven Anmerkungen in der jeweiligen Muttersprache versehen sind.

- Lehrerhandbuch Teil A
enthält unterrichtspraktische Hinweise, Lösungen zu den Übungen aus dem Kursbuch und Transkription der Hörtexte.
- Lehrerhandbuch Teil B
bietet verschiedene Kopier- und Folienvorlagen, Hinweise zu Grammatik und Landeskunde sowie Tests für jeweils 2 Lektionen.
- Zweisprachige Glossare
sind in 19 Sprachen erhältlich, darunter in Polnisch.
- PC-Programm
enthält Übungen aus dem Arbeitsbuch und stellt mit einem kleinen jeder Lektion beigefügten Kontrolltest eine Ergänzung des grammatischen Stoffes dar.
- Spiele, Bilder, Vorlagen zum Kopieren
bieten rund 80 Kopiervorlagen für 63 Spiele und Übungen zum ersten Teil von *Themen neu*.
- Lese-Journal
stellt mit vielen Fotos und Zeichnungen eine Sammlung authentischer Lesetexte zu den Lektionen von *Themen neu* dar, es eignet sich für Lerner, die erst wenig Deutsch gelernt haben.
- Wiederholungsbücher
bieten zusätzliche Übungen zu *Themen neu 1* und zu *Themen neu 2*.

Zu den Audio-Medien gehören:

- Kassetten oder CDs
enthalten Hörtexte mit Aufgaben zum Hörverstehen (erhältlich zu jedem Teil von *Themen neu*)
- Kassetten
insgesamt fünf Kassetten zu Themen neu 1 und vier Kassetten zu Themen neu 2 bieten weitere Sprechübungen für Kurs- oder Einzelarbeit.

Der Kurs *Themen neu* setzt in allen drei Teilen einen klaren Akzent auf den kommunikativen Gehalt. Demzufolge beinhaltet das Lehrwerk entsprechende Texte. Diese stellen Anstöße zu authentischen Gesprächen bereit, die für eine reibungslose Kommunikation im Alltag von Bedeutung sind. Fertigkeitsspezifische Übungen sind eingebettet in eine systematische Progression der Lexik und der grammatischen Strukturen. Ein besonderes Gewicht liegt auf der Übung des Hörverstehens und des Leseverstehens, wozu ein breites Angebot speziell ausgewählter bzw. bearbeiteter Hör- und Lesetexte zur Verfügung steht. Die kommunikative Zielsetzung ist ebenfalls an der Präsentation der Grammatik sichtbar. Es gibt keine Beschreibungssprache, keine komplizierte Terminologie. Das grammatikalische Wissen wird aus den Texten induktiv erarbeitet. Das gesamte Lehrwerk *Themen neu* führt in drei Bänden zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Die Bände 1 und 2 führen zum Grundbaustein Deutsch als Fremdsprache, der dritte Band soll die Lernenden auf das Zertifikat vorbereiten. Der Hueber Verlag bietet auch *Themen neu Zertifikatsband*, als alternative zu *Themen neu 3* sowie *Themen neu – Ausgabe in 2 Bänden*, die in der vorliegenden Arbeit keine Besprechung finden, denn wie die von uns durchgeführten Umfragen zeigen, bedienen sich die Lehrer und Schüler der dreibändigen Ausgaben.

Das Lehrwerk *Themen neu* stellt ein durchdachtes und geplantes Lehrwerk dar, das dem kommunikativen Ansatz entsprechend, viele unterrichtsbegleitende Materialien sowohl für den Lerner als auch für den Lehrer bereitstellt. Nicht ohne Bedeutung für die Wahl dieses Lehrwerkes von polnischen Lehrern ist die Tatsache, dass alle Lehrwerkteile und zusätzliche Materialien auf dem polnischen Markt erhältlich sind. Das kurstragende Element im Unterricht ist das Kursbuch. Jedes der drei Kursbücher ist in 10 Lektionen gegliedert und verschiedenen Themen gewidmet. Die einzelnen Lektionen sind vorstrukturiert. Der Lerner wird in das Thema immer mit einer Zeichnungs- oder Bildercollage in das Thema eingeführt. Die Collagen ermöglichen dem Lerner das außerunterrichtlich Erlernte in

den Unterricht einzubeziehen (vgl. Kaufmann 1996:78). Durch die Text-Bild-Kopplung wird darüber hinaus das Verstehen und Aneignen des neuen Wortschatzes erleichtert. In die Collagen ist immer Basiswortschatz zum Thema eingebaut, was einen guten Einstieg in die folgenden Sprechsituationen bietet. Durch viele Stützen, die Sprechanlässe enthalten, unter anderem Bilder, Zeichnungen oder Stichwörter wird zur Mitteilungsfähigkeit des Lernalers beigetragen. Solche Stützen haben einen großen Wert besonders im Unterricht mit Anfängern. Im nächsten Teil jeder Lektion erscheint ein Lesetext, dessen Schwierigkeitsgrad im Laufe des Kurses steigt. Dann folgen unterschiedliche Übungstypen, die der Überprüfung von Verstehensleistungen dienen. Mit zunehmenden Fremdsprachenkenntnissen kommen dann Übungen hinzu, die der freien Äußerung dienen sollen, vor allem durch Stellungnahme (z.B. Tn 2, S. 19) oder Fortsetzungserzählung in der fremden Sprache (z.B. Tn 3, S. 28). Jede Lektion schließt ein humorvoller Dialog oder Text, der oft spielerisch mit der Sprache umgeht. Teperska (1998:233) macht darauf aufmerksam, dass diese Art von Humor nicht allen Benutzern entsprechen müsse, aber das Buch entwickle durch den ihm eigenen Witz bzw. durch Ironie die Vorstellung, wie man mit der Fremdsprache umgehen, auch spielen oder sie manipulieren könne. Ein anderer Vorteil liegt darin, dass die Lerner in solchen Texten die Möglichkeit bekommen, den neu gelernten Wortschatz in neuem Kontext, manchmal in neuer Bedeutung zu erfahren.

An vielen Stellen der Lektionen befinden sich Piktogramm-Verweise auf den Einsatz anderer Lehrwerkkomponenten, z.B. auf grammatische Übungen im Arbeitsbuch oder auf Hörtexte. Der Lehrer und der Lerner können dann auf diese Lehrwerkkomponenten zurückgreifen. Am Ende jedes der drei Kursbücher befindet sich eine alphabetische Wortliste (alle im Buch vorkommenden Wörter sind mit Seitenangaben verzeichnet) und eine Grammatikübersicht zu den einzelnen grammatischen Phänomenen, die in den einzelnen Teilen des Lehrwerkes besprochen werden.

Die Gliederung der Lektionen in den Arbeitsbüchern entspricht der in den Kursbüchern. Jeder Lektion ist eine Übersicht über den Wortschatz und die Grammatikstrukturen vorangestellt, die in der betreffenden Lektion gelernt werden. Jedes der drei Arbeitsbücher ist in 10 Lektionen gegliedert und enthält außer grammatischen auch lexikalische Übungen. Die Lehrwerkautoren weisen darauf hin, dass die Lernschritte, die im Kursbuch zu finden sind, während der Unterrichtsstunde bearbeitet werden sollten. Die Übungen im Arbeitsbuch dagegen, können auch außerhalb der Unterrichtszeit in Einzelarbeit gemacht werden. Der Schlüssel zu den meisten Übungen ermöglicht den Lernern selbstständig zu arbeiten und sich selbst zu korrigieren. Aus der Unterrichtspraxis kann gesagt werden, dass der Schlüssel zu den Übungen sich mehrmals von Vorteil erwiesen hat, er ermöglicht im Unterricht vor allem Zeit zu sparen (man braucht die Übungen nicht im Unterricht zu überprüfen), denn man kann diese Aufgaben und Übungen fokussieren, die den Lernern Schwierigkeiten bereiten.

Im Allgemeinen macht der gesamte Kurs, trotz mancher unklaren und verwirrenden Stellen sowohl im Kursbuch als auch im Arbeitsbuch, einen positiven und lernerfreundlichen Eindruck.

4.2. Darstellungsweise und Sprache im Lehrwerk

Die äußere Aufmachung des Lehrwerkes *Themen neu* ist sehr ansprechend. Sowohl die Lektionen, als auch die Gliederung innerhalb der einzelnen Lektionen im Kursbuch sind übersichtlich und graphisch äußerst interessant gestaltet. Es ist den Autoren gelungen, durch die dichte Visualisierung die Übersichtlichkeit des Lehrwerkes nicht zu beeinträchtigen. Die graphische Seite bleibt meistens klar strukturiert. Das gesamte Visualisierungskonzept berücksichtigt mehrere Bildsorten, darunter Bilder, Fotos, Zeichnungen und Poster. Die zutreffende Auswahl und Differenzierung der Bilder sowie ihre gute technische Qualität machen in den einzelnen Lehrwerk- und Arbeitsbuchlektionen auf das

gerade besprochene Problem aufmerksam. Zu jedem Textteil ist ein Bildkommentar vorgesehen, wodurch das Interesse der Lerner noch stärker geweckt wird. Nach Kaufmann (1996:83) ermöglichen die Abbildungen von authentischem Material wie Fotos (z.B. Tn 1, S. 122), Briefanfänge (z.B. Tn 3, S. 72), Zeugnisse (z.B. Tn 2, S. 27), Statistiken (z.B. Tn 3, S. 60), Anzeigen (z.B. Tn 3, S. 50) eine Vorentlastung für die verschiedenen Texte. Die dichte Visualisierung ist nicht nur für den Textteil charakteristisch. Ähnlich wird die Einführung neuer Grammatik farblich auf einem hellgrünen graphischen Merktzettel hervorgehoben (z.B. Tn 1, S. 38). Auch in der Grammatikübersicht am Ende des Kursbuches sind die Paradigmen in verschiedenen Farben abgesetzt, wobei Kaufmann (1996:81) darauf hinweist, es sei nicht immer klar, wozu die vielen Farben dienen sollen.

Das breite Angebot an Darstellungsmöglichkeiten trägt dazu bei, dass die behandelten Texte authentisch wirken, die abgebildeten Fotos ein Stück Realität zeigen und insgesamt das Lerninteresse wecken.

Die landes- und kulturkundlichen Informationen werden im Lehrwerk auf zwei Weisen vermittelt; explizit und implizit.

Die explizite Vermittlungsweise überwiegt in allen Teilen des Kurses. Durch Tabellen, Statistiken, Landkarten oder erläuternde Texte bekommen die Lerner die Möglichkeit, die fremdkulturelle Wirklichkeit kennen zu lernen, vor allem werden auf diese Weise Informationen zur geographischen Lage (z.B. Tn 1, S. 14,15), den geschichtlichen Fakten (z.B. Tn 3, S.105) oder der Situation der Schichtarbeiterfamilien (z.B. Tn 2, S. 55) vermittelt. Die Lehrwerkautoren gingen davon aus, dass die Erwachsenen, an die das Lehrwerk adressiert ist, ein Vorwissen im Bereich der Allgemeinbildung besitzen und somit werden Informationen z.B. zur Währung (Tn 1, S. 25), zu Anredeformeln (Tn 1, S. 9) oder den meisten Gepflogenheiten (z.B. Tn 3, S. 85) implizit vermittelt. In solchen Fällen bleibt es dem Lehrer überlassen mit ergänzenden oder erläuternden Informationen einzugreifen.

Obwohl die Lehrwehrrautoren bemüht sind, die deutsche Kultur möglichst objektiv und neutral darzustellen, lassen sich im Lehrwerk zwei weitere Präsentationsweisen unterscheiden:

- Die neutrale Präsentationsweise dominiert vor allem dort, wo ganz klare und eindeutige Sachverhalte und Situationen aus dem Alltagsleben vermittelt werden, wie z.B. die Darstellung und Beschreibung des politischen Wahlsystems (Tn 2, S. 102) oder die Präsentation der Fernsehprogramme (Tn 2, S. 36).
- Die typisierende Darstellungsweise erscheint immer dann, wenn etwas als beispielhaft und typisch vorgestellt werden soll. Ein Familienabend zu Hause in Aussagen der Kinder (Tn 2, S. 65), Beispiele zur offiziellen, inoffiziellen und familiären Sprache in Briefen (Tn 3, S. 73) werden typisierend dargestellt.
- Die problemorientierte Darstellungsweise überwiegt im zweiten und dritten Teil des Kurses. Die Texte in den Kursbüchern wurden so konzipiert, dass sie zu einem Meinungsaustausch und zu Stellungnahmen anregen sollen. Die Lerner werden gebeten, z.B. Ratschläge zu geben (Tn 2, S. 40), Probleme zu diskutieren (Tn 2, S. 111) oder Kritik an bestimmten Sachverhalten zu üben (Tn 3, S. 120).

Die Mannigfaltigkeit der Präsentationsweisen bestimmter Inhalte und Informationen ist für alle Teile des Lehrwerkes charakteristisch. Die verschiedenen Sachverhalte werden auf eine angemessene Art und Weise vermittelt und erfüllen somit ihre Aufgaben, z.B. Anregung zur Stellungnahme.

Aber nicht nur die Visualisierung spielt im Lehrwerk eine große Rolle. Auch die im Lehrwerk vermittelte Sprache bleibt nicht ohne Einfluss auf den Lernprozess. Das gesamte Lehrwerkssystem *Themen neu* orientiert sich an der Standardsprache. Das Lehrwerk bietet Beispiele für die sprachliche Vielfalt des Deutschen, mit denen der Lerner im Laufe des Kurses konfrontiert wird. Durch die Einführung verschiedener Idiome und Redensarten wie z.B. „unter die Räder kommen“ oder „aus der Reihe tanzen“ (Tn 3, S. 77) wird der Lerner mit der Umgangssprache vertraut gemacht. Texte, die besprechen, wie man z.B.

ein Konto eröffnet (Tn 3, S. 61) oder zum Umweltschutz beiträgt (Tn 2, S. 81) führen die Lerner in die Fachsprache ein. Auch literarische Texte, darunter Gedichte von Rainer Maria Rilke oder Heinrich Heine (Tn 2, S. 123) machen auf die sprachliche Vielfalt aufmerksam. Die Sprache im ganzen Lehrwerk entspricht den jeweiligen Textsorten und ist der betreffenden Lernstufe angepasst. Das Verhältnis zwischen geschriebenen und gesprochenen Texten ist ausgewogen. Die meisten Texte regen zur kreativen Weiterarbeit an, sei es ein schriftlicher Aufsatz zu einem Thema oder eine freie Diskussion im Unterricht. Erst in das Kursbuch *Themen neu 3* wurden Texte aufgenommen, die ein hohes Abstraktionsvermögen und eine gute Allgemeinbildung von dem Lerner verlangen (vgl. Kaufmann 1996:85). Es entstehen Situationen, wo der Lehrer z.B. bei der Einführung des Zustandspassivs gleichzeitig den Produktionsablauf in der Textilindustrie erklären muss, was natürlich auch allgemeines Vorwissen voraussetzt. Es führt nur zur unnötigen Dekonzentration. Schwierigkeiten bereitet den Lernern auch die Sprache in den Hörübungen. Als zusätzlicher Mangel erweist sich, dass dieselben vier oder fünf Stimmen die Lerner in allen drei Teilen des Kurses begleiten. Die sich in allen Textsorten wiederholenden Stimmen lassen das Gehörte unglaublich erscheinen. Aus Erfahrung kann gesagt werden, dass die Hörtexte zum ersten Teil des Kurses zu schnell gesprochen werden. Es hat den Effekt, dass die Lerner z.B. bis Hundert zählen können, aber nicht imstande sind, die gehörte Postleitzahl aufzuschreiben. Solche Situationen tragen dazu bei, dass die Lerner schnell entmutigt werden, was dann sehr schwierig wieder abzubauen ist. Unverständlicherweise werden die Texte im zweiten Teil des Kurses an bestimmten Stellen langsamer als im ersten Teil gesprochen.

Auch die unterschiedlichen regionalsprachlichen/ dialektalen Varietäten des Deutschen sind im Lehrwerk kaum vertreten. Baßler und Spiekermann (2001:210) machen z.B. auf Lektion 10 im ersten Lehrwerkteil aufmerksam, in der die phonologischen und morphologischen Besonderheiten der Varietäten auf

ein Minimum reduziert würden, obwohl die Hörbeispiele einen Eindruck über acht verschiedene Regionen des deutschen Sprachgebiets zwischen Hamburg und Bern vermitteln sollten. Da, wo sprachliche Varietäten angebracht wären, fehlen sie, wie z.B. in der Radiosendung aus Bremen ohne norddeutschen Klang. Nach Baßler und Spiekermann (2001:209) ließen die fehlenden typischen Merkmale der gesprochenen Sprache (Pausen, Kontraktionen, syntaktische Reduktionen etc.) die mündliche Kommunikation unnatürlich wirken und seien weder spontansprachlich noch kommunikativ authentisch, was dazu führen könne, dass die Lernenden einen falschen Eindruck von der regionalen Vielfalt des Deutschen gewinnen.

Bei der Vermittlung der sprachlichen Phänomene erweist sich die Berücksichtigung der kulturell-sprachlichen Unterschiede, z.B. der Du-Sie-Konvention als vorteilhaft. Einfache Alltagsdialoge machen die Lerner mit der „du“ und „Sie“ Anrede vertraut. Im Laufe des Kurses werden mit dem Erwerb der fremdsprachlichen Kenntnisse allgemeine Regeln zum Gebrauch der „du“ und „Sie“ Formen erklärt. Die Komplexität der einzelnen Phänomene ist sehr ausgewogen und berücksichtigt das Vorwissen der Lerngruppen.

4.3. Allgemeines zur Materialsammlung

In der Analyse des Lehrwerks *Themen neu* unter dem Aspekt der „Landeskunde der deutschsprachigen Länder“ werden alle Inhalte berücksichtigt: aus Kursbuch, Arbeitsbuch, Hörkassette und Lehrerhandbuch, die zur Entstehung eines Bildes von Deutschland, Österreich und der Schweiz beitragen. Das geschieht sowohl mit Hilfe von Lesetexten, Statistiken, Zahlen, als auch Landkarten, Bildern oder Fotos. Das gesammelte Material wird in fünf Rubriken mit Überschriften gesammelt, was einen schnellen und leichten Überblick über die landeskundlichen Inhalte, die aus dem gesamten Lehrwerk sukzessiv exzerpiert werden, ermöglicht. Bei der Darstellung wird Folgendes

berücksichtigt: Die Beispiele werden durch Kursivschrift verdeutlicht. In der Analyse werden die Explizität und Implizität der Informationsvermittlung berücksichtigt. Unter den explizit vermittelten Informationen werden solche verstanden, die ausführlich und differenziert angegeben werden, bei denen der Lerner nichts interpretieren muss. Die impliziten Inhalte dagegen können bzw. sollen von dem Lerner aus dem Kontext erschlossen werden (vgl. Lewandowski 1990b:290, Lewandowski 1990a:432).

Wie schon angedeutet wurde, charakterisiert das Lehrwerk eine große Mannigfaltigkeit in der Darstellungsweise des landeskundlichen Materials. Dem zufolge werden in der Analyse vier Präsentationsweisen der Inhalte unterschieden (vgl. Neuner, Kast 1994: 37).

- Die neutrale Präsentationsweise versucht, die Lerner mit der Kultur der deutschsprachigen Länder vertraut zu machen, durch eine genaue und objektive Wiedergabe der Situationen und Sachverhalte.
- In der typisierenden Präsentationsweise lässt sich die Tendenz zur Typisierung erkennen. Die beschriebenen Sachverhalte erscheinen als typisch und beispielhaft.
- Mit der Darstellung des Singulären beschäftigt sich die hervorhebende Präsentationsweise.
- Die problemorientierte Präsentationsweise, soll durch die Art der Texte zum Meinungsaustausch und zu Stellungnahmen anregen.

Die landeskundlichen Inhalte des Lehrwerks werden in zehn unterschiedliche Bereiche eingeordnet, die mit den römischen Zahlen von I bis X gekennzeichnet sind. Dieser Einteilung liegen die Systematik von Reinhard Ammer (Neuner/ Kast 1994:34), das *DUDEN - Deutsches Universalwörterbuch* (1996) und die Themenbereiche in *Tatsachen über Deutschland* (1993) zugrunde.

Die Gliederung stellt sich wie folgt dar.

Der Bereich **Geographie** umfasst die Verteilung und Verknüpfung der verschiedensten Erscheinungen aus den deutschsprachigen Ländern, die mit Lage, Gliederung in die Bundesländer und Kantone, Landschaft und Klima verbunden sind.

Im Bereich **Geschichte** werden die politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Begriffe, Ereignisse und Daten aufgenommen, u.a. herausragende Persönlichkeiten, die in ihrer Zeit eine führende Rolle gespielt haben, Fakten, die die Epochen geprägt haben. Diese Informationen sollen die Einsicht in bestimmte historische Phänomene und Problemfelder ermöglichen und damit zum besseren Verständnis der zielsprachigen Länder beitragen.

Der Bereich **Staat und Bürger** beinhaltet alle Informationen über den Staat, dessen Sprache, den Staatsaufbau, die Politik (Parteien, Wahlen). Zusätzlich werden Probleme der Bürger-Staat-Beziehungen dargestellt.

Der Bereich **Mensch** sammelt alle Inhalte, die ein Bild der Bürger der deutschsprachigen Länder ergeben. Hier spiegeln sich ihre Präferenzen, Lebenseinstellungen, Sorgen wider.

Der Bereich **Wirtschaft** enthält Beispiele aus solchen Problemfeldern wie Produktion, Konsum von Wirtschaftsgütern, Währung, Einkommen und Preise, Wohnungswesen, Arbeitsmarkt. Des Weiteren werden hierzu Informationen zum Handel, Verkehr und dem damit verbundenen Umweltschutz angerechnet.

Bildung und Wissenschaft enthalten Angaben zum Angebot an Bildungseinrichtungen und Bildungsmöglichkeiten sowie zum Schulsystem und der Organisation der Hochschulen.

Beispiele, die die sozialen, politischen oder wirtschaftlichen Verhältnisse der Gesellschaft betreffen, werden im Bereich **Gesellschaftliches Leben** aufgezählt. Darunter befinden sich Informationen zur Rolle der Frau in der Gesellschaft, Jugend und ihre Probleme, zu Kirchen und Massenmedien.

Der Bereich **Kulturelles Leben** enthält Angaben darüber, was sich auf dem kulturellen Gebiet ereignet und entwickelt. Eine Mischung von Wort und Bild soll dem Lerner den Einblick

in das Musikleben, die Literatur, Theater und Film, Museen ermöglichen. Zudem werden hier die Sehenswürdigkeiten sowie Sitten und Bräuche der deutschsprachigen Länder aufgenommen.

Alltäglichkeit, darunter solche Themen wie Essen und Trinken, Urlaub, Freizeit, Arbeit, Maß- und Mengenangaben, Geschäftstypen und Öffnungszeiten der jeweiligen Anstalten zählen zum Bereich **Alltagsleben**.

Im letzten Bereich **Verhaltenssitten** sind Beispiele vom Verhalten in bestimmten Situationen, fest gewordenen Gewohnheiten und üblichen Gepflogenheiten, darunter auch sprachlichen, wie z.B. Gruß- und Abschiedsformeln, sowie Benutzung entsprechender Routineformeln gesammelt.

4.4. Progression der einzelnen landeskundlichen Bereiche

Die folgenden Tabellen sollen über die Auffüllung der einzelnen landeskundlichen Bereiche einen Überblick ermöglichen. Die Tabellen entsprechen den drei Lehrwerkteilen und werden jeweils in 10 Unterrichtseinheiten und 10 Bereiche gegliedert. In den Tabellen werden die landeskundlichen Inhalte berücksichtigt, die im Lehrwerk sowohl explizit als auch implizit vermittelt werden. Da Ergänzungsvorschläge zum landeskundlichen Lehrmaterial im Unterricht fakultativ eingesetzt werden, werden sie in den folgenden Tabellen ausgelassen.

Die Inhalte können folgenden Bereichen zugeordnet werden:

- I. Geographie
- II. Geschichte
- III. Staat und Bürger
- IV. Menschen
- V. Wirtschaft
- VI. Bildung und Wissenschaft
- VII. Gesellschaftliches Leben
- VIII. Kulturelles Leben
- IX. Alltagsleben
- X. Verhaltenssitten

Landeskundliche Inhalte in <i>Themen neu 1</i>											
Unterrichtseinheit		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
	1	**		*	*						***
	2					**					
	3					**				*** ***	*
	4							**		*	*
	5	*				**		*		*	**
	6	*			*						**
	7	*							*		**
	8	**				*			**** **		
	9	**			**						
	10	*** ***		*** *** *							

Landeskundliche Inhalte in <i>Themen neu 2</i>											
Unterrichtseinheit		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
	1				*	*					
	2					*	*** *			**	
	3							***	*	*	
	4				*	*** *** *				*	
	5				*** **						
	6	*** **				**				*	
	7				*** *	**				***	
	8		***	*** *** **	*			***			
	9				**	*		***			
	10							*** **	*** *		

		Landeskundliche Inhalte in <i>Themen neu 3</i>									
Unterrichtseinheit		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
	1				**		*		*	**	
	2	*			*	*** *			**		
	3	*				***	*		*		
	4						**		*	*	
	5					**			*	*	
	6							***	**	*	*** *** **
	7							*		*	*** **
	8								*		
	9		***						***		
	10								*		

• Landeskundliche Inhalte in *Themen neu 1*

Die Fremdsprachendidaktiker und Fremdsprachenforscher weisen darauf hin, dass „die Alltagserfahrung und die universalen Lebensbedürfnisse des Menschen wie Essen, Wohnen, Liebe und Streit die Brücke vom Eigenen zum Fremden bilden (sollen)“ (vgl. Picht 1995:69). Picht ist der Meinung, die Schüler sollten ausgehend von der eigenen Lebenserfahrung Eingang in die hinter andersartigen Erscheinungsformen sich befindende gar nicht so fremde Lebenswelt der anderen Kultur gewinnen. Das gesamte Lehrwerk *Themen neu* verfolgt all die erwähnten methodischen Vorgaben, was am besten an den Themenbereichen abzulesen ist. Zu den Bereichen, die in dem ersten Lehrwerkteil besprochen werden, gehören: ‚Erste Kontakte‘, ‚Gegenstände in Haus und Haushalt‘, ‚Essen und Trinken‘, ‚Freizeit‘, ‚Wohnen‘, ‚Krankheit‘, ‚Alltag‘, ‚Orientierung in der Stadt‘, ‚Kaufen und schenken‘, ‚Deutsche Sprache und deutsche Kultur‘.

Das Ziel des kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts, außer der Fremdsprache auch landeskundliche Kenntnisse von Anfang an zu vermitteln (vgl. Firges und Melenk 1995:515), wird von den Autoren des Lehrwerkes *Themen neu* konsequent verfolgt. Bereits in der ersten Lektion führen einfache Alltagsdialoge die Lerner in die kulturell-sprachlichen Unterschiede ein. Die Lerner lernen implizit die Du-Sie-Konvention kennen. Im dritten Teil des Lehrwerkes lernen sie dann allgemeine Regeln zum Gebrauch der Du- und Sie-Formen. Es gibt aber weitere landeskundliche Informationen in der ersten Unterrichtseinheit. Die Lerner werden auch mit der geographischen Lage der deutschsprachigen Länder, mit ihren Nachbarstaaten und den wichtigsten Städten, Seen, Flüssen vertraut gemacht. Der erwähnte Bereich ‚Geographie‘ wird systematisch im Kursbuch Teil 1 aufgebaut, im zweiten Teil nehmen dann noch die sechste Lektion und im dritten Teil die zweite und dritte Lektion das Thema auf. Somit gehört der Bereich ‚Geographie‘ im ersten Teil des Lehrwerkes neben dem Bereich ‚Verhaltenssitten‘ zu den meist aufgefüllten. Die geographischen Phänomene werden an Beispielen von sehenswerten Städten präsentiert. Berlin wird in der achten Lektion besonders viel Platz gewidmet, es werden die wichtigsten Sehenswürdigkeiten besprochen. Dass Berlin die Hauptstadt Deutschlands ist, bleibt jedoch im gesamten Lehrwerk verschwiegen.

Hier zu Beginn des Kurses wird noch der gesamte deutschsprachige Raum berücksichtigt, in weiteren Lehrwerkteilen kommen überwiegend Inhalte über Deutschland. An manchen Stellen des Lehrwerkes werden zwar z.B. bei der Besprechung der Sehenswürdigkeiten österreichische Städte genannt. Die eher zufällige Erscheinung der landeskundlichen Inhalte zu anderen deutschsprachigen Ländern erweckt den Eindruck, die Lehrwerkautoren wollten diese im Lehrwerk unbedingt unterbringen.

Der erste Teil des Kurses konzentriert sich auch auf die Vermittlung verschiedener Gepflogenheiten, Gruß- und Ab-

schiedsformeln und fest gewordener Gewohnheiten, die systematisch vermittelt werden. Der zweite Teil von *Themen neu* enthält keine Informationen zu diesem Bereich. Obwohl die Inhalte zu Verhaltenssitten nur in zwei Lektionen (in der 6. und 7. Lektion) des dritten Lehrwerkteils vorkommen, gehört der Bereich Verhaltenssitten auch im dritten Teil des Lehrwerkes zu den meist aufgefüllten.

Im Bereich ‚Wirtschaft‘, konzentrieren sich die Lehrwerkautoren im ersten Teil des Lehrwerkes überwiegend auf die Vermittlung im Alltag verwertbarer Informationen. Die Lerner erfahren vor allem über Einkommen und Preise in Deutschland, darunter z.B. wie viel ein Glas Wein im Restaurant oder eine Dose Bier im Geschäft kosten.

Die landeskundlichen Inhalte zu den Bereichen ‚Staat und Bürger‘, ‚Geschichte‘ sowie ‚Bildung und Wissenschaft‘ kommen im ersten Teil kaum vor.

An den Themenbereichen und der Anzahl und Art einzelner Inhalte lässt sich erkennen, dass der Fokus im ersten Teil von *Themen neu* auf der Vermittlung von solchen Inhalten liegt, die die Kommunikation im Alltag erleichtern.

- Landeskundliche Inhalte in *Themen neu* 2

In dem zweiten Teil des Kurses steigt der Schwierigkeitsgrad der in das Lehrwerk aufgenommenen Texte. Picht (1995:70) weist darauf hin, dass „Verstehen und Sichverständlichmachen“ sich als ein ständiger Prozess des Vergleichs erweisen. Daher sollte statt der ‘traditionellen Landeskunde’, die monokulturell und oft ethnozentrisch verstanden wurde, die Beschreibung von Kultur A im Kontrast zu Kultur B, und zwar im Hinblick auf bestimmte Kategorisierungen, kognitive Strukturen, Stereotypen, Meinungen und Kenntnisse ihren Platz im Lehrwerk finden (vgl. Szulc 1982a:141). Es muss aber berücksichtigt werden, dass bei den neuen Texten nicht Reichtum an Sachinformation besonders erwünscht wird, sondern vor allem

Herausforderung zur Deutung, Kritik, Selbstkritik, Neubestimmung (vgl. Ehnert und Wazel 1994:280). Die Autoren haben bei der Gestaltung des zweiten Teils des Lehrwerkes *Themen neu* diese Ziele und Prinzipien des landeskundlichen Unterrichts im Auge behalten. Der zweite Teil des Lehrwerkes ist folgenden Themenbereichen gewidmet: ‚Aussehen und Persönlichkeit‘, ‚Schule‘, ‚Ausbildung‘, ‚Beruf‘, ‚Unterhaltung und Fernsehen‘, ‚Industrie, Arbeit, Wirtschaft‘, ‚Familie und persönliche Beziehungen‘, ‚Natur und Umwelt‘, ‚Deutsche im Ausland und Ausländer in Deutschland‘, ‚Nachrichten und Politik‘, ‚Alte Menschen‘, ‚Bücher lesen‘. Aus der Übersicht zu den einzelnen Inhalten in den jeweiligen Lehrwerkabschnitten lässt sich ablesen, dass neben dem Bereich ‚Mensch‘ und ‚Wirtschaft‘, der Bereich ‚Gesellschaftliches Leben‘ zu denen, mit den meistaufgefüllten Inhalten gehört. Im Laufe des Kurses kommen also Informationen hinzu, die die Lerner in die Wirklichkeit des Zielsprachenlandes einführen, die Informationen reichen jetzt über das Alltägliche weit hinaus. Die Probleme der Schichtarbeiterfamilien (Lektion 4) oder Meinungen, Urteile und Vorurteile über die Ehe (Lektion 5) gewähren den Lernern einen Einblick in die Probleme der Deutschen. Der Bereich ‚Mensch‘ wird während der einzelnen Lektionen systematisch aufgebaut. Die Deutschen, die im Lehrwerk vorkommen, werden zahlreich und auf unterschiedliche Weisen dargestellt. Zu begrüßen ist, dass sie viele soziale Schichten repräsentieren: Ärzte (z.B. Tn 1, S. 73), Angestellte (Tn 3, S. 68, 122), Handwerker (Tn 3, S. 35), Straßenkünstler (Tn 2, S. 43), Kellner (Tn 1, S. 50, 51). Der Lerner bekommt somit nicht nur eine Identifikationsmöglichkeit, sondern ihm wird auch ein Einblick in die fremde Gesellschaft erlaubt. Ungewollt kommt es an manchen Stellen zu einer stereotypen Darstellung der Deutschen, z.B. die Hilfsbereitschaft als typische Eigenschaft der Deutschen (Tn 1, S. 91/ Tn 2, S. 40) oder Bier als deutsches Nationalgetränk (Tn 1, S. 42). Die Lehrwerkautoren waren bemüht, die Deutschen nicht nur als glückliche Bürger eines der reichsten Länder dar-

zustellen, sondern als gewöhnliche Menschen mit ihren Freuden und Sorgen. Es wird z.B. gezeigt, dass der Wohlstand auch seinen Preis hat; dass gesundheitliche Probleme eine der Folgen der Schichtarbeit sein können (Tn 2, S. 55), dass viele Personen unter Schlafstörungen leiden (Tn 1, S. 74), dass Umweltverschmutzung ein wichtiges Thema in Deutschland darstellt (Tn 2, S. 81). Im Allgemeinen werden die vielen unterschiedlichen Personengruppen überwiegend sachlich-neutral aus verschiedenen Blickwinkeln dargestellt (vgl. Kaufmann 1995:279). Es sei zu begrüßen, dass auch Gruppen thematisiert werden, die nicht den gesellschaftlichen Durchschnitt repräsentieren, wie Punks (Tn 2, S. 17) oder Straßenkünstler (Tn 2, S. 43) (vgl. Kaufmann 1995:279).

Es gibt aber auch kritische Stimmen. Shaw und Woi (1997:52) vertreten die Meinung, das vermittelte Bild der Gesellschaft wäre eindimensional, die Widersprüche, die sich in der Realität verschärft hätten, würden im Lehrwerk nicht mehr so klar aufgezeigt. Die Autoren weisen z.B. darauf hin, dass das Ausländerthema „infantilisiert und verharmlost“ wird. Die Ausländer kommen im gesamten Lehrwerk nur ein paar Mal vor. Wie Shaw und Woi (1997:50) bemerken, werden entweder Ausländerkinder aus meist ‘respektablen’ Ländern vorgestellt, oder es berichten attraktive junge Frauen über ihre Eindrücke über Deutschland. „Den deutschen Befürchtungen, unter Ausländern nicht beliebt zu sein, wird entgegengesteuert. Vier dieser Fremden bekommen die Gelegenheit zu betonen, wie sehr sie deutsche Touristen schätzen.“ (Shaw und Woi 1997:50) Auf die Zahl der Ausländer wird explizit nur einmal eingegangen, sie wird mit Hilfe einer Statistik veranschaulicht (vgl. Tn 2, S. 95). Die Probleme der Ausländer, darunter der Gastarbeiterkinder, werden im Lehrwerk nicht thematisiert. Der Lerner kann leicht den Eindruck gewinnen, die Ausländer würden in der Gesellschaft nur eine marginale Rolle spielen und das 'Ausländerproblem' würde gar nicht existieren.

Im Unterricht sollte man klischeehafte Meinungen und Darstellungen meiden. In der siebten Lektion kommt es in *Themen neu 2* zu einer stereotypen Darstellung der Vertreter verschiedener Nationalitäten: z.B. ein Italiener wird mit Gitarre oder ein Engländer mit Regenschirm dargestellt. Kaufmann (1995:279) meint aus eigener Unterrichtserfahrung dazu: „Das Befremden über die stereotype Darstellung [...] war deutlich und konnte nur durch die Erläuterung der Kursleiterin, daß dies wohl als ‚Satire‘ gemeint sei, gemildert werden“. Im Zusammenhang mit den Deutschen bekommt man den Eindruck, ihre Probleme würden verharmlost und zurückgedrängt. Das Altenheim wird zum Beispiel als ein Ort präsentiert, in dem sich alte Leute zu Gesellschaftsspielen treffen (Tn 2, S. 112) oder viel Besuch empfangen würden (Tn 2, S. 68). Die Meinung auszusprechen, dass sich die alten Leute allein und verlassen fühlen könnten, bleibt dem Lerner überlassen. Auch die Probleme der Leute, die Dr. Semmler während einer Radiosendung um Rat bitten (Tn 2, S. 40), kommen den Lernern oft nicht seriös, eher irrelevant vor. Ein Mann weiß z.B. nicht, was er tun soll, da seine Freundin fünf Katzen zu Hause hat. Oder es ruft eine ratlose Frau an, weil ihr Mann ihr das Autofahren verboten hat.

Im zweiten Kursteil liegt der Fokus auf Inhalten, die die Arbeitswelt betreffen. Es werden nicht nur Berufe, Stellenangebote und Verdienstmöglichkeiten vorgestellt, auch die Arbeitslosensituation wird thematisiert. Die Lerner bekommen des Weiteren einen Einblick unter die deutschen Dächer: sie erfahren über monatliche Ausgaben für den privaten Verbrauch, z.B. die Kosten einer Miete oder der Nebenkosten. Auch auf die Arbeitnehmer aus den EU-Ländern wird eingegangen.

Da auf der Fortgeschrittenenstufe das Alltagsleben nicht mehr im Zentrum steht, sondern das geistig-kulturelle Leben, das Fühlen und Denken an Bedeutung gewinnen, ist auch im Kurs *Themen neu* der Bereich ‚Kulturelles Leben‘ mit landeskundlichen Inhalten reichlich aufgefüllt. Im gesamten Lehrwerk sind vor allem Informationen darüber enthalten, was sich

auf dem kulturellen Gebiet ereignet und entwickelt. Eine Mischung von Wort und Bild gewährt dem Lerner einen Einblick in das Musikleben, in Literatur, Theater, Film und Museen. Auch die Sehenswürdigkeiten sowie Sitten und Bräuche der deutschsprachigen Länder werden hier aufgenommen. Das Kennenlernen vom kulturellen Leben beginnt mit der Darstellung der Sehenswürdigkeiten Wiens (Tn 1, S. 90). In der achten Lektion im Kursbuch Teil 1 (S. 98-103) kommen dann Informationen zu Sehenswürdigkeiten Berlins hinzu. Informationen zu bekannten Städten (darunter München, Hamburg, Dresden) und ihren Sehenswürdigkeiten werden im Laufe des Kurses systematisch vermittelt.

Die zehnte Lektion des ersten Teils ist der deutschen Sprache und Kultur gewidmet. Schon die Einstiegscollage am Anfang der Lektion macht die Lerner mit den Wahrzeichen Deutschlands vertraut. Im Laufe dieser Unterrichtseinheit werden dann noch vor allem Lebensdaten von bekannten Persönlichkeiten (S. 119) präsentiert, deutsche Firmen (S. 118) und bekannte Persönlichkeiten (S. 118) vorgestellt. Irreführend ist das Thema der Lektion: ‚Deutsche Sprache und deutsche Kultur‘, da in der Lektion landeskundliche Inhalte auch zu anderen deutschsprachigen Ländern erscheinen, z.B. das Riesenrad im Prater als Wahrzeichen von Wien.

In der zehnten Lektion des Kursbuches *Themen neu 2* werden die Lerner mit Gedichten u.a. von Rainer Maria Rilke, Hermann Hesse und Bertolt Brecht vertraut gemacht. Im weiteren Teil der Lektion (S. 124-127) wird der Lerner mit verschiedenen Büchern vertraut gemacht, darunter befindet sich z. B. ein Kochbuch und ein Märchenbuch. Viel Platz nimmt die Beschäftigung mit einem Textausschnitt ein, es wird das Buch von Anna Wimschneider „Herbstmilch“ vorgestellt (Tn 2, S. 125-128).

Die Bereiche ‚Geographie‘, ‚Geschichte‘, ‚Bildung und Wissenschaft‘ werden nur sporadisch mit landeskundlichen Inhalten aufgefüllt. In der achten Lektion des zweiten Lehrwerkteiles wird die Aufmerksamkeit dem deutschen Staat geschenkt.

Graphische Einteilung Deutschlands in die Bundesländer, graphische Darstellung des Bundestags und des Wahlsystems erlauben den Lernern einen Einblick in den Bereich 'Staat und Bürger'.

Grundsätzlich ist die Themenauswahl im Kursbuch Teil 2 gelungen. Die meisten Themen wecken das Interesse der Lerner und berücksichtigen ihre Lebenserfahrung, was im dritten Teil des Kurses fortgesetzt wird.

- Landeskundliche Inhalte in *Themen neu* 3

Das Kursbuch *Themen neu* Teil 3 ergänzt zum Teil schon behandelte Themen wie 'Reisen und Urlaub', 'Arbeitswelt' oder 'Geschichte und Kultur', nimmt aber auch neue Informationen über 'Heimat', 'Lernen', 'Konsum', 'Sprachliche Konventionen', 'Feste und Einladungen', 'Technik', 'Prüfungen' auf. Wie schon erwähnt wurde, betrifft der meist aufgefüllte Bereich die 'Verhaltenssitten'. Der Lerner erfährt vor allem über die sprachlichen Konventionen, darunter über die Du-/Sie-Anrede, über die Unterschiede in der offiziellen und der inoffiziellen Schriftsprache. Interessant und anregend für weitere Diskussionen im Unterricht ist das Thema „Männersprache – Frauensprache“. Hier wird auch nach den Ausgangssprachen der Lerner gefragt, ob es das Problem der 'Männersprache' auch in ihren Sprachen gibt (Tn 3, S. 76). In weiteren Teilen dieser und nächster Lektion werden die Lerner mit Redensarten vertraut gemacht, sie erfahren über sprachliches Verhalten in verschiedenen Situationen (wie man sprachlich darauf reagiert, wenn jemand z.B. niest), auch über Gewohnheiten und Gepflogenheiten bei Einladungen bei den Deutschen. Insgesamt erfahren die Lerner im Laufe des ganzen Kurses wie es angebracht ist, sich in der fremdsprachlichen Umgebung zu verhalten. Die Aufnahme solcher Informationen in das Lehrwerk entspricht den Zielen der kommunikativen Didaktik und ist durchaus zu begrüßen.

Wenn man andere Bereiche der Landeskunde analysiert, wird auch im dritten Lehrwerkteil die ungleiche Gewichtung der einzelnen Themen deutlich.

Die landeskundlichen Inhalte betreffen vor allem die schon erwähnten Bereiche des ‚Gesellschaftlichen Lebens‘ und der ‚Verhaltenssitten‘.

Als neue politische Idee tritt in das Lehrwerk die Integration Europas, die durch die Aufnahme des Themas „Europäische Union“ sichtbar wird. Parolen, wie „Europa ohne Schlagbäume“ werden ausgerufen, Meinungen zum europäischen Binnenmarkt werden geäußert. Shaw und Woi (1997:51) weisen jedoch zu Recht darauf hin, dass bei dieser „Europaidee“ die Reformstaaten Mittel- und Osteuropas überhaupt nicht vorkommen.

Andere landeskundlichen Bereiche, darunter vor allem der Bereich ‚Wirtschaft‘ ergänzen das Wissen der Lerner um Informationen zur Arbeitswelt, zur finanziellen Situation der Deutschen. Der Lerner erfährt wie man ein Konto eröffnet, über die Formalitäten bei einer Kreditaufnahme oder über die Höhe der Kreditzinsen.

Vor allem in der zehnten Lektion wird der Bereich ‚Alltagsleben‘ angesprochen, hier bekommen die Lerner Ratschläge zur Prüfungsvorbereitung und können eigene Vorschläge zur Überwindung der Prüfungsangst präsentieren. Ein Auszug aus Hermann Hesses Erzählung „Unterm Rad“ schließt die Lektion ab.

Die Inhalte zu den Bereichen der ‚Geographie‘, ‚Geschichte‘, ‚Staat und Bürger‘ sowie ‚Bildung und Wissenschaft‘ sind – ähnlich wie in anderen zwei Lehrwerkteilen – sind nur selten zu finden. Wenn man auf die Tabelle zur Auffüllung der einzelnen Bereiche zurückschaut, so wird es deutlich, dass die geschichtlichen Fakten in den drei Teilen des Lehrwerkes sporadisch vorkommen. Außer den der Geschichte speziell gewidmeten Texten: „Zweimal Deutschland“ (Tn 2, S. 104f.), „Die DDR öffnet ihre Grenzen“ (Tn 2, S. 106), „Zeitgeschichte“

(Tn 2, S. 104f.) findet man in dem Lehrwerk kaum andere geschichtliche Fakten. Shaw und Woi (1997:50) äußern in diesem Zusammenhang ihre kritische Meinung: „Die gegenwärtige Tendenz in der Bundesrepublik, die Aufarbeitung des deutschen Faschismus als beendet zu betrachten und sich dafür umso sorgfältiger den Untaten des ‘real existierenden Sozialismus’ zu widmen, setzt sich bis in die Lehrbücher fort.“.

Genauso wenig Informationen gibt es zu dem Bereich ‚Staat und Bürger‘. Das politische Wahlsystem in Deutschland wird zwar präsentiert, dem Interesse der Lerner an anderen Informationen, darunter zum Staataufbau, zu Parteien oder Wahlen kann nur unter Zuhilfenahme eines lehrwerkunabhängigen Materials nachgegangen werden.

Der sechste Bereich ‚Bildung und Wissenschaft‘ beschränkt sich auf die Vermittlung der Informationen zum deutschen Schulsystem und zum Angebot an Bildungseinrichtungen und Bildungsmöglichkeiten.

Was als unnötige Zerstreuung des Lernstoffes erscheinen mag, z.B. das Thema ‘Reisen’ wird im Laufe des ganzen Kurses mehrmals angesprochen (vgl. Tn 1, S. 78/ Tn 2, S. 86/ Tn 3, S. 25) entspricht den Prinzipien der zyklischen Wiederaufnahme bestimmter Phänomene. Der Lerner baut sein Wissen sukzessiv auf.

Das Kursbuch Teil drei vertieft das Wissen der Lerner im Bereich des Kulturellen. Es werden vor allem deutsche Autoren (S. 18) genannt. In den restlichen Teilen des Lehrwerkes werden weitere Sehenswürdigkeiten (z.B. Sehenswürdigkeiten am Rhein, S. 22) besprochen.

In der siebten Lektion werden Feste und Bräuche besprochen. Obwohl hauptsächlich kirchliche Feste genannt werden, gibt es keine Informationen zu den Religionen in Deutschland.

Die neunte Lektion ist dem kulturellen Leben gewidmet. Ein ausführlicher Text mit vielen Fotos zu kulturellen Einrichtungen (Tn 3, S. 108f.) erlaubt den Lernern sich mit kulturellen Institutionen vertraut zu machen. Der Lerner erfährt auch we-

nige geschichtliche Fakten über die Entwicklung u.a. von Theatern, lernt die bekanntesten Opern und größten Museen kennen. Am Ende der Präsentation gibt es eine Aufgabe, diese Institutionen mit denen im Land des Lernalters zu vergleichen.

4.5. Mit *Themen neu* zur kommunikativen und interkulturellen Kompetenz

Die Forderungen, die an einen modernen Fremdsprachenunterricht und damit an das Lehrwerk gestellt werden, machen die Notwendigkeit einer Integration der affektiven, kognitiven und handlungsorientierten Komponenten sichtbar.

Badstübner-Kizik (2001:149) betont ausdrücklich, dass die interkulturelle Kompetenz die kommunikative Kompetenz nicht ablöst, sie basiert auf ihr und ergänzt sie. In Bezug auf die landeskundlichen Inhalte implizieren nach Badstübner-Kizik (2001:149) die einzelnen Komponenten

- Offenheit und Neugier, ein gewisses Selbstvertrauen (affektive Komponente),
- sprachliches Wissen, z.B. Wissen um die sprachlichen Strukturen für die Situation 'sich entschuldigen' (kognitive Komponente),
- Fähigkeit, auch neue unbekannte Situationen einzuschätzen, mit ihnen umzugehen, d.h. ihnen entsprechend reagieren zu können (handlungsorientierte, strategische Komponente).

Die Inhalte, die in diesem Zusammenhang im Unterrichtsgeschehen an Bedeutung gewinnen, betreffen vor allem:

1. der Erlebnis- und Erfahrungswelt der Zielgruppe gerechte Themenauswahl,
2. Einsatz kommunikativ adäquater Texte,
3. nicht nur implizite, sondern auch explizite Vermittlung landeskundlicher Informationen,
4. Umgang mit Vorurteilen und Stereotypen,
5. Interkulturalität (Vergleich zwischen dem Eigenen und dem Zielsprachenland),

6. Präsentation der regionalen (sprachlichen) Vielfalt im deutschsprachigen Raum,
7. Berücksichtigung aller deutschsprachigen Länder.

Die Ziele bei der Einführung und Besprechung der landeskundlichen Inhalte können nicht unabhängig von der zukünftigen Praxis bestimmt werden, auf die der Sprachunterricht die Lerner vorbereiten soll (vgl. Ehnert und Wazel 1994:273). Entscheidendes Auswahlkriterium für die Vermittlung landeskundlicher Informationen ist daher die spätere Relevanz des Themas für die Adressaten. Bei der Auswertung der landeskundlichen Inhalte in einzelnen Lehrwerkteilen von *Themen neu* wurde sichtbar, dass der größte Teil der Texte den Interessen der Lerner entspricht. Es werden Themen angesprochen, die für ältere Jugendliche und junge Erwachsene interessant sind und ihr Weltwissen bereichern. Das offene Lehrwerkkonzept erlaubt darüber hinaus praktisch an jeder Stelle den Einsatz zusätzlicher Materialien, wodurch auf die Interessen und Bedürfnisse der Lerner noch intensiver und zielgerichteter eingegangen werden kann.

Die methodischen Vorgaben, darunter auf einen hohen Gebrauchswert der verwendeten Texte zu achten und Material zur Verfügung zu stellen, das viele Kommunikationsanlässe bietet (vgl. Heyd 1991:49) werden im analysierten Lehrwerk berücksichtigt. Die Vielfalt der angesprochenen Themenbereiche hat zur Folge, dass die Lektionen abwechslungsreich und interessant wirken. Da als Anlass zur Besprechung der Themen zum größten Teil authentische oder teilauthentische Texte benutzt werden, haben die Lehrer die Möglichkeit zusätzliche aktuelle Texte einzusetzen. Für die Lerner hat das Einbeziehen solcher Textarten den Vorteil, praktische und der Realität entsprechende Informationen aus diesen Texten zu gewinnen. Die Texte haben zum einen informativen Charakter, besonders in den späteren Unterrichtseinheiten dienen sie als gelungener Ausgangspunkt zu Diskussionen. Die im Lehrwerk angebotenen Sprechanlässe und Anregungen führen zu Meinungsaustausch, Diskussion und Stellungnahmen und beleben somit den

Unterricht und erfüllen zugleich die Forderungen nach der Befähigung zur kommunikativen Kompetenz. Aus der Unterrichtspraxis kann gesagt werden, dass die polnischen Lerner in den meisten Fällen mit dem Lehrwerk *Themen neu* gerne arbeiten. Die meisten Themen entsprechen ihren Interessen und ziehen die Lerner mit Erfolg in das Unterrichtsgeschehen ein. Insgesamt macht das Lehrwerk mit seiner guten und der Zielgruppe adäquaten thematischen Auswahl einen positiven Eindruck auf die Lerner.

Bei der Besprechung der einzelnen landeskundlichen Inhalte im Lehrwerk *Themen neu* kam die Missachtung seitens der Lehrwerkautoren der deutschsprachigen Länder zum Vorschein. Die Deutschlandkunde und die zufälligen Inhalte zu anderen Ländern aus dem deutschsprachigen Gebiet verfehlen das Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts, Informationen und Inhalte zu ‚Dreiländerkunde‘ (das D-A-CH-Konzept) zu vermitteln. Ein anderer Nachteil ist die schwache Anregung zum Vergleich zwischen der eigenen und der Zielsprachenkultur. Damit wird ein weiteres Prinzip des modernen Unterrichts vermisst. Da das Lehrwerk übernational konzipiert wurde, wäre es schwierig kulturkundliche Informationen zu jedem Land in das Lehrwerk hineinzubringen. Es wäre jedoch zu bedenken, im Anschluss an die Informationen zu Deutschland zum Vergleich mit der Ausgangskultur anzuregen, wenn auch nur mit der simplen Frage, „Und wie ist es in Deinem Heimatland?“. Heute liegt es in der Verantwortung der einzelnen Lehrer, auf die Lernerinteressen hinsichtlich der anderen deutschsprachigen Länder und des Vergleichens durch den Einsatz zusätzlicher Materialien einzugehen.

5. Diskussion der Ergebnisse der Lehrerbefragung

Das vorliegende Kapitel ist der Auswertung der im Schuljahr 2002/2003 durchgeführten Lehrerbefragung gewidmet.

5.1. Zielsetzung der Befragung und inhaltliche Struktur der Fragebögen

Der Schwerpunkt der weiteren empirischen Untersuchung (Lehrer- und Schülerbefragung) kann zu folgenden Fragen zusammengeführt werden:

- Welchen Lernzielen kommt gegenwärtig die vorrangige Rolle im Unterricht der befragten Lehrer zu?
- Welchen Stellenwert haben die einzelnen Aspekte?
- Wird der Vermittlung landeskundlicher Inhalte genügend Platz eingeräumt?
- Welche Bereiche der Landeskunde werden im Unterricht am häufigsten thematisiert?
- Wird die Ausgangskultur im Unterricht berücksichtigt?

Die Befragung als Forschungsinstrument eignet sich besonders dann, wenn wir in kürzerer Zeit, mit weniger Personalaufwand und kostengünstig eine größere Zahl an Befragten erreichen wollen (vgl. Albert, Koster 2002:26). Sowohl die Lehrer- als auch die Lernerbefragung berücksichtigen die im zweiten Kapitel der vorliegenden Arbeit erarbeiteten Fragen an das kommunikativ angesetzte Lehrwerk. Der Lehrerfragebogen enthält siebzehn Fragen. Die ersten zwei Fragen beziehen sich auf die Person des Lehrers. Die Fragen drei bis sechs fokussieren die Lehrwerkarbeit im Unterricht der befragten Lehrer: es wird nach den Gründen für die Wahl des Lehrwerkes gefragt, ob die Arbeit mit dem Lehrwerk aus dem Vorjahr fortgesetzt wird, wie viel die durchschnittliche Arbeitszeit mit dem Lehrwerk im Unterricht beansprucht. Mit Hilfe der siebten Frage soll die Rangfolge der Einzelaspekte und Fertigkeiten im polnischen Deutschunterricht ermittelt werden. Die achte Frage soll

uns helfen, die Kriterien für die Einführung und Besprechung zusätzlicher Texte herauszufinden. Die Auswertung der nächsten acht Fragen soll die Antwort zur Häufigkeit des Auftretens der landeskundlichen Inhalte liefern (Nr.9), welchen von ihnen im Deutschunterricht erstrangige Rolle zukommt (Nr. 10), ob den Forderungen nach lernerorientiertem Unterricht gerecht wird (Frage Nr. 14 und 15). Es soll auch herausgefunden werden, ob die Forderung nach Besprechung der Stereotype und Vorurteile (Nr. 12) sowie Berücksichtigung anderer deutschsprachigen Länder (Nr.13) im Unterricht der befragten Lehrer realisiert wird. Im letzten Punkt der Umfrage werden die Lehrer gebeten, in einer offenen Frage aus eigener Erfahrung zu beurteilen, worauf sie ihre Deutschlerner vorbereiten wollen. Die Umfragen hätten mehr und auch genauere Fragen enthalten können, es muss aber an dieser Stelle noch einmal unterstrichen werden, dass die Lehrer bereits in der ersten Umfrage zu dem von ihnen eingesetzten Lehrwerk kaum Bereitschaft zur Mitarbeit aufzeigten, aus diesem Grund musste die Quantität (Anzahl der Fragen) in der eigentlichen Befragung im Auge behalten werden.

5.2. Datengewinnung

Nach vorangehender Erkundung (z.T. per Internet) wurden die Lehrerfragebögen ausschließlich an Deutschlehrer gerichtet, die im Schuljahr 2002/2003 an Oberschulen Deutsch als Fremdsprache mit dem Lehrwerk *Themen neu* im Unterricht arbeiten. Um der Untersuchung möglichst objektives Maß zu sichern, hat sich die Autorin an Lehrer in verschiedenen Städten gewandt. Wir haben knapp vierzig Lehrer kontaktiert mit der Bitte, sich an der Befragung zu beteiligen. Jeder Lehrer erhielt Lehrer- und Schülerfragebögen, dazu einen frankierten Rückumschlag. Nur vierundzwanzig von ihnen haben sich bereit erklärt, die Fragebögen auszufüllen. Über die Hälfte der Umfragen konnte in Posener Schulen (zum Teil persönlich) durchgeführt werden, darunter in:

- VII Liceum Ogólnokształcące
- VIII Liceum Ogólnokształcące
- XIX Liceum Ogólnokształcące
- XV Liceum Ogólnokształcące
- XXIX Liceum Ogólnokształcące
- Zespół Szkół Licealno-Technicznych
- Zespół Szkół Mechanicznych im. Komisji Edukacji Narodowej

Außerhalb von Posen haben sich Lehrer der folgenden Schulen zur Mitarbeit bereit erklärt:

- I Liceum Ogólnokształcące in Radzyń Podlaski
- Katolickie Liceum Ogólnokształcące in Białystok
- Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych im. Staszica in Nakło
- Centrum Kształcenia Ustawicznego in Jelenia Góra
- Szkoła Zawodowa in Krotoszyn

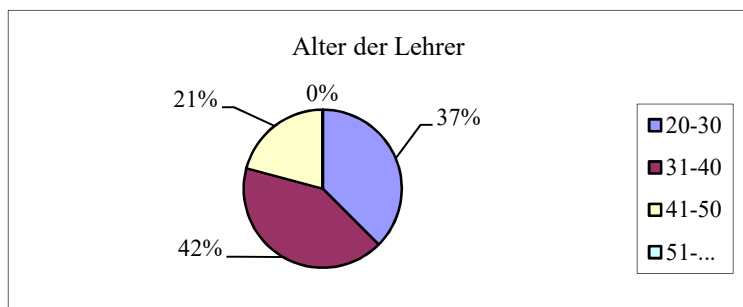


Schaubild 1. Das Alter der an der Untersuchung teilnehmenden Lehrer

Zehn und damit eine knappe Mehrheit der an der Untersuchung teilnehmenden Lehrer waren im Alter zwischen 31 und 40 Jahren. Die zweite meist vertretene Gruppe bildeten neun Lehrer im Alter zwischen 20 und 30 Jahren. Nur fünf von den befragten Lehrern waren im Alter zwischen 41 und 50 Jahren. Keiner der befragten Lehrer war älter als 51.

5.3. Besprechung der Forschungsergebnisse

Zur Auswertung der gewonnenen Daten werden zu jeder Frage alle Antworten aus den einzelnen Umfragen zusammen-gerechnet, der Durchschnittswert wird errechnet. Im ersten Schritt werden alle geschlossenen Fragen bearbeitet, anschließend werden in der Auswertung die Antworten auf offene Fragen berücksichtigt. Für die Veranschaulichung der Auswertung der Umfrageergebnisse werden die einzelnen Antworten in Prozenten und/ oder Zahlen ausgedrückt und graphisch in Form von Tabellen präsentiert.

5.3.1 Erfahrung mit dem Lehrwerk

Das Lehrwerk spielt in dem institutionalisierten, aber nicht selten auch im außerschulischen Unterricht eine kurstragende Rolle. Die Zahl der heute auf dem polnischen Markt erhältlichen Lehrwerke stellt die Fremdsprachenlehrer vor die sprichwörtliche Qual der Wahl. Bei der Frage danach, welche Kriterien bei der Einsetzung eines neuen Lehrwerkes für die Fremdsprachenlehrer in Frage kommen, konnte Folgendes ermittelt werden:

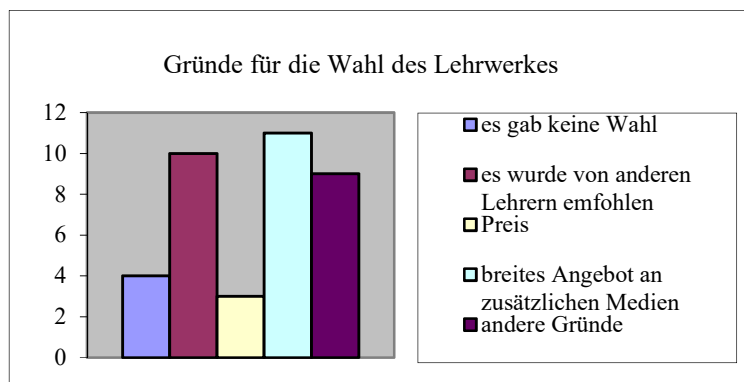


Schaubild 2. Die Gründe für die Wahl des Lehrwerkes *Themen neu*

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Lehrer sehr viele Faktoren bei der Wahl eines Lehrwerkes in Erwägung ziehen. Für fast die Hälfte hat sich als entscheidendes Kriterium ein breites Angebot an zusätzlichen Medien erwiesen. Wenn man aber das Schaubild genauer betrachtet, wird es sichtbar, dass die Lehrer, denen das Lehrwerk vorgegeben wurde¹⁶ (immerhin waren es 4 Lehrer) und diejenigen, denen ein Lehrwerk empfohlen wurde, mit 14 Antworten die Mehrheit bilden. Vor dem Hintergrund der polnischen wirtschaftlichen und damit der finanziellen Situation der einzelnen Haushalte scheint der finanzielle Aspekt kein Wahlkriterium zu sein. Er nimmt unter den Kriterien den letzten Platz ein. In der offenen Frage nach anderen Wahlkriterien wurden u.a. die Tatsache, dass das Buch von dem Hueber Verlag herausgegeben wurde, genannt, die positive Erfahrung mit dem Lehrwerk, aber auch solche Faktoren wie interessanter und umfangreicher Wortschatz oder Kommunikation, die im genannten Lehrwerk im Vordergrund stehen. Interessant ist auch die Tatsache, dass zu den meist beeinflussbaren Lehrern die 31-40 Jährigen zählen, die eigentlich aufgrund ihrer Berufserfahrung andere Faktoren als die Meinung anderer Lehrer berücksichtigen könnten.

¹⁶ Obwohl das rechtswidrig mit *Karta Nauczyciela* (Lehrergesetz) ist, in der festgelegt wird, dass jedem Lehrer das Recht zusteht, ein geeignetes Lehrwerk frei, aus den von dem Bildungsministerium zugelassenen, wählen zu dürfen.

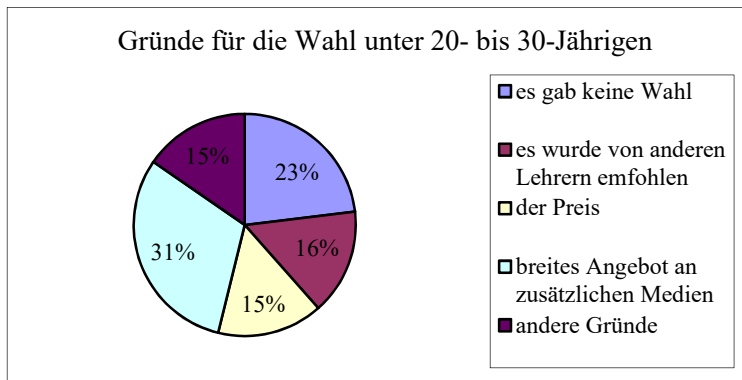


Schaubild 3. Gründe für die Wahl des Lehrwerkes unter den 20- bis 30-Jährigen

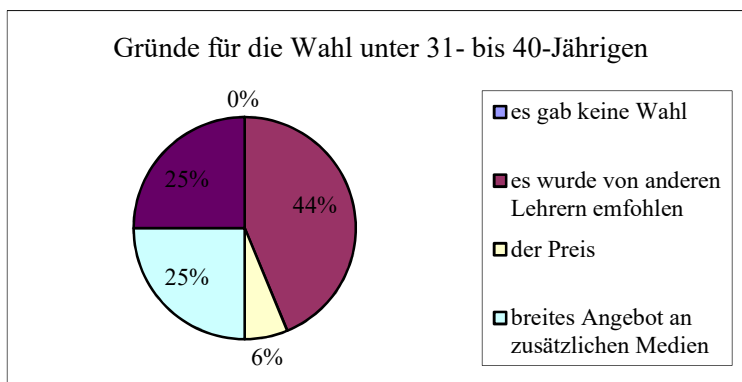


Schaubild 4. Gründe für die Wahl des Lehrwerkes unter den 31- bis 40-Jährigen

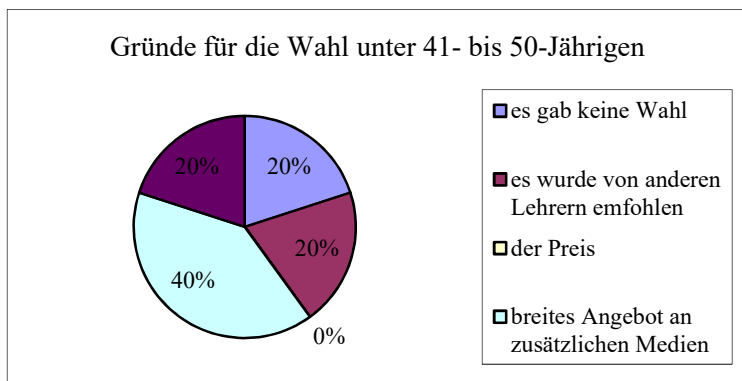


Schaubild 5. Gründe für die Wahl des Lehrwerkes unter den 41- bis 50-Jährigen

Nur vier befragte Lehrer arbeiten mit *Themen neu* zum ersten Mal. Drei von ihnen haben im Vorjahr eine andere Altersgruppe unterrichtet.

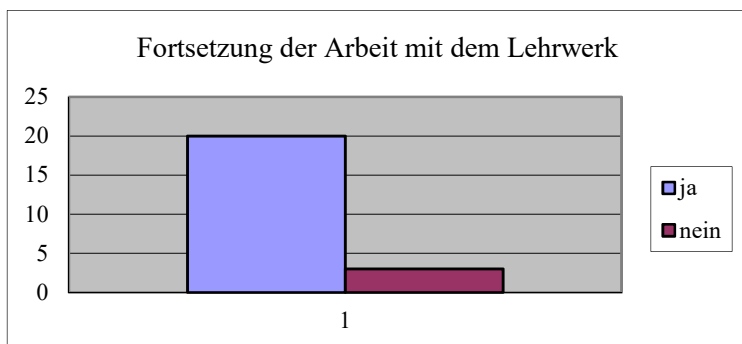


Schaubild 6. Fortsetzung der Arbeit mit dem Lehrwerk *Themen neu* aus dem vergangenen Jahr

Die Ergebnisse der Umfragen haben die im theoretischen Teil der Arbeit geäußerte Annahme bestätigt, dass das kurstragende Element des Unterrichtsgeschehens das Lehrwerk bildet.

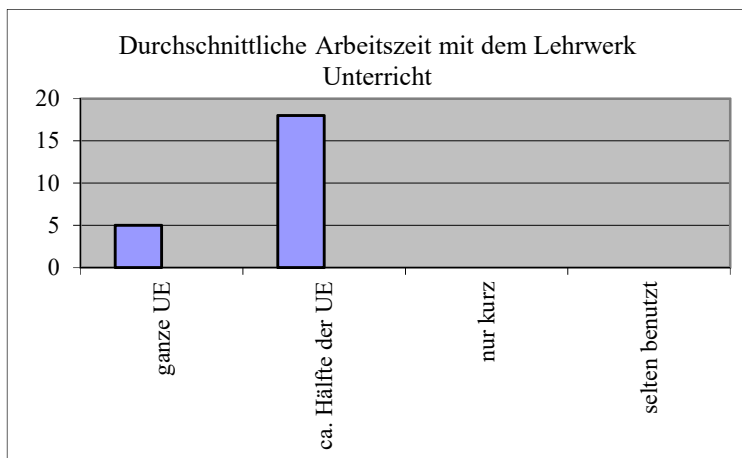


Schaubild 7. Durchschnittliche Arbeitszeit mit dem Lehrwerk im Unterricht der befragten Lehrer

Die überwiegende Mehrheit der Lehrer ist der Meinung, sie würden ca. die Hälfte der Unterrichtseinheit (UE) der Arbeit mit dem Lehrwerk widmen. Wenn wir in den Schulalltag hineinblicken und die Zeit für die Überprüfung der Anwesenheit und kurze Abfragung der Schüler zu den vorangehenden Lektionen von der gesamten Unterrichtszeit subtrahieren, dann stellt sich heraus, dass die Lehrwerkarbeit doch den ganzen Unterricht beansprucht.

5.3.2 Lernziele des Fremdsprachenunterrichts

Die im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit vorgenommene theoretische Ausführung der Lehr- und Lernziele in den polnischen Curricula für Deutsch als Fremdsprache hat gezeigt, dass sich gegenwärtig die Unterrichtsziele an der sprachlichen Kompetenz von Muttersprachlern des Zielsprachenlandes orientieren (vgl. Bausch 2003a:113) und werden in den Lehrplänen meist mit *kommunikativer* und *interkultureller Handlungsfähigkeit* umschrieben. Die Umfragen der polnischen Lehrer der übergymnasialen Stufe haben gezeigt, dass zwei Drittel von

ihnen den curricularen Vorgaben umsetzen und als primäres Lernziel ihres Fremdsprachenunterrichts die Kommunikationsfähigkeit (im Sinne von Äußerungen anderer verstehen und sich verständlich machen) ansehen. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Lehrer keinem der hier in der Umfrage auch ausgesondert aufgelisteten Einzelaspekten und Fähigkeiten die größte Bedeutung zuschreiben, sondern sowohl Wortschatz-, Grammatikkenntnisse als auch die Schulung einzelner Fähigkeiten im ausgewogenen Verhältnis bei ihren Schülern aufzubauen versuchen.

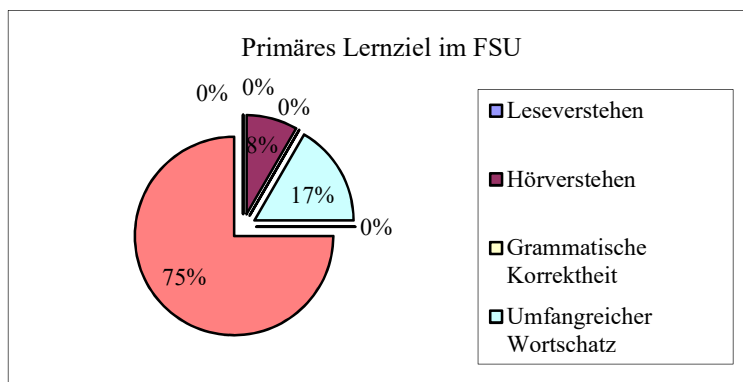


Schaubild 8. Erster Platz unter den Lernzielen im Deutschunterricht der befragten Lehrer

Bei fast einem Fünftel der Befragten liegt der Fokus auf der Wortschatzvermittlung. Weniger als ein Zehntel, nur acht Prozent, legt großen Wert auf die Schulung einer der Sprachfertigkeiten – des Hörverstehens. Für also zwei befragte Lehrer spielt Hörverstehen die vorrangige Rolle im Unterricht.

Während drei Viertel Lehrer als primäres Unterrichtsziel die kommunikative Kompetenz sehen, liegen bei den befragten Lehrkräften die Meinungen über die zweitwichtigsten Lernziele weit auseinander.

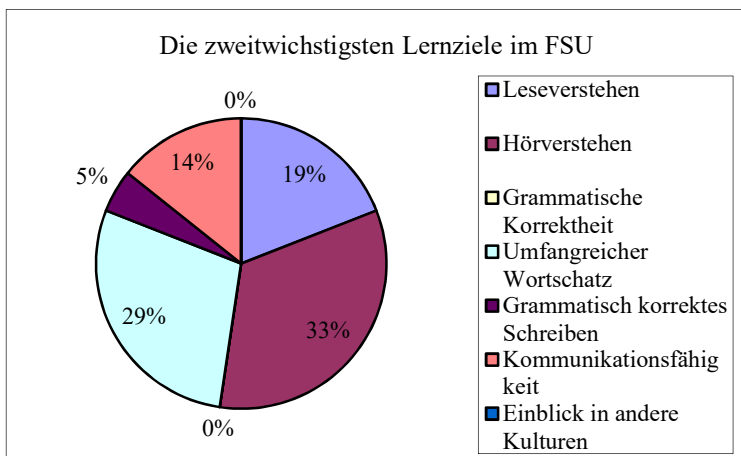


Schaubild 9. Zweiter Platz unter den Lernzielen im Deutschunterricht der befragten Lehrer

Die Auswertung der Untersuchungsergebnisse zeigt, dass unterschiedlichen Teilkompetenzen die zweitwichtigste Bedeutung im Lehr- und Lernprozess zukommt. Dem Hörverstehen kommt mit einem Drittel aller Stimmen die wichtigste Rolle zu. Etwas weniger als ein Drittel aller Stimmen kommt der Vermittlung von umfangreichem Wortschatz zu. Die Teilkompetenz Leseverstehen nimmt mit fast zwanzig Prozent aller Stimmen den dritten Platz ein. Grammatisch korrektes Schreiben ist für fünf Prozent der Lehrer wichtig, während grammatistische Korrektheit von keinem als wichtig empfunden wird. Ähnlich „Einblick in andere Kulturen“ wurde von keinem der Lehrer angegeben.

Auch die von den Lehrern meist genannten Kriterien, nach denen sie sich bei der Einführung eines zusätzlichen Textes richten, weisen auf die große Rolle, die im Unterrichtsgeschehen dem Wortschatz hin.

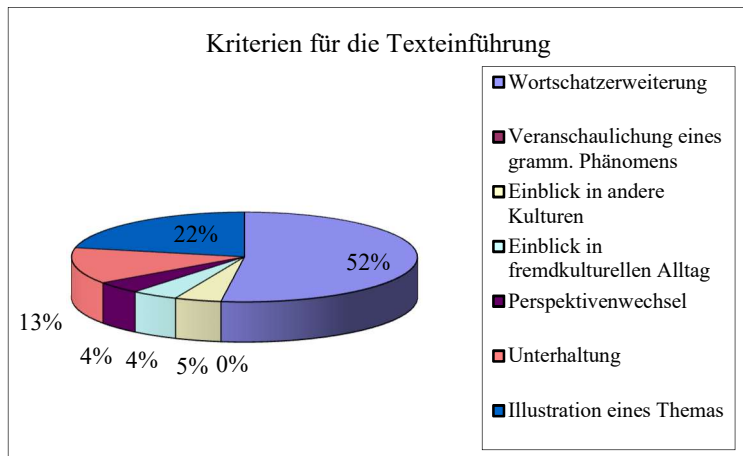


Schaubild 10. Kriterien für die Einführung und Besprechung eines neuen zusätzlichen Textes

Für über fünfzig Prozent der an der Untersuchung teilnehmenden Lehrer nimmt die Wortschatzerweiterung den ersten Platz ein, wenn es um die Kriterien für die Einführung eines zusätzlichen Textes geht. Über ein Fünftel führt zusätzliche Lesetexte ein, um das gerade besprochene Thema besser zu illustrieren oder um in den Unterricht Abwechslung und Unterhaltung einzubringen. Vier Prozent der befragten Lehrer bedienen sich eines Textes um ein grammatisches Phänomen zu beleuchten. Die Ergebnisse zeigen, dass auch landeskundliches Wissen mit Hilfe zusätzlicher Texte aufgebaut wird: für neun Lehrer spielt als Einsatzkriterium der Einblick in den fremdkulturellen Alltag, für zwei das Kennenlernen anderer Kulturen eine Rolle.

Die von uns durchgeführte Lehrwerkanalyse hat gezeigt, dass in allen Teilen des Lehrwerkes *Themen neu* Handlungsvorschläge und Anweisungen zur Perspektivenübernahme, zum Vergleichen kaum vorhanden sind. In dem Unterricht der von uns befragten Lehrer werden Texte, die zum Perspektivenwechsel anregen, nicht eingesetzt.

5.3.3 Landeskundevermittlung im institutionalisierten Unterricht

Landeskunde gehört heute unbestritten in den Unterricht hinein. Aus der Erfahrung kann jedoch gesagt werden, dass explizite Beschäftigung mit Landeskunde im Deutschunterricht eher selten stattfindet. Die Forschungsergebnisse stützen diese Beobachtung: die Mehrheit der Lehrer gibt zu, landeskundliche Inhalte nur ab und zu explizit in den Unterricht einzubeziehen. Aber fast genauso Lehrer meinen, die Vermittlung landeskundlicher Inhalte häufig zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Nur ein Befragter vermittelt in fast jeder Stunde sozio-kulturelles Wissen über die deutschsprachigen Länder.

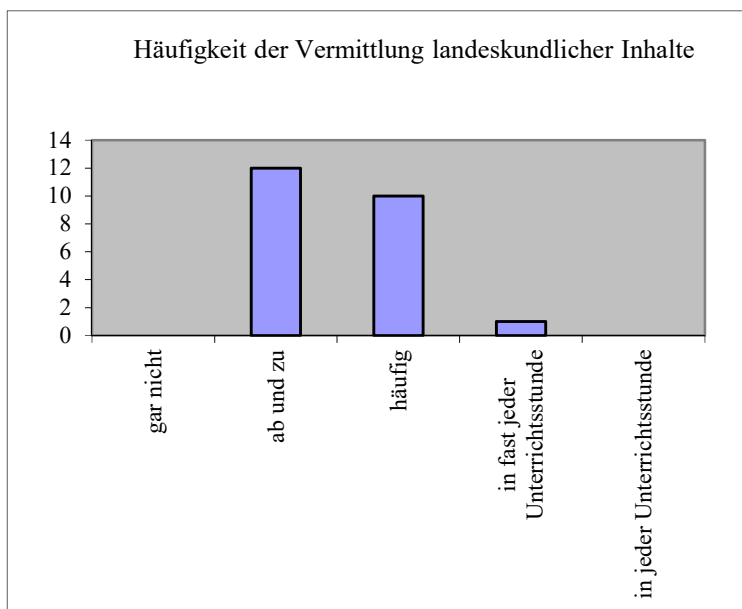


Schaubild 11. Die Häufigkeit der Vermittlung der landeskundlichen Inhalte im Unterricht der befragten Lehrer

Im Unterkapitel 1.4 der vorliegenden Arbeit wurden die landeskundlichen Inhalte, die in die Lehrpläne für Deutsch als Fremdsprache¹⁷ explizit aufgenommen werden, folgend untergeordnet:

- Informationen zu den deutschsprachigen Ländern,
- Informationen zu Sitten und Bräuchen, Lebensweisen, Sprachen, Dialekten,
- Realienkunde,
- Wissen über Kultur.

Die Entscheidung darüber, wie viel und wie oft landeskundliche Inhalte im Unterricht thematisiert werden, erfolgt individuell. Die an der Untersuchung teilnehmenden Lehrer waren sich nahezu einig darüber, dass die Inhalte aus dem Bereich des Alltags im landeskundlichen Teil des Unterrichts dominieren (fast 80% der Stimmen). Informationen zu Sitten und Bräuchen nehmen mit dreizehn Prozent den zweiten Platz ein. Nur jeweils vier Prozent der befragten Lehrer besprechen im Unterricht hauptsächlich die geographischen Sachverhalte der deutschsprachigen Länder und die deutschsprachige sog. "hohe" Kultur. Dagegen finden die Bereiche der Politik, Wirtschaft sowie Geschichte nur selten Beachtung.

¹⁷ vgl. Lehrpläne von: D. Machowiak 2002, E. Brewińska/ D. Obidniak/ E. Świerczyńska/ J. Drabich 2002, K. Łuniewska/ Z. Wąsik/ U. Tworek 2002, R. Lewicki 2002, U. Boszulak und E. Ciemnicka 2002

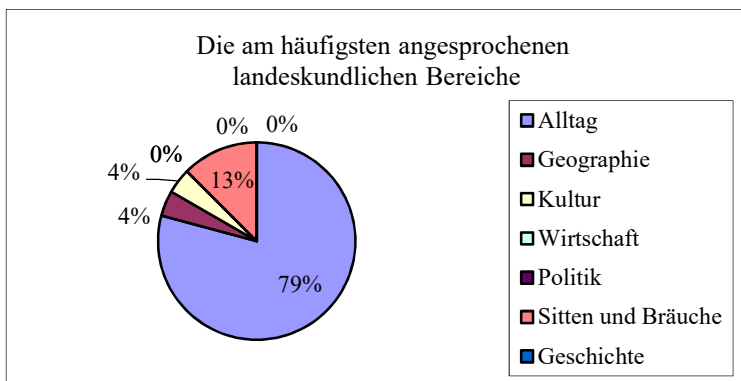


Schaubild 12. Erste Stelle unter den im Unterricht besprochenen landeskundlichen Bereichen

Die Besprechung der Vorurteile und Stereotype sollte in dem heutigen Fremdsprachunterricht besondere Rolle einnehmen, da zu Beginn jedes Lernens die Lerner über ein bestimmtes Vorwissen über das Zielsprachenland und deren Bewohner verfügen, zu denen wie Iluk (2000:41) kritisch bemerkt, die Lerner „von vornherein nicht immer die pädagogisch erwünschten Einstellungen und Werthaltungen haben“. Die nicht selten schwierige Aufgabe des Lehrers besteht darin, die Lerner auf diese aufmerksam zu machen. Die Auseinandersetzung kann sie in Zukunft vor weiteren Vorurteilen und stereotypen Meinungen bewahren. Die Untersuchungsergebnisse zeigen gravierende Unterschiede in der Anerkennung dieses wichtigen Unterrichtsziels. 43% der Lehrer gehen der Forderung nach, durch Besprechung der Stereotype der vorurteilsfreien Wahrnehmung beizutragen. Die Mehrheit gibt jedoch offen zu, nur selten das Thema zu besprechen, vier Prozent verzichten sogar darauf.

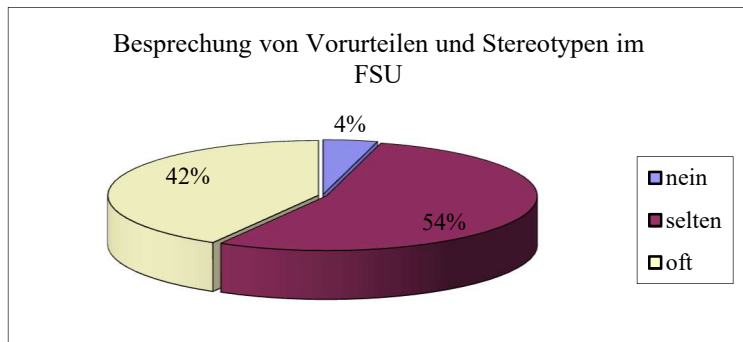


Schaubild 13. Besprechung der Vorurteile und Stereotype im Unterricht der befragten Lehrer

Ähnlich liegen die Meinungen der befragten Lehrkräfte über die Berücksichtigung anderer deutschsprachiger Länder als Deutschland weit auseinander. Fast die Hälfte der Befragten gibt an, ab und zu Informationen zu anderen Ländern des deutschsprachigen Raumes zu vermitteln, ein Fünftel vermittelt nur Grundinformationen und ein Viertel der Lehrer berücksichtigt öfter Inhalte zum gesamten deutschsprachigen Raum. Acht Prozent der Befragten geben zu, kaum Informationen über andere Länder in ihrem Unterricht zu thematisieren.

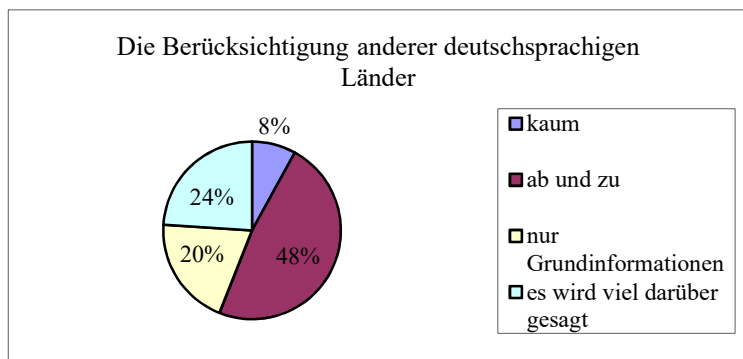


Schaubild 14. Die Berücksichtigung anderer deutschsprachigen Länder als Deutschland

Die Lernenden werden ab und zu zum Vergleich zwischen der eigenen und der zielsprachigen Kultur angespornt. Zehn von vierundzwanzig Lehrern geben an, neue landeskundliche Inhalte anhand des Vergleichs mit dem eigenen Land einzuführen, vierzehn von ihnen sagen aus, ab und zu auf die kulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten einzugehen.

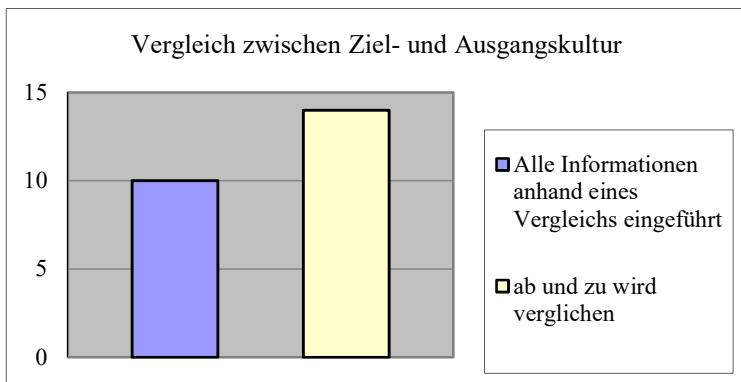


Schaubild 15. Vergleich zwischen der eigenen und der zielsprachigen Kultur

5.3.4 Berücksichtigung der Schülerbedürfnisse

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde darauf aufmerksam gemacht, dass vor allem die von dem Bildungsministerium veröffentlichten Rahmenrichtlinien vom 15. Februar 1999, die eine Grundlage für die polnischen Lehrpläne für Deutsch als Fremdsprache bilden, die Rolle der Schüler im Unterrichtsprozess hervorheben. Der Unterricht wird somit lernerzentriert, die Faktoren rund um den Schüler sollen bei der Planung des Unterrichts und im Unterrichtsgeschehen berücksichtigt werden. Wir wollten mit Hilfe der Befragung die Meinung der Lehrer ermitteln, ob also diese Prinzipien ihre Beachtung im Lehrwerk finden.

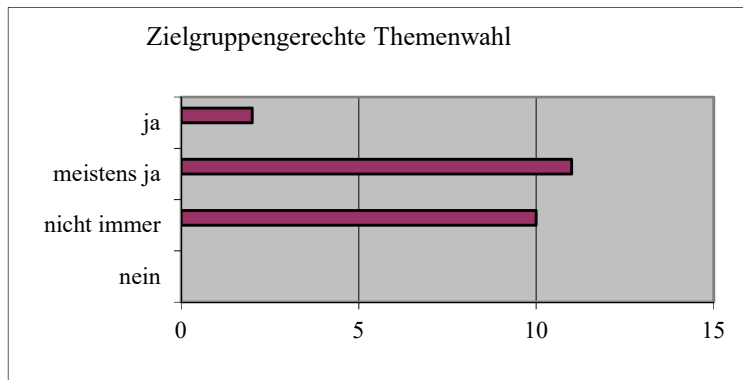


Schaubild 16. Zielgruppen- und altersgerechte Themenauswahl im Lehrwerk *Themen neu*

Die Mehrheit der Befragten vertritt die Meinung, die Themen und Inhalte in dem von ihnen eingesetzten Lehrwerk gehören überwiegend zu der Erlebnis- und Erfahrungswelt der Zielgruppe. Aber fast genauso viele sind der Ansicht, die Themen würden nicht immer die Person des Lernalters ansprechen.

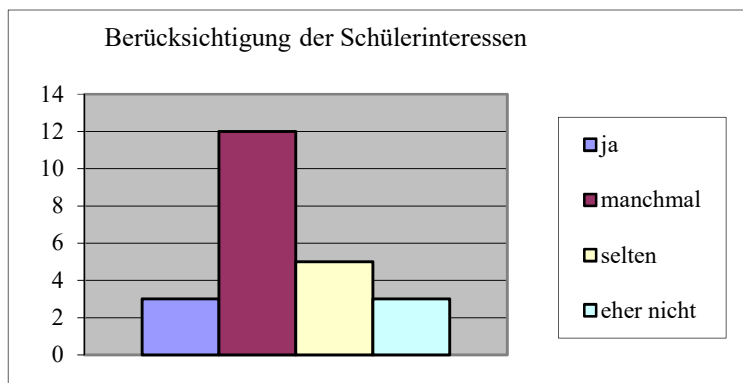


Schaubild 17. Berücksichtigung der Schülerinteressen bei der Wahl der landeskundlichen Informationen

Aus der Umfrage geht aber eindeutig hervor, dass die Lehrer auch selbst nicht gerne und nur gelegentlich den Schülern die Möglichkeit geben, aus eigenem Interesse heraus landeskundliche Inhalte zu recherchieren und zu präsentieren. Acht von ihnen berücksichtigen die Interessen der Lerner sogar nur selten. Nur drei Lehrer meinen, ihren Schülern diese Möglichkeit zu bieten.

Aus der Befragung geht deutlich hervor, dass die Lehrer der ihnen gestellten Aufgabe die Schüler auf die Kommunikation vorzubereiten, bewusst sind. Das entspricht auch den curricularen Forderungen. Immerhin wurde in drei Viertel der Umfragen das oberste Lernziel gerade die Befähigung zur Kommunikation genannt. Die Landeskunde spielt nach Meinung der befragten Lehrer eine bedeutende Rolle. Die Inhalte aus den Bereichen des Alltags und der Sitten und Bräuche gehören zu den ihrer Meinung nach meistbesprochenen. Um kommunikative und folglich interkulturelle Kompetenz zu entwickeln, sind folgende Inhalte notwendig:

- funktionale Kenntnisse,
- Informationen über das Alltagsleben,
- eine Erweiterung des geistigen Horizonts,
- einen Vergleich der Gebräuche und Auffassungen der eigenen und der fremden Kultur mit dem Ziel, die eigene (und die fremde) Kultur als eine unter mehreren möglichen „Entwürfen“ zu begreifen (vgl. Meijer und Jenkins 1998:18).

Die Auswertung der Lehrerbefragung hat gezeigt, dass die Lehrer zwar die Rolle der Landeskunde anerkennen, sie reduzieren den Kulturbegriff weitgehend auf den Alltag. Wenn die Schüler nicht genügend kulturkundliche Informationen erhalten, wird das Lernziel der interkulturellen Kompetenz unmöglich zu erreichen sein. Die Entwicklung der Empathie- und vorurteilsfreien Wahrnehmungsfähigkeiten (vgl. Pauldrach 1992:11) wird kaum möglich zu erwerben sein. Auch ohne den expliziten Vergleich der eigenen und fremden Kultur (Krumm

2003a:140) wird die Sensibilisierung für Unterschiede und damit der Abbau von schon existierenden und die Verhinderung der Entstehung neuer Stereotype nicht erzielt werden können.

Die neuen Lernziele erfordern ein Umdenken und Veränderungen in der Unterrichtspraxis. Die meisten Lehrer sind der Meinung, trotz der mangelnden Kenntnisse im sozio-kulturellen Bereich, werden die Schüler imstande sein, erfolgreich in der fremden Sprache kommunizieren zu können. Nur einer der befragten Lehrer sieht ein, dass die Schüler im traditionellen schulischen Unterricht nur auf einfache Gespräche und Alltagssituationen vorbereitet werden. Die Lehrer beurteilen aber auch den Fremdsprachenunterricht aus eigener Erfahrung. Sie stellen nicht ihre Wünsche dar, sondern die schulische Realität.

6. Diskussion der Ergebnisse der Schülerbefragung

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse der im Schuljahr 2002/2003 unter den Schülern der Oberschulen durchgeführten Umfragen präsentiert. Nach der Beschreibung der Zielsetzung und der inhaltlichen Struktur der Fragebögen sowie Erläuterung der Datengewinnung folgt eine ausführliche Analyse der gewonnenen Daten, die in Form von Diagrammen wird.

6.1. Zielsetzung und inhaltliche Struktur der Fragebögen

Die im 5. Kapitel besprochenen Ergebnisse der Befragung spiegeln die Meinungen der Lehrer hinsichtlich der Lernziele und Landeskunde wider. Albert und Koster (2002:8) machen aufgrund ihrer eigenen Forschungserfahrung¹⁸ darauf aufmerksam, dass jeder Befragte das Bestreben haben wird, „sich so darzustellen als verhalte er sich den Normen entsprechend, vor allem, wenn er selbst diese Normen akzeptiert“.

Mit Hilfe der Untersuchung unter den Schülern soll ermittelt werden, welche Lernziele im Unterreicht verfolgt werden. Wir wollen dabei überprüfen, welche Rolle der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht zukommt, d.h. konkret wie oft die landeskundlichen Inhalte (auch aus welchen Bereichen) im Unterricht thematisiert werden. Wir gehen von der Annahme aus, dass wenn neben der Spracharbeit auch die Landeskundevermittlung im Unterricht erfolgt, haben die Lerner große Chancen in Zukunft, darauf ihr Wissen auf der kulturellen Dimension zu bauen. Die Befähigung zur interkulturellen Kompetenz wird umso näher und realisierbar sein.

¹⁸ Albert und Koster (2002:8) berichten über eine Untersuchung, in der die Sprecher des Deutschen gefragt wurden, welches Tempus sie zur Bezeichnung von zukünftigen Ereignissen verwenden. In der Befragung haben fast alle Befragten das Futur angegeben, in später erhobenen Daten stellte sich heraus, dass sie nur in etwa 5% der Fälle das Futur in ihrer aktuellen Sprachproduktion gebrauchten.

Die Schülerbefragung ist speziell für die Ziele des Forschungsvorhabens konzipiert worden. Da sich der Fragebogen an alle Deutschlerner richtet, darunter auch Sprachanfänger, wurde er in polnischer Sprache verfasst. Er enthält vierzehn Fragen. Ähnlich wie in der Lehrerumfrage soll der Schüler zunächst seine Schulstufe und -art angeben. Anschließend wird nach Gründen für das Deutschlernen gefragt. Fragen Nummer drei und vier beziehen sich auf das Lehrwerk, anhand dessen der Unterricht geführt wird. Wir wollen wissen, wie lange im Unterricht mit dem Lehrbuch gearbeitet wird und ob die angesprochenen Themen den Interessen der Lerner entsprechen. Weitere Fragen (7 bis 10) konzentrieren sich auf den landeskundlichen Aspekt im Unterricht; ob und wie oft die Inhalte vermittelt werden, ob alle deutschsprachigen Länder präsentiert werden und ob auf die landeskundlichen Informationen im Unterricht explizit eingegangen wird. Mit Hilfe der elften Frage wollen wir die Lernziele des Sprachunterrichts aus der Sicht der Lerner ermitteln. Dazu sollen sie die aufgelisteten Aspekte und Fertigkeiten rangordnen. Der moderne Fremdsprachenunterricht zielt auf die Bereitung zur Kommunikation ab, inwieweit dieses Ziel auch im Unterricht der befragten Schüler verfolgt wird, soll mit Hilfe der Frage Nr. 12 ermittelt werden. Im letzten Punkt wird nach den Medien gefragt, die im Unterricht eingesetzt werden.

6.2. Datengewinnung

Die Umfragen wurden unter Schülern der Oberschulen in folgenden Städten durchgeführt: Białystok, Jelenia Góra, Krotoszyn, Nakło n. Notecią, Poznań (sieben Schulen) und Radzyń Podlaski. Infolge der in Polen durchgeführten Schulreform gibt es in den Oberschulen im Schuljahr 2000/2003 keine Zweitklässler. Die Erhebung umfasst daher nur die Erst-, Dritt- und Viertklässler der Oberschulen. An der Untersuchung nahmen 46 Schüler der ersten Klasse, 202 der dritten und 96 Schüler der vierten Klasse teil.

6.3. Auswertung der Ergebnisse der Schülerbefragung

Obwohl es nicht das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, die Ergebnisse der Umfragen der einzelnen Jahrgangsstufen zu vergleichen, wird bei der Auswertung auf gravierende Unterschiede in der Lernzielsetzung zwischen einzelnen Klassen aufmerksam gemacht. Eine gesonderte tabellarische Darstellung der Auswertung der Umfragen der jeweiligen Klassen befindet sich im Anhang. Die Antworten der Schüler auf die Fragen werden zusammengerechnet und der Durchschnittswert wird berechnet. Die Ergebnisse werden – ähnlich wie bei der Besprechung der Lehrerumfragen – in Form von Diagrammen veranschaulicht.

6.3.1 Lehrwerk im Unterricht

Die Lehrerbefragung hat erwiesen, dass das Lehrwerk kurstragend ist. Die Meinung der Schüler bestätigt seine Rolle. Beide befragten Gruppen (Lehrer und Schüler) gaben an, Arbeit mit dem Lehrwerk würde ca. die Hälfte der Unterrichtsstunde einnehmen. Nicht weniger Schüler waren jedoch der Meinung, die Lehrer würden den ganzen oder fast den ganzen Unterricht auf das Lehrwerk stützen. Nur 11% Prozent der Schüler waren der Meinung, das Lehrwerk würde nur selten im Unterricht benutzt, für 12% würde das Buch selten eingesetzt. Im Vergleich zu den Dritt- und Viertklässlern waren die Erstklässler diejenigen, derer Meinung nach das Lehrwerk die meiste Zeit im Unterricht eingesetzt wird. In der ersten Klasse beansprucht die Arbeit mit dem Lehrwerk die ganze (30%) oder fast die ganze Unterrichtszeit (42%), während unter den Schülern der dritten und vierten Klasse die Antworten „fast die ganze Unterrichtsstunde“ und „die Hälfte der Unterrichtsstunde“ überwiegen.

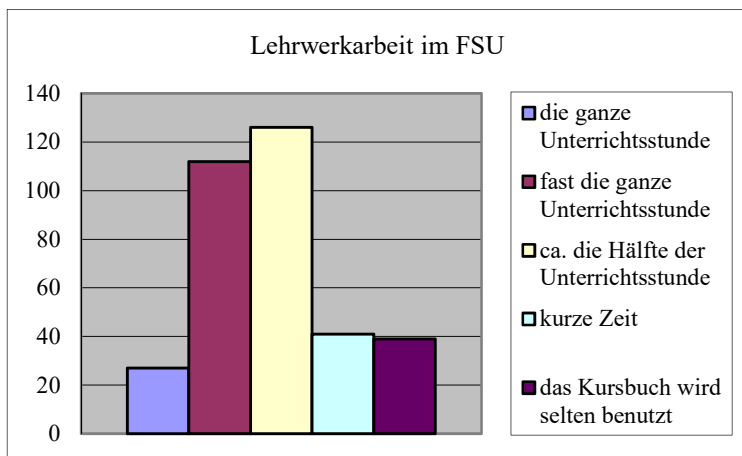


Schaubild 18. Durchschnittliche Zeit der Lehrwerkarbeit während einer Unterrichtseinheit

Die Meinungen darüber, ob das Lehrwerk den Interessen und dem Alter der Schüler entspricht, liegen weit auseinander.

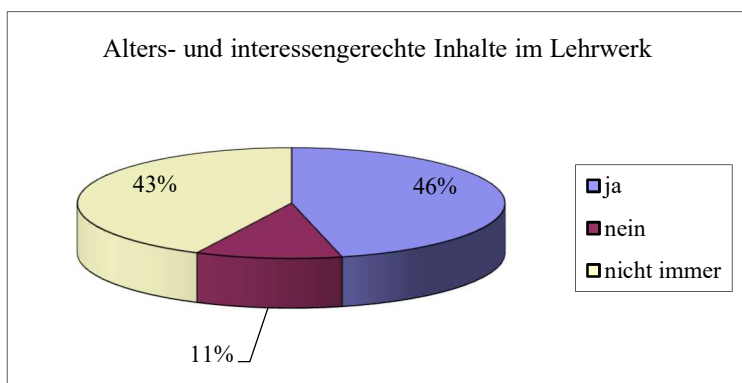


Schaubild 19. Alters- und interessengerechte Themen im Lehrwerk
Themen neu

Fast genauso viele Lerner beantworteten die Frage, das Lehrwerk und die besprochenen Themen wären für sie entsprechend (46%), aber fast die gleiche Anzahl der Befragten (43%) war der Ansicht, die Lehrwerkautoren würden nicht immer die Interessen der Schüler berücksichtigen. Über ein Zehntel behauptet sogar, sie würden sich nicht angesprochen fühlen.

6.3.2 Landeskundevermittlung im institutionalisierten Unterricht

Die in der vorliegenden Arbeit geäußerte Vermutung, die landeskundlichen Inhalte würden im Unterricht marginalisiert, konnte durch die Schülerbefragung bestätigt werden. Die überwiegende Mehrheit der Schüler (fast 60%) gibt an, nur selten Informationen im sozio-kulturellen Bereich vermittelt zu bekommen. Acht Prozent behaupten sogar, im Unterricht würden gar keine landeskundlichen Informationen übermittelt.

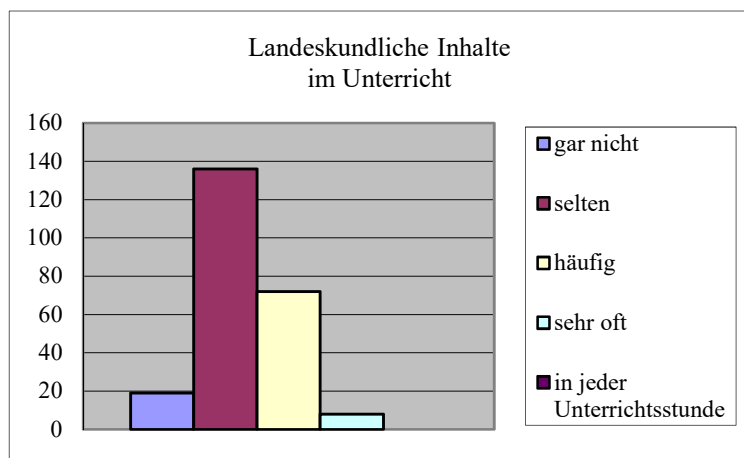


Schaubild 20. Häufigkeit der Vermittlung landeskundlicher Inhalte im Deutschunterricht

Weniger als ein Drittel ist der Meinung oft über die landeskundlichen Sachverhalte zu erfahren, nur drei Prozent sehr oft. Die Häufigkeit der Vermittlung dieser Inhalte steigt jedoch im

Laufe der Schulzeit, die Dritt- und Viertklässler beschäftigen sich den Forschungsergebnissen zufolge häufiger im Unterricht mit der Landeskunde.

Zu den meist angesprochenen Bereichen im Laufe der gesamten Unterrichtszeit in der Oberschule gehört für die überwiegende Mehrheit der Schüler (über drei Viertel aller Stimmen) der Alltag. Sitten und Bräuche wurden von 21 Schülern genannt, dann folgten Angaben zu Geographie (14 Stimmen), Politik (13 Stimmen) und Literatur (11 Stimmen).

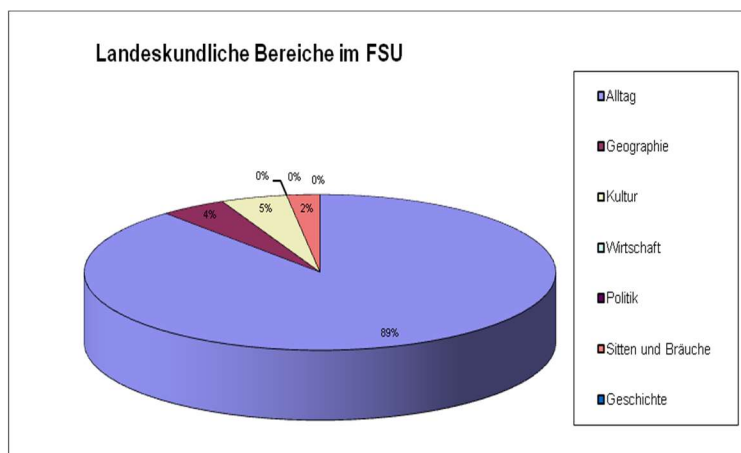


Schaubild 21. Die meist angesprochenen landeskundlichen Bereiche im Fremdsprachenunterricht

Zu zweithäufigsten Bereichen, zu denen die Informationen im Unterricht vermittelt werden, gehören der Bereich „Sitten und Bräuche“ und „Kultur“. Bereiche der Wirtschaft, der Geschichte und der Literatur werden nur vereinzelt angesprochen. Angaben zur Geographie werden auch nur gelegentlich gemacht.

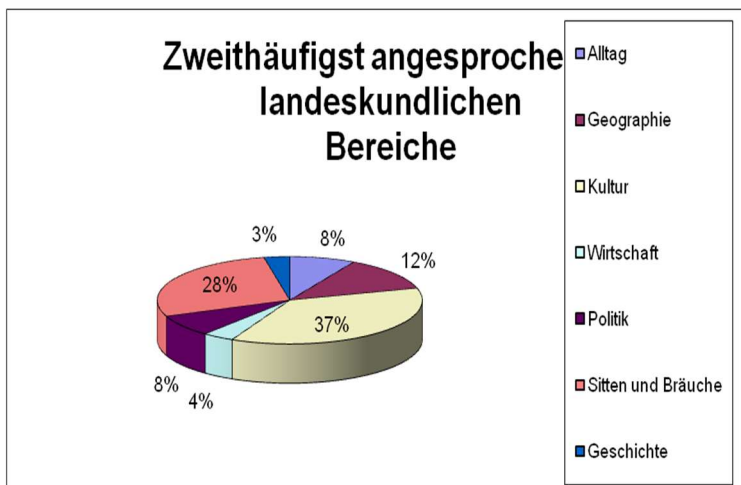


Schaubild 22. Zweite Stelle unter den am häufigsten angesprochenen landeskundlichen Inhalten

Dem Postulat der ABCD-Thesen (1990) entsprechend sollte nicht nur Deutschland, sondern die gesamte regionale Vielfalt des deutschsprachigen Raumes (Deutschland, Österreich und die Schweiz, einschließlich auch Lichtenstein) mit in den Unterrichtsgegenstand einbezogen werden. Die in der vorliegenden Arbeit vorgenommene Analyse des Lehrwerkes *Themen neu* hat gezeigt, dass die Lehrwerkautoren diese Forderung nur mangelnd erfüllt haben. Die Landeskunde beschränkt sich im analysierten Lehrwerk fast ausschließlich auf Deutschland. Vermutlich ist das der Grund, warum diese Informationen nur selten im Unterricht vermittelt werden. Die Mehrheit der von uns befragten Schüler (63%) erfährt im Unterricht nur ab und zu über andere deutschsprachige Länder, fast ein Drittel von ihnen gibt sogar zu, nie darüber gehört oder gelesen zu haben. Nur wenige Befragte gaben die Antwort „häufig“ (acht Prozent) oder sehr oft (ein Prozent).

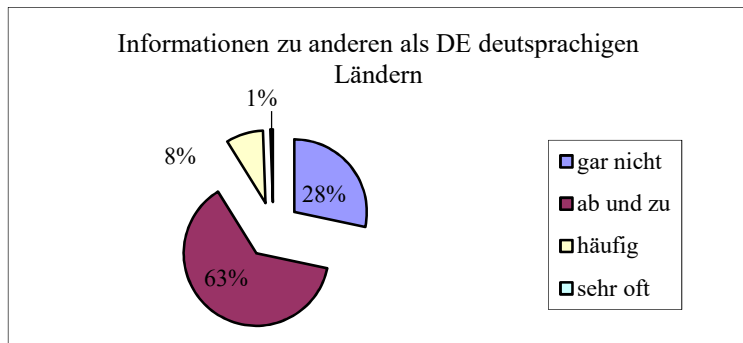


Schaubild 23. Informationen zu anderen als Deutschland Ländern des deutschsprachigen Raumes

Die Forderung die Landeskunde explizit zum Thema des Unterrichts zu machen, bleibt im schulischen Alltag ohne Wiederhall. Die sporadisch vermittelten Informationen werden auch nach Meinung der Schüler selten im Unterricht besprochen. Dreizehn Prozent behaupten, landeskundliche Inhalte werden kaum besprochen. Aber immerhin fast ein Drittel der Befragten bekommt solche Informationen oft vermittelt, sechs Prozent sehr oft. Drei Prozent finden in jeder Unterrichtsstunde landeskundliche Informationen.

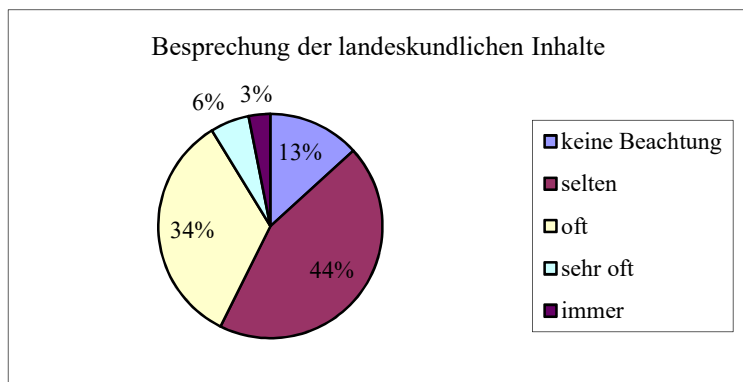


Schaubild 24. Besprechung im Unterricht der landeskundlichen Inhalte

6.3.3 Lernziele im Sprachunterricht aus der Sicht der Schüler

Die Meinung der Schüler über die wichtigsten Einzelaspekte und häufigsten Tätigkeiten im Unterricht widerspricht den Meinungen der von uns befragten Lehrer.

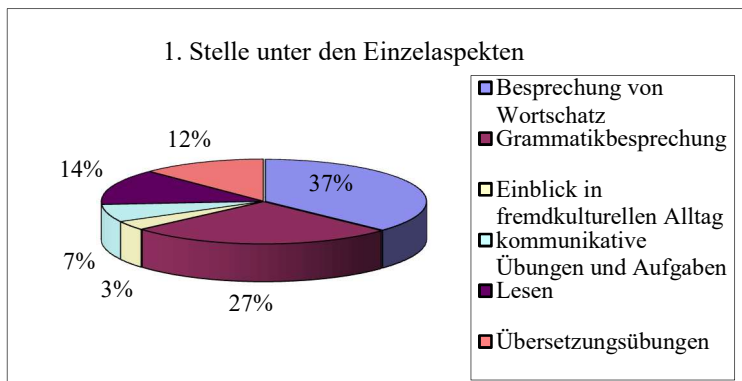


Schaubild 25. Erste Stelle unter den Einzelaspekten im Fremdsprachenunterricht der befragten Schüler

Während drei Viertel der Lehrer die vorbereitenden Übungen und Aufgaben auf die Kommunikation an erster Stelle platzierten, steht dieses nach Angaben der Lerner mit vier Prozent der Stimmen erst an vorletzter Stelle. Hier soll noch einmal darauf aufmerksam gemacht werden, dass die kommunikativen Übungen in der Frage gesondert aufgelistet wurden. Sie vereinen in sich unterschiedliche Einzelaspekte der Sprache wie Wortschatz oder Grammatik. Wie Schreiter (2001:916) betont, geht es beim Üben um „bewusstes Einprägen und Geläufigmachen sprachlicher Mittel, um die adäquate Wahl und den angemessenen Einsatz“. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass im Unterricht Vorrang Wortschatz- und Grammatikkenntnisse bekommen. Überraschend ist nur, dass den Übersetzungsübungen mehr Zeit als kommunikativen Übungen eingeräumt wird.

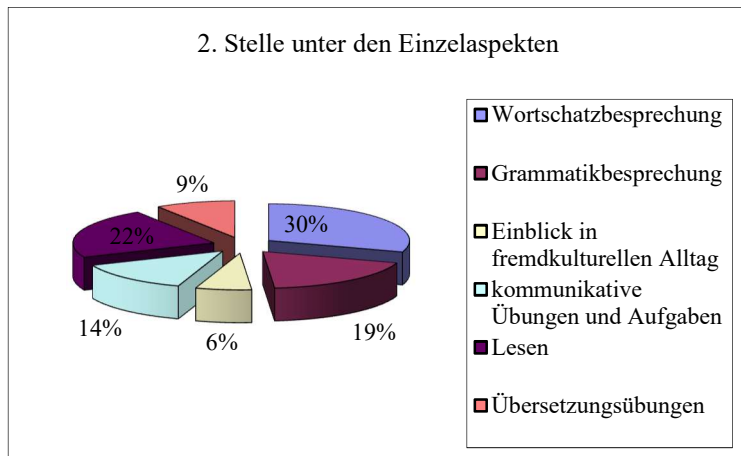


Schaubild 26. Zweite Stelle unter den Einzelaspekten und Tätigkeiten im Fremdsprachenunterricht der befragten Schüler

Die marginale Rolle der Landeskunde wird hier noch einmal bestätigt; sie steht erst an letzter Stelle sowohl unter den primären als auch den zweithäufig angesprochenen Themen im Fremdsprachenunterricht.

In dem theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde darauf aufmerksam gemacht, dass die sozio-kulturellen Inhalte eine bedeutende Rolle im Unterrichtsgeschehen spielen, die Empathie- und Wahrnehmungsfähigkeiten (Pauldrach 1992) sollten entwickelt werden. Das darf zwar nicht auf Kosten der Sprachbewusstheit (House 1996) erfolgen, damit darf auch nicht die Wortschatzbesprechung und die Rolle der Grammatik im Unterrichtsgeschehen unterschätzt werden. Die Umfragen haben aber gezeigt, dass diesen der Vorrang gewährleistet wird und zwar von Anfang an. Die Schüler konzentrieren sich in der ersten Klasse genauso wie die Schüler der zweiten oder dritten Klasse vor allem auf der Besprechung von Wortschatz und Grammatik. Die letzten zwei Stellen kommen während der drei Schuljahre immer den Kommunikationsübungen und dem Einblick in andere Kulturen zu. Diese Rangfolge müsste den Rah-

menrichtlinien entsprechend zugunsten der Vermehrten Beschäftigung mit Aufgaben zum Aufbau kommunikativer und interkultureller Kompetenz aufgegeben werden.

Trotz aber der ungleichen Stelle, die den kommunikativen Übungen zukommt, schätzt die überwiegende Mehrheit der Schüler ihren Deutschunterricht im Hinblick auf die Vorbereitung auf die zukünftige Kommunikation als ausreichend ein. Sechzehn Prozent der Befragten fühlen sich sogar gut vorbereitet. Dreizehn Prozent fühlen sich auf die Kommunikation nicht vorbereitet. Ein Viertel kann seine Kompetenzen nicht beurteilen.

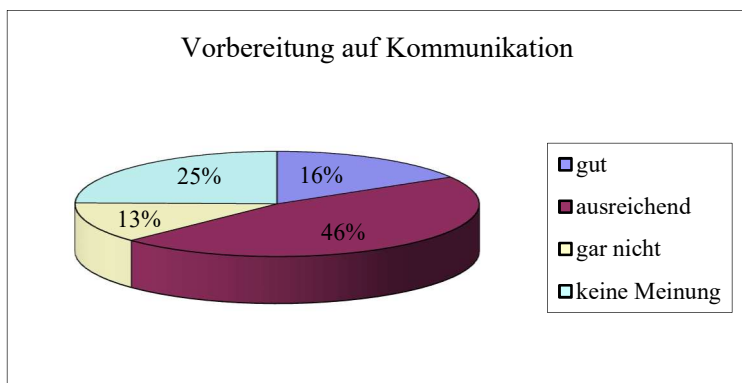


Schaubild 27. Beurteilung der Vorbereitung auf die Kommunikation

Die wenigen landeskundlichen Informationen, die im Deutschunterricht der befragten Lerner vermittelt werden, sind auf den Alltag weitgehend reduziert. Explizite Landeskundevermittlung spielt im Unterricht eine sehr marginale Rolle. Die landeskundlichen Informationen nehmen mit der Lerndauer auch nicht zu. In der ersten und in der dritten Klasse beansprucht die Beschäftigung mit den sozio-kulturellen Inhalten 4%, in der vierten Klasse nur 2% der Unterrichtszeit.

Die Rangordnung der Grammatik bleibt im Laufe der dreijährigen Unterrichtszeit fast die gleiche. In der ersten Klasse

nimmt sie nach der Wortschatzbesprechung und der Sprachfertigkeit Lesen die dritte Stelle ein. Unter den Dritt- und Viertklässlern gehört die Grammatikbesprechung nach der Wortschatzerweiterung zu den häufigsten Tätigkeiten im Fremdsprachenunterricht. Dennoch beurteilen die Schüler aller befragten Klassen ihre Vorbereitung auf die zukünftige Kommunikation als ausreichend. Sowohl aber unter den Erstklässlern, als auch den Dritt- und Viertklässlern gibt es eine Gruppe von Schülern (etwa ein Viertel in jeder Jahrgangsstufe), die nicht imstande ist, ihre Fähigkeiten im Hinblick auf die Kommunikation selbst einzuschätzen. Das legt die Vermutung nahe, sie hätten bisher keine Möglichkeit gehabt, das Gelernte in einer natürlichen Situation unter Beweis zu stellen. Aufgrund der Forschungsergebnisse kann der Schluss gezogen werden, dass die Schüler den Fremdsprachenunterricht immer noch als Wortschatz- und Grammatikunterricht sehen, in dem nur ausreichend auf die kommunikative Kompetenz vorbereitet wird.

Wenn wir aber annehmen, dass die Schüler die tragfähige Basis besitzen, zu der bestimmt gute Wortschatz- und Grammatikkenntnisse gehören, dann muss der Unterricht noch ohne Zweifel neue Techniken und Verfahren zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz bereitstellen. Wie Edelenbos und Kubanek-German (2004:23) unterstreichen, ist es wichtig, dass die Schüler wissen, was ihr Lernstil ist, dass es sich lohnt, das Risiko einzugehen, einmal nicht verstanden zu werden. Es müssen ihnen kompensierende Strategien erklärt und gezeigt werden (Ausdrücken von Unverständnis, Formeln für das Nachfragen usw.) (vgl. Edelenbos, Kubanek-German 2004:23).

Vorschläge, wie im fremdsprachlichen Unterricht interkulturelle Kompetenz gefördert werden kann, werden im nächsten Kapitel präsentiert.

7. Didaktisch-methodische Vorschläge für die Förderung interkultureller Kompetenz im DaF-Unterricht

Auf Grund der in dem ersten Teil der vorliegenden Arbeit präsentierten theoretischen Erwägungen kann festgestellt werden, dass zu einer erfolgreichen fremdsprachigen Kommunikation, die unter Vertretern verschiedener Sprach- und Kulturgemeinschaften stattfindet, reicht die kommunikative Kompetenz allein nicht aus. Das neue Lernziel der interkulturellen Kompetenz bedeutet die kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen anwenden zu können um somit nach Kaikkonen (2002:4) „zum Verstehen unterschiedlichen kulturellen Verhaltens und zur friedlichen und verständnisvollen Begegnung beizutragen“. Dazu sind die rein sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten notwendig, die um die Kenntnisse aus dem sozio-kulturellen Bereich ergänzt werden müssen. Im Folgenden werden noch einmal die wichtigsten Lernziele im Zusammenhang mit der interkulturellen Kompetenz aufgelistet (vgl. Volkman 2002:42, Hackl, Langner und Simon-Pelanda 1998, Pauldrach 1992, Pfeiffer 2001):

- Die Lerner sollen die Fähigkeit entwickeln, Generalisierungen (Stereotype, Klischees, Vorurteile) über die Zielkultur zu bewerten und einzuordnen;
- Sie sollen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass alle Menschen von kulturell unterschiedlichen Verhaltens- und Denkmustern geprägt sind;
- Sie entwickeln ein Verständnis dafür, dass sozial variable Faktoren, wie Alter, Geschlecht, soziale Schicht und Umgebung Verhalten und Denken der Menschen beeinflussen;
- Die Empathie, d.h. die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in den „Anderen“ und das „Fremde“ hineinzuversetzen soll gelernt werden;
- Strategien zur sozio-kulturellen Sensibilisierung und Perspektivenwechsel sollen vermittelt werden.

Die Umfragen der Schüler haben ergeben (vgl. Unterkapitel 7.3.3), dass die landeskundlichen Informationen im Unterricht sporadisch besprochen werden. Da die Analyse des Lehrwerkes (vgl. Kapitel 4) eindeutig erwiesen hat, dass in jedem Lehrwerkabschnitt landeskundliche Inhalte vorkommen, kann man annehmen, dass die Vermittlung der meisten Informationen implizit verläuft und diese von den Schülern unbewusst aufgenommen werden. Um Verallgemeinerungen und Generalisierungen entgegenzuwirken, sollte die explizite Landeskunde zum Thema des Unterrichts werden. Viele Lehrer reden sich jedoch unberechtigt mit Zeitmangel aus, da die Aneignung solcher Inhalte auch erfolgreich außerhalb des Klassenzimmers erfolgen kann. Dabei kann der Lehrer nur die Ergebnisse prüfen und eventuell den Schüler bitten, das Endprodukt der ganzen Klasse zu präsentieren.

Bei der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz kann sich u.a. Folgendes als nützlich erweisen:

- Schatzkiste mit landeskundlichem Material,
- Computer und Internet im fremdsprachlichen Klassenzimmer,
- Schüleraustausch und Klassenfahrten,
- Projekte.

Die Anregungen für die zusammengestellten Vorschläge stammen aus unterschiedlichen Quellen. Von großer Bedeutung waren die zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen, an denen ich die Möglichkeit teilzunehmen hatte und meine langjährige Tätigkeit als Kursleiterin und Fremdsprachenlehrerin, die die Erprobung des Materials in der Praxis ermöglichte.

7.1. Die Schatzkiste

Die Schatzkiste¹⁹, wenn sie reichlich mit Materialien gefüllt ist, bietet eine richtige Fundgrube für alle Schüler. Am An-

¹⁹ Auf die Idee einer Schatzkiste bin ich vor ein paar Jahren gekommen, als mir Material zur Visualisierung der von Schülern durchgeführten Themenprojekte fehlte.

fang jedes Schuljahres kann man die Schüler bitten, alle Informationen, Zeitungsausschnitte, Bilder, Poster, Postkarten, Briefmarken, Verpackungen von Produkten u. ä. in die Schule zu bringen. Gemeinsam mit den Schülern kann das gesammelte Gut thematisch in Ordern und kleinen bunten Kartons geordnet werden, z.B. nach dem Thema (Essen und Trinken, Geographie, Alltag), oder nach der Art (Bilder, Texte, alte Schulbücher für Deutsch als Fremdsprache). Aus der Erfahrung kann gesagt werden, dass jedes Mal wenn wir ein Projekt in der Klasse durchführen wollten, hatten wir in unserer Schatzkiste bereits viel authentisches Material zur Verfügung. Da nicht alle Schüler Zugang zu fremdsprachigen Zeitschriften, Internet oder Produkten haben, kann eine gemeinsame Schatzkiste die Arbeit der einzelnen erleichtern, da alle auf dieselbe Weise aus der gemeinsamen Schatzkiste schöpfen können.

Darüber hinaus liefert diese Sammlung an authentischem Material (auch aus der Ausgangskultur) ein kleiner Ausschnitt aus der (eigenen und) fremdsprachlichen (Alltags)Kultur. Allein mit Hilfe der Verpackungen von bestimmten Produkten kann z.B. zum interkulturellen Vergleich der Essgewohnheiten animiert und dadurch für Unterschiede sensibilisiert werden.

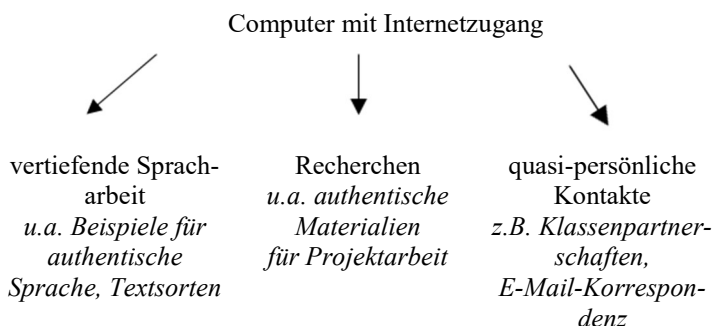
7.2. Computer und Internet im fremdsprachlichen Klassenzimmer

Seit einigen Jahren wird in Polen von dem Bildungsministerium eine Initiative gefördert, alle Schulen mit Computern und Internet-Anbindung auszustatten. Schon heute haben sehr viele Schulen eigene Computerräume. Eine der Folgen der Bildungsreform ist auch Sprachunterricht in kleineren Gruppen. Die Klassen, die durchschnittlich ca. 28 Schüler zählen, werden geteilt, sodass der Fremdsprachenunterricht in einer nicht zahlreicheren Gruppe als 15 Schüler stattfindet. Diese Umstände erhöhen die Unterrichtsqualität und stellen auch eine gute Voraussetzung für den Einsatz neuer Medien dar. Obwohl noch keine wissenschaftlichen Befunde zur Wirkung der Medien auf

den Wissenserwerb und den Spracherwerb vorliegen (vgl. Roche 2001), bietet der computergestützte Unterricht eine Abwechslung im Schulalltag. Auf dem polnischen Markt sind zahlreiche Programme erhältlich, die den Schülern die Möglichkeit bieten, die Fremdsprachenkenntnisse auf spielerische Art und Weise zu verbessern. Für diese Art von Programmen hat sich schon in Nordamerika der Begriff *edutainment* eingebürgert (vgl. Roche 2001:205). Zu den meistverkauften multimedialen Angeboten gehören in Polen zurzeit Sprachkurse für verschiedene Sprachniveaus, Tests und Wörterbücher.²⁰

Der Computer ermöglicht die Fremdsprache auf innovative Art und Weise zu lernen. Der Computer mit Internetzugang bietet aber schon nahezu unbegrenzte Möglichkeiten in Bezug auf das Fremdsprachenlernen. Krumm und Ohms-Duszenko (2001:1030) folgern, dass in Bezug auf die Landeskunde, verträgt sich die Forderung nach Aktualität nicht mit dem klassischen Lehrbuch, dass schnell veraltet“. Die Autoren verweisen in diesem Zusammenhang auf das Internet als Alternative: „die Vernetzung von Daten, die Verbindung von Text, Bild und Ton und die Aktualität sind Bereiche, in denen ein klassisches Lehrwerk, auch wenn es den Medienverbund mit Kassetten etc. nutzt, nicht mehr konkurrenzfähig ist“ (Krumm, Ohms-Duszenko 2001:1030). Auch seine Rolle in Bezug auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ist nicht zu unterschätzen.

²⁰ Zu den Sprachkursen gehören u.a. Professor Klaus 4.0, Edgar 2002, Deine Chancen in Deutsch, Super Memo World 2003, Eteacher 4.0, EuroPlus Sprachkurs Deutsch Millennium 2003. Ein Beispiel für Tests auf CD-ROM stellt Testy sprawdzające – egzamin maturalny von Aidem-Media aus dem Jahr 2003 dar. Wörterbücher auf CD-ROM bietet u.a. Langenscheidt: Multimedialny słownik niemiecko-polski i polsko-niemiecki.



Im Internet können unzählige Beispiele für authentische Sprache (Umgangssprache in Foren, Chats oder Bildungssprache in elektronischen Pressetexten) gefunden werden. Je nach Lernziel, Sprachniveau und Alter kann darauf schnell und einfach zurückgegriffen werden. Im Internet ist darüber hinaus eine unbegrenzte Zahl an authentischem Material enthalten, das auf unterschiedliche Art und Weise im Unterricht bearbeitet werden kann. Es kann als eine Fundgrube für authentische landeskundliche unterrichtsbegleitende Materialien angesehen werden, als ein Medium zur selbständigen Recherche nach verwertbaren Texten und Informationen. Da die Schüler meistens unbewusst die Informationen über die zielsprachige Kultur aufnehmen, müssen diese im Unterricht ihre Besprechung finden. Der Lehrer soll z.B. nach oder während des Unterrichts alle neu erfahrenen Inhalte sammeln und diese besprechen. Die Schlüsse können dann gemeinsam im Forum besprochen werden. Zum anderen bietet die E-Mail-Korrespondenz die Möglichkeit, persönliche Kontakte mit Personen oder Schulklassen aus den Zielsprachenländern zu knüpfen. Wenn Schüler mit ihren Altersgenossen im Zielsprachenland chatten oder im (elektronischen) Briefwechsel stehen, wirkt sich das bestimmt positiv auf ihre Motivation für das weitere Fremdsprachenlernen aus. Besonders angesichts dessen, dass sehr viele Schüler keine Möglichkeit haben, sei es im privaten Bereich (z. B. im Urlaub) oder während Klassenfahrten und Schüleraustausch mit Vertretern

der Zielsprachenkultur in Kontakt zu treten, kann ein fremdsprachlicher Unterricht mit Computer- und Interneteinsatz diese Lücke erfolgreich schließen helfen. Besonders, wenn wir, wie Burwitz-Melzer (2000:49) betont, unsere Schüler „im Fremdsprachenunterricht zu einem verantwortungsvollen Umgang mit fremden Kulturen erziehen und sie zu einem sensiblen und rücksichtsvollen Verhalten in multi- und interkulturellen Kommunikationssituationen anleiten“ wollen. Die Internetnutzung bedeutet aber mehr Aufwand bei der Unterrichtsvorbereitung, es muss überprüft werden, welche Quellen überhaupt in Frage kommen, wie damit im Unterricht umgegangen werden soll. Wie Krumm und Ohms-Duszenko (2001:1030) bemerken, stoßen insbesondere nichtmuttersprachliche Lehrende, die außerhalb des Zielsprachengebietes unterrichten, "an Grenzen der Gewährleistung, die bei Lehrwerken die Lehr- und Lernmaterialienautoren, Verlage, aber auch Rezensenten übernommen haben. Im Bereich des Deutschen als Fremdsprache werden daher aufbereitete Medien [...] als eine Art Mittelweg zwischen authentischem Material und einer didaktisch verantworteten Auswahl angeboten.“ Immer mehr Internetportale bieten aufbereitete Materialien für den Unterricht, auf die der Lehrer jederzeit zurückgreifen kann.²¹

7.3. Schüleraustausch und Klassenfahrten

Wie Edelenbos und Kubanek-German (2004:23) unterstreichen, haben die bisherigen Untersuchungen bei älteren Schülern einen nachweisbaren Effekt von Begegnung und Aufenthalt im Ausland auf die Fremdsprachenfähigkeiten ergeben. Um die Schüler zu motivieren, sollen Kontakte mit den Vertretern der zielsprachigen Kultur(en) gefördert werden (vgl. Schiffler 2002:153). Die Schüler lernen eine Fremdsprache zu benutzen und zwar in einer realen und nicht nur im Unterricht

²¹ Exemplarisch dafür das Online-Angebot der Deutschen Welle (www.dw.de) oder des Goethe-Instituts (www.goethe.de). Für Unterrichtsvorschläge mit Computereinsatz s. Chudak 2003, Grzegorzcyk 2003.

künstlich geschaffenen Situation. Wenn sie mit Altersgenossen die Möglichkeit bekommen, die Sachen des Alltags zu organisieren, durchzuführen oder sogar zu planen, werden sie bestimmt davon sprachlich profitieren können. „Die Größe des Effektes eines einwöchigen Austausches ist wahrscheinlich genauso groß wie zwei oder drei Monate Fremdsprachenunterricht innerhalb der beschützenden Klassenraumwände.“ (Edelenbos, Kubanek-German 2004:23) Die Beschäftigung mit der Sprache vor der Reise trägt schon die Merkmale eines bedeutungsvollen Inhalts. Im Rahmen eines Projektes können Schüler den Aufenthalt planen, Kosten für Besichtigungen recherchieren, bestimmte Vorstellungen vor der Reise oder von dem Austausch festhalten. Die Ergebnisse können dann in der Klasse besprochen werden. Edelenbos und Kubanek-German (2004:23) sprechen den Auslandsaufenthalt, selbst wenn er nicht länger als ein paar Tage dauert, eine bedeutungsvolle und signifikante Verbesserung von Sprach- und Hörverständnisfähigkeiten in der Fremdsprache zu. Die eigenen Erfahrungen, die Schüler während solcher Aufenthalte sammeln und die Verdeutlichung der Bedeutung der Fremdsprachenkenntnisse tragen zur Steigerung der Motivation bei und helfen, die Kluft zwischen institutionalisiertem Lernen und realer Handlungssituationen überbrücken. Das direkte Feedback von einem Muttersprachler ist nicht zu unterschätzen, denn

in einer lebensechten Kommunikation sagt Max nie: "Hello, I'm Max. I like apple juice. What do you like?". Nein, im Ausland steht Max mit der Schulklasse auf einem Bahnhof und muss dringend auf die Toilette. Und die Engländer verstehen "Where ist das Klo" nicht. Max nimmt dann Zuflucht auf die Körpersprache. Und wenn er dann erleichtert wieder zur Gruppe zurückkommt, hat er es gut verstanden, was "Oh, you mean, the loo. Well of course, there is one around the corner, over there" bedeutet. Er wird auch verstanden haben, dass "Can I have Spaghetti?" äußerst unhöflich ist, und die englischen Kinder "May I have some more spaghetti, please?" sagen, wenn sie in der Schulcafeteria anstehen. (Edelenbos, Kubanek-German 2004:20)

Die Erfahrungen, die man selbst sammelt, bleiben in Erinnerung und erlauben es den Lernern in Zukunft, sprachlich korrekt zu handeln, wie hier in dem Beispiel adäquat nach dem Weg zu fragen und etwas zu essen bestellen. Es muss aber betont werden, dass die Begegnungen mit Menschen aus einem anderen kulturellen Kontext einer gründlichen Vorbereitung bedürfen. Auch während der Begegnung sollte den Schülern aus beiden Kulturen viel Aufmerksamkeit geschenkt werden. Eine spontane Begegnung muss nicht automatisch zu interkultureller Kompetenz führen. Gerade das Gegenteil lässt sich oft im Schulalltag beobachten, dass Stereotype und Vorurteile, wenn sie nach der Klassenfahrt oder dem Schüleraustausch im Unterricht während Gespräche nicht entschärft werden, diese gerade verstärken. Der Phase der Nachbereitung kommt daher eine genauso wichtige Rolle zu wie der Begegnung selbst.

7.4. Projektarbeit

Es wurde in der Arbeit darauf aufmerksam gemacht, dass die Äußerungswünsche sooft wie möglich den Schülern als notwendig erscheinen. Beispiele ohne Lebensweltbezug sind für die Jugendlichen kaum motivierend. Durchdachte und geplante Projektarbeit hat den Vorteil, dass die Schüler ihre Äußerungsinhalte (Themen, Aufbau Inhalt) selber bestimmen. Das, was sie sagen, gewinnt für sie selbst an Bedeutung.

Zur Vermittlung der interkulturellen Landeskunde im Deutschunterricht eignen sich besonders landeskundliche Themen- und Exkursionsprojekte (vgl. Molnar 2001). Zu fast jedem Thema können Schüler Texte auf unterschiedlichem sprachlichem Niveau finden. Ein guter Anlass und eine gute Fundgrube für die Beschäftigung mit den landeskundlichen Aspekten kann die besprochene Schatzkiste bieten. Anhand der gesammelten und zur Verfügung stehenden Materialien können die Schüler landeskundliche Themenprojekte durchführen. Aus der Erfahrung kann gesagt werden, dass die interessantesten Projekte in möglichst kleinen Gruppen von zwei Personen entstanden sind,

da die Verantwortung für diese Arbeit auch größer als bei einer zahlreichen Gruppe ist. Das Ziel solcher Projekte kann z.B. sein, die fremdsprachige Kultur zu präsentieren, oder die eigene Kultur (evtl. im Vergleich mit der Ausgangskultur) darstellen. Sehr wichtig dabei ist das Endprodukt, das in verschiedener Form präsentiert werden kann; entweder als Informationsbrochure, Prospekt, Poster, Videoaufzeichnung oder als eine Internetseite.

Ab und zu kann der Lehrer Exkursionsprojekte organisieren. Diese eignen sich besonders für stark motivierte Schüler, da der Unterricht außerhalb der Schule stattfindet und es noch schwieriger als sonst ist, die Schüler für das besprochene Thema zu interessieren. Die Themen für Exkursionsprojekte sollten am besten von den Schülern vorgeschlagen und durchgeführt werden. Ein Stadtrundgang mit den Schülern als Reiseführern, Planung eines Aufenthalts in einer fremden Stadt mit Hotelzimmersuche, der notwendigen Verpflegung und dem Besichtigungsprogramm gehören zu den beliebtesten Exkursionsprojekten.

Während der Exkursionen kann noch zusätzlicher Material gesammelt und dann im Unterricht bearbeitet werden. Die Projektarbeit hat noch außer dem expliziten Vergleich der eigenen mit der zielsprachigen Kultur noch den zusätzlichen Vorteil, dass die meisten Schüler in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden, da sie meistens gespannt sind, was sich ihre Kollegen ausgedacht haben. Positive Bewertung steigert noch zusätzlich die Motivation der Schüler.

Und schließlich gewinnen die Projekte besonders im Zusammenhang mit der kognitiven Dimension der Landeskunde an Bedeutung. Wie Simon-Pelanda (2001:938) kritisch bemerkt, wir dürfen das landeskundliche Lernen nicht auf das Erlernen von neuen Fakten reduzieren und das Ideal enzyklopädischen Wissens verfolgen:

Da Fremdsprachenlernende über Strategien zum Erwerb von Wissen verfügen, gilt es, diese bewusst zu machen und zu übertragen. Der Dialog mit anderen bei der Analyse von Texten

ebenso wie bei Recherche in der eigenen oder fremden Umgebung ist hierfür die geeignete Situation, in der Sprachlernen und -handeln nicht nur das Wissen von Fakten erweitert, sondern auch seine Anwendung im deutschsprachigen Kontext vorbereitet.

Im heutigen wissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs wird bemängelt, die mitteilungsbezogene Kommunikation käme im Unterricht zu kurz. Es scheint sich nicht viel getan zu haben, was Schneider (1971:60, zitiert in Butzkamm 1993:158) vor mehreren Dekaden kritisiert hat: „Unsere Schüler haben schon lange erkannt daß sie mit Strukturübungen nicht sprechen lernen, daß sie allenfalls eine gute gymnastische Vorbereitung sind auf den eigentlichen Unterricht, nur: Dieser findet nicht mehr statt.“ Auch hier kann Landeskunde ihren großen Beitrag leisten. Die Künstlichkeit des institutionellen Lernens kann mit Hilfe landeskundlicher Inhalte entschärft werden, wenn über bedeutungsvolle altersangemessene Sachverhalte gesprochen wird. Nicht zu unterschätzen ist das für die Motivation zum weiteren Fremdsprachenlernen: in mitteilungsbezogener Kommunikation wird die bisher geleistete sprachbezogene Arbeit sichtbar. Das motiviert dazu, weiter gut zu lernen.

8. Resümee und Ausblick

Die Nachfrage nach Fremdsprachenunterricht steigt ununterbrochen. Im Zuge der politischen und gesellschaftlichen Veränderungen in Europa gewinnen die Fremdsprachenkenntnisse eine immer größere Bedeutung, sie sind von großem Vorteil auf dem internationalen Arbeitsmarkt. In den letzten Jahren wird darüber hinaus die Forderung nach Kenntnis der Zielsprachigen Länder und ihrer Kulturen immer lauter. Die Fremdsprachenkenntnisse implizieren also nicht nur die Beherrschung einzelner sprachlicher Fertigkeiten. Diese sind weiterhin notwendig. Aber auch das sozio-kulturelle Wissen, das eine reibungslose Kommunikation zwischen Vertretern verschiedener Kulturen ermöglichen soll, ist hier gleichzeitig beinhalten, denn wie (Simon-Pelanda 2001b:938) unterstreicht, „Um einen anderen nicht zu tolerieren, sondern auch zu verstehen, muss man etwas von ihm wissen; je mehr ich von ihm weiß, desto erfolgreicher wird die Kommunikation sein.“

Die Sprachkompetenz im linguistischen Sinne wird um eine interkulturelle Komponente erweitert. Der Fremdsprachenunterricht ist ein gerechtfertigter Ort, die Entwicklung der interkulturellen Handlungsfähigkeit anzubahnen:

Interkulturelles Lernen als Prinzip eines Unterrichts, der Verschiedenheit als Normalität versteht und Offenheit neuen Erfahrungen gegenüber betont, kann sich besonders im Fremdsprachenunterricht entfalten, nämlich durch das Erlernen der anderen Sprache und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit einer fremden Soziokultur. (Simon-Pelanda 2001b:938)

Die interkulturelle Handlungskompetenz als ein wichtiges Bildungsziel ist inzwischen in der europäischen Sprachenpolitik fest verankert, die einzelnen Vorgaben werden auch Schritt für Schritt in nationalen Lehrplänen umgesetzt (vgl. Unterkapitel 1.5). Die Lehrwerke, mit denen gegenwärtig in polnischen Schulen der postgymnasialen Stufe gearbeitet wird, sind kom-

munikativ ausgerichtet. Dieser Umstand warf die Forschungsfrage auf, ob, und wenn ja, in welchem Grad, die interkulturellen Lernziele mit einem kommunikativen Lehrwerk im Unterricht realisiert werden können.

Für das vorliegende Forschungsvorhaben war die Erörterung der Schlüsselbegriffe (u. a. Curriculum, Lehrplan oder Richtlinien) sowie die Ermittlung der in den polnischen Lehrplänen festgeschriebenen Bildungsziele relevant. Die Befähigung zur interkulturellen Kompetenz setzt die Kenntnis der sozio-kulturellen Sachverhalte voraus. Daher war es notwendig zu ermitteln, welche Konsequenzen aus dem interkulturellen Ansatz für die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache folgen.

Darauf baute der empirische Teil der Arbeit auf, in dem nicht nur ein kommunikativ ausgerichtetes Lehrwerk einer ausführlichen Analyse unterzogen wurde, sondern auch eine Lehrer- und eine Schülerbefragung durchgeführt wurden.

Eine detaillierte Analyse des Lehrwerkes *Themen neu* unter dem landeskundlichen Aspekt hat ergeben, dass das Lehrwerk genügend Inhalte aus dem sozio-kulturellen Bereich bietet, um die kommunikativen Fähigkeiten der Schüler zu fördern. Die in dem gesamten Lehrwerkverbund vermittelten Informationen bieten nicht nur einen Einblick in die deutsche Alltagskultur (leider wird anderen Ländern des deutschsprachigen Raums zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt), sondern machen die Lerner auch mit anderen wichtigen Aspekten wie z. B. mit der sog. 'hohen' Kultur vertraut. Insgesamt bieten die einzelnen angesprochenen Aspekte einen guten Anlass für einen weiteren vertiefenden Vergleich mit den Erfahrungen der Lerner. Diesen Raum für interkulturell vergleichende Gespräche muss den Lernern im Unterricht jedoch der Lehrer geben. Die unter den Lehrern durchgeführten Untersuchungen haben gezeigt, dass ihnen die Lernziele der kommunikativen Didaktik nicht fremd sind. Sie behalten die sprachliche Handlungskompetenz als oberstes Lernziel im Auge. Die Umfrageergebnisse zeigen aber zugleich, dass die Darstellung landeskundlicher Inhalte auf die Themen des täglichen Lebens weitgehend reduziert wird. Auch

aus den Ergebnissen der durchgeführten Schülerumfragen wird ersichtlich, dass dem sozio-kulturellen Wissen eine marginale Rolle im institutionalisierten Lernen zukommt. Dass die überwiegende Mehrheit der Schüler ihren Deutschunterricht im Hinblick auf die Vorbereitung und Befähigung zur kommunikativen Handlungsfähigkeit als ausreichend bewertet, kann zum Teil wohl damit erklärt werden, dass darunter im didaktischen Kontext weiterhin 'sich verständlich machen' verstanden wird. Es muss an dieser Stelle betont werden, dass wenn in den Unterricht Inhalte aus dem sozio-kulturellen Bereich integriert werden, kann darauf aufbauend die interkulturelle Kompetenz gefördert werden. Die Forschungsfrage, ob sich die neuen curricularen Anordnungen im schulischen Unterricht mit Hilfe eines kommunikativen Lehrwerkes realisieren lassen, kann also mit „ja“ beantwortet werden. Für einen zielgerichteten Materialeinsatz, der diese Kompetenz aufzubauen ermöglichen würde, sind die Lehrer verantwortlich. Die Ergebnisse der durchgeführten Umfragen zeigen, dass sie zur Zeit nicht bereit sind, diesen Mehraufwand zu leisten.

Weitere Forschung zu diesem Thema ist notwendig. Es wäre von großer Relevanz für die weitere Unterrichtspraxis zu ermitteln, welche Gründe dem Verhalten der Lehrer zugrunde liegen. Es bedarf aber auch vor allem praxisorientierter und -relevanter Forschung, mit Hilfe deren Ergebnisse konkrete Vorschläge für die Praxis ausgearbeitet würden. Denn, um mit den Worten von House unsere Erörterungen abzuschließen (1997:17):

Im Unterricht wird es nie ganz gelingen, die Komplexität und das Chaos des 'wirklichen Lebens' mit all seinen Verständnisfallen und kommunikativen Schwierigkeiten zu imitieren und die Lerner 'realistisch' vorzubereiten. Es ist ja auch nicht das Ziel von Unterricht, dem Alltagsleben und der Alltagskultur Konkurrenz zu machen. Besser ist es [...] auf der Grundlage empirischer Forschungen und sich daraus ergebender Hypothesen bewußt, geplant und gesteuert vielfältige Möglichkeiten zum Erwerb kommunikativer/interkultureller Kompetenz zu schaffen.

LITERATURVERZEICHNIS²²

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutsch als Fremdspracheunterricht (1990): In: *IDV-Rundbrief* 45/1990, 15-18.
- ABCD-Landeskunde (1991): in: *IDV-Rundbrief* 47/1991, 20-25.
- Abendroth-Timmer, D. (2000): Lernziel „interkulturelle Kompetenz“ oder wie zeitgemäß sind unsere Lehrwerke? in: Frey, R./ Raddatz, V. (Hrsg.): *Lehrwerke und ihre Alternativen*, Langenscheidt, 35-45.
- Achtenhagen, F. (1995): Lehr- und Lernziele, Curriculumforschung, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 461-466.
- Adamczak, S. (1998): Landeskunde im fortgeschrittenen Deutschunterricht: Zugang durch Literatur, in: *Glottodidactica* XXVI, 17-33.
- Adamczak, S. (2000): Alltagskultur im Fremdsprachenunterricht: Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis der interkulturellen Landeskundendidaktik, in: *Studia Germanica Posnaniensia* XXVI, 149-167.
- Albert, R./ Koster, C. J. (2002): *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch*. Gunter Narr Verlag.
- Althaus, H.-J. (1999): Landeskundliche Anmerkungen zum Stand der Dinge, in: *Info DaF* 1, 25-36.
- Altmayer, C. (1997): Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 2(2), 25 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_2/beitrag/altmayer3.htm.
- Ammer, R. (1994): Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache, in: Neuner, G./ Kast, B. (Hrsg.): *Zur Beurteilung und Analyse von Lehrwerken*, Langenscheidt, 31-42.
- Apeltauer, E. (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs, Langenscheidt.
- Badstübner-Kizik, C. (2001): Zu einigen Aspekten der interkulturellen Kompetenz potentieller polnischer DeutschlehrerInnen, in: *Studia Germanica Gedanensia* 9, 145-163.
- Badstübner-Kizik, C./ Radziszewska, K. (1998): Österreichische, Deutsche und Polnische Identitäten. Zum neuen Landeskunde-Curriculum an den Lehrerkollegs in Polen, in: *Fremdsprache Deutsch* 1, 13-17.
- Baethge, M./ Nevermann, K. (Hrsg.) (1995): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Band 5, Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens, Ernst Klett Verlag.
- Banach, B. (2001): Interkulturowe tendencje we współczesnej glottodydaktyce, in: *Przegląd Glottodydaktyczny*, tom 17, 113-130.
- Banach, B. (2003): Język a kultura, in: *Języki Obce w Szkole* 2, 3-5.

²² Das Literaturverzeichnis enthält sowohl zitierte als auch weiterführende Literatur.

- Barkowski, H. (2003): Skalierte Vagheit – der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren, in: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Königs, F. G./ Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*, Gunter Narr Verlag, 22-28.
- Barkowski, H./ Eßer, R. (2001): „Haltet den Dieb“ Von der Schwierigkeit, den Faktor Kultur in seiner Bedeutung für methodische Arrangements fremdsprachenunterrichtlichen Lernens und Lehrens dingfest zu machen, in: Funk, H./ Königs, M. (Hrsg.): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*, Iudicum, 83-93.
- Baßler, H./ Spiekermann, H. (2001): Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (I), in: *Zielsprache Deutsch* 4, 205-213.
- Baßler, H./ Spiekermann, H. (2002): Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (II), in: *Zielsprache Deutsch* 1, 31-35.
- Bausch, K.-R. (1989): “Institutionelle Bedingungen“ zwischen Anspruch und Wirklichkeit, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Der Fremdsprachenunterricht und seine institutionellen Bedingungen*, Gunter Narr Verlag, 16-20.
- Bausch, K.-R. (2003a): Funktionen des Curriculums für das Lehren und Lernen fremder Sprachen, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 111-115.
- Bausch, K.-R. (2003b): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Zustimmung, aber...!, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*, Gunter Narr Verlag, 29-35.
- Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hrsg.) (1989): *Der Fremdsprachenunterricht und seine institutionellen Bedingungen. Arbeitspapiere der 9. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Gunter Narr Verlag.
- Bausch, K.-R./Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hrsg.) (1995): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke.
- Bausch, K.-R./Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke.
- Bausch, K.-R./Christ, H./ Königs, F. G./Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapier der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Gunter Narr Verlag.
- Bausch, K.-R./ Heid, M. (1990): *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*, Brockmeyer.
- Bausinger, H. (1985): Alltag im Landeskundeunterricht, in: *Deutsch lernen* 3, 3-14.
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts (1998): 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen, in: *Info DaF* 1, 85-96.

- Berndt, A. (2002): Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich. Der Faktor Motivation als Kernkompetenz lebenslangen Fremdsprachenlernens, in: *Fremdsprache Deutsch*, 12-15.
- Bickes, G. (1988): Konversationsunterricht und interkulturelle Kommunikation, in: Neuner, G.: *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*, Band 5, Iudicum, 205-216.
- Bischof, M./ Kessling, V./ Krechel, R. (1999): Landeskunde und Literaturdidaktik, Langenscheidt.
- Blei, D./ Spaniel, D. (2001): Lehr- und Lernwelten. Ein Beitrag zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001, in: *Deutsch als Fremdsprache* 4, 233-239.
- Bode, H. (1973): Entwurf einer Tabelle zur Analyse neusprachlicher Unterrichtswerke, in: Schallenberger, E. (Hrsg.): *Zur Sache Schulbuch*, Bd. 3: Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse, Henn, 95-120.
- Borelli, M. (1992): *Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie*. Teil I und II, Schneider.
- Borgwardt, U./ Enter, H. et al. (Hrsg.) (1993): *Kompodium Fremdsprachenunterricht*, München.
- Bosch, G. (1997): Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht im vereinten Europa, in: *Info DaF* 4, 459-469.
- Bräuer, G. (2000): Das Portfolio als Medium individualisierten Lehrens und Lernens, in: Schlemminger, G./ Brysch, T./ Schewe, M. L. (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*, Cornelsen Verlag, 149-162.
- Bredella, L./ Delanoy, W. (Hrsg.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Narr Verlag.
- Bredella, L. (Hrsg.) (2000): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*, Narr Verlag.
- Bredella, L. (2003): Lesen und Interpretieren im “Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen”: die Missachtung allgemeiner Erziehungsziele, in: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Königs, F. G./ Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*, Gunter Narr Verlag, 45-56.
- Bredella, L./ Christ, H./ Legutke, M. K. (Hrsg.) (2000): *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg 'Didaktik des Fremdverstehens'*, Narr.
- Bufe, W. (1992): Die klassischen Sprachlehrmethoden als historisches Fundament des heutigen Fremdsprachenunterrichts, in: Jung, O. H. (Hrsg.): *Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik. Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Verlag Peter Lang, 383-394.
- Buttjes, D. (1992): Interkulturelle Kompetenz im handlungsorientierten Unterricht, in: Borelli, M. (Hrsg.): *Zur Didaktik Interkultureller Pädagogik*. Teil 1, Baltmannsweiler, Schneider, 125-168.

- Buttjes, D. (1995): Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 142-149.
- Burwitz-Melzer, E. (2000): Interkulturelle Lernziele bei der Arbeit mit fiktionalen Texten, in: Bredella, L. et al. (Hrsg.): *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg 'Didaktik des Fremdverstehens'*, Narr, 43-86.
- Butzkamm, W. (1993): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache, Francke.
- Campadiou, P. (1999): Warum lernen manche Menschen leicht und andere nur mit Mühe eine Fremdsprache?, in: *Zielsprache Deutsch* 3, 156-159.
- Chan, W. M. (2001): Lehrerreflexion, Metakognition und curriculare Innovation, in: Funk, H./ Koenig, M. (Hrsg.): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*, Iudicum, 236-263.
- Christ, H. (1995): Sprachenpolitische Perspektiven, in: Bausch, K.-R./ Christ, H. / Hüllen, W. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 75-81.
- Christ, Herbert. (1996). Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 1(3), 22 pp. Available: http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/christ.htm.
- Christ, H. (2002): Fremdsprachenunterricht in neuen Dimensionen im 21. Jahrhundert, in: Neveling, Ch. (Hrsg.): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*, Gunter Narr Verlag, 25-44.
- Christ, H. (2003): Sprachenpolitik und das Lehren und Lernen fremder Sprachen, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 102-110.
- Christ, H/ Hüllen, W. (1995): Fremdsprachendidaktik, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 1-6.
- Christ, I. (2003): Staatliche Regelungen für den Fremdsprachenunterricht: Curricula, Richtlinien, Lehrpläne, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 71-76.
- Chudak, S. (2003): World Wide Web jako źródło interesującego i wartościowego materiału na lekcje języka niemieckiego, in: *Języki Obce w Szkole* 3, 59-64.
- Cink, P. (2003): Europäische Programme für das Fremdsprachenlernen, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 585-589.
- Cwanek-Florek, E. (2003): Multimedialne programy dydaktyczne w nauczaniu języka niemieckiego, in: *Języki Obce w Szkole* 2, 74-78.
- Dakowska, M. (1998): Glottodydaktyka u progu XXI wieku, in: *Glottodidactica* XXVI, 43-56.

- Dethloff, U. (1992): Interkulturelle Kommunikation: Überlegungen zu einer Neuorientierung der Landeskunde in den neunziger Jahren, in: *Zielsprache Französisch* 3, 130-141.
- Delanoy, W. (2000): Prozessorientierung und interkultureller Fremdsprachenunterricht, in: Bredella, L. et al. (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*, Narr Verlag, 191-230.
- Doyé, P. (1995): Lehr- und Lernziele, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 161-166.
- Duden – *Deutsches Universalwörterbuch A-Z*, (1996), Mannheim.
- Dürscheid, Ch. (2001): Alte und neue Medien im DaF-Unterricht, in: *Deutsch als Fremdsprache* 1, 42-46.
- Düwell, H. (2003): Fremdsprachenlerner, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 347-351.
- Ecke, P. (2001): Simulationen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, in: *Zielsprache Deutsch* 3, 159-165.
- Edelenbos, P./ Kubanek-German, A. (2004): Der Effekt von internationaler Zusammenarbeit, in: *Frühes Deutsch* 1, 20-23.
- Edmondson, W. J. (1989): Fremdsprachenlerner und institutionelle Bedingungen, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Der Fremdsprachenunterricht und seine institutionellen Bedingungen*, Gunter Narr Verlag, 52-57.
- Edmondson, W. J. (1999): Was ist das Spezifikum des Faches Deutsch als Fremdsprache?, in: *Zielsprache Deutsch* 1, 3-9.
- Edmondson, W. J. (2003): Bildungspolitik und Referenzrahmen, in: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Königs, F. G./ Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 67-74.
- Edmondson, W./ House, J. (2000): *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Francke.
- Ehnert, R./ Wazel, G. (1994): Landeskunde, in: Henrici, G/ Riemer, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*, Band 2, Schneider Verlag, 273-281.
- Eifert, K./ Gräf, I., et al. (1995): Rezension zum Lehrwerk „Themen neu 2“, in: *Deutsch lernen* 3, 276-289.
- Engel, U. et al. (1977): *Mannheimer Gutachten zu Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 1. Taschenbuch.
- Engel, U. et al. (1979): *Mannheimer Gutachten zu Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 2. Taschenbuch.
- Firges, J./ Melenk, H. (1995): Landeskundliches Curriculum, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 513-517.
- Földes, C. (1995): Zum Deutschlandbild der DaF-Lehrwerke: von der Schönfärberei zum Frustexport? Ein Diskussionsbeitrag, in: *Deutsch als Fremdsprache* 1, 30-32.

- Forgács, E. (Hrsg.) (2001): *Die Deutsche Sprache im vielsprachigen Europa des 21. Jahrhunderts. Vorträge der internationalen germanistischen Konferenz in Szeged*, 3-5. September 2001.
- Freudenstein, R. (2002): Was morgen geschah ... – Schulischer Fremdsprachenunterricht gestern, heute und in Zukunft?, in: Neveling, Ch. (Hrsg.): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*, Gunter Narr Verlag, 45-62.
- Freudenstein, R. (2003): Richtlinien gehen, der Referenzrahmen kommt ... Wie sich ineffektives Sprachenlernen durch neue Begriffe perpetuieren lässt, in: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Königs, F. G./ Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*, Gunter Narr Verlag, 75-84.
- Friedeburg, L./ Oehler, Ch. (1995): Staatliche Bildungsplanung, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Band 5, 245-258.
- Fritsche, M. (1996): Kann Landeskunde Vorurteile verstärken?, in: *Deutsch lernen* 3, 272-279.
- Funk, H. (1994): Wortschatzarbeit, in: Neuner, G./ Kast, B.: *Zur Beurteilung und Analyse von Lehrwerken*, Langenscheidt, 56-60.
- Funk, H. (2001): Das Ende ist nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke, in: Funk, H./ Koenig, M. (Hrsg.): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*, Iudicum, 279-293.
- Funk, H./Koenig, M. (Hrsg.)(2001): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*, Iudicum.
- Glaboniat, M./ Müller, M./ Schmitz, H. et al. (2002): *Profile Deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1, A2, B1, B2*, Langenscheidt.
- Gogolin, I. (2003): Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen, in: Bausch, K. R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 96-101.
- Göhring, H. (1980): Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation, in: Wierlacher, A. (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch* 2, Wilhelm Fink Verlag; 70-83.
- Götze, L. (1994a): Fünf Lehrwerkgenerationen, in: Neuner, G./Kast, B.: *Zur Beurteilung und Analyse von Lehrwerken*, Langenscheidt, 29-30.
- Götze, L. (1994b): Grammatik, in: Neuner, G./ Kast, B.: *Zur Beurteilung und Analyse von Lehrwerken*, Langenscheidt, 66-70.
- Götze, L. (1998): Perspektiven einer europäischen Sprachenpolitik, in: *Info DaF* 5, 545-552.
- Götze, L./ Pommerin, G. (1995): Deutsch als Fremdsprache, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 355-360.

- Grau, M./ Würffel, N. (2003): Übungen zur interkulturellen Kommunikation, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 312-314.
- Greule, A. (1999): Sprachloyalität – Sprachkultur - Sprachattraktivität. Warum noch Deutsch lernen? in: *Info DaF* 5, 423-431.
- Grotjahn, R. (2003a): Der Faktor „Alter“ beim Fremdsprachenlernen. Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen, in: *Zielsprache Deutsch* 1, 32-41.
- Grotjahn, R. (2003b): Lernstile/ Lernertypen, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 326-330.
- Grucza, F. (1993): Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, in: Grucza, F./ Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 7-96.
- Grucza, S. (1999): Didaktische Texte im Bereich der Glottodidaktik. Versuch einer Begriffsbestimmung, in: *Glottodidactica* XXVII, 63-76.
- Grünhage-Monetti, M./ Pohl, U. (1997): Von Verstehen zu Verständnis. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht, in: *Deutsch lernen* 1, 4-24.
- Grzegorzczak, A. (2003): Moje lekcje w pracowni komputerowej, in: *Języki Obce w Szkole* 4, 79-81.
- Günther, S. (2001): Kulturelle Unterschiede in der Aktualisierung kommunikativer Gattungen, in: *Info DaF* 1, 15-32.
- Hackl, W./ Langner, M./ Simon-Pelanda, H. (1998): Landeskundliches Lernen, in: *Fremdsprache Deutsch* 1, 5-12.
- Hansen, H. P. (2000): Interkulturalität: Eine Gewinn- und Verlustrechnung, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, 289-306.
- Harden, T. (2001): Empathie und interkulturelle Kommunikation, in: Funk, H./ Koenig, M. (Hrsg.): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag, Iudicum, 94-105.
- Helbig, G./ Götzke, L./ Henrici, G./ Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband, Walter de Gruyter.
- Helbig, G./ Götzke, L./ Henrici, G./ Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband, Walter de Gruyter.
- Henrici, G. (1994): Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und Lernmethoden, in: Henrici, G./ Riemer, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*, Band 2, Schneider Verlag, 506-521.
- Henrici, G. (1999): Empirische Forschung und Sprachpraxis im Fach Deutsch als Fremdsprache. Zur Notwendigkeit und Nützlichkeit einer engen Partnerschaft, in: *Info DaF* 5, 432-440.
- Henrici, G./ Koreik, U. (Hrsg.) (1994): *Deutsch als Fremdsprache: wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst du?*, Schneider Verlag.

- Henrici, G./ Riemer, C. (Hrsg.) (1994): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache, Schneider-Verlag.
- Hertkorn, O. (1997): Plurikulturelle Kompetenz – eine Utopie? Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 2(1), 5 pp.
Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_1/beitrag/hertkorn.htm.
- Heyd, G. (1991): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, Diesterweg.
- Hockicková, B./ Stehle, R. (1997): Lehrwerkentwicklung: Wechselwirkung von curricularen Vorgaben und Inhalten, in: Fremdsprache Deutsch 1, 17-20.
- Hoffmann, M. (2000): Vielleicht ein Projekt? in: Glottodidactica XXVIII, 91-101.
- Holec, H. (1981): Autonomy and foreign language learning, Pergamon Press.
- House, J. (1997): Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 1(3), 21 pp.
Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/house.htm.
- House, J. (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen – Anspruch und Realität, in: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Königs, F. G./ Krumm, H.-J. (Hrsg.): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion, Gunter Narr Verlag, 95-104.
- Hu, A. (1996): Interkultureller Fremdsprachenunterricht und die Heterogenität von Kulturen. Ergebnisse und Schlußfolgerungen einer qualitativ-empirischen Studie zu subjektiven Sprachlernkonzepten deutscher und taiwanesischer Jugendlicher, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 1(3), 16 pp.
Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/hu.htm.
- Hüllen, W. (1995): Sprachliches Curriculum, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke, 508-513.
- Huneke, H.-W./ Steinig, W. (1997): Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung, Erich Schmidt Verlag.
- Iluk, J. (Hrsg.) (1997): Probleme der Schreibentwicklung im Fremdsprachenunterricht, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Iluk, J. (1998): Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neuesten Fremdsprachencurricula, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Iluk, J. (2000): Erzieherische Ziele aus der Sicht neuerer internationaler Fremdsprachencurricula, in: *Deutsch als Fremdsprache* 1, 41-47.
- Iluk, J. (2002): Probleme der Befähigung zum Ausdruck von Emotionen in der Fremdsprache aus curricularer Sicht, in: *Zielsprache Deutsch* 2, 96-102. *Informator Syllabus, Matura z języka niemieckiego*, 2000.
- Iwan, P. (1998): Kryteria analizy jakości dydaktycznej tekstów podręcznikowych, in: *Języki Obce w Szkole* 4, 303-308.

- Janaszek, K. (2001): Akwizycja języka obcego w świetle niektórych czynników związanych z osobowością uczącego się, in: *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, Tom II, 3-14.
- Janowska, I. (2003): Nauczmy uczniów się uczyć – o autonomii, in: *Języki Obce w Szkole* 3, 3-6.
- Jaros, K. (2003): Kilka uwag na temat pracy z tekstem autentycznym na lekcjach języka obcego, in: *Języki Obce w Szkole* 1, 40-43.
- Jung, O. H. (Hrsg.) (1992): *Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik. Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Verlag Peter Lang.
- Jurasz, A. (2002): Bilder der Deutschen in ausgewählten Deutschlehrbüchern, in: *Convivium*, 343-355.
- Kaikkonen, P. (1997): Fremdverstehen durch schulischen Fremdsprachenunterricht, in: *Info DaF* 1, 78-86.
- Kaikkonen, P. (2002): Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht, in: *Info DaF* 1, 3-12.
- Kallenbach, Ch. (1996): Fremdverstehen – aber wie? Ein Verfahren zur Anbahnung von Fremdverstehen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(3), 10 pp.
Available: http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/kallenba.htm.
- Kast, B. (1994a): Die vier Fertigkeiten, in: Neuner, G./ Kast, B. (Hrsg.): *Zur Beurteilung und Analyse von Lehrwerken*, Langenscheidt, 42-66.
- Kast, B. (1994b): Literatur im Anfängerunterricht, in: *Fremdsprache Deutsch* 2, 4-13.
- Kast, B./ Sturm, D. (Hrsg.) (1990): *Lehrwerkanalyse*, Teil 3.
- Kaufmann, S. (1995): Das Lehrwerk „Themen neu“ – Rezension, in: *Deutsch lernen* 3, 276-289.
- Kątny, A./ Nziemkowska-Kątny, A. M. (Hrsg.) (1994): *Untersuchungen zum Deutschen als Fremd- und Zweitsprache*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Kleppin, K. (2001): Motivation. Nur ein Mythos? (I), in: *Zielsprache Deutsch* 4, 219-225.
- Kleppin, K. (2002): Motivation. Nur ein Mythos? (II), in: *Zielsprache Deutsch* 1, 26-29.
- Kębłowska, M. (2003): Rola nauczyciela języka obcego w zreformowanej szkole, in: *Języki Obce w Szkole* 2, 32-40.
- Komorowska, H. (1993): Podstawy Metodyki Nauczania Języków Obcych, EDE-Poland.
- Komorowska, H. (1996a): Typologia i wyznaczniki konstrukcyjne programu nauczania języka obcego I, in: *Języki Obce w Szkole* 1, 24-31.
- Komorowska, H. (1996b): Kryteria konstrukcji i ewaluacji programu nauczania II, in: *Języki Obce w Szkole* 2, 103-108.
- Komorowska, H. (2001): *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna.
- Königs, F.G. (1997): Hat die Fremdsprachendidaktik noch eine Zukunft? Überlegungen zur Struktur eines Faches in schwieriger Zeit, in: *Deutsch als Fremdsprache* 2, 72-79.

- Konrad, H. (2003): Entwurf einer „europäischen Sprachenordnung“, in: Baumgarten, N./ Böttger, C./ Motz, M./ Probst, J. (Hrsg.): Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(2/3). 1-19. Verfügbar: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Konrad1.htm>.
- Krajka, J. (2003): Podręczniki i internet, in: *Języki Obce w Szkole* 2, 62-70.
- Kramsch, C. (1995): Andere Worte – andere Werte. Zum Verhältnis der Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht, in: Bredella, L. (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?*, Brockmeyer, 51-66.
- Kramsch, C. (1996): The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(2), 13 pp.
Available: http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm.
- Krumm, H.-J. et al. (1975): Kriterien zur Bewertung von Lehrwerken für den Unterrichtsbereich Deutsch als Fremdsprache, in: Wierlacher, A. (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 1, 93-105.
- Krumm, H.-J. (1994): Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache, in: Neuner, G./ Kast, B. (Hrsg.): *Zur Beurteilung und Analyse von Lehrwerken*, 23-29.
- Krumm, H.-J. (1995): Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 156-161.
- Krumm, H.-J. (1998): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht, in: *Info DaF* 5, 523-544.
- Krumm, H.-J. (2003a): Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 138-144.
- Krumm, H.-J. (2003b): Lehr- und Lernziele, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 116-120.
- Krumm, H.-J. (2003c): Fremdsprachenlehrer, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 352-357.
- Krumm, H.-J./ Ohms-Duszenko, M. (2001): Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik, in: Helbig, G./ Götze, L./ Henrici, G./ Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremdsprache*, de Gruyter, 1029-1041.
- Lang, R. (1988): Das eigene und fremde. Kulturkontraste im Unterricht, in: Neuner, G. (Hrsg.): *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*, Band 5, 193-203.
- Laskowski, M. (2003): Rola i znaczenie kompetencji komunikacyjnej w procesie nauczania języków obcych, in: *Języki Obce w Szkole* 2, 27-29.
- Latour, B. (1994): Grammatik, in: Neuner, G./ Kast, B.: *Zur Beurteilung und Analyse von Lehrwerken*, Langenscheidt, 70-74.

- Legutke, M., K. (2000): Lehrer als Lerner. Fremdverstehen durch entdeckende und erlebte Landeskunde in der Lehrerfortbildung, in: Bredella, L. (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?: Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*, Narr Verlag, 18-42.
- Legutke, M., K. (2003): Projektunterricht; in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 259-262.
- Leupold, E. (1992): Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht, in: Jung, O. H. (Hrsg.): *Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik. Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Verlag Peter Lang, 121-125.
- Leupold, E. (2002): Überlegungen zur Entwicklung eines Marketingkonzepts für den schulischen Fremdsprachenunterricht, in: Neveling, Ch. (Hrsg.): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*, Gunter Narr Verlag, 63-74.
- Leupold, E. (2003): Landeskundliches Curriculum, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 127-132.
- Lewandowski, T. (1990a): *Linguistisches Wörterbuch 1*, Quelle & Meyer.
- Lewandowski, T. (1990b): *Linguistisches Wörterbuch 2*, Quelle & Meyer.
- Lewicki, R. (2002): Guten Tag. Wie geht's? – Dziękuję, wszystko w porządku. Zur Entwicklung der rezeptiven bilingualen Kompetenz, in: Neveling, Ch. (Hrsg.): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*, Gunter Narr Verlag, 75-88.
- Libben, G./ Lindner, O. (1996): Second Culture Acquisition and Second Language Acquisition: Faux Amis? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(1), 14 pp.
Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_1/beitrag/libben2.htm.
- List, G. (2002): Motivation im Fremdsprachenunterricht, in: *Fremdsprache Deutsch*, 6-10.
- Luchtenberg, S. (1997): Tabus in Interkultureller Kommunikation: Bedeutung für Deutsch als Fremdsprache, in: *Deutsch lernen* 3, 211-223.
- Luchtenberg, S. (1998): Lehrerkompetenzen für die Vielfalt im Deutschunterricht der Grundschule, in: *Deutsch lernen* 3, 273-302.
- Luchtenberg, S. (2001): Language(s) and Cultural Awareness: ein Thema für die Fremdsprachenlehrausbildung, in: *Neusprachliche Mittelungen aus Wissenschaft und Praxis* 3, 130-137.
- Lüger, H.-H. (1993): Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation, Langenscheidt.
- Lüsebrink, H.-J. (2003): Kultur- und Landeswissenschaften, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 60-65.
- Mazza, E. (1998): Ein Ausländer ist ein Ausländer ist ein Ausländer oder Die sprachlichen (Fehl)Schritte in Richtung Interkulturalität: deutsche Bezeichnungen für Nicht-Inländer, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 2(3), 11 pp.
Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_3/beitrag/mazza.htm.

- Mazza, E. (2000): Das Lesen authentischer Texte als Grundlage für das Erlernen einer Fremdsprache, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 4(3), 12 pp.
Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_3/beitrag/mazza11.htm.
- Meijer, D./ Jenkins, E.-M. (1998): Landeskundliche Inhalte – Die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken, in: *Fremdsprache Deutsch* 1, 18-25.
- Miodek, W. (1996): Didaktische Implikationen des sprachlichen Grußverhaltens für den Deutschunterricht an Polen, in: *Glottodidactica* XXIII, 29-40.
- Molnár, A. (2001): Überlegungen zur Arbeit mit der Projektmethode im Rahmen der Sprachpraxis in der Sprachlehrausbildung, in: Forgács, E. (Hrsg.): *Die Deutsche Sprache im vielsprachigen Europa des 21. Jahrhunderts*, 254-260.
- Moszczyńska, E. (2003): Nauczmy się uczyć – efektywne techniki uczenia się, in: *Języki Obce w Szkole* 3, 26-29.
- Mrozović, P. (1978): Gesichtspunkte für die Beurteilung von Schulbüchern für „Deutsch als Fremdsprache“, in: Engel, U./ Grosse (Hrsg.): *Grammatik und Deutschunterricht*, Düsseldorf, 233-243.
- Müller, B.-D. (1986): Interkulturelle Verstehensstrategien – Vergleich und Empathie, in: Neuner, G. (Hrsg.): *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*, Iudicum, 33-84.
- Müller, B.-D. (1994a): Stichwort: Wortschatz, in: Neuner, G./ Kast, B. (Hrsg.): *Zur Beurteilung und Analyse von Lehrwerken*, Langenscheidt, 61-66.
- Müller, B.-D. (1994b): *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*, Fernstudieneinheit 8, Langenscheidt.
- Müller, M./ Wertenschlag, L./ Wolff J. (Hrsg.) (1989): *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*, Langenscheidt.
- Müller, P. (1996): Interkulturelles Lernen durch erlebte Landeskunde. Wie bei Deutschlehrerinnen und -lehrern aus Mittel- und Osteuropa ein neues Deutschlandbild entsteht, in: *Zielsprache Deutsch* 1, 33-36.
- Myczko, K. (2002): Czy będziemy nauczać niekonwencjonalnie? Metody alternatywne a współczesne nauczanie języków obcych, in: *Neofilolog* 21, 14-21.
- Nagórko, A. (1998): Zwei Sprachen, zwei Welten – Deutsch aus Sicht eines Polen/ einer Polin, in: *Convivium*, 9-33.
- Naziemkowska-Kątny, A. M. (1994): Über zwei Motivationstypen im Spracherwerb und -lernen, in: Kątny, A./ Naziemkowska-Kątny, A. M. (Hrsg.): *Untersuchungen zum Deutschen als Fremd- und Zweitsprache*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 153-158.
- Neuner, G. (1988): *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*, Band 5, Iudicum.
- Neuner, G. (1995): Lehrwerke, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 292-295.
- Neuner, G. (1997): Perspektiven für Deutsch als Fremdsprache nach der Jahrtausendwende, in: *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer II, 5-10.

- Neuner, G. (1999): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? In: *IDV Rundbrief*, Heft 63, 22-35.
- Neuner, G. (2001): Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache, in: Helbig, G. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* 1. Halbband, Walter de Gruyter, 797-810.
- Neuner, G. (2003a): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 225-233.
- Neuner, G. (2003b): Lehrwerke, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 399-402.
- Neuner, G./ Hunfeld, H. (1992): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung, Langenscheidt.
- Neuner, G./ Kast, B. (1994) (Hrsg.): *Zur Beurteilung und Analyse von Lehrwerken*, Langenscheidt.
- Neuner, G./ Krüger, M./ Grewer, U. (1996): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, Langenscheidt.
- Nodari, C. (1994): Autonomiefördernde Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Versuch einer Typologisierung, in: *Fremdsprache Deutsch* 1, 39-43.
- Neveling, Ch. (Hrsg.) (2002): Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik, Gunter Narr Verlag.
- Ol'sanskij, I. (2000): Sprache und Kultur – kognitive und prototypische Ansätze, in: *Zielsprache Deutsch* 4, 228-233.
- Oomen-Welke, I. (2003): Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 145-152.
- Pachocińska, E. (2003): Strategie uczenia się języków obcych, in: *Języki Obce w Szkole* 2, 24-26.
- Pauldrach, A. (1987): Landeskunde in der Fremdperspektive – Zur interkulturellen Konzeption von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken, in: *Zielsprache Deutsch* 4, 30-42.
- Pauldrach, A. (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren, in: *Fremdsprache Deutsch* 6, 4-15.
- Pawlik, A. (1997): Diskussion von Lehrwerken – Themen neu 3, in: *Deutsch als Fremdsprache* 1, 47-49.
- Pfeiffer, W. (1992): Eine Sprache für alle oder für jeden eine? Sprachenvielfalt und „Interkulturalität“ als Basis einer europäischen Integration. Ein Essay aus der Sicht eines Polen, in: *Die Neueren Sprachen*, 369-374.
- Pfeiffer, W. (2000): Möglichkeiten und Grenzen der interkulturellen Sprachvermittlung, in: *Glottodidactica* XXVIII, 125-139.
- Pfeiffer, W. (2001a): Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki, Wa-gros.
- Pfeiffer, W. (2001b): Fremdsprachendidaktik und -methodik im Spannungsfeld von Theorie und Praxis, in: *IDV Rundbrief*, Heft 66, 49-56.

- Picht, R. (1980): Landeskunde und Textwissenschaft, in: Wierlacher, A. (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch: Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie* Bd. 1, Wilhelm Fink Verlag, 270-287.
- Picht, R. (1995): Kultur- und Landeswissenschaften, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 66-73.
- Piepho, H.-E. (2001): Verfahren der Unterrichtsplanung, in: Helbig, G. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 2. Halbband, Walter de Gruyter, 835-840.
- Poluszyński, B. (2002): Współczesny świat, Europa i polska a języki i polityka językowa w XXI wieku, in: *Języki Obce w Szkole* 6, 5-15.
- Quetz, J. (2003a): A1-A2-B1-B2-C1-C2 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen, in: *Zielsprache Deutsch* 1, 42-48.
- Quetz, J. (2003b): Fremdsprachliches Curriculum, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 121-126.
- Raasch, A. (1986): Fremdsprachenlernen, aber wie?: Eine Anleitung für Fremdsprachenlerner und Fremdspracheninteressierte, Hueber Verlag.
- Raasch, A. (1997): Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache. Länderberichte zur internationalen Diskussion, Rodopi.
- Raasch, A. (1998): Ein Plädoyer für eine vielfältige Welt der Fremdsprachen, gerade im berufsorientierten Bereich, in: *Glottodidactica* XXVI, 225-233.
- Raasch, A. (Hrsg.) (1999): Deutsch und andere Fremdsprachen – international. Länderberichte, Sprachenpolitische Analysen, Anregungen, Rodopi.
- Radziszewska, K. (2002): Rahmencurriculum für Fremdsprachenlehrkräfte Deutsch als Fremdsprache in Polen, in: *Convivium*, 357-369.
- Rampillon, U. (1996): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch, Hueber Verlag.
- Rampillon, U. (2000): *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen*, Hueber Verlag.
- Rampillon, U. (2003): Lerntechniken, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 340-343.
- Reising-Schapler, M. (2003): Fremdsprachenlernen und -lehren im virtuellen Klassenraum und in Internetforen: Eine Möglichkeit zum Erwerb kooperativer und (kommunikativ-)interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht? In: Baumgarten, N./ Böttger, C. et al. (Hrsg.): Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(2/3). 1-17.
Verfügbar: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Reising-Schapler1.htm>.
- Reinke, K. (2000): Ein Babylon der Emotionen? Das Problem der kultur- und sprachübergreifenden Erforschung der phonetischen Emotionssignale, in: *Zielsprache Deutsch* 2, 67-72.
- Richter, R. (1998a): Interkulturelles Lernen via Internet? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 3(2), 20 pp.

- Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_2/beitrag/richter1.htm.
- Richter, R. (1998b): Interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht am Beispiel von „Sichtwechsel neu“, „Spielarten“ und „Elemente“, in: *Deutsch als Fremdsprache* 1, 45-51.
- Roche, J. (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung, Gunter Narr Verlag.
- Roggasch, W. (1997): Deutschlehrausbildung: Thesen zur Curricula-Planung, in: *Info DaF* 4, 470-479.
- Rösler, D. (1998): Autonomes Lernen? Neue Medien und 'altes' Fremdsprachenlernen, in: *Info DaF* 1, 3-20.
- Rost-Roth, M. (1996): Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(1), 37 pp.
Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_1/beitrag/rost11.htm.
- Rusch, P. (1998): Frankfurter oder Wiener? Literatur und Landeskunde, in: *Fremdsprache Deutsch* 1, 26-30.
- Rück, H. (2002): Fremdsprachenfrüherwerb gestern, heute, morgen, in: Neveling, Ch. (Hrsg.): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*, Gunter Narr Verlag, 137-151.
- Sadownik, B. (1999): Implikationen der Zweitsprachenerwerbforschung für die Glottodidaktik, Wydawnictwo UMCS.
- Sadownik, B. (2000): Fremdsprachenerwerb als Untersuchungsgegenstand der Glottodidaktik, in: *Deutsch im Dialog* 1/2, 46-71.
- Schatte, Cz. (1995): Höflichkeitsformeln in Lehrbüchern des Deutschen als Fremdsprache, in: *Glottodidactica* XXIII, 83-92.
- Scheiner, E. (Hrsg.) (1988): *Lehrwerkanalyse. Sprachkonzeptionelle und landeskundliche Aspekte im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene* (Bd. 24 der Reihe: Berichte und Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung).
- Schiffler, L. (2002): Der Einfluss des Computers auf die soziale Interaktion und den Unterrichtsprozess im Fremdsprachenunterricht des 21. Jahrhunderts, in: Neveling, Ch. (Hrsg.): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*, Gunter Narr Verlag.
- Schlemminger, G./ Brysch, T./ Schewe, M. L. (Hrsg.) (2000): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*, Cornelsen Verlag.
- Schmidt, R. (1994): Lehr- und Lernmittel, in: Henrici, G./ Riemer, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 2, Schneider Verlag, 397-413.
- Schmidt, R. (2001): Kommunikative Didaktik für Deutsch als Fremdsprache – eine historische Verortung, in: Funk, H./ Koenig, M. (Hrsg.): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*, Iudicum, 24-41.

- Schmidt, S. J. (1980): Was ist bei der Selektion des landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen?, in: Wierlacher, A. (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch*, Bd. 1, Wilhelm Fink Verlag, 289-299.
- Schmitt, W./ Magyar, A. (1998): Ergeben zwölf Stück einer Torte wirklich ein Ganzes? Zur Begründung eines integrativen Lehr- und Lernkonzepts in der Landeskunde, in: *Fremdsprache Deutsch* 1, 46-49.
- Schöte, J./Siegler, B., et al. (1996): Rezension zu dem Lehrwerk „Themen neu 3“, in: *Deutsch lernen* 1, 76-91.
- Schulz, R./ Haerle, B. (1996): BEER, FAST CARS, AND ... : Stereotypes Held by U.S. College-Level Students of German. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(2), 23pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/schulz1.htm.
- Seiffarth, A. (2000): Zum Begriff des Alltags im DaF-Unterricht, in: *Info DaF* 6, 645-651.
- Sercu, Lies. (2002): Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/sercu1.htm.
- Shaw, P./ Woi, H. (1997): Themen neu 3 – Rezension, in: *Deutsch als Fremdsprache* 1, 46-52.
- Siek-Piskozub, T. (2002): Kompetencja językowa ucznia szkoły średniej. Porównanie wyników dwu badań nad efektywnością nauczania języka angielskiego, in: *Neofilolog*, 6-13.
- Simon-Pelanda, H. (2001a): Landeskundlicher Ansatz, in: Helbig, G. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband, Walter de Gruyter., 41-55.
- Simon-Pelanda, H. (2001b): Landeskundliches Lernen und Lehrern, in: Helbig, G. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband, Walter de Gruyter., 931-941.
- Skowronek, B. (1997): Methodologische Rekonstruktion glottodidaktischer Theorien, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Skowronek, B. (1998): Überlegungen zur Zukunft des Fremdsprachenunterrichts: Medienbedingtheit, Kommunikationsfähigkeit, Lernerzentriertheit, in: *Glottodidactica* XXVI, 247-252.
- Sobkowiak, P. (1995): Kryteria oceny podręczników do języków obcych, in: *Języki Obce w Szkole* 4, 156-159.
- Stasiak, H. (1995): Der aktuelle Stand des Fremdsprachenunterrichts in Polen. Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, in: *Convivium*, 233-239.
- Steinig, W. (1989): Kann man eine fremde Sprache autonom in der Schule lernen? Zur Quadratur eines Kreises., in: Müller, M./ Wertenschlag, L./ Wolff J. (Hrsg.): *Autonomes und partnerschaftliches Lernen*, Langenscheidt, 31-48.

- Storch, G. (1999): *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*, Wilhelm Fink Verlag.
- Strauss, D. (1990): Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung, Langenscheidt.
- Szkutnik, L. (1995): Podręcznik do nauki języka obcego jako element budowania wnętrza uczącego się, in: *Języki Obce w Szkole* 2, 111-115.
- Szulc, A. (1982): Pragmatische Linguistik und konfrontativ orientierte Fremdsprachendidaktik, in: *Zeitschrift für Germanisten* 3, 402-411.
- Tatsachen über Deutschland (1993), Societäts-Verlag
- Teperska, A. (1998): Rezension zu Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 1, in: *Studia Germanica Gedanensia* 6, 232-235.
- Thimme, Ch. (1995): Internationale Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion, in: *Deutsch als Fremdsprache*, 131-137.
- Tobias, T. (2000): ‚Political Correctness‘ im Sprachunterricht, in: *Zielsprache Deutsch* 2-3, 53-60.
- Tönshoff, W. (2003): Lernerstrategien, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 331-334.
- Trim, J./ North, B. et al. (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Langenscheidt.
- Ueda, Y. (1997): Politische Karikaturen, die deutsche Einheit und idiomatische Wendungen. Zur Landeskunde im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, in: *Zielsprache Deutsch* 4, 202- 212.
- Vielau, A. (2003): Die aktuelle Methodendiskussion, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 238-241.
- Volkman, L. (2002): Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz, in: Volkman, L./ Stierstorfer, K./ Gehring, W. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts*, Gunther Narr Verlag, 11-47.
- Volkman, L./ Stierstorfer, K./ Gehring, W. (Hrsg.) (2002): *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts*, Gunther Narr Verlag.
- Waldenfels, B. (2000): Zwischen den Kulturen, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, 245-261.
- Watrowski, R. (2002): Kulturkunde oder Sprachunterricht? Zu ausgewählten Grundlagen eines neuen Konzepts, in: *Info DaF* 1, 50-58 .
- Weimann, G./ Hosch, W. (1991): Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht, in: *Zielsprache Deutsch* 2, 153-159.
- Welsch, W. (2000): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, 327-351.
- Wenzel, J. (1988): Aktuelle Probleme bei der Gestaltung von Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache, in: *Deutsch als Fremdsprache* 2, 118-119.
- Wicke, R. E. (1997): Vom Text zum Projekt. Kreative Textarbeit und offenes Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Cornelsen Verlag.
- Wierlacher, A. (Hrsg.) (1980a): *Fremdsprache Deutsch: Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, Bd. 1, Wilhelm Fink Verlag.

- Wierlacher, A. (Hrsg.) (1980b): *Fremdsprache Deutsch: Grundlagen und Verfahren der Germanistik*, Bd. 2, Wilhelm Fink Verlag.
- Wierlacher, A. (2000): Interkulturalität. Zur Konzeptualisierung eines Rahmenbegriffs interkultureller Kommunikation aus der Sicht Interkultureller Germanistik, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, 263-287.
- Wilczyńska, W. (1999): O autonomii w przyswajaniu języka obcego, PWN.
- Wilczyńska, W. (2001): Autonomizacja jako przedmiot badań glottodydaktycznych, in: *Neofilolog* 20, 6-12.
- Wilczyńska, W. (2002): *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*, Wydawnictwo UAM.
- Wilde-Stockmeyer, M. (2001): Landeskunde = Kulturwissenschaft?, in: Funk, H./ Koenig, M. (Hrsg.): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag, Iudicum, München, 69-82.
- Wißner-Kurzawa, E. (1995): Materialien zum Selbstlernen, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 308-311.
- Wiśniewska, D. (2001a): Rola nauczyciela w kształtowaniu autonomii ucznia, in: *Neofilolog* 20, 52-57.
- Wiśniewska, D. (2001b): Oczekiwania osób uczących się wobec nauczyciela, in: *Neofilolog* 20, 58-63.
- Wolff, D. (2003): Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 321-325.
- Zawadzka, E. (1997): Zu interkulturellen Aspekten des Fremdspracheunterrichts, in: *Neofilolog* 15, 10-17.
- Zawadzka, E. (1998): Stereotype und Vorurteile im Fremdsprachenunterricht – Sollte man sie bekämpfen, akzeptieren oder relativieren? In: *Glottodidactica* XXV, 121-133.
- Zawadzka, E. (1998): Wandlungen der Edukation und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, in: *Glottodidactica* XXVI, 295-307.
- Zimmermann, G. (1995): Das sprachliche Curriculum, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, 135-141.
- Żurek, J. (1997): Polnische Stereotypenbilder über Deutschland und Deutsche, in: *Info DaF* 5, 625-639.
- Zydatiś, W. (2002): Luftschlösser und Brüche sprachdidaktischen Handelns: ein Plädoyer für den Gegenstandsbezug der Fremd- und Zweitsprachendidaktik, in: Neveling, Ch. (Hrsg.): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*, Gunter Narr Verlag, 194-213.

Das analysierte Lehrwerk:

- Aufderstraße, H./Bock, H./Müller, J. (1994): *Themen neu 1*, Lehrerhandbuch Teil B, Hueber Verlag

- Aufderstraße, H./Bock, H./Müller, J. (1995): Themen neu 2, Lehrerhandbuch Teil B, Hueber Verlag
- Aufderstraße, H./Bock, H./Müller, J. (1996): Themen neu 3, Lehrerhandbuch Teil B, Hueber Verlag
- Aufderstraße, H./Bock, H./Müller, J. (1997): Themen neu 1, Kursbuch, Hueber Verlag
- Aufderstraße, H./Bock, H./Müller, J. (1997): Themen neu 1, Arbeitsbuch, Hueber Verlag
- Aufderstraße, H./Bock, H./Müller, J. (1997): Themen neu 2, Kursbuch, Hueber Verlag
- Aufderstraße, H./Bock, H./Müller, J. (1997): Themen neu 2, Arbeitsbuch, Hueber Verlag
- Aufderstraße, H./Bock, H./Müller, J. (1998): Themen neu 3, Kursbuch, Hueber Verlag
- Aufderstraße, H./Bock, H./Müller, J. (1997): Themen neu 3, Arbeitsbuch, Hueber Verlag

Die analysierten Lehrpläne:

Ewa Brewińska, Dorota Obidniak, Elżbieta Świerszczyńska
Wydawnictwo Szkolne PWN
Program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kurs kontynuacyjny. DKOS-4015-74/02

Urszula Boszulak, Ewa Ciemnicka
Hueber Polska
Uniwersalny program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Poziom podstawowy i poziom rozszerzony. DKOS-4015-186/02

Beata Ćwikowska, Anna Wojdat-Niklewska
Wydawnictwo LektorKlett
Program nauczania języka niemieckiego dla klas I-III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego oraz 4-letniego technikum (wariant B lub C). DKOS-4015-127/02

Barbara Gucza, Anke Kleinschmidt, Czesława Schatte, Birgit Sekulski, pod redakcją naukową prof. dr. hab. Franciszka Gruczy
Oficyna Wydawnicza GRAF-PUNKT
Dein Deutsch. Program nauczania języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym (klasy 1-3) dla kontynuujących naukę rozpoczętą w gimnazjum. DKOS-4015-231/02

Danuta Kin, Adam Krasicki

Wydawnictwo Szkolne PWN

Program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kurs podstawowy. DKOS-5002-51/03

Roman Lewicki

Wydawnictwo Szkolne PWN

Poznaj język sąsiada. Program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kurs podstawowy. DKOS-4015-56/02

Krystyna Łuniewska, Zofia Wąsik, Urszula Tworek, Maria Zagórna

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne

Program nauczania języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym. DKOS-4015-119/02

E. Danuta Machowiak

Wydawnictwo LektorKlett

Program nauczania języka niemieckiego jako I języka obcego w liceum profilowanym, liceum ogólnokształcącym i technikum. Kurs dla początkujących. DKOS-4015-71/02

Grażyna Zenderowska-Korpus

Wydawnictwo LektorKlett

Program nauczania języka niemieckiego dla klas I-III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum (wariant A lub B). Kurs kontynuacyjny. DKOS-5002-43/03

ANHANG 1 – LANDESKUNDLICHE INHALTE IM LEHRWERK THEMEN NEU – TABELLEN MIT MATERIALSAMMLUNG

Allgemeine Informationen zur Materialsammlung:

Verwendete Abkürzungen:

A	Arbeitsbuch
B	Bild
D	Dialog
e	explizit vermittelte Information
Ev	gekürzte wörtliche Wiedergabe des Ergänzungsvorschlags aus dem <i>Lehrerhandbuch Teil B</i>
F	Foto
h	hervorhebende Darstellungsweise
i	implizit vermittelte Information
K	Kursbuch
Ks	Hörkassette
L	Landkarte
Ld	Lied
M	Monolog
n	neutrale Darstellungsweise
p	problemorientierte Darstellungsweise
R	Raster
S	Statistik
t	typisierende Darstellungsweise
T	Textteil
Ü	Übung
Za	Zeitungsartikel
Teil 1, 2, 3	Teil des Lehrwerks, umfasst Kursbuch, Arbeitsbuch, Hörkassette, Lehrerhandbuch
1, 2, ...	entspricht der jeweiligen Lektion im Lehrwerkteil

Lektion	Materialsammlung	Bereich	Buch-, Lektionsabschnitt	Darstellungsweise
Teil I				
I.	Landkarte der deutschsprachigen Länder mit den Namen der wichtigsten Städten, Seen, Flüssen	I	K, T, L	e, n
	Ausschnitt der deutschen Landkarte (Süddeutschland) mit den wichtigsten Städten	I	K, T, L	e, n
	Namen und Postleitzahlen von einigen deutschen Städten	III	K, T	i, n
	Deutsche Namen und Nachnamen: <i>Gräfinger, Kaufmann, Franz Fuchs...</i>	IV	K, T	i, n
	Begrüßungs- und Abschiedsformeln (je nach der Tageszeit und dem Grad der Bekanntschaft), Ergehensfragen <i>Guten Tag!, Hallo!, Auf Wiedersehen!, Wie geht es dir?...</i>	X	K, T, D A, Ü, D	i, n i, n
	Sich Siezen und Duzen: <i>Wie heißen Sie?, Wie heißt du?...</i>	X	K, T, D A, Ü, D	i, n
	Vorstellung am Telefon mit dem Familiennamen	X	K, T, D	i, n

Ev	Einführung zusätzlicher Begrüßungs- und Abschiedsformeln: <i>Grüß Gott!</i> , <i>Grüß dich!</i> , <i>Tschüs!</i>	X		
	Erläuterung der Anwendung der <i>Sie-</i> und <i>Du-Anrede</i>	X		
	Allgemeine Informationen zu Düsseldorf	I, III		
2.	Authentischer Werbeprospekt mit Beispielen für echte Preise der einzelnen Produkte	V	K, T	e, n
	Währung in Deutschland: Euro	V	K, T	i, n,
3.	Essgewohnheiten der Deutschen: Vorliebe für schnelle Gerichte, gesunde Ernährung und traditionelle deutsche Speisen	IX	K, T	e, t
	Abends wird meistens etwas Kaltes getrunken: <i>Cola</i> , <i>Bier</i> , <i>Wein</i> , ...	IX	K, T	e, t
	Menükarte mit Beispielpreisen	V	K, B	e, n
	Deutsche Gerichte: <i>Bratwurst</i> , <i>Kartoffelsalat</i>	IX	K, B	i, h
	Werbezettel des " <i>Harms-Lebensmittelmärktes</i> " mit Preisen der jeweiligen Produkte	V	K, B	e, n
	Maß- und Mengenangaben: <i>Liter</i> , <i>Gramm</i> , <i>Kilogramm</i> ...	IX	K, T, A, T	e, n

	Die beliebtesten Getränke der Deutschen: <i>Kaffee, Erfrischungsgetränke, Bier</i>	IX	K, T	e, t
	Bierlexikon, Biersorten und Biergläser: <i>Altbier, Kölsch, Weizenbier, Pils ...</i>	IX	K, T	e, h
	Tischsprüche: <i>Guten Appetit!, Prost!</i>	X	Ks, D, A, Ü, D	e, n
Ev	Gasthof Niehoff als Beispiel für ein einfaches Restaurant mit mäßigen Preisen	IX		
	Die Bedienung fragt, wer was bezahlt, da es nicht selbstverständlich ist, dass eine Person alles bezahlt	X		
	Bis zu 10% des Rechnungsbetrages wird als Trinkgeld gegeben, oft rundet man den Betrag nach oben auf und sagt : <i>Es stimmt so.</i>	X		
	Die Deutschen und ihre Vorliebe für Bier (meistens aus ihrer Region), das <i>Reinheitsgebot</i>	IV		
	Erläuterung der Gewichtseinheiten in der Alltagssprache wird oft <i>Pfund</i> als Gewichtsangabe benutzt	IX		
4.	Deutsche Bahn und Zugtypen: <i>Deutsche Bundesbahn, IC, D, E</i>	IX	A, R	e, n
	Name eines Fußballvereins: <i>Borussia</i>	VII	Ks, T, D	i, n
	Einer der deutschen Rundfunksender: <i>Norddeutscher Rundfunk</i>	VII	Ks, T, D	i, n

	Abschiedsformel: <i>Bis dann!</i>	X	Ks, T, D	e, n
5.	Frankfurt am Main: Stadtviertel und die Umgebung	IX	K, T, L	e, n
	Exemplarisches Einkommen von zwei Familien: 3900DM und 6800DM pro Monat	V	K, T	e, n
	Wohnungsmarkt mit Preisen der Haus- und Wohnungsmieten	V	K, T	e, n
	Hausordnung, Verbote und Gebote	X	K, T	e, p
	Name einer der deutschen Inseln: <i>Rügen</i>	I	A, T, M	e, n
	Name eines Rundfunksenders: <i>Hessischer Rundfunk</i>	VII	Ks, T, D	i, n
	Inoffizielle Anredeformel beim Briefschreiben: <i>Liebe</i>	X	A, Ü	e, n
Ev	Wohnsituation in Deutschland: Nur 40% der Haushalte haben eine Eigentumswohnung oder ein eigenes Haus, 30 bis 40% des Einkommens müssen die Haushalte für ihre Wohnungen ausgeben.	V		
	Miete setzt sich aus der eigentlichen Miete und den Nebenkosten zusammen (u. a. Wasser, Heizung, Müllabfuhr)	IX		
	Hiddensee – ein attraktives Feriengebiet	I, IX		
6.	Skiort: <i>Lenggries</i> in Bayern	I	K, Ü	i, n
	Offizielle Anredeformel beim Briefschreiben: <i>Sehr geehrter Herr ...</i>	X	K, T	i, n

	Gesundheit: Jeder vierte Deutsche leidet an Schlafstörungen	IV	K, T	e, p
	Wunschformel für einen Kranken: <i>Gute Besserung!</i>	X	Ks, T, D, K, Ü	i, n
Ev	Informationen über das Gesundheitswesen in Deutschland: Da für die meisten Deutschen Gesundheit eine der wichtigsten Sachen im Leben ist, hat fast jede populäre Zeitschrift eine regelmäßige medizinische Leserberatung. Die Mitgliedschaft in einer Krankenkasse ist für Arbeitnehmer Pflicht. Je nach Krankenkasse kostet der Beitrag zwischen 12% und 16% des Bruttolohns.	III		
7.	Landkarte des südwestlichen Teils Deutschlands mit den größten Städten	I	K, T, L	e, n
	Wien und seine Sehenswürdigkeiten: <i>Prater, Stephansdom, ...</i>	VIII	K, T	e, n
	Gruß- und Abschiedsformeln in schriftlicher Kommunikation: <i>Liebe ..., Bis bald, Herzliche Grüße, Viele Grüße, ...</i>	X	K, T	i, n
	Gruß- und Abschiedsformeln in mündlicher und schriftlicher Kommunikation: <i>Hallo!, Tschüs!..</i>	X	A, Ü	e, n
	Name einer Stadt: <i>Ingolstadt</i>	I	Ks, T, D	i, n
	Name eines Sees: <i>Chiemsee</i>	I	Ks, T, D	i, n

Ev	Situation und Rolle der Frauen: Trotz aller Bemühungen um die Gleichberechtigung der Frau ist die Hausarbeit in Deutschland immer noch hauptsächlich Sache der Frauen. Bei Familien mit Kindern geben in der Regel Frauen ihren Beruf, zumindest zeitweise, auf. Es ist auch nicht leicht, halbtags zu arbeiten, da es zu wenig Kindergärten gibt, die zudem meistens Kinder erst ab dem 3. oder 4. Lebensjahr aufnehmen.	VII		
8.	Werbefroschüre der <i>Hermes Busreisen Berlin</i> mit Beispielen für Preise für Stadtrundfahrt in Berlin und den Sehenswürdigkeiten <i>Berlins: Berliner Mauer, Weltzeituhr auf dem Alexanderplatz,...</i>	V	K, T, F	e, n
	Landkarte Deutschlands mit den größten Städten und deren Flugverbindungen mit Berlin	VIII	K, T, L	e, h
	Landkarte Deutschlands mit den größten Städten und deren Flugverbindungen mit Berlin	I	K, T, L	e, n
	Geschichtliche Fakten: <i>die Berliner Mauer ist 1989 gefallen, seit 1990 gibt es die DDR nicht mehr</i>	II	K, T	e, n
	Sehenswürdigkeiten im West- und Ost-Berlin: <i>das Brandenburger Tor, die Deutsche Staatsoper, die Neue Wache, ...</i>	VIII	K, T, F	e, h
	Wahrzeichen Berlins: <i>der Berliner Bär, die Berliner Mauer, die Weltzeituhr, ...</i>	VIII	K, T, B	e, h
	Der Fluss, der durch Berlin fließt: <i>die Spree</i>	I	A, Ü	e, n

	Sehenswürdigkeiten und bekannte Trefforte in <i>München: Englischer Garten, Olympiazentrum, Kaufinger Straße, ...</i>	VIII	A, Ü	e, h
	Sehenswürdigkeiten und bekannte Trefforte in Berlin: <i>KaDeWe, Grunewald, Müggelsee, ...</i>	VIII	Ks, T, M	e, h
	Rundfahrt in Berlin, ergänzende Informationen: Ku'damm – eine bekannte Einkaufsstrasse, <i>die Länge der Berliner Mauer - 46 km, der 365 Meter hohe Fernsehturm, ...</i>	VIII	Ks, T, M	e, h
Ev	Geschäftstypen und ihr Warenangebot	IX		
	Telefone in den Telefonzellen funktionieren entweder mit Münzen oder mit Telefonkarten	IX		
	Die wichtigsten deutschen Ämter (die ihren Sitz im Rathaus haben) und ihre Kompetenzen	III		
	Geschäftszeiten in Deutschland (Geschäfte, Banken, Kaufhäuser)	IX		
	Berlin als offizielle Hauptstadt	II		
	Ein gleichmäßig verteiltes Netz von Autobahnen und Bahnstrecken in Deutschland, kaum ein Bundesbürger wohnt mehr als 50 Kilometer von der nächsten Großstadt entfernt	V		

	Wiedervereinigung Deutschlands und ihre Folgen, darunter die politischen und wirtschaftlichen Schwierigkeiten, Spannungen zwischen den alten und neuen Bundesländern	IV, V		
	Berlin als Spiegel der Situation in Deutschland	VII		
9.	Ortsnamen: <i>Ostfriesland, Hamburg an der Binnenalster, Bremen, Münster, Dresden, Berlin</i>	I	K, T, D A, Ü	e, n e, n
	Flussnamen: <i>Weser, Elbe, Rhein</i>	I	A, Ü	e, n
	Die Lebenseinstellung eines Deutschen (Suche nach alternativem Lebensglück)	IV	K, T, D	e, p
	Der Spruch: Der Kunde ist der König!	IV	K, T, D	e, n
Ev	Erläuterung zu Binnenaster und Ostfriesland	I		
10.	Lebensläufe von bekannten Künstlern: <i>Johann Sebastian Bach, Wolfgang Amadeus Mozart</i>	VIII	K, Ks, T A, Ü	e, n e, n
	Wahrzeichen Deutschlands auf dem Bild von einem japanischen Schüler: <i>Zeppelin, Mercedes, Volkswagen, Schloss Neuschwanstein, ...</i>	VIII	K, B	e, h

Wahrzeichen von verschiedenen Städten: <i>Kölner Dom, die Sankt-Michaeliskirche in Hamburg, Riesenrad im Wiener Prater, der Zwinger in Dresden</i>	VIII	K, T, F	e, h
<p>Lebensdaten von bekannten Persönlichkeiten aus dem Bereich</p> <p>der Literatur: <i>Max Frisch, Heinrich Heine, Friedrich Schiller,</i></p> <p>der Musik: <i>Johann Sebastian Bach</i></p> <p>der Physik: <i>Albert Einstein</i></p> <p>der Theologie: <i>Martin Luther, Meister Eckhart,</i></p> <p>der Kunst: <i>Adolph von Menze</i></p> <p>die Könige: <i>Karl der Große, Friedrich I., Barbarossa</i></p>	VIII	K, Ü, A, Ü	e, n
Bekannte Firmen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz: <i>Audi, Krupp, Thyssen, Austrian Airlines, Nestle, Bosch, ...</i>	V	K, Ü	e, n
Bekannte Persönlichkeiten: <i>Niki Lauda, Steffi Graf, Marlene Dietrich, Helmut Kohl, ...</i>	VIII	K, Ü	e, n
Die deutschsprachigen Länder (Deutschland, Österreich, die Schweiz, Fürstentum Liechtenstein, Großherzogtum Luxemburg) und ihre Nachbarn, die Gliederung Deutschlands und Österreichs in die Bundesländer, die Namen von Bundeslandhauptstädten und die wichtigsten Flüsse	I	K, T, L	e, n

Bevölkerungsgruppen in Europa, die Deutsch sprechen: in Frankreich, Belgien, Dänemark, Italien, Polen und in der GUS	III	K, T	e, n
Sprachen von Minderheiten in Deutschland und Österreich: Friesisch an der Nordseeküste, Dänisch in Schleswig-Holstein, Sorbisch in Sachsen, Slowenisch und Kroatisch im Süden Österreichs	III	K, T	e, n
<i>Deutsch</i> als offizielle Sprache in Deutschland und in Österreich, die offiziellen Sprachen in der Schweiz: <i>Deutsch, Italienisch, Französisch, Rätoromanisch</i>	III	K, T	e, n
Deutschland, Österreich und die Schweiz als <i>föderative Staaten</i>	III	K, T	e, n
<i>Bodensee</i> , seine umliegenden Orte mit den Sehenswürdigkeiten: <i>Mainau, die Bregenzer Festspiele, das Zepelin-Museum in Friedrichshafen, ...</i>	I, VIII	K, T, B	e, h
<i>Bodensee</i> mit Angaben der Größe, Länge, Breite und Tiefe	I	K, T	e, n
<i>Bodensee</i> - Ergänzende Informationen	I	A, Ü	e, n
Berliner Dialekt	III	K, T, D	e, h
Deutsche Mundarten: <i>Plattdeutsch</i>	III	A, Ü	e, h
<i>In welchem Land liegt</i> - Spiel mit der Landkarte	I	K, Ü	e, n
Städte der deutschsprachigen Länder: <i>Salzburg, Leipzig, Basel, Essen, Heidelberg, ...</i>	I	A, T	e, n

	Eine Sache – viele (regionalbedingte) Bezeichnungen: <i>Frikadelle, Bulette (Berlin), Grillete (Ostdeutschland), Fleischlaberl (Österreich), ...</i>	III	K, T, B	e, h
	Typische Gerichte für Deutschland, Österreich und die Schweiz: <i>Frankfurter Würste, Salzburger Nockerln, ...</i>	IX	K, Ü	e, t
Ev	Kurze Erläuterungen zu den Dialekten in den deutschsprachigen Ländern (die Gliederung Deutschlands nach historisch gewachsenen Regionen und Bevölkerungsgruppen, die Renaissance der Dialekte in den 80er Jahren, die mit wenigen Abweichungen einheitliche Schriftsprache)	III		
	Bodensee und die Regionen rund um den Bodensee als nicht nur ein Paradies für Touristen, sondern auch ein dicht besiedeltes, verkehrsmäßig stark belastetes Gebiet	I, IX		
TEIL 2				
1.				
	Deutsche Sprüche: <i>Eine rothaarige Frau hat viel Temperament, Dicke Kinder sind gesünder, ...</i>	IV	K, T	e, p
	Situation der Arbeitslosen in Deutschland: Arbeitslose bekommen vom Arbeitsamt Arbeitslosengeld, der Fall von einem arbeitslosen Punk, dem wegen seines Aussehens das Arbeitslosengeld verweigert wurde	V	K, T	e, p

Ev	Erläuterung der Redensarten: "Ein voller Bauch studiert nicht gern", „Stille Wasser sind tief“	IV		
	Arbeitslose und ihre Situation in Deutschland	V		
2.	Graphische Darstellung der Schularten und des Schulsystems in Deutschland	VI	K, B	e, n
	Das System der Zeugnisnoten	VI	K, T, B	e, n
	Beispielzeugnis einer Realschule mit Noten und das eines Gymnasiums mit den Punkten	VI	K, T, B	e, n
	Die Situation der Akademiker in Deutschland am Beispiel von drei Studenten: nur wenige Stellen für Hochschulabsolventen, Anonymitätsgefühl, Zukunftsangst, ...	VI	K, T	e, p
	Arbeitswelt: Drei Stellenangebote für eine Sekretärin, die Anforderungen (<i>gute Fremdsprachenkenntnisse, Bereitschaft im Team zu arbeiten</i>) und die Sonderleistungen der jeweiligen Unternehmen (<i>13. Monatsgehalt, Urlaubsgeld, Karrierechancen, ...</i>)	V	K, T	e, t
	Beispiel einer Bewerbung mit einem tabellarischen Lebenslauf	IX	K, T	e, t
	Eine Umfrage über die Gründe für die Berufswahl: <i>sicherer Arbeitsplatz, guter Verdienst, soziale Sicherheit, Prestige, ...</i>	IX	K, T, S	e, p

Ev	Arbeitswelt: neue Einstellung zum Beruf (soll persönliche Befriedigung und Spaß geben)	IX		
	<p>Erläuterungen zum Schulsystem in Deutschland:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Nach der föderalistischen Verfassung Deutschlands liegt die Schulpolitik in der Verantwortung der Bundesländer ✓ Drei Varianten nach der Grundschule: das dreigliedrige Schulsystem, die additive Gesamtschule und die integrierte Gesamtschule ✓ Die Zahl der Schüler, die die jeweiligen Schultypen besuchen: fast ein Drittel aller Schüler besucht das Gymnasium, jeweils ein Viertel Real- und Hauptschule und etwa 17% besuchen die Gesamtschule ✓ Die neuen Bundesländer haben sich dem System der alten BRD angepasst ✓ Erläuterung zum Zeugnisnoten und Punktesystem in Deutschland ✓ Akademikerschwemme und ihre Folgen 	VI		
	Arbeitswelt: Es wird mit einem tabellarischen Lebenslauf geworben, qualifizierte Stellenangebote finden sich vor allem in den Wochenendausgaben der größeren Tageszeitungen	IX		

3.	Massenmedien: Vier Fernsehprogramme mit ihren Sendungen, die öffentlich-rechtlichen Programme <i>ARD</i> und <i>ZDF</i> , ein privater Sender <i>RTL</i> und ein Satelliten-sender <i>3SAT</i>	VII	K, T	e, n
	Wofür sich die Deutschen im Fernsehen interessieren: <i>Tierfilme, Kinofilme, Komödien, Show-, Quizsendungen, Politik, Wirtschaft</i>	VII	K, T, S	e, p
	Eine Radiosendung: Frau Dr. Semmler gibt Rat in Lebensfragen	VII	K, T	e, p
	Bekannte deutsche Lieder: „ <i>Wer hat die schönsten Schäfchen?</i> “, „ <i>Wenn sich die Igel küssen</i> “	VIII	K, T	e, n
	Die Straßenkünstler in Deutschland, die Reaktionen der Passanten und der Geschäftsleute	IX	K, T, Ü	e, p
Ev	Massenmedien: Die Fernsehprogramme und ihr Angebot, populäre Radiosendungen mit Diskussionen zu bestimmten Themen, in die die Hörer einbezogen werden	VII		
	Erläuterung zu den angegebenen Liedern	VIII		
	Straßenkunst ist in den meisten Städten durch verschiedene Regelungen eingeschränkt	IX		
4.	Vier Modelle der Kleinwagen und ihre Preise in Deutschland	V	K, R	e, n

	Beispiel einer Auftragsbestätigung/ Rechnung aus einer Werkstatt mit Preisen für jeweilige Leistungen	V	K, T, B	e, n
	Autoproduktionsetappen bei <i>Volkswagen</i> in Wolfsburg und bei <i>Opel</i> in Rüsselsheim	V	K, T, B	e, n
	Berufe rund ums Auto mit den Verdienstmöglichkeiten	V	K, T	e, n
	Arbeitswelt: Das Problem der Schichtarbeit und die gesundheitlichen Folgen (<i>Nervosität, Schlafstörungen</i>)	IX	K, T	e, p
	Familienleben: Die Pflichtenteilung bei einem berufstätigen Elternpaar	IV	K, T	e, p
	Die Gehaltsabrechnung eines Arbeitnehmers, Unterschied zwischen Netto- und Bruttolohn, Abzüge	V	K, T, B	e, n
	Haushaltskassen der Deutschen: Monatliche Ausgaben für den privaten Verbrauch in vierköpfigen Familien im Westen und im Osten Deutschlands	V	K, S	e, p
	Regelmäßige Ausgaben einer Durchschnittsfamilie	V	K, T	e, t
Ev	Autowelt: Die Kfz-Haftpflichtversicherung und die Höhe der Versicherungsprämie, die Kfz-Steuer, die technischen Hauptuntersuchungen, die Fahrerlaubnis	IX		
	Lohn- und Gehaltsabrechnung und die Erläuterung der Abzüge	V		
	Unterschiede in den Haushaltskassen, im Einkommen und Ausgaben der West- und Ostdeutschen	V		

5.	Meinungen, Urteile, Vorurteile über die Ehe: <i>Die Ehe tötet die Liebe, Man soll schon früh heiraten, ...</i>	IV	K, T, Ks	e, p
	Familienleben: Kinder sprechen über einen Familienabend bei sich zu Hause	IV	K, T	e, t
	Junge Paare heute: Erst mal leben – Kinder später	IV	K, T Ks, M	e, p
	Die Familie in Deutschland früher und heute	IV	K, T	e, p
	„Fünf Generationen auf dem Sofa“ – Frauen aus einer Familie sprechen über ihre Jugendzeit	IV	K, T	e, p
Ev	<p>Familienleben:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Die Zahl der Geburten hat seit den 60er Jahren stark abgenommen, die vermutlichen Faktoren, die dazu beigetragen haben (die berufliche Emanzipation der Frauen, materielle und berufliche Verunsicherung) > Die Renaissance der alten Traditionen, die mit der Hochzeit verbunden sind (Hochzeitsreise, Polterabend, Familienfeier, ...) > Offizielle Trauung wird von einem Staatsbeamten vollzogen > Die Jugendlichen und ihre Freiräume, partnerschaftliches Verhältnis zwischen Eltern und Kindern 	IV		

	> Die zunehmende Zahl der Lebensgemeinschaften ohne Trauschein > Ein neues Modewort "Singles" für Alleinlebende im mittleren Lebensalter			
6.	Kennen Sie Deutschland? – Landkarte Deutschlands mit Gebirgen, Flüssen, Inseln, den wichtigsten Städten, die Nachbarstaaten Deutschlands	I	K, T, L	e, n
	Die Landschaften und das Klima in verschiedenen Regionen: <i>flaches Land im Norden, Mittelgebirge im Westen, hohe Berge in den Alpen</i>	I	K, T	e, n
	Fläche Deutschlands: <i>von Norden nach Süden 850 km und von Westen nach Osten 600 km</i>	I	K, T	e, n
	Preisrätsel zur geographischen Kenntnis Deutschlands: <i>Wie heißen die sieben Inseln die in der Nordsee liegen?, Wie heißt der Wald, der zwischen Main und Neckar liegt?, ...</i>	I	K, Ü	e, n
	Quiz zum Selbermachen aufgrund der Landkarte Deutschlands	I	K, Ü	e, p
	Umweltschutz in Deutschland: das Müllproblem, die Menge (<i>30 Millionen Tonnen Abfälle pro Jahr</i>), Problem der Verschwendung und die Vorschläge für die Müllreduzierung (<i>Recycling, bewusstes Einkaufen, Müllsortierung,</i>)	V	K, T, F A, Ü	e, p e, p
	Das Müllproblem: Fragen zum Textverständnis	V	K, T, Ü	e, p

	Das neue Müllkonzept der Bürger von Aschaffenburg (64% weniger Restmüll als vorher), ihre Meinung zum Thema Umweltschutz	IX	K, T Ks, T, D	e, p e, p
Ev	Verschiedene Interessen der deutschen und ausländischen Touristen an Deutschland (ausländische Touristen konzentrieren sich eher auf den Süden, die Deutschen, die im Land bleiben, entdecken zunehmend den Norden als Reiseziel)	IX		
	Das Umweltbewusstsein der Deutschen, Mülltrennung als eine der Maßnahmen zur Müllreduzierung	IV		
7.	Arbeitswelt: <i>die Arbeitserlaubnis, Arbeitnehmer aus EU-Ländern</i>	V	K, T Ks, T, D	e, n e, p
	Situation an den zwischenstaatlichen Grenzen: die Grenzkontrollen sind aufgehoben worden, soweit noch Kontrollen durchgeführt werden genügt der Personalausweis	V	K, Ks, T M	e, n
	Drei deutsche Frauen erzählen über ihre Arbeit im Ausland (Gründe für ihre Ausreise)	IX	K, T	e, p
	Das Bild der deutschen Touristen im Ausland	IV	K, Ks, T	e, p

	Drei Ausländerrinnen sprechen über die Deutschen, ein Vergleich zwischen Deutschland und ihrer Heimat (Griechenland, USA, China): Situation der Frauen, Umweltbewusstsein, frühe Selbständigkeit der Jugendlichen, ...	IV	K, T	e, p
	Die Ausländerzahl in Deutschland mit Angabe des Herkunftslandes	IV	K, S	e, n
	Die Auswanderer und Einwanderer in Deutschland: 150 000 Deutsche sind im letzten Jahr ausgewandert, die meisten Deutschen sind für eine Änderung des Ausländer- und Asylgesetzes	IV	K, T A, Ü	e, p e, p
	Gründe für das Auswandern am Beispiel einer deutschen Familie: <i>um freier zu leben, niedrigere Steuern zu zahlen, ...</i>	IX	K, Ks, T D	e, p
	Gründe für die Einwanderung einer ausländischen Familie: <i>um mehr Geld zu verdienen, um bessere Berufschancen zu haben, ...</i>	IX	K, Ks, T D	e, p
Ev	Die beliebtesten Reiseziele der Deutschen: <i>Österreich, Italien, Spanien, ...</i>	IX		
	Bedingungen, die Ausländer, die in Deutschland arbeiten möchten, erfüllen müssen, ein sogenanntes "Anwerbestopp" für Ausländer	III		

	Auswanderungsziele der Deutschen (<i>Kanada, Australien, Neuseeland</i>), Gründe für die Auswanderung	IX		
8.	Graphische Einteilung Deutschlands in die Bundesländer mit Angabe der Einwohnerzahl und Namen der Bundeslandhauptstädten	III	K, T, B	e, n
	Graphische Darstellung des Bundestags (die Regierungsparteien, die Bundesregierung, die Bundestagspräsidentin, die Oppositionsparteien)	III	K, T, B	e, n
	Wappenbild Deutschlands: der Bundesadler	III	K, B	e, n
	Namen der Zeitungen: <i>Neue Rhein Zeitung, Westdeutsche Zeitung</i>	VII	K, T	e, n
	Abkürzung der Nachrichtenagentur: <i>dpa, AP</i>	VII	K, T	i, n
	Informationen über das politische System in Deutschland: Zahl der Abgeordneten im Bundestag (662), Namen der Parteien in Deutschland (<i>CDU, FDP, SPD</i>), Landtagswahlen, Bundesrat, Bundespräsident, ...	III	K, T	i, n
	Graphische Darstellung und Beschreibung des politischen Wahlsystems in Deutschland	III	K, T, B K, Ü	e, n
	Ein Interview zur Bundestagswahl: <i>der Bundestag hat 662 Abgeordnete, der Bundeskanzler ist Regierungschef, ...</i>	III	K, Ks, T D	e, n

	Politik-Quiz: <i>Wann wurde die BRD gegründet?, Wie heißen die beiden größten Parteien Deutschlands?, ...</i>	III	K, T	e, n
	Politische Geschichte Deutschlands nach dem 2. Weltkrieg: <i>Staatsgründung, Berlin, Vereinigung</i>	II	K, T, F	e, n
	Das Erstellen einer Zeitleiste, die wichtigsten Daten in der neueren politischen Geschichte Deutschlands	II	K, Ü	e, h
	Öffnung der Grenzen zwischen DDR und BRD: Aussagen des Sprechers der DDR-Regierung und des Bürgermeisters von West-Berlin	II	K, T	e, n
	Interviews mit den DDR-Bürgern über ihre Stimmung nach der Öffnung der Grenzen	IV	K, Ks, T D	e, p
	Bilder aus der ehemaligen DDR	III	K, F	e, p
	Die Zahl der legal und illegal Ausgereisten Gründe für das Verlassen der DDR (<i>Probleme mit dem Staat und seinen Behörden, kleiner Verdienst, der Beruf durfte nicht frei gewählt werden, ...</i>)	VII	K, T	e, p
	Ein Gespräch mit einem ehemaligen DDR-Bürger, der vor Jahren ausgereist ist	VII	Ks, T, D	e, p
Ev	Politische Situation in Deutschland: > Kompetenzen der politischen Organe, das Wahlsystem, gegenseitige Kontrolle der obersten Verfassungsorgane, Gründe für die Wahl der Verfassungsordnung	III		

[illegible]

	Statistiken: Bevölkerung nach Altersgruppen und Geschlecht in Prozent	VII	K, T, S	e, p
	Probleme und Konsequenzen der fortschreitenden Überalterung der Gesellschaft	VII	K, T, Ü	e, p
	Familienfeste: <i>die Silberne, die Goldene und die Eiserne Hochzeit</i>	IV	K, T	e, t
Ev	Zur Situation der alten Menschen: Vereinzelung älterer Menschen durch die Auflösung traditioneller Familienstrukturen, der immer größere Bedarf an Altenheimen, die Pflegeversicherungspflicht, verschiedene Arten von Altenheimen	VII		
10.	Gedicht von: <i>Rainer Maria Rilke, Heinrich Heine, Bertolt Brecht, Hermann Hesse und Theodor Storm</i>	VIII	K, T	e, n
	Lebenslauf von Anna Wimschneider	VIII	K, T, F	e, n
	Deutsche Autoren auf der Bestsellerliste: Wimschneider "Herbstmilch", Süskind "Das Parfüm", Lessing "Das fünfte Kind"	VIII	K, R	e, n
	Textauszüge aus "Herbstmilch"	VIII	K, T	e, n
	Die wichtigsten Informationen zu "Herbstmilch" zusammengestellt aus vielen Interviews: <i>Was bedeutet der Titel?, Wieso wurde aus dem privaten Manuskript ein Buch?</i>	VIII	K, T	e, n

Ev	Ergänzende Informationen zu "Herbstmilch": einfacher Stil, erzählt die Lebensgeschichte der Autorin in kurzen und einfachen Worten	VIII		
Teil 3				
1.	Kündigung eines Untermieters: <i>der Vermieter, der Untermieter, der Mietvertrag, ...</i>	IX	K, T, D A, Ü	e, p
	Die Deutschen und ihre Wohnung: <i>gut die Hälfte der Deutschen wohnen schon 20 Jahre in der gleichen Wohnung, kaufen sich nur einmal eine Wohnungseinrichtung, ...</i>	IV, IX	K, -T, S	e, n
	Stichwort <i>Heimat</i> aus dem Großen Duden und der Brockhaus Enzyklopädie	VI	K, T	e, n
	Eine Umfrage unter den Jugendlichen zum Stichwort <i>Heimat</i> , Differenzierung zwischen <i>Heimat</i> und <i>Vaterland</i>	IV	K, T	e, p
	Textauszüge deutscher Autoren im Zusammenhang mit dem Stichwort <i>Heimat</i> : <i>Schiller, Ganzhorn, Wicher, ...</i>	VIII	K, T	e, n

Ev	Die Wohnungssituation der Deutschen > Bau- oder Erwerbskosten eines Hauses > Kündigungsschutz der Mieter	V		
	Klärung des Wortes <i>Heimat</i> , in anderen Sprachen gibt es meistens dafür keine treffende Entsprechung	IV		
2.	Die Städte am Rhein und ihre Sehenswürdigkeiten, eine Radtour von Siebengebirge bis ins Rheintal: <i>Linz, Andernach, Koblenz, ...</i>	I, VIII	K, T, B	e, h
	Freizeit im nächsten Jahrtausend – ein Artikel aus der Augsburger Allgemeinen: <i>die Unfähigkeit der Bundesbürger mit Freizeit umzugehen, Massenverkehr, Konsumrausch, ...</i>	IV	K, T, Za A, Ü	e, p
	Europa ohne Schlagbäume, was bedeutet das für die EU-Bürger: <i>keine Steuern für Souvenirs, unbegrenztes Aufenthaltsrecht, ...</i>	V	K, T, B	e, h
	Ein Vergleich des früheren und des heutigen Europas	V	K, Ü	e, p
	Meinungen zum europäischen Binnenmarkt: <i>Angst vor der ausländischen Konkurrenz, höhere Mehrwertsteuer</i>	V	K, Ks, T	e, p
	Chancen und Gefahren in der Öffnung der Grenzen in Europa	V	K, Ü	e, p
	Textauszug aus "Aus dem Leben des Taugenichts" <i>Joseph von Eichendorffs</i>	VIII	K, T	e, n

Ev	Beliebte Freizeitbeschäftigung der Deutschen: Fahrradfahren, für längere Touren gibt es Radwanderkarten zu kaufen	IV		
	Ursachen der hohen Verkehrsdichte auf den deutschen Straßen	IX		
	Die deutsche Tourismusbranche, was bedeutet eine attraktive Urlaubsreise	IV, IX		
3.	Der Reiseweg (mit den Namen der Städte) des Jens Brinkmanns (Mitglied der Zunft der Bauhandwerker, die die Gesellenwanderschaft als Tradition gerettet haben)	I, VI	K, T, B A, T, Ü	e, n
	Zeitungstexte zum Thema "Arbeit – Kündigung/ Entlassung"	V	K, T, Za	e, p
	Rechtsformen der Unternehmen: <i>AG, GmbH</i>	V	K, T	i, n
	Berufe mit Zukunft, die Verdienstmöglichkeiten: <i>Medienpädagogie, Schuldenberater, ...</i>	V	K, T	e, n
	Textauszug aus "Eggon Witty" von <i>Max von der Grün</i>	VIII	K, T	e, n
Ev	Die berufliche Ausbildung im Handwerksbereich im Mittelalter und heute	II, VI		
	Kurze Geschichte der Textilindustrie in Deutschland	II, V		
	Gründe für die hohe Arbeitslosigkeit: <i>Konjunkturschwächen, Exportabhängigkeit, ...</i>	V		

	Für fast alle Berufe gibt es in Deutschland Ausbildungspläne, das deutsche Berufsbildungssystem dient vielen Ländern als Modell	VI		
4.	Schulbildung heute: <i>Die Unzufriedenheit der Lehrer, Eltern und Arbeitgeber mit den Kenntnissen der Schulabgänger, Allgemeinbildung als Rezept für mehr Wissen, ...</i>	VI	K, T	e, p
	Anzeigen mit Angeboten zur Aus- und Weiterbildung (Preise, Vorkenntnisse): <i>Erste-Hilfe-Kurs, Computerkurs, Musikschule, ...</i>	VI, IX	K, T, B	e, n
	Ein Gedicht von <i>Bertolt Brecht</i> „Ich habe gehört, ihr wollt nichts lernen“	VIII	K, T	e, n
Ev	Klassentreffen in Deutschland (<i>um in Kontakt zu bleiben, Erinnerungen austauschen,...</i>)	VII		
	Die Bildungsreform und das neue Bildungsziel: <i>als Ziel wird die eigene Kritik- und Denkfähigkeit gesehen, Kritik des Frontalunterrichts</i>	VI		
	Die Klage der heutigen Schülergeneration; <i>sie sind schlecht informiert, lernen zu wenig</i>	VI, IX		
	Kurze Einführung in die Kursangebote	VI		

5.	Blick unter deutsche Dächer – was besitzen die deutschen Haushalte?: 97% der Haushalte in Westdeutschland und 36% in Ostdeutschland besaßen Ende 1992 ein Telefon, ...	IX	K, S	e, p
	Zur materiellen Situation in Deutschland: die gestiegene Zahl von Sozialhilfe-Empfängern (auf rund 4 Millionen), das Einkommen der deutschen Arbeitnehmer hat international eine Spitzenstellung	V	K, T, Za	e, p
	Bankwesen: Eröffnung eines Kontos, die Gebühren, Kreditaufnahme, Zinsen,	V	K, Ks, T	e, n
	Ein Märchen der <i>Brüder Grimm</i> : "Hans im Glück"	VIII	K, T	e, n
Ev	Werbung in Deutschland: Werbung für alkoholische Getränke und Zigaretten ist nicht untersagt, ein Verbot ist jedoch in der Diskussion	VII, XI		
	Der Verdienst der <i>Brüder Grimm</i> für die Kultur: sie sammelten Kinder- und Hausmärchen, erhielten den Volksschatz für die Nachwelt	VIII		
6.	Deutsche Redensarten: unter die Räder kommen, zu tief ins Glas schauen, eine lange Leitung haben, ...	VIII	K, T, B	e, n
	Förmliche Gespräche in verschiedenen Situationen: sich Vorstellen, jemanden zum Essen einladen, sich anmelden, ...	X	K, Ks, T A, Ü	e, t

Redemittel: <i>am Telefon Besorgnis äußern, einen Termin ausmachen, jemanden einladen</i>	X	K, T, R	e, t
Ein Zeitungsartikel über das Problem mit der persönlichen Anrede: eine Marktfrau wurde angeklagt, weil sie einen Polizisten geduzt hatte	X	K, T	e, p
Zehn Leitlinien für das Duzen: Wenn Schüler 16 Jahre alt sind, werden sie von Lehrern gesiezt, nicht jeder kann das Du anbieten; der Ältere bietet dem Jüngeren und die Frau dem Mann das Du zuerst an	X	K, T A, Ü	e, t
Die Kursteilnehmer sollen die Art der Beziehung aufgrund von einigen Äußerungen erkennen: <i>Mach das Radio leiser!, Dürfte ich bitte mal das Salz haben?</i>	X	K, Ks, T Ü, A	e, t
Die offizielle, inoffizielle und familiäre Sprache in Briefen (an gute Freunde, an Bekannte und an Behörden/Firmen): Betreffzeile, Anrede, Einleitung, Schluss, Gruß	X	K, T, R	e, t
Drei Musterbriefe: Anfrage und Antwortbrief auf eine Anzeige, ein Brief an eine Freundin	IX, X	K, T	e, t
Briefe zu folgenden Anlässen: Eine Einladung absagen, ein Hotelzimmer reservieren, Kündigung der Wohnung	X	K, Ü	e, n
Zwei Geschichten zu "Männer- und Frauensprache"	VII	K, T, A, Ü	e, p
Suche nach Beispielen für "Männersprache": <i>Jeder, der falsch parkt, kann bestraft werden, Er und sie sind Studenten</i>	VII	K, T, Ü	e, p

	Kritik an Sprachnormen: Aussagen der Männer und Frauen zu maskulinen und femininen Formen in der Sprache: <i>der Tisch ist ebenso wenig männlich wie die Bank weiblich, die Texte müssten auch die Frauen ansprechen</i>	VII	K, T	e, p
	Redensarten mit Klärung der Bedeutung und der entsprechenden Zuordnung (Reaktion, Gemütszustand, Beurteilung, Bericht): <i>Mir geht ein Licht auf</i> = <i>Ich verstehe</i> , <i>Er hat sich übers Ohr hauen lassen</i> = <i>Man hat ihn betrogen</i> , ...	VIII	K, T, Ü A, Ü	e, n
Ev	Die Umgangsformen heute: sie haben sich gelockert, viele Deutsche verhalten sich Menschen gegenüber, die sie nicht persönlich kennen, distanziert und zurückhaltend	X		
	Zu der persönlichen Anrede: viele Deutsche haben Probleme mit der Anrede, das höfliche Sie wird nicht immer positiv empfunden, es gibt keine generelle Lösung	X		
	Gleichberechtigung der Frauen in Deutschland: Gleichberechtigung ist im Gesetz verankert, die traditionelle Minderbewertung der Frau hat sich auch in der Sprache niedergeschlagen (z. B. die Verwendung maskuliner	VII		

	Pluralform, auch wenn es sich dabei in der Mehrzahl um Frauen handelt), schon einige Erfolge sind zu verzeichnen (oft wird die weibliche Pluralform zugefügt)			
	Die Mehrzahl der Redensarten gehören nur im Rahmen informeller Gespräche unter Freunden	X		
7.	Wunschformeln aus verschiedenen Anlässen: <i>Guten Flug!, Herzliches Beileid!, Viel Glück!, Gute Fahrt!, Gesundheit!</i>	X	K, T, B	e, n
	Feste und Bräuche in Deutschland: <i>Advent, Nikolaus-tag, Weihnachten, Silvester, Fasching, Karneval, Die Heiligen Drei Könige, Ostern</i>	VII	K, T, B A, Ü	e, n
	Familienanzeigen aus verschiedenen Anlässen: <i>Hochzeit, Vermählung, Erstkommunion, ...</i>	IX	K, T, F	e, t
	Wunschformeln in verschiedenen Situationen: <i>jemand hat geniest, jemand geht zu einer Party, jemand hat eine Prüfung bestanden, ...</i>	X	K, Ks, T A, Ü	e, t
	Ein Abendessen mit Gästen – Sprachliches Verhalten: <i>Legen Sie doch bitte ab!, Würden Sie mir bitte das Kraut reichen?, Und wenn Sie mal nach ... kommen, sind Sie schon jetzt herzlich bei uns eingeladen, ...</i>	X	K, Ks, T	e, t

	"12 goldene Regeln" für Einladungen bei Deutschen: <i>Man sollte am Nachmittag nicht bis zum Abendessen bleiben, ohne besondere Erlaubnis keine Freunde mitbringen, ...</i>	X	K, T, Ü A, Ü	e, t
	Textauszug aus „1x1 des guten Tons“ von Sybil Gräfin Schönfeld	X	K, T	e, p
Ev	Erklärungen zu den kirchlichen Festen (<i>die Konfirmation, die Erstkommunion, die Taufe</i>)	VII		
	Zusätzliche Regeln für Einladungen bei den Deutschen: <i>unangemeldete Besuche sind unter guten Bekannten üblich, man sollte pünktlich sein, bei einer Einladung zum Essen bringt man ein kleines Geschenk mit (Blumen, Wein)</i>	X		
	Das sogenannte „gute Benehmen“ spielt bei der älteren Generation noch eine entscheidende Rolle, den jungen Deutschen sind die meisten Rituale, die in dem Textauszug von Schönfeld beschrieben wurden, kaum mehr bekannt	X		
8.	Deutsches Museum von Meisterwerken der Naturwissenschaft und Technik in München: einige Daten aus der Geschichte des Museums, Ausstellungen, Öffnungszeiten, Eintrittspreise, die einzelnen Abteilungen	VIII	K, T, F, Ü A, Ü	e, h

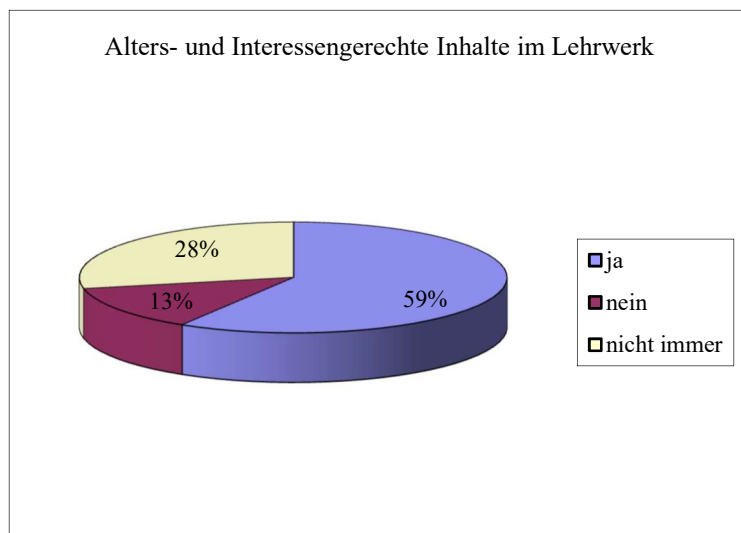
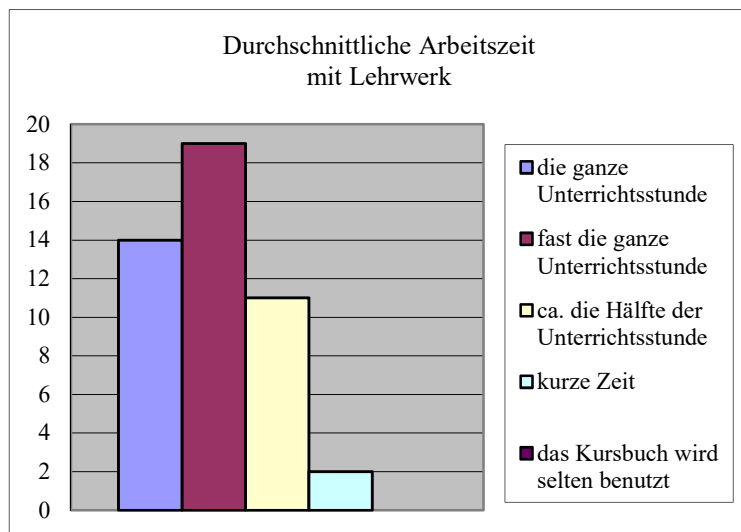
Ev	Erklärungen zur Garantie: wenn man reklamieren möchte, benötigt man den Garantieschein und den Kassenzettel, eine Reparatur ist kostenlos, wenn der Schaden ohne eigenes Verschulden entstanden ist	IX		
9.	Fotos der Nachkriegsgeschichte Deutschlands	II	K, F	e, p
	Kurztexte zu Ereignissen in der deutschen Nachkriegszeit: <i>Die Stunde Null, Die Trümmerfrauen, Der Persilschein, Die Mauer</i>	II	K, T A, T, Ü	e, p
	Das Kriegsende in den Erinnerungen von Hedwig M.: <i>80% von Magdeburg lagen im Schutt und Asche, man stand stundenlang in der Schlange um etwas zu ergattern, ...</i>	II	K, T	e, p
	Das Kulturelle Leben in Deutschland: - Theater (kurze Geschichte, die meistgespielten Theaterautoren, das Finanzieren) - Museen (zu den Arten der Museen: <i>Staatsgalerien, Schlossmuseen, Freilichtmuseum, (die bekanntesten)</i>) - Festspiele (<i>sind Höhepunkte im Kulturleben einer Stadt, berühmt sind: die Wagner Festspiele in Bayreuth und die Salzburger Festspiele</i>) - Musik (<i>Konzerte, Lokale, Gesangsvereine, Schülerbands, ...</i>)	VIII	K, T, F A, Ü	e, n

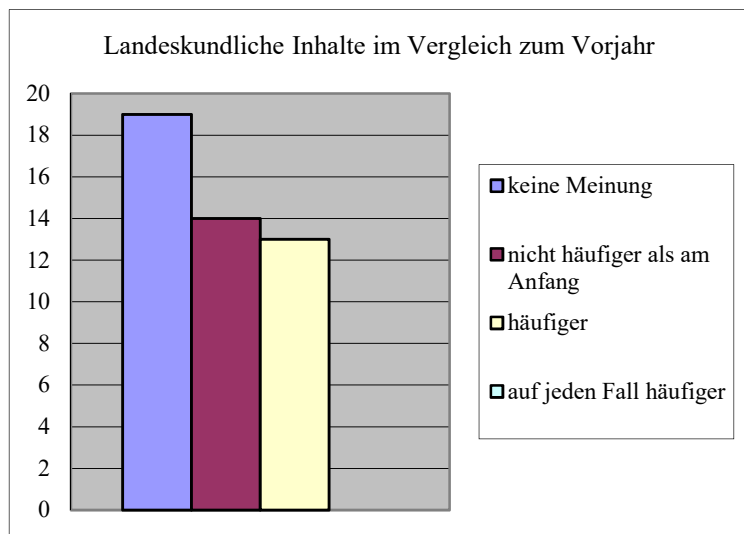
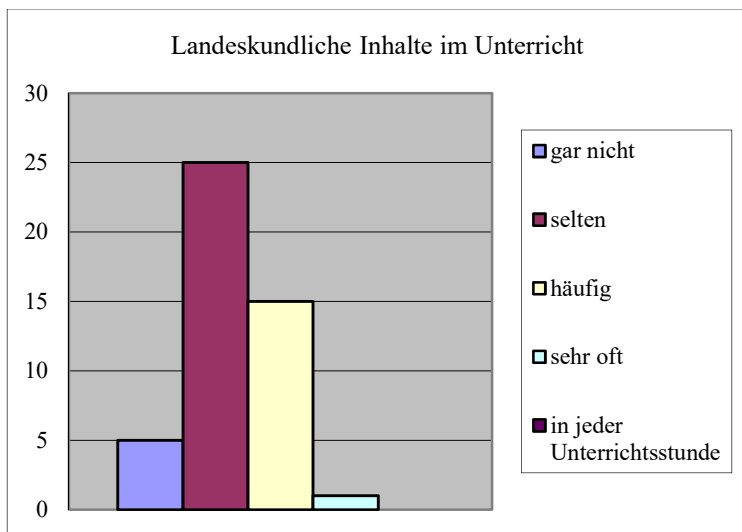
	- Ballet (mehr als die Hälfte der Balletttänzerinnen und -tänzer, die in Deutschland arbeiten, sind Ausländer, <i>das Stuttgarter</i> und <i>das Hamburger Ballet</i>) -Kino (kurze Geschichte, die Kinobesucher)			
	Goethes "Faust" wurde zur berühmtesten Dichtung in deutscher Sprache, die Geschichte des Dr. Faustus (auch bei anderen Autoren)	VIII	K, T A, Ü	e, h
	Der Tragödie erster Teil aus Goethes "Faust"	VIII	K, T	e, n
Ev	Kurztexte zu den Ereignissen in der deutschen Nachkriegszeit erläutern geläufige Schlagwörter aus der Nachkriegsgeschichte, die Auswahl ist notwendigerweise subjektiv und unvollständig	II		
	Geschichte: von der Not nach Kriegsende waren in erster Linie Frauen, Kinder und alte Menschen betroffen, Flüchtlinge und Ausgebombte wurden bei Familien auf dem Land einquartiert	II		
	Die deutschen Klassiker sind der jüngeren Generation meist nur noch dem Namen nach bekannt, in den Schulen wird überwiegend moderne Literatur behandelt	VIII, IX		
10.	Auszug aus einem Fragebogen der theoretischen Führerscheinprüfung	IX	K, T, B A, Ü	e, n

	Artikel über die Einstellungstests: Die <i>psychologischen Persönlichkeitstests sind bei Firmen in allen Branchen in Mode gekommen, Prüfungsexperten warnen vor unkritischen Testereien, für die Bewerber sind viele dieser Tests eine Qual,</i>	IX	K, T, Za	e, p
	Fragen und Aufgaben aus einem Einstellungstest	IX	K, T	e, p
	Hermann Hesse beschreibt den Tag vor dem Examen, Auszug aus Hermann Hesse: <i>Unterm Rad</i>	VIII	K, T	e, n
Ev	Erläuterungen zu der sogenannten TÜV-Prüfung (alle Kraftfahrzeuge müssen nach der Erstzulassung einmal nach vier Jahren und danach alle zwei Jahre technisch auf ihre Verkehrssicherheit überprüft werden) und der Führerscheinprüfung (darf ab dem 18. Lebensjahr und nach mindestens 15 Stunden praktischer Unterweisung durch einen Fahrlehrer gemacht werden)	IX		

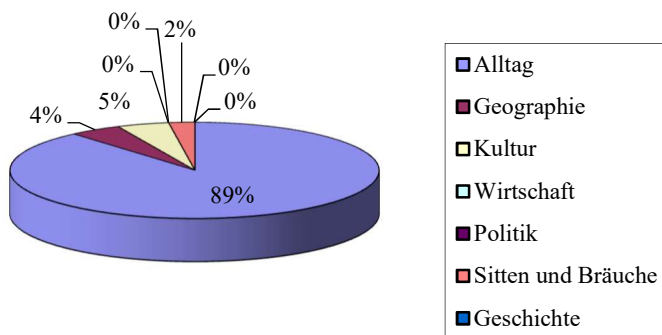
ANHANG 2 – ERGEBNISSE DER SCHÜLERBEFRAGUNG DER EINZELNEN JAHRGANGSSTUFEN

ERGEBNISSE DER SCHÜLERBEFRAGUNG – ERSTKLÄSSLER

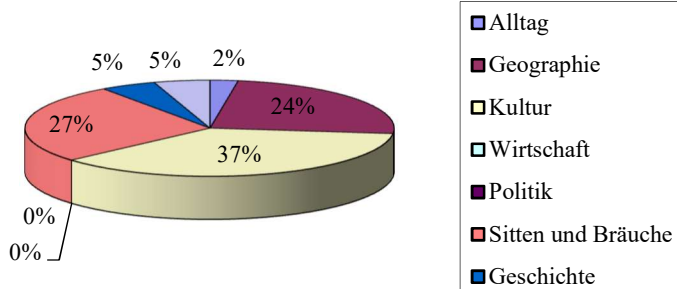


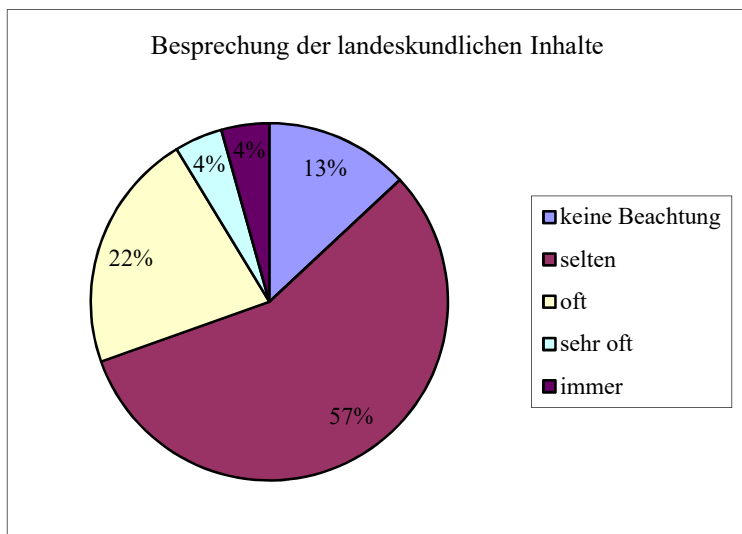
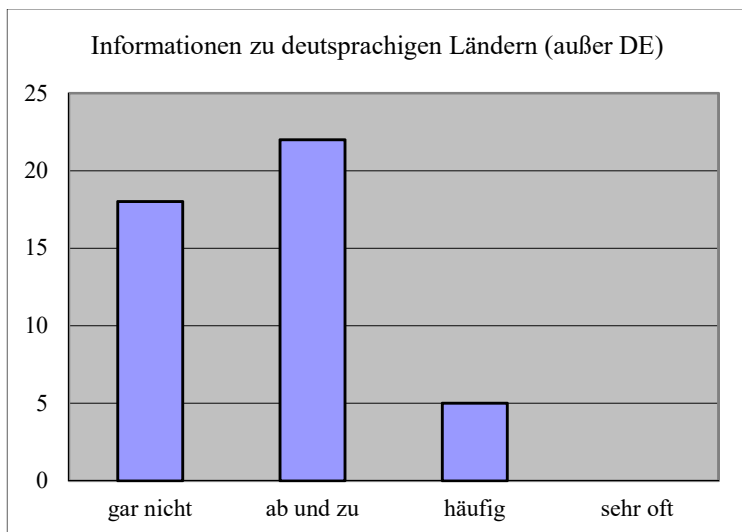


Meistangesprochenen landeskundlichen Bereiche

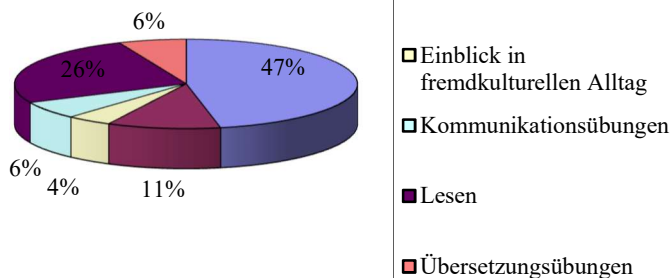


Zweite Stelle unter den landeskundlichen Bereichen

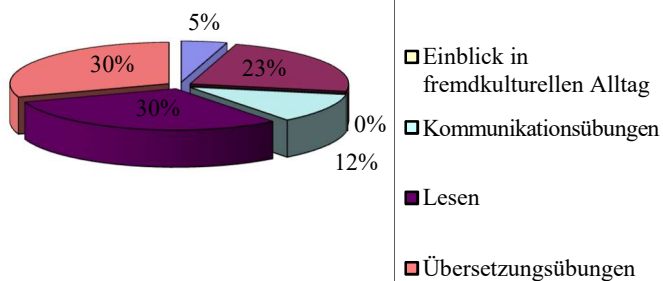




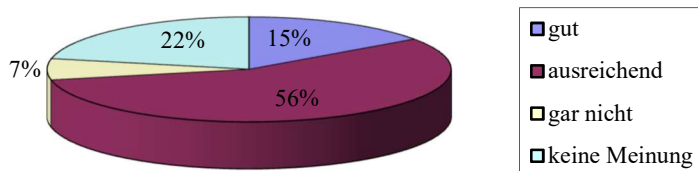
1. Stelle unter den Einzelaspekten



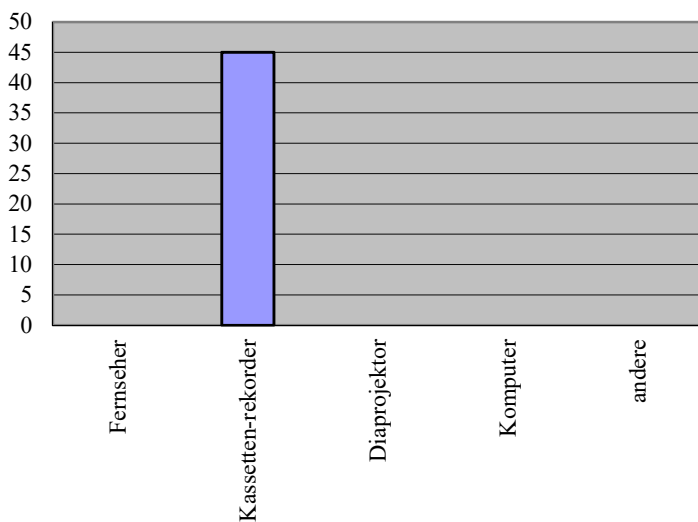
2. Stelle unter den Einzelaspekten

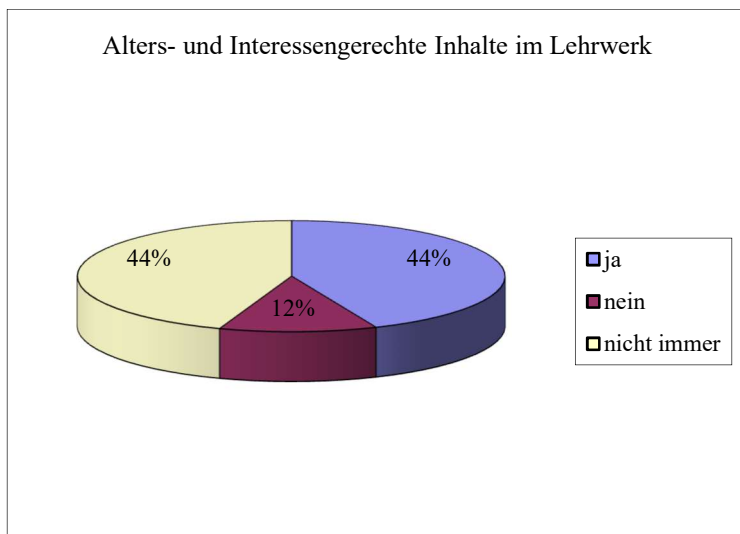
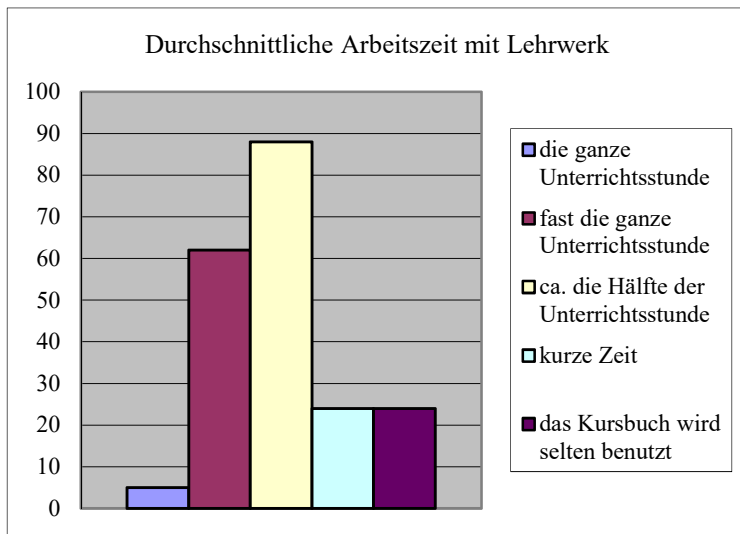


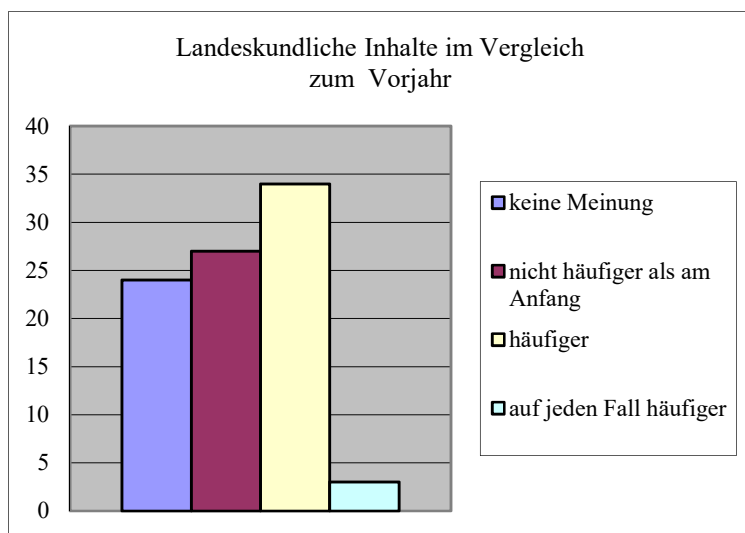
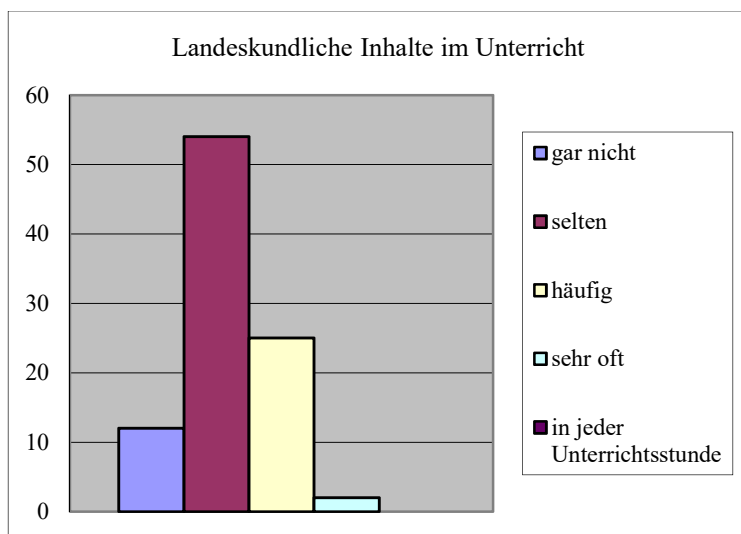
Vorbereitung auf Kommunikation



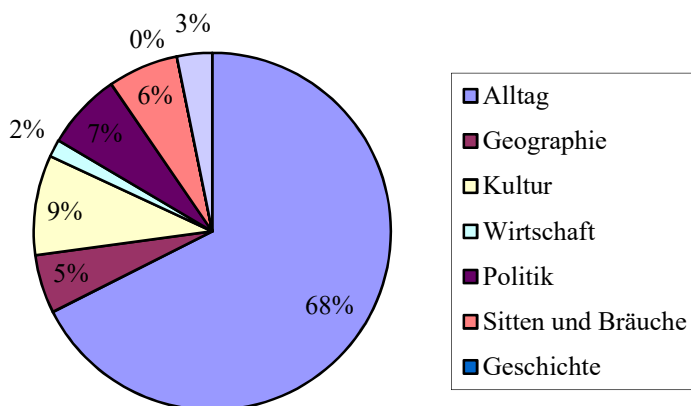
Medieneinsatz



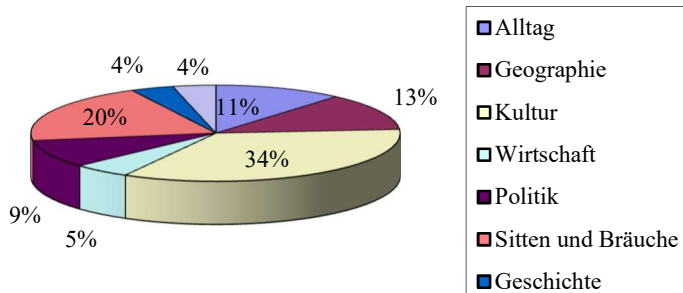
ERGEBNISSE DER SCHÜLERBEFRAGUNG – DRITTKLÄSSLER

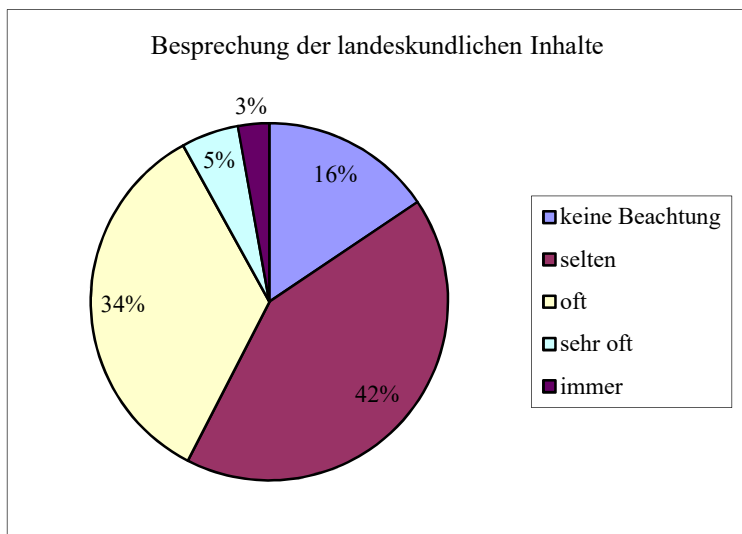
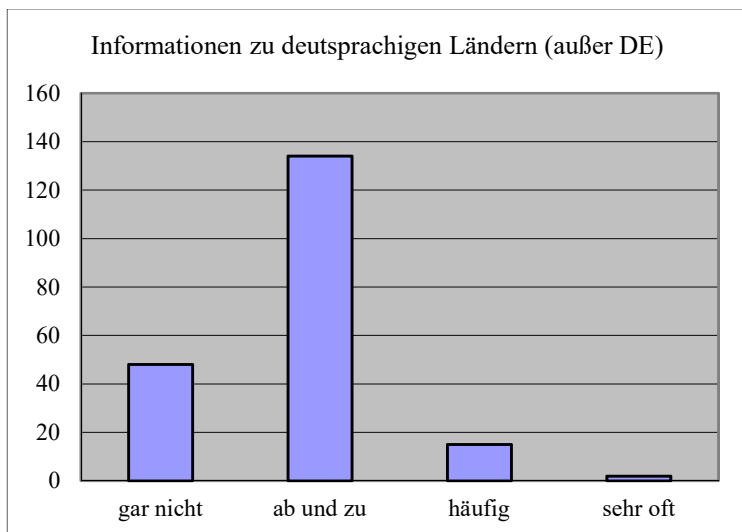


Meist angesprochenen landeskundlichen Bereiche

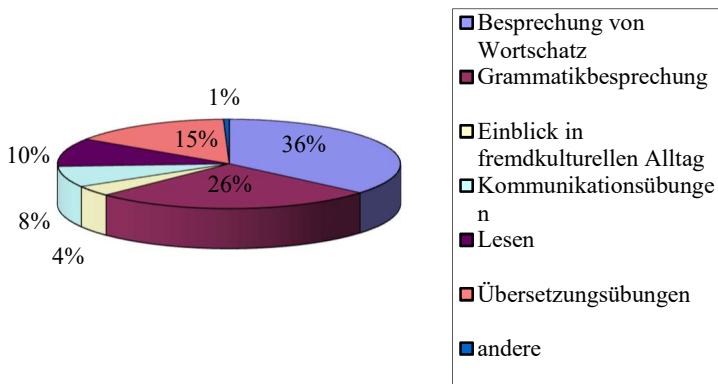


Zweite Stelle unter den landeskundlichen Bereichen

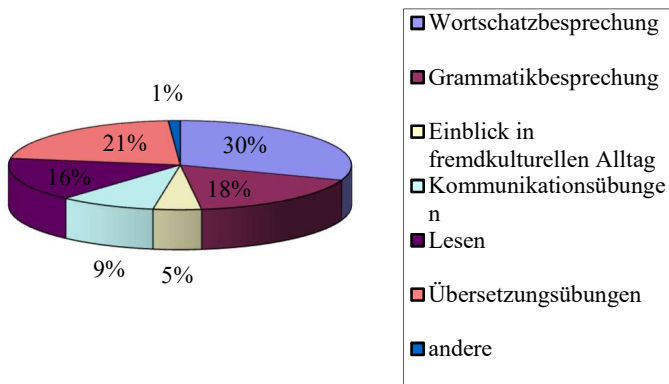




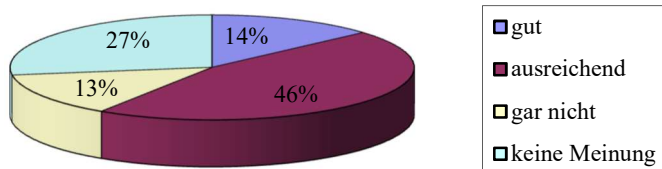
1. Stelle unter den Tätigkeiten im FSU



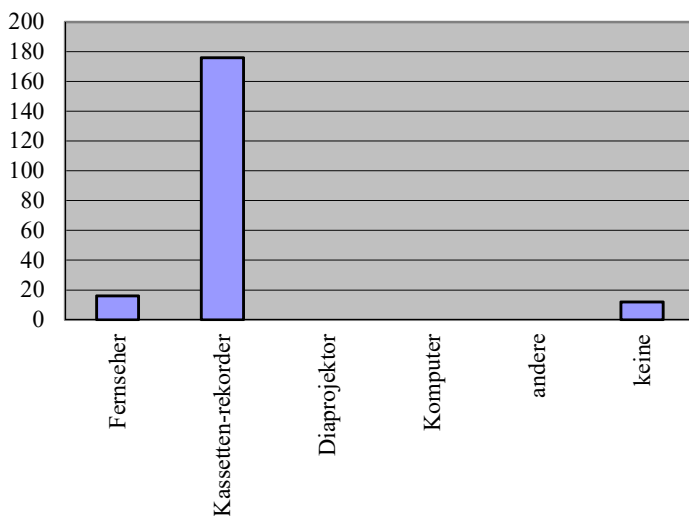
2. Stelle unter den Tätigkeiten im FSU

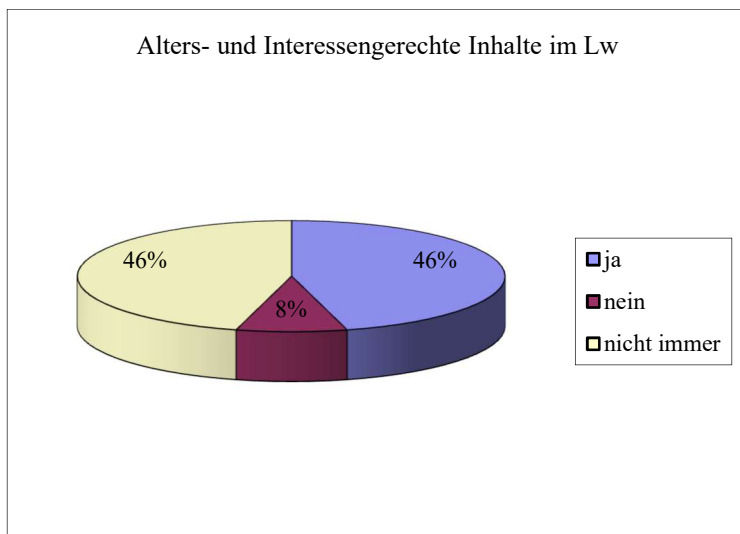
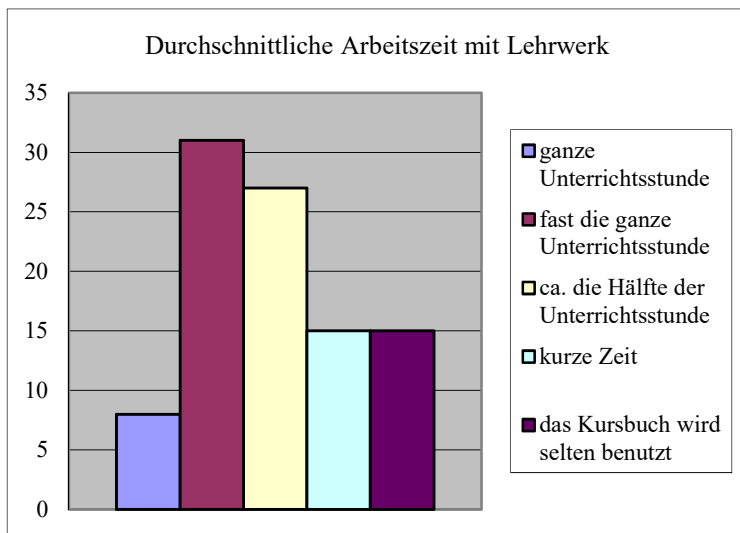


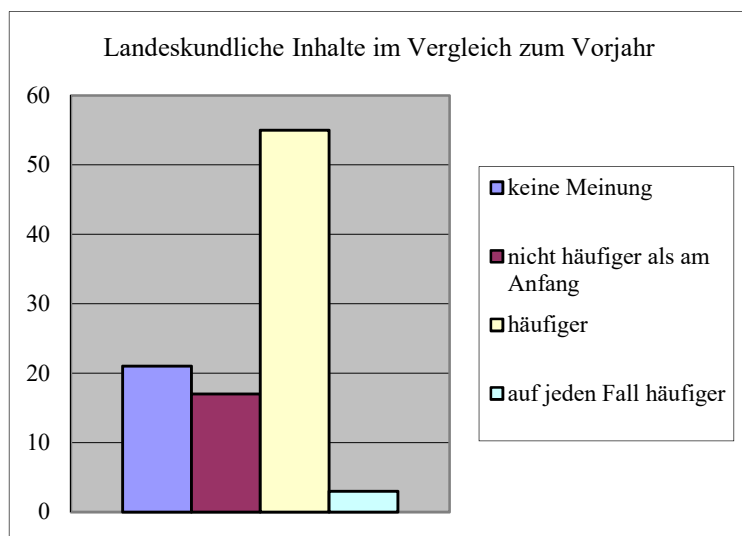
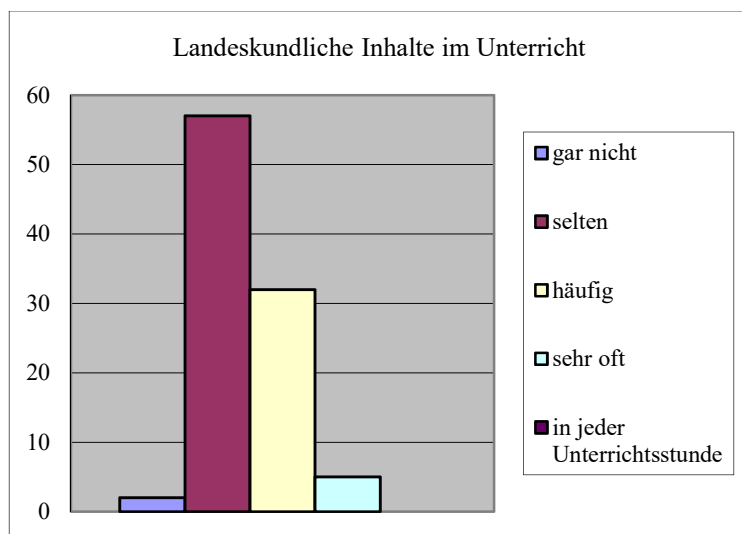
Vorbereitung auf Kommunikation



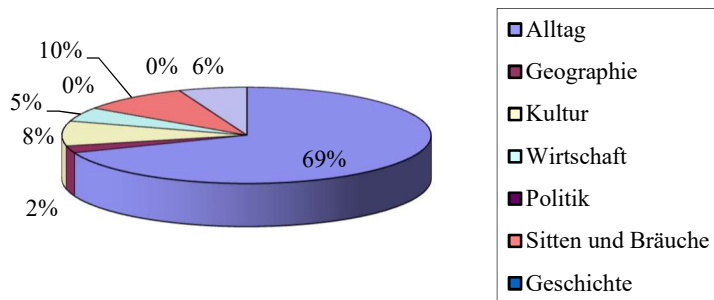
Medieneinsatz



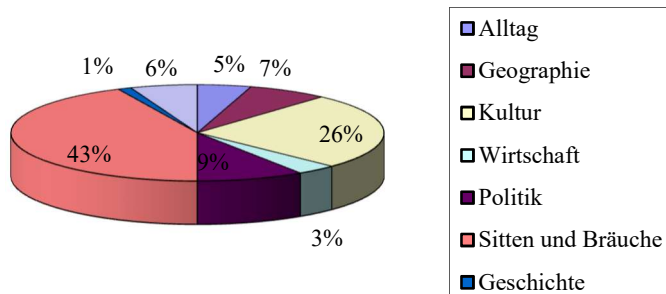
ERGEBNISSE DER SCHÜLERBEFRAGUNG – VIERTKLÄSSLER

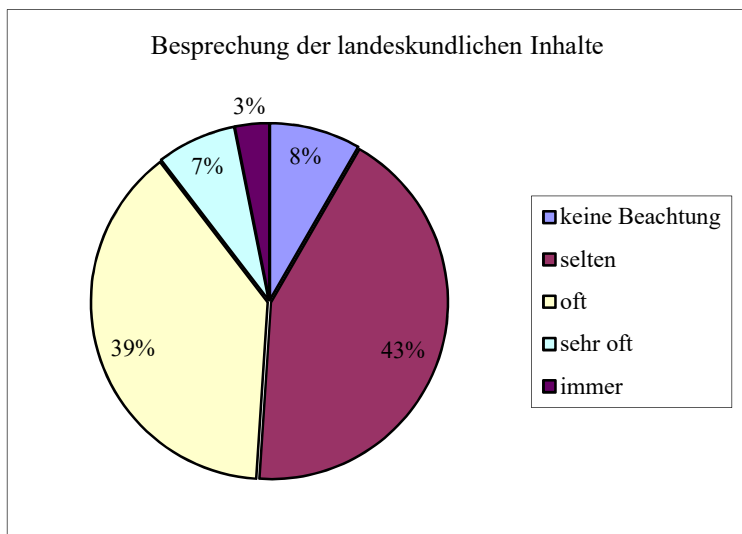
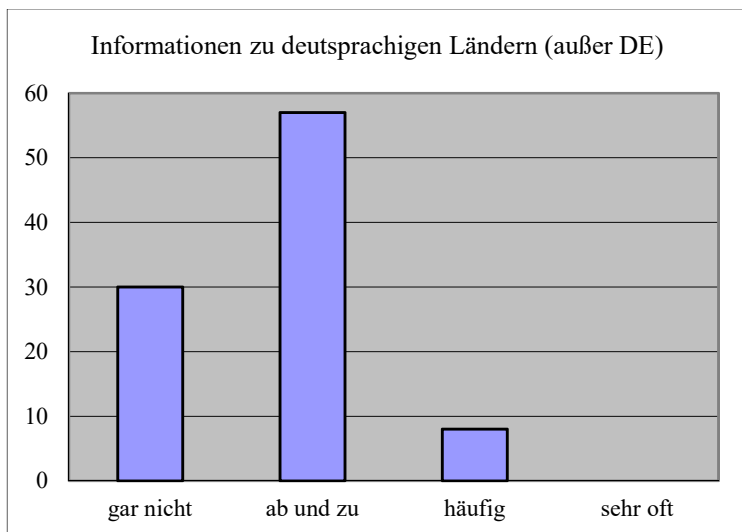


Meistangesprochenen landeskundlichen Bereiche

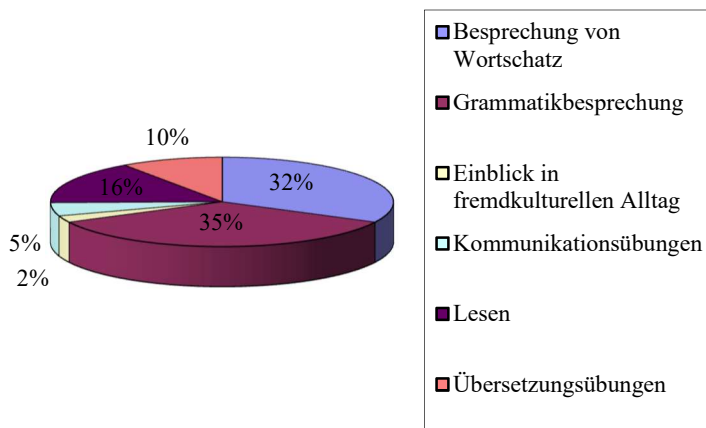


Zweite Stelle unter den landeskundlichen Bereichen

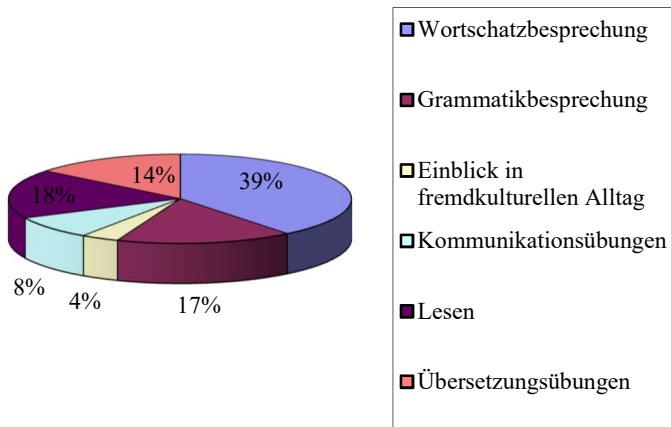




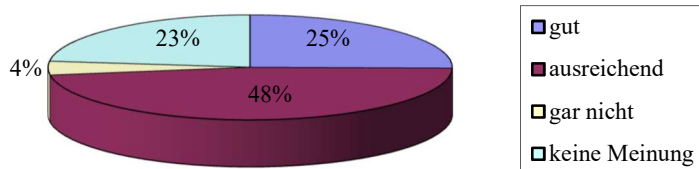
1. Stelle unter den Tätigkeiten im FSU



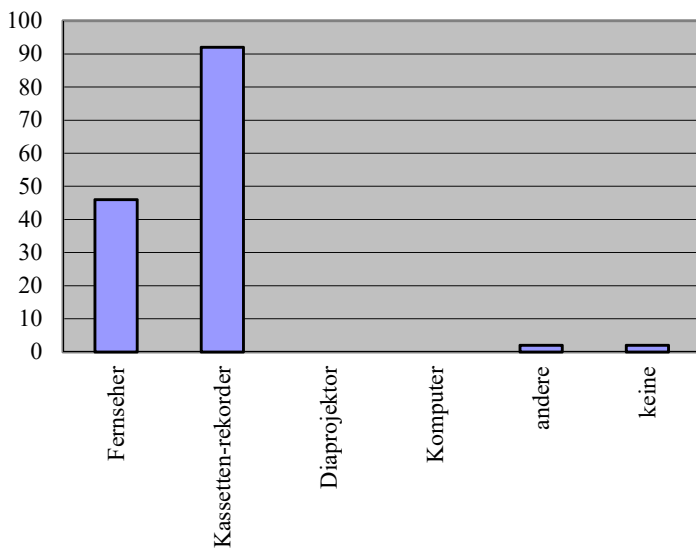
2. Stelle unter den Tätigkeiten im FSU



Vorbereitung auf Kommunikation



Medieneinsatz





Luiza Ciepielewska-Kaczmarek – studierte Angewandte Linguistik an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Polen) und promovierte im Jahr 2004. Seit 2004 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität.

Über 20-jährige Unterrichtserfahrung mit Lernenden aller Altersgruppen und Niveaustufen. Seit 2015 Externer Berater für Goethe-Institut München. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, vor allem im Elementar- und Primarbereich.



DOI: 10.14746/9788394601799