

# Was können Lehrwerke zur Reflexion von Stereotypen im DaF-Unterricht beitragen?

Eine Analyse anhand der Arbeit mit *DaF kompakt* in Brasilien

*Gabriela Marques-Schäfer, Ebal Sant'Anna Bolacio Filho und Roberta Sol Stanke*

## ► Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel wird die Relevanz der Arbeit mit Stereotypen im DaF-Unterricht diskutiert. Dabei werden Daten aus Unterrichtsbeobachtungen und Fragebögen, die von DaF-Studierenden aus der Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasilien, ausgefüllt wurden, mit einem qualitativen explorativ-interpretativen Ansatz analysiert. Ziel dieses Beitrags ist es, der Frage nachzugehen, welche Rolle Lehrwerke und Lehrpersonen bei der Auseinandersetzung mit Stereotypen in der Ausbildung zukünftiger DaF-Lehrer spielen bzw. spielen können.

## 1. Einführung

Das Angebot an Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache ist heute groß und vielfältig. Außerhalb des deutschsprachigen Raums stehen DaF-Dozenten jedoch oft vor der Schwierigkeit, geeignetes Material für ihre jeweiligen Kontexte zu finden. Brasilien stellt da keine Ausnahme dar (vgl. Chen 2014: 46–51). In der Deutschlehrerausbildung an den brasilianischen Universitäten werden Hochschuldozenten ebenfalls mit dieser Problematik konfrontiert: Sie müssen neue Materialien selbst erstellen, bereits existierende Materialien adaptieren und die Grenzen und Möglichkeiten dieser Materialien für ihre Gruppen analysieren.

An der Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) stehen wir wie viele andere brasilianische Universitäten auch konkret vor folgenden Herausforderun-

gen: Unsere Studierenden fangen das Studium meistens ohne Vorkenntnisse in der deutschen Sprache an und haben vier Jahre, um das Niveau B2 zu erreichen. Das Studium ist als Abendkurs organisiert. Das bedeutet, dass viele Studierende tagsüber arbeiten (müssen) und dadurch wenig Zeit zum Studieren/Lernen haben. Trotz all dieser Schwierigkeiten versuchen wir als Dozenten, durch die Arbeit mit *DaF kompakt* und die Entwicklung verschiedener Projekte den fremdsprachlichen Lernprozess unserer Studierenden so zu fördern, dass sie das erwünschte Niveau am Ende des Studiums erfolgreich erreichen.<sup>1</sup>

Die meisten Studierenden haben keine Möglichkeit, ein Auslandssemester in einem deutschsprachigen Land selbst zu finanzieren. Stipendien gibt es kaum.<sup>2</sup> Eine Vertiefung der sprachlichen und landeskundlichen Kenntnisse – so wie es für jede Ausbildung zum Fremdsprachenlehrer ein Ideal ist – findet im Rahmen des Studiums vor allem durch die Arbeit mit dem Lehrwerk und die im Unterricht durchgeführten Aktivitäten und Diskussionen statt. Diese Vertiefung im Unterricht ist für unseren Kontext unerlässlich, um interkulturelles Lernen zu ermöglichen, Stereotype zu besprechen und somit die interkulturelle Kompetenz der angehenden Lehrer zu fördern.

Ziel des vorliegenden Artikels ist es, anhand einer empirischen Analyse des Lehrwerks *DaF kompakt* und des Umgangs mit ihm im Unterricht einen Beitrag für die Fremdsprachendidaktik sowie für die DaF-Lehrerausbildung zu leisten. Wir werden den Fragen nachgehen, (i) welche Stereotype die Studierenden in den Unterricht mitbringen und wie die Arbeit mit dem Lehrwerk im Unterricht sie dazu bringt, diese Stereotype zu thematisieren und (ii) welche Erfahrungen wir Dozenten und unsere Studenten bereits mit *DaF kompakt* im Hinblick auf die Förderung des interkulturellen Lernens gesammelt haben.

## 2. Theoretische Grundlage

### 2.1 Interkulturelles Lernen

Der interkulturelle Fremdsprachenunterricht strebt folgende Ziele an: (i) das Kennenlernen einer fremden Kultur; (ii) die Reflexion über die eigene und über die

<sup>1</sup> *DaF kompakt* wird seit kurzer Zeit von mindestens vier großen Universitäten in Brasilien als offizielles Material für die Lehrerausbildung verwendet. Es liegen noch keine empirischen Studien zu seiner Nutzung im brasilianischen Kontext vor.

<sup>2</sup> Es besteht für unsere Studenten die Möglichkeit, sich beim DAAD für ein Stipendium für Winterkurse zu bewerben. Diese Kurse dauern max. 4 bis 6 Wochen und werden an verschiedenen Universitäten angeboten. Darüber hinaus unterhält die Uerj seit 2011 ein Abkommen mit der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Im Rahmen dieses Abkommens wurde die Studentenmobilität gefördert und einige Studenten hatten die Möglichkeit, ein Semester in Jena zu absolvieren.

fremde Kultur; (iii) die Entwicklung einer Sensibilität für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur und (iv) die Förderung eines Perspektivenwechsels.

Im interkulturellen Fremdsprachenunterricht sollen Lernende mehr als nur die fremde Sprache lernen. Sie sollen durch die Sprache die fremde Kultur kennenlernen und nicht nur die neue fremde Kultur reflektieren, sondern auch die eigene. Die Lernenden sollen im Fremdsprachenunterricht die Chance haben, ihre eigenen Normen in Frage zu stellen sowie ihre Sprach- und Verhaltensformen mit den Sprach- und Verhaltensformen der fremden Kultur zu vergleichen (vgl. Krumm 2007: 141). Indem die Lernenden im Fremdsprachenunterricht eigene und fremde Kulturen kontrastieren, sollen sie in die Lage versetzt werden, ihre Wahrnehmungs- und Beurteilungsprozesse zu erkennen und darüber zu reflektieren. Bei dieser Reflexion und diesem Vergleichsprozess ist es unerlässlich, dass die Lernenden sich bewusst werden, dass die eigene Kultur und ihre fremdkulturellen Wahrnehmungen relativ sind, um eine automatische Bewertung zu vermeiden. Eine Kultur bzw. ein Aspekt einer Kultur soll nicht als besser oder schlechter als der einer anderen Kultur betrachtet werden. Es geht bei der Kontrastierung der eigenen und der fremden Kultur im Unterricht vielmehr um die Förderung einer neutralen Sensibilisierung für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Inhalt des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts ist »das Entdecken des Fremden durch die reflektierte Auseinandersetzung mit dem Eigenen« (Bechtel 2003: 55).

Lernende sind dafür verantwortlich, die affektiven fremd- und eigenkulturellen Wahrnehmungen zu verarbeiten und zu reflektieren, sie stehen daher im Zentrum des interkulturellen Lernens. Für Bechtel (2003: 54) soll der Lernende als »erlebendes und verstehendes Subjekt mit seinen Erwartungen und Erfahrungen« betrachtet werden. Die eigenkulturellen und eigensprachlichen Erfahrungen der Lernenden sollen mit in den Unterricht integriert werden, damit sie zum Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit der fremden Kultur werden (vgl. Bredella/Delano 1999: 15). Erst wenn eigenkulturelle und eigensprachliche Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht betrachtet werden, können sich Lernende vertiefend über interkulturelle Themen austauschen und einander von ihren subjektiven Bildern der eigenen und fremder Kulturen erzählen. Diese subjektiven Bilder sind oft Stereotype, die aus dem Fremdsprachenunterricht kaum ausgeschlossen werden können.

In der vorliegenden Studie werden wir untersuchen, welche subjektiven Bilder unsere Studierenden über die deutschsprachigen Länder in den DaF-Unterricht mitbringen und wie sie diese mit dem Lehrwerk *DaF kompakt* in Verbindung setzen.

## 2.2 Stereotype im Fremdsprachenunterricht

Der Begriff *Stereotyp* wird oft als Synonym für den Begriff *Vorurteil* verwendet. In der Fremdsprachendidaktik geht es in Untersuchungen über *Stereotype* und *Vorurteile* häufig um die gleichen Probleme (vgl. Hu 1995: 406). Während *Vorurteil* für O'Sullivan (1992: 65) stärker mit Gefühlen besetzt ist, so eher zu einem diskriminierenden Verhalten führen kann und dann eine von vornherein feindselige Haltung ausdrückt, versteht sie *Stereotyp* eher als eine gefühlsmäßig neutrale, kognitive Form der Verallgemeinerung<sup>1</sup>.

Die Frage, ob *Stereotype* und *Vorurteile* aus dem Fremdsprachenunterricht ausgeklammert werden sollen, ist umstritten. Durch die besondere historische Vorbelaufung der Diskussion um *Vorurteile* in Deutschland wurde nach dem Zweiten Weltkrieg insbesondere die negative und zerstörerische Seite von Verallgemeinerungen hervorgehoben. Diese Verallgemeinerung durch *Stereotype* wurde als falsch und realitätsfern bemängelt. Im Fremdsprachenunterricht waren *Stereotype* über fremde Nationen, besonders die negativen, nicht willkommen, weil sie zu Missverständnissen und politischen Konflikten führen könnten (vgl. Marques-Schäfer 2013: 247 ff.).

Erst in den siebziger Jahren entwickelte sich die Diskussion um das *Stereotypen-Konzept* und den *Vorurteilsbegriff* in eine andere Richtung. Impulse aus der Soziopsychologie trugen dazu bei, *Stereotypisierung* als Grundbestandteil menschlicher Kognition zu betrachten (vgl. Six 1987). Diese Reevaluierung des *Stereotypen-Konzepts* betrachtete *Stereotype* als unabdingbare Voraussetzungen menschlicher Wahrnehmung, oder wie Bausinger (1988: 160) formuliert, als einen gängigen Erfahrungsmodus. Nach dieser Perspektive wird *Stereotypen* eine kognitive Leistung zugeschrieben, die darin besteht, Menschen im Alltagsdenken eine erste Orientierungshilfe zu geben. Die Leistungen von *Stereotypen* sind für Bausinger (ebd.) folgende:

- »(1) *Stereotype* entstehen nicht immer, aber in der Regel aus der Überallgemeinerung tatsächlicher Merkmale; es ist ihnen also ein relativer Wahrheitsgehalt zuzusprechen;
- (2) *Stereotype* ordnen diffuses Material und reduzieren Komplexität; darin liegt eine wichtige Orientierungsfunktion;
- (3) *Stereotype* bieten Identifikationsmöglichkeiten an, über die neue Realbezüge entstehen können; es ist also mit einer realitätsstiftenden Wirkung von *Stereotypen* zu rechnen.«. (Bausinger 1988: 161)

Die Frage nach dem Wahrheitsgehalt hält Bredella (1988) jedoch für nicht beantwortbar.

<sup>1</sup> *Stereotype* werden in *Autostereotyp* und *Heterostereotyp* unterteilt, je nachdem, ob man die eigene Gruppe oder eine fremde Gruppe betrachtet. *Heterostereotype* bezeichnen das Fremdbild einer Gruppe, *Autostereotype* das Selbstbild, das man von der eigenen Gruppe hat.

»How might it be possible to verify or falsify stereotypes such as ›Germans are diligent,› ›Italians are passionate,› ›Americans are friendly‹? Apart from the problem of defining ›diligence, passion, and friendliness‹ in operational terms, how many people must correspond to the stereotype in order for it to be considered accurate? Must it be correct for 30 %, 50 % or 70 % or for all people of culture?« (Bredella 1988: 8)

Trotzdem kann die Diskussion um den Wahrheitsgehalt von Stereotypen Bredella zufolge nicht ignoriert werden, besonders wenn diejenigen, die Stereotype äußern, überzeugt sind, dass sie mit ihnen etwas Wahres über andere und über sich selbst sagen können. Die Welt wäre für die Menschen sinnlos, wenn sie die Dinge nicht kategorisieren und sie mit dem verbinden könnten, was sie schon kennen und erfahren haben. Stereotype reduzieren nicht nur die Komplexität der Welt, sondern verbinden das Neue mit vorhandenem Wissen und Erfahrungen.

»We could not make sense of the world we live in if we were not ›categorizing‹ things and events and thus connecting them with what we already know and have experienced. Thus stereotyping does not only reduce the complexity of our environment but also connects it with our prior knowledge and experience. This is, of course, a risky process because things and events can be interpreted in various ways.« (Bredella 1988: 8)

Die Auseinandersetzung mit positiven und negativen Stereotypen ist unerlässlich, da beide aus unserer selektiven Wahrnehmung stammen und mit Gefühlen zu tun haben. Dennoch scheint in der Diskussion um Stereotype und Vorurteile in der Fremdsprachendidaktik Konsens darüber zu herrschen, dass diese im Unterricht behandelt werden sollten (Bausinger 1988; O'Sullivan 1992; Steinmann 1992; Hu 1995; Bechtel 2003). Stereotype sind eine Art schematische Denk- und Wahrnehmungshilfen, derer sich jeder bedient, um die Vielfalt der Erscheinungen für sich zu ordnen und zu vereinfachen (vgl. O'Sullivan 1992: 65).

Der Tatsache, dass Lernende einer Fremdsprache fast immer bereits vorhandene Informationen und ein bestimmtes Bild des Zielsprachenlandes in den Unterricht mitbringen, können wir nicht entrinnen. Ob dieses Bild realistisch ist oder nicht, soll nicht die Frage sein. Für Rösler (1998: 225) gilt es, an dieses Bild anzuknüpfen und es »als Vor-Urteil, nicht als Vorurteil aufzunehmen«. Für Steinmann (1992: 218) sind die Vorurteile, die Lernende im Anfängerunterricht äußern, das Material, das »zur Kommunikation anregt und sprechmotivierend wirkt«.

Hu (1995) stellt drei didaktische Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht dar: (i) Vorurteile sollen auf keinen Fall aus dem Unterricht ausgeschlossen werden; (ii) die Urteile sollen in ihren empirischen und normativen Prämissen bewusst, diskutierbar, kritisierbar und in ihrer Entstehung für andere nachvollziehbar gemacht werden; (iii) ein erfolgreicher Umgang mit Stereotypen findet dann statt,

»wenn die Gesprächsteilnehmer die Relativität ihrer Urteile und ihrer zugrunde gelegten Normen erkennen, aber dennoch nicht in Orientierungslosigkeit verfallen, sondern nach diesen Erkenntnissen die eigene kulturelle und historische Lebenssituation wieder neu reflektieren« (Hu 1995: 411).

O'Sullivan (1992) plädiert dafür, dass Lehrbücher und Lehrende notwendigerweise mit Stereotypen arbeiten, um ihren Lernenden trotz knapper Zeit und begrenzter Sprachkenntnisse eine Vorstellung von der Zielkultur und den Sprechern der Zielsprache zu vermitteln. Für die Autorin ist dies ohne Vereinfachung nicht möglich. Je besser die Schüler die Fremdsprache beherrschen, desto besser sei die Möglichkeit, die andere Kultur kennen zu lernen und die vorhandenen Stereotype durch eigene Wahrnehmung zu überprüfen. Diese vorhandenen Stereotype über das Zielland und die Rolle der Stereotype im Wahrnehmungsprozess sollen im Unterricht diskutiert werden. Es sei unerlässlich, sich mit der Verschiedenartigkeit anderer Kulturen zu beschäftigen und sich diese bewusst zu machen. Die Anerkennung von Verschiedenheit muss zur Grundlage von Verständigung gemacht werden. Aus diesen Gründen sind wir der Ansicht, dass die Diskussion um Stereotype in der fremdsprachlichen Lehrerausbildung einen festen Platz haben muss.

### 3. Forschungsdesign

#### 3.1 Kontext und Teilnehmer

In Brasilien wird Deutsch als Fremdsprache vorwiegend im Süden des Landes unterrichtet, und zwar in den Bundesstaaten Rio Grande do Sul und Santa Catarina (und in kleinerem Ausmaß in Paraná),<sup>1</sup> die einen relativ hohen deutschstämmigen Bevölkerungsanteil aufweisen. Im Bundesstaat Rio de Janeiro war die deutschsprachige Einwanderungsgruppe viel kleiner (Seyferth 2000: 11–42). Darauf folgte ihre Sprache im Schulwesen verständlicherweise eine kleinere Rolle, so dass Deutsch gegenwärtig an den öffentlichen Schulen des Bundesstaates Rio äußerst spärlich anzutreffen ist.<sup>2</sup> Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass es keinen Arbeitsmarkt für DaF-Lehrer im Bundesstaat gäbe; allerdings befinden sich alle Privatschulen, an denen Deutsch bereits im Kindergarten als erste Fremdsprache eingeführt wird, in der Stadt Rio de Janeiro. Da sich der Lehrerberuf in Brasilien keiner großen Attraktivität bei der Berufswahl erfreut, entscheiden sich sehr wenige der Absolventen der deutschen Schulen dafür, Deutsch zu studieren. Tatsache ist, dass die meisten Studienanfänger, die das Doppelstudium *Letras Portuguesas* und

<sup>1</sup> Vgl. [www.falemao.com.br](http://www.falemao.com.br) (abgerufen am 29.11.2015).

<sup>2</sup> Zurzeit wird über die Einrichtung einer öffentlichen Sekundarschule mit Deutschunterricht im Bundesstaat Rio diskutiert. An diesem Projekt nehmen alle drei Universitäten des Bundesstaates Rio, die DaF-Lehrer ausbilden, aktiv teil. Alle drei Hochschulen haben ebenfalls bereits Unterrichtsprojekte an öffentlichen Schulen, die jedoch als AGs laufen und von Lehramtsstudenten unter Betreuung von Hochschuldozenten durchgeführt werden.

guês-Alemão an unserer Universität aufnehmen, in der Regel über keine bis wenige Vorkenntnisse des Deutschen verfügen. Dies hat zur Folge, dass wir sie innerhalb von vier bis fünf Jahren auf das von uns angestrebte Niveau B2 bringen müssen, wenn sie eine Chance auf dem Arbeitsmarkt haben sollen. Dies gilt ebenfalls für alle drei Universitäten, die im Bundesstaat Rio de Janeiro DaF-Lehrer ausbilden. An der Uerj nehmen im ersten Semester (März–Juli) eines jeden Jahres 25 Studenten das Studium des Deutschen als Fremdsprache auf. Das Studium des Deutschen – in Verbindung mit Portugiesisch als Muttersprache – dauert in der Regel vier Jahre.<sup>1</sup> Deutsch kann sowohl auf Lehramt als auch auf Bachelor studiert werden. Die meisten unserer Studienanfänger wissen zu wenig über die Möglichkeiten, Deutschlehrer zu werden, wenn sie ihr Studium aufnehmen. Nach und nach wird ihnen dann bewusst, dass man als Deutschlehrer arbeiten und relativ gut verdienen kann.<sup>2</sup>

Die Studenten, die an unserer für die vorliegende Arbeit konzipierten Befragung teilnahmen, sind im 2. bzw. 8. Fachsemester. Erstere haben zwei Semester lang mit dem Lehrwerk *DaF kompakt* gelernt, letztere haben das gesamte Lehrwerk (A1–B1) abgeschlossen und in den letzten beiden Semestern (7. und 8.) ein Lehrwerk auf dem Niveau B2 benutzt.

Die Dozenten, die an diesem Forschungsvorhaben teilnahmen und gleichzeitig die Autoren dieses Artikels sind, verfügen über langjährige Lehrerfahrung und beschäftigen sich seit einigen Jahren im Rahmen von verschiedenen Projekten an der Uerj mit der Thematik Deutschlehrerausbildung und der Rolle der Interkulturalität.

### 3.2 Das Lehrwerk: *DaF kompakt*

Im Jahr 2012 entschieden sich die Dozenten des Fachbereichs DaF für das Lehrwerk *DaF kompakt*. Ein Grund für diese Entscheidung war: Im Gegensatz zu den meisten von uns analysierten Lehrwerken weist *DaF kompakt* eine sehr steile

<sup>1</sup> Die meisten Studenten brauchen jedoch zwei weitere Semester, um das Lehramtsstudium abzuschließen. Da es sich um einen Studiengang handelt, dessen Veranstaltungen vornehmlich abends angeboten werden, sind die meisten unserer Studenten berufstätig und kommen erst nach 18 Uhr in die Universität. Unsere Studentenschaft ist daher sehr gemischt und besteht sowohl aus jungen Leuten, die aus der Schule direkt an die Universität kommen, als auch aus Personen, die bereits ein Studium hinter sich bzw. die sich erst später zu einem Studium entschieden haben.

<sup>2</sup> Die Option, Deutsch auf »bacharelado« zu studieren, führt de facto zu einem Abschluss ohne Berufsaussichten. Zurzeit wird über eine Reformulierung der Curricula an der Uerj diskutiert, die dem Abhilfe schaffen soll, d. h. man möchte aus dem »bacharelado« einen aussagekräftigen Abschluss machen, mit dem die Absolventen etwas auf dem Arbeitsmarkt anfangen können.

Grammatikprogression auf,<sup>1</sup> die das Probleme lösen sollte, schnell auf das Niveau B2 zu kommen. Aber reicht Grammatik dafür aus, das Niveau B2 zu erreichen? Wir sind der Ansicht, dass dem nicht so ist. Ausschlaggebend für unsere Entscheidung war außerdem die Tatsache, dass das Lehrwerk ein breites Spektrum an ländeskundlichen Themen und Informationen zu den deutschsprachigen Ländern bietet.

Das Lehrwerk orientiert sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (Europarat 2001); nach ca. 450 Unterrichtsstunden sollen die Lernenden in der Lage sein, das Niveau B1 abzuschließen und das *Zertifikat Deutsch*<sup>2</sup> abzulegen. *DaF kompakt* präsentiert sich sowohl in einer einbändigen Ausgabe von A1 bis B1 als auch in einer dreibändigen und enthält folgende Teile:

1. Kursbuch,
2. Übungsbuch,
3. Audio-CDs mit allen Hörtexten des Kurs- und Übungsbuches,
4. Lehrerhandbuch,
5. Intensivtrainer Wortschatz und Grammatik,
6. Online-Materialien,
7. Moodle-Komponente.

Die grammatischen Strukturen in *DaF kompakt* sollen die Lernenden auf reale Alltagssituationen und -kommunikation vorbereiten. Auf diese Weise ergeben sich die Grammatikthemen im Lehrwerk »aus dem Kontext der Themen, Texte und Sprachhandlungen; die Grammatik ist somit auf die Lernziele, d. h. auf die Kannbeschreibungen, abgestimmt« (Sander 2011: 5). Damit die Lernenden angemessen sprachlich und kommunikativ handeln können, werden außerdem die vier Grundfertigkeiten – Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben – berücksichtigt und »in jeder Lektion [...] geübt« (ebd.). Trotzdem liegt der Schwerpunkt auf der Fertigkeit Sprechen, d. h. »auf der mündlichen Kommunikation« (ebd.).

<sup>1</sup> Das Lehrwerk *DaF kompakt* richtet sich an Lernende, »die rasch das Niveau B1 erreichen möchten und die Deutsch z. B. für das Studium oder den Beruf benötigen« (Sander 2011: 4). Außerdem wird auf der Webseite des Verlags <http://www.klett-sprachen.de/daf-kompakt/r-1/67#reiter=konzeption> (abgerufen am 06.12.2015) – angegeben, dass die steile Progression des Lehrwerks zu schnellen Lernerfolgen führe und dass es ideal für Intensiv-Kurse sei, auch an Universitäten.

<sup>2</sup> »Am 15. und 16. Oktober 2012 fand in der Zentrale des Goethe-Instituts in München eine Konferenz zum Standard Setting und Benchmarking zum neuen *Zertifikat B1* statt. Diese neue Prüfung wird im Portfolio der beiden Testinstitutionen Goethe-Institut und Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) die bisherigen Prüfungen *Zertifikat Deutsch* (ZD) und *Zertifikat Deutsch für Jugendliche* (ZDj) zum 01. August 2013 ablösen.«. (<http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/gzb/de10269794.htm>, abgerufen am 07.12.2015).

In jeder Lektion gibt es eine Art »Lektionsgeschichte«, in der Personen Situationen erleben, die auch die Lernenden in einem deutschsprachigen Umfeld erleben können. »Durch diese situationsorientierte Herangehensweise entsprechen die Sprachhandlungen realen kommunikativen Bedürfnissen und geben den Lernern die Möglichkeit, sich in den Lektionsgeschichten wiederzufinden« (ebd.). Außerdem »sind landeskundliche Themen in jede Lektion implizit oder explizit integriert« und dabei werden die Lernenden »immer wieder auch zum kulturellen Vergleich aufgefordert« (Sander 2011: 6).

### 3.3 Datenerhebung und Datenanalyse

Für die vorliegende Arbeit wurden Daten mit drei unterschiedlichen Forschungsinstrumenten erhoben: Befragung, Beobachtung und Dokumentation des Unterrichtsgeschehens.

Anhand eines Fragebogens wurde der Versuch unternommen, die subjektive Meinung unserer Studierenden zum Lehrwerk zu erfahren. Die Fragen aus diesem Fragebogen beschäftigten sich mit den Erfahrungen der Studenten mit dem Lehrwerk in Bezug auf landeskundliche Aspekte und der Frage, inwieweit das Lehrwerk sie dabei unterstützt(e), die Kultur, Sitten und Bräuche der deutschsprachigen Länder kennen zu lernen bzw. zu verstehen. Der Fragebogen, der per E-Mail als Datei versendet wurde, bestand aus vier Fragen, die auf Portugiesisch formuliert wurden, um den Studierenden die Chance zu geben, sich freier in ihrer Muttersprache über ihre Meinungen und Erfahrungen zu äußern (siehe Anhang).

Die Unterrichtsbeobachtung wurde von uns Dozenten und nicht durch einen Beobachtungsbogen gelenkt durchgeführt. Wir waren somit teilnehmende Beobachter/Forscher in einem natürlichen Lehr-/Lernkontext (vgl. Caspari/Helbig/Schmelter 2007: 502 ff.). Nach dem Unterricht reflektierten wir gemeinsam in einem offenen mündlichen Austausch über unsere unterschiedlichen Erfahrungen. Dieser Austausch, den wir jeweils als einseitigen schriftlichen Bericht dokumentierten, führte uns zur Reflexion über unsere berufliche Praxis und ist ein integraler und wichtiger Bestandteil unseres Auftrags als Dozenten und Lehrerausbilder an der Universität. Einerseits werden wir von unserer Universität dazu angehalten, sowohl in der Lehre als auch in der Forschung tätig zu sein. Andererseits sind wir uns der Wichtigkeit der Aktionsforschung im Rahmen einer reflexiven Fremdsprachenlehrerausbildung bewusst, um unsere eigene Praxis zu verbessern (vgl. Benitt 2015).

Für die vorliegende Studie wurde ein qualitativer explorativ-interpretativer Ansatz angewendet, der mit der Aktionsforschung verwandt ist, denn wir Autoren haben eine doppelte Funktion, als Lehrer und als Forscher, d. h. wir erforschen selbst unser eigenes Handlungsfeld und sind an den zu untersuchenden Lehr-/Lernprozessen beteiligt. Nach Caspari/Helbig/Schmelter (2007) findet Handlungs- oder Aktionsforschung statt, wenn

»Fremdsprachenlehrer für sie relevante, konkrete Fragestellungen in Bezug auf ihr berufliches Handlungsfeld formulieren, hierzu systematisch Daten erheben, diese analysieren und interpretieren und auf dieser Basis ihr Handeln begründet weiterentwickeln. Die Handlungsforschung versteht den Lehrer als Forscher bzw. als ‚reflektierenden Praktiker‘ und will einen Beitrag zu dessen Professionalisierung leisten« (Caspari/Helbig/Schmelter 2007: 499).

Basierend auf diesem Forschungskonzept wurde dann in den erhobenen Daten nach Beispielen gesucht, die der Beantwortung der Forschungsfragen dienen sollen. Um die erste Frage: »Welche Stereotype bringen die Studierenden zum Unterricht mit und wie bringt die Arbeit mit dem Lehrwerk im Unterricht sie dazu, diese Stereotype zu thematisieren?« zu beantworten, wurden die Antworten aus der durchgeführten Befragung analysiert und induktiv in einer offenen Herangehensweise kategorisiert. Um die zweite Frage »Welche Erfahrungen haben wir Dozenten und unsere Studenten bereits mit DaF kompakt in Hinblick auf die Förderung des interkulturellen Lernens gesammelt?« zu beantworten, wurde mit einer Triangulierungsstrategie gearbeitet (vgl. Grotjahn 2007: 497). Drei Datenquellen sollten uns verschiedene Perspektiven auf den Forschungsgegenstand ermöglichen: (i) eine ausgewählte Lektion des Lehrwerks; (ii) die Beobachtungen der natürlichen Reaktionen und Äußerungen der Studierenden im Unterricht während der Arbeit mit dieser einen Lektion; und (iii) die Dokumentation des Unterrichtsgeschehens, das von uns als teilnehmenden Beobachtern verfasst wurde.

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Ergebnisse aus der Befragung

An der Befragung haben insgesamt 17 Studenten teilgenommen: 11 aus dem 2. Fachsemester (Besucher aus dem sogenannten Kurs Deutsch II) und 6 aus dem 8. Fachsemester (Besucher aus dem sogenannten Kurs Deutsch VIII). Während die Studenten aus dem Kurs Deutsch VIII zum Zeitpunkt der Umfrage bereits die drei Bände des Lehrwerks *DaF kompakt* beendet hatten, hatten die Studenten aus dem Kurs Deutsch II lediglich die ersten neun Lektionen behandelt und sammelten somit noch ihre ersten Erfahrungen mit dem Material.<sup>1</sup>

Hier werden ausschließlich die Daten aus den Antworten auf Frage 3 (siehe Anhang) analysiert und diskutiert. Einige Auswertungen der übrigen Daten werden im nächsten Kapitel präsentiert.

Sechs Studenten bezogen sich in ihren Antworten nicht explizit auf eine Lektion des Lehrwerks und erstellten lediglich eine Liste von positiven und negativen Ste-

<sup>1</sup> Um die Anonymität der Teilnehmer zu wahren, wurden ihre Namen durch Buchstaben ersetzt. Die Zahl nach den jeweiligen Buchstaben steht für das Fachsemester, in dem die Studenten zum Zeitpunkt der Befragung waren.

reotypen. Die anderen elf Studenten berichteten von Situationen, in denen die Arbeit mit dem Buch bestimmte Bilder aus den deutschsprachigen Ländern bestätigte oder widersprach. Im Folgenden gehen wir auf einige dieser Bilder ein.

*Bild 1: Die Deutschen sind gut organisiert.*

Der Student E2 schreibt, dass die Lektion 2, deren Titel »Termine, Termine« heißt und die Themen »Terminkalender, Feiertag und Urlaub« behandelt, das positive Bild der Organisation der Deutschen bestätigt. Die Tatsache, dass die Deutschen (nach den Informationen aus dem Lehrwerk) nicht nur ihre Arbeitstermine langfristig planen, sondern auch ihren Urlaub, ist für diesen Studenten ein Beweis dafür, dass sein Bild, die Deutschen seien gut organisiert, stimmt. Die Meinung dieses Studenten lässt sich auf seinem brasilianischen Hintergrund erklären. In Brasilien ist es unüblich, dass man die Urlaubstermine der nächsten Jahre lange im Voraus plant. Mit seinen eigenen Worten:

»Ein Stereotyp, das mir eingefallen ist, als wir die Lektion 2 behandelt haben: die Völker der deutschsprachigen Länder werden oft als organisierte und gut planende Menschen angesehen. Das hat sich im Buch als Wahrheit gezeigt, nicht nur in einer formellen Situation, wie bei der Arbeit zum Beispiel, sondern auch bei der Urlaubsplanung.« (Auszug aus der Antwort von E2 auf Frage 3 / unsere Übersetzung)

*Bild 2: Die Deutschen sind kalt.*

Eine andere Studentin, die aber schon Erfahrung mit den drei Bänden von *DaF kompakt* gesammelt hatte, äußerte sich zu einem anderen Stereotyp: »Die Deutschen sind kalt«, das auch von vielen anderen Studenten erwähnt wurde. Sie führt aus, dass in der ersten Lektion des Lehrwerks ein neuer Praktikant aus unserem Nachbarland Argentinien sehr nett und höflich von der deutschen Kollegin empfangen wird. Das habe sie überrascht und dank der dargestellten Situation sei ihr Bild des »kalten« Deutschen etwas relativiert worden.

»Gleich in der ersten Lektion sehen wir die Situation eines Praktikanten in einer neuen Firma. Es ist interessant, die höfliche und nette Haltung der Deutschen zu beobachten, da es das Stereotyp gibt, die Deutschen seien kalt. Das ist eine positive Perspektive, die in vielen anderen Lektionen vorkommt.« (Auszug aus der Antwort von F8 auf Frage 3 / unsere Übersetzung)

Anhand dieser Antwort der Studentin F8 lässt sich behaupten, dass das Lehrwerk *DaF kompakt* dazu beiträgt, negative Bilder zu deutschsprachigen Menschen abzubauen.

*Bild 3: Die Deutschen trinken viel Bier, essen Kartoffeln und Wurst.*

Das größte Oktoberfest der Welt außerhalb Deutschlands findet in Brasilien statt. Deutschland ist das Land auf der Welt mit den meisten Brauereien und Biersorten. Diese und andere Tatsachen machen die Entwicklung des Bildes plausibel, dass »die Deutschen« viel Bier trinken. Eine Studentin schreibt:

»Da Deutschland ein Land ist, wo viel Bier – und auch verschiedene Biersorten – gebraut wird, denken alle, dass die Deutschen den ganzen Tag Bier trinken. Der Meinung war ich auch, aber ich habe dann festgestellt, dass das so nicht stimmt. Ich glaube, dass wir im Lehrwerk noch nicht so viel Bier gesehen haben.« (Auszug aus der Antwort von I2 auf Frage 3 / unsere Übersetzung)

Nach ihrer Aussage wird das Bild, dass »die Deutschen [...] viel Bier [trinken]«, durch ihre bisherige Arbeit mit dem Buch nicht bestätigt. In den neuen ersten Lektionen von *DaF kompakt* sind weder das Trinkverhalten in Deutschland noch die Bierproduktion ein Thema.

Nach den Erfahrungen einer anderen Studentin trägt das Lehrwerk *DaF kompakt* dazu bei, Stereotype zu dekonstruieren. Sie führt aus, dass sie dank der Arbeit mit dem Lehrwerk neue Informationen über »die Deutschen« und die Kultur der deutschsprachigen Länder gelernt habe:

»Ich denke schon, dass das Lehrwerk mir Sachen aus Deutschland zeigt, die ich vorher nicht kannte. [...] Ehrlich gesagt, ich wusste nur, dass die Deutschen viel Wurst und Kartoffeln essen. Durch das Buch habe ich viel über die Kultur und Bräuche der deutschsprachigen Länder gelernt.« (Auszug aus der Antwort von G2 auf Frage 3 / unsere Übersetzung)

Ein weiterer Punkt, den die Studentin G2 in ihrer Antwort erläutert und der für die vorliegende Analyse sehr interessant ist, bezieht sich auf die Arbeit mit den für das Lehrwerk konzipierten Geschichten und ihren Figuren. In den Geschichten der einzelnen Kapitel findet die Studentin Gelegenheit, gemeinsam mit den Figuren etwas Neues von der Kultur, den Sitten und Bräuchen der behandelten Region zu entdecken. In ihrer Antwort gibt sie konkret das Beispiel des Teils B der Lektion 7 »Es geht um die Wurst«, den wir im nächsten Kapitel genauer behandeln werden. Sie beschreibt ihre Lernerfahrung wie folgt:

»Durch die Kapitel, in denen Geschichten verschiedener Figuren erzählt werden, haben wir Kontakt zu den Gewohnheiten der Regionen (denn die Figur ist nicht nur immer in Deutschland) und oft entdecken wir zusammen mit den Figuren die Kultur, die Sitten und Bräuche eines Ortes, wie es im Kapitel 7 ist, in dem Melanie die Stadt Bern besucht. Zusammen mit ihr entdecken wir, dass, wenn man in der Schweiz zum Grillen eingeladen wird, man sein eigenes Fleisch mitbringen muss.« (Auszug aus der Antwort von G2 auf Frage 3 / unsere Übersetzung)

Aus ihrem kurzen Bericht lässt sich schließen, dass der Versuch des Lehrwerks, faktische Landeskunde mittels einer Geschichte eines persönlichen Erlebnisses – die gleichzeitig fiktiv ist – zu vermitteln, einen positiven Einfluss auf die Lernerfahrung der Studentin leistet. Die Studentin G2 findet interessant, die Chance zu haben, zusammen mit Figuren des Lehrwerks Entdeckungsreisen in die Kultur der deutschsprachigen Länder zu unternehmen. Die Figur Melanie aus der Lektion 7 stellt erstaunt Rückfragen in einer interkulturellen Situation und berichtet

von ihrer Erfahrung in Deutschland. In der Aufgabe 3a sollen die Lernenden eine E-Mail von Melanie an einen Freund lesen – und entsprechende Fragen beantworten –, in der sie über ihre Erfahrung in Bezug auf ein »interkulturelles Missverständnis« berichtet (siehe Abbildung 1).

**3 Wie peinlich!**

a Lesen Sie die Mail von Melanie an Alex auf der nächsten Seite. Wie beschreibt Melanie ihr Leben in Bern? Was ist richtig (r), was ist falsch (f)? Kreuzen Sie an. ÜB: B 2a

1. Melanie bleibt nur drei Wochen in Bern.  r  f

2. Melanie möchte das Paul-Klee-Museum besichtigen.  r  f

3. Melanie hat das Einstein-Haus schon besichtigt.  r  f

4. Melanie muss sehr viel arbeiten.  r  f

5. Melanie hat einen Fehler gemacht.  r  f

6. Melanie will das nächste Mal eine Wurst mitbringen.  r  f

Lieber Alex,

nun bin ich schon drei Wochen hier und die Stadt gefällt mir sehr gut. Bist du schon einmal in Bern gewesen? Bern ist nicht sehr groß (ca. 130.000 Einwohner), aber es gibt viele Sehenswürdigkeiten und Kulturveranstaltungen. Ich habe schon ein paar Hauptsehenswürdigkeiten besichtigt: das Münster, den Bärenpark, die Zytglogge und das Bundeshaus.

Morgen gehe ich ins Paul-Klee-Museum. Du weißt, die Bilder von Paul Klee gefallen mir sehr gut. Im Einsteinhaus war ich auch noch nicht, aber das besuchen meine Kollegen und ich in zwei Wochen. Du siehst, ich habe viel Stress! ;-) Meine neue Arbeit gefällt mir sehr gut und meine Kollegen sind total nett.

Gestern war ich auf einer Grillparty. Oh, das war echt peinlich, denn ich hatte keine Steaks oder Würste dabei. Mein Kollege Michael hat aber auch vorher kein Wort gesagt. Alle (!) haben etwas zum Grillen mitgebracht (das macht man in der Schweiz so), nur die liebe Melanie hatte nichts dabei. Ich habe nur Blumen mitgebracht. Peinlich! Alle haben gelacht, aber dann habe ich doch eine Wurst bekommen – einen original Schweizer Cervelat. Er hat sehr gut geschmeckt. Das nächste Mal bringe ich ganz bestimmt MEINE Wurst mit! ;-) Andere Länder – andere Sitten! Wann kommst du nach Bern?

Viele liebe Grüße  
Melanie

Abbildung 1 (Sander et al. 2011: 60–61)

Diese Art von Geschichte lädt die Lernenden wie die Studentin G7 ein, nicht nur die Kultur der Region, in der die Geschichte passiert, zu reflektieren, sondern auch Melanies Kultur und ihre eigene. Man könnte darüber hinaus schlussfolgern, diese Geschichte könnte ein Beispiel für den Einsatz des Konzepts der personalisierten Landeskunde (Tamme 2001: 130 ff.) darstellen, da DaF-Lernende die Möglichkeit haben, durch die persönliche Erfahrung einer Figur des Lehrwerks einen Einblick in eine fremde Kultur zu bekommen, sich über ihre eigene Erfahrung auszutauschen, sie zu vergleichen und – wie es im Idealfall des interkulturellen Lernens ist – Perspektiven zu wechseln.

Die Behandlung dieses Themas in der Lektion 7 kann unserer Meinung nach im Unterricht zu einem interessanten interkulturellen Austausch führen. Wir werden aus diesem Grund im nächsten Kapitel unsere eigene Erfahrung mit diesem Teil des Buchs exemplarisch diskutieren.

## 4.2 Ergebnisse aus dem Vergleich der Daten

Bei der Lehrwerkanalyse wurde zunächst überlegt, welche Themen uns und unseren Studenten aufgefallen waren. Es ging primär um die Suche nach interkulturellen Themen, die explizit oder implizit in den Lektionen vorhanden sind und die zu Nachfragen bzw. Irritationen seitens der Studenten führen könnten. Uns interessierten ebenso Themen, die uns Dozenten selbst bei der Unterrichtsplanung Schwierigkeiten bereiteten. Für eine exemplarische Analyse wurde dann die Lektion 7 Teil B aufgrund ihres Themas »Einladung/ interkulturelle Erfahrung« ausgewählt. Hierbei geht es um die erste Lektion, die den Autoren zufolge ein interkulturelles Thema behandelt.

Wie alle anderen Lektionen in *DaF kompakt* besteht die Lektion 7 (*Grüezi aus der Schweiz*) aus drei Teilen. Im Teil A geht es um die Hauptstadt der Schweiz, Bern. Darin werden die wichtigsten Sehenswürdigkeiten der Stadt gezeigt, und die Figur »Melanie« aus Deutschland besucht den Ort zum ersten Mal. Im Teil C versucht Melanie, den Weg zum Zentrum Paul Klee zu finden. Hier können die Lernenden den Schweizer Künstler durch die Lektüre einer kurzen Biographie kennen lernen. Im Teil B dieser Lektion, deren Thema »Es geht um die Wurst« lautet, ist die Deutsche Melanie, die seit kurzer Zeit geschäftlich in Bern wohnt, bei Schweizer Freunden zu einer Grillparty eingeladen (siehe Abbildung 2).

## B » Es geht um die Wurst

### 1 Die Grillparty

① 50 a Hören Sie das Gespräch zwischen Melanie und Michael. Wie ist die Atmosphäre auf der Grillparty? Kreuzen Sie an.

peinlich    fröhlich    aggressiv

b Hören Sie das Gespräch in 1a noch einmal und beantworten Sie folgende Fragen.

1. Was hat Melanie zur Grillparty mitgebracht? \_\_\_\_\_
2. Was hat sie nicht mitgebracht? \_\_\_\_\_
3. Was bringen Schweizer zur Grillparty mit? \_\_\_\_\_

c Welche Antwort ist richtig: a oder b? Kreuzen Sie an. ÜB: B 1

1. Vielen Dank für die Einladung.	<input type="checkbox"/> a Ja, danke.	a) Ja, danke.	<input type="checkbox"/> b) Nichts zu danken.
2. Die Blumen sind für dich.	<input type="checkbox"/> b Oh, vielen Dank.	b) Oh, vielen Dank.	<input type="checkbox"/> a Bitte, bitte.
3. Oh, Entschuldigung.	<input type="checkbox"/> a Das ist ein Problem.	a) Das ist ein Problem.	<input type="checkbox"/> b Das ist kein Problem.
4. Das tut mir echt leid.	<input type="checkbox"/> a Sehr gerne, danke.	a) Sehr gerne, danke.	<input type="checkbox"/> b Das ist doch nicht schlimm.
5. Guten Appetit!	<input type="checkbox"/> b Danke.	b) Danke.	<input type="checkbox"/> a Nein, danke.

① 50 d Hören Sie das Gespräch in 1a noch einmal. Sind die Lösungen in 1c richtig?



Abbildung 2 (Sander et al. 2011: 61)

Themenheft: Lehrwerke

Info DaF 5 · 2016

Die erste Aufgabe dieses Teils (1a) besteht aus drei Hörverstehensaufgaben. Die Lernenden sollen zunächst ein Gespräch zwischen Melanie und ihrem Freund Michael hören und einschätzen, wie die Atmosphäre auf der Grillparty ist. Melanie hat Blumen statt ihrer eigenen Wurst mitgebracht und das führt für sie zu einer peinlichen Situation, für die sie sich entschuldigen muss, weil es in der Schweiz den Autoren zufolge üblich ist, dass jede Person zu einer Grillparty ihr eigenes Fleisch mitbringt (vgl. Sander et al. 2011: 22). Das wird in den Aufgaben 1b, 1c und 1d detailliert dargestellt, in denen die Lernenden den Dialog nochmals hören sollen.

Nach der Präsentation dieses Missverständnisses werden die Lernenden explizit aufgefordert, einen Vergleich mit ihrer eigenen Kultur anzustellen, indem sie sagen, was man üblicherweise in ihren Heimatländern in solch einer Situation mitbringt bzw. nicht mitbringen soll. Diese Aufgabe wird anhand von einer Übung durchgeführt. Dabei werden Strukturen und Wortschatz vorgegeben, um die mündliche Produktion zu fördern (siehe Abbildung 3).

**2 Was bringt man mit?**

 Was bringt man in Ihrer Heimat zu einer Einladung mit? Was bringt man nicht mit?  
Sprechen Sie in Gruppen oder im Kurs.

Blumen | eine Flasche Wein | Wasser | einen Salat | Pralinen | Brot | Obst | ein Geschenk

Was bringt man in deiner Heimat zu einer Einladung mit?

In ... bringt man ... mit.

Und was bringt man in deiner Heimat nicht zu einer Einladung mit?

In ... bringt man keinen / kein / keine ... mit. Und in ...?

Abbildung 3 (Sander et al. 2011: 61)

Obwohl ein Ziel des Teils B der Lektion 7 offensichtlich der Kulturvergleich ist, scheinen die in der Lektion thematisierten Unterschiede zwischen Schweizern und Deutschen lediglich dazu ausgewählt worden zu sein, das kommunikative Ziel, sich für einen Fauxpas zu entschuldigen, zu erreichen. Aus Mangel an ausführlichen Erklärungen im Lehrerhandbuch zu der in der Lektion präsentierten Situation sowie zum vorgegebenen Ziel der Aufgabe bleiben viele Fragen offen: Wäre das Ziel der Aufgabe zu zeigen, dass es Unterschiede innerhalb des deutschsprachigen Raums gibt? Oder, dass man in Deutschland bei Einladungen Blumen mitbringt? Wäre das anders in der Schweiz? Außer der Geschichte der Lektion,

die am Anfang jeder Lektion im Lehrerhandbuch skizziert wird, um für Lehrende den Kontext zu situieren, werden keine weiteren Informationen darüber geliefert, warum Melanie Blumen statt Würste und Fleisch mitgebracht hat.

Die Arbeit mit diesem Teil der Lektion wollten wir genauer unter die Lupe nehmen, um besser verstehen zu können, wie die Studenten des zweiten Fachsemesters des Studiengangs DaF an der Uerj auf so eine interkulturelle Situation reagieren und wie sie diese mit ihren eigenen Erfahrungen in Brasilien vergleichen.

Durch Unterrichtsbeobachtungen konnten wir feststellen, dass diese spezielle Situation für Befremdung bei den Studenten gesorgt hat. Einige Studenten konnten überhaupt nicht begreifen, was der Grund für das Missverständnis unter den Anwesenden auf der besagten Grillparty sein könnte. Für sie wäre nämlich die Tatsache, dass man Blumen statt Fleisch zu einer Grillparty mitbringt, kein Grund für ein interkulturelles Problem. Andere Studierende wiederum meinten, dass es problematisch sei zu behaupten, dass man in der Schweiz immer sein eigenes Fleisch mitbringe. Darüber hinaus empfanden einige Studenten, dass die Situation etwas übertrieben dargestellt sei, d. h. dass Melanie sich nicht dafür entschuldigen müsse. Solche Situationen sind unserer Ansicht nach innerhalb eines Kulturaums, ja sogar in verschiedenen Regionen eines Landes möglich. Unser Fazit war, dass dieses spezielle »interkulturelle Missverständnis« eigentlich nur dazu dient, eine bestimmte kommunikative Situation einzuführen. Sowohl Brasilianer als auch Deutsche und Schweizer können Blumen oder auch Fleisch und Wurst mitbringen, je nach Kontext und Art der Einladung. Dabei spielt vor allem eine große Rolle, wie die Personen zueinander stehen. Unsere Hypothese ist daher, dass es auch innerhalb des deutschsprachigen Raums Unterschiede gibt, die auch zu peinlichen Situationen bzw. Missverständnissen führen können. Dies wird jedoch im Lehrerhandbuch überhaupt nicht erwähnt.

Um die mit verschiedenen Methoden gewonnenen Daten nun gegenüberzustellen, möchten wir zunächst, ausgehend von dem Einsatz des Konzepts der personalisierten Landeskunde (vgl. Tamme 2001), unsere dokumentierten Erfahrungen zum Thema schildern, weil wir der Meinung sind, dass sie unser Verhalten bei der Moderation einer Diskussion zu interkulturellen Themen im Unterricht beeinflussen.

Jede/r von uns hat unterschiedliche – und auch unterschiedlich lange – Erfahrungen im deutschsprachigen Raum. Einer der Autoren/-innen hat 12 Jahre in Deutschland, in Nord-Bayern, gelebt und kann sich an keine Grillparty erinnern, zu der Gäste ihr eigenes Fleisch mitbrachten. Er kann daher die Reaktion von Melanie in der Lektion sehr gut nachvollziehen. Die beiden anderen Autorinnen, die 8 Jahre bzw. 6 Monate in Deutschland gelebt haben, konnten hingegen die Reaktion der Deutschen Melanie nicht verstehen, weil sie sich nur an Erlebnisse erinnern, bei denen die Gäste ihre eigenen Würste bzw. eigenes Fleisch mitbrachten. Diese unterschiedlichen Erfahrungen in Deutschland unter uns Dozenten/Forschern bringt uns bei der Interpretation der Daten zu einer Divergenz, weshalb die

Verwendung einer Triangulationsstrategie zur Datenanalyse sehr wichtig ist. Während einer von uns die Situation aus dem Lehrwerk gut versteht und im Unterricht klar damit gekommen ist, berichtet eine der Autorinnen, die acht Jahre in Deutschland gelebt hat, von Schwierigkeiten und Befremdung im Umgang mit dem Thema. Sie schreibt in ihrer Dokumentation:

»Als ich nach dem HV die Situation auf Portugiesisch erklärt habe, haben sich einige Studenten besorgt darüber geäußert, dass man sich entschuldigen muss, wenn man in Deutschland vergisst, seine eigene Wurst bzw. Fleisch mitzubringen, und möglicherweise nichts essen darf. Es wurde laut im Klassenzimmer, einige haben gelacht und andere waren sehr erstaunt. Darüber hinaus wurden hier alte Negativbilder über Deutsche wach: »Wie können sie nur so kalt sein« und »dem Gast kein Fleisch geben« – in dem Fall seien die Schweizer »kalt«. (Auszug aus der Unterrichtsdokumentation einer Autorin)

Darüber hinaus berichtet die Dozentin, dass sie versuchte, in dem Moment, wo diese Frage aufgeworfen wurde, den Studierenden klar zu machen, dass solche Informationen, die auch in Lehrwerken enthalten sind, nicht übergeneralisiert werden dürfen. Sie erzählt, dass einige Studenten, die bereits in Deutschland gewesen waren und Erfahrungen gesammelt hatten, selbst über ihre Erfahrungen berichteten und ebenfalls meinten, dass es – wie bei uns in Brasilien – auf den jeweiligen Kontext, auf die Art der Einladung ankomme. Die Diskussion wurde in der Muttersprache geführt und hat einige Zeit in Anspruch genommen. Diese Phase des Unterrichts ist jedoch äußerst wichtig und macht den Unterschied aus zwischen dem bloßen Vergleich und dem Versuch, Perspektiven zu wechseln und damit interkulturelles Lernen zu fördern.

Dieses Beispiel der Divergenz unter den Perspektiven der Forscher und den Erfahrungen der Dozenten zeigt uns, welchen Einfluss das auf die Interaktion im Unterricht haben kann. Während einerseits ein Dozent/Forscher keine Schwierigkeit mit dem Thema der Lektion hat und dies nicht vertiefend diskutiert, musste die andere Dozentin andererseits die Arbeit mit dem Buch unterbrechen, um eine ausführliche Diskussion zu Stereotypen zu führen, damit keine Missverständnisse und negativen Bilder entstehen bzw. sich bestätigen. Diese Divergenz stellt aber nicht unbedingt ein Problem dar, sie kann auch als Bereicherung angesehen werden, da Menschen unterschiedliche Erfahrungen in ähnlichen Situationen haben können.

## 5. Schlussfolgerung und Ausblick

Mit der Lehrwerkanalyse konnten wir feststellen, dass der »(D)ACHL-Ansatz« (vgl. Sanders 2011: 6) wirklich berücksichtigt wird. Nach der Meinung der Studierenden haben sie mit dem hier untersuchten Lehrwerk die Möglichkeit, viele landeskundliche Informationen in Bezug auf die Sitten und Bräuche der deutschsprachigen

chigen Länder zu bekommen. Das wurde von den Studierenden bestätigt, denn alle 17 Studenten haben die Frage 2 unseres Fragebogens (siehe Anhang) bejaht. Neben diesen landeskundlichen Informationen enthält das untersuchte Lehrwerk interkulturelle Fragen, die jedoch nur kurz angedeutet und im Lehrerhandbuch kaum erwähnt werden. Hinzu kommt, dass wenige spezifische Aufgaben vorgegeben werden und dass das Layout des Lehrwerks ihnen nicht sehr dienlich ist. Es gibt lediglich Fragen, die zu einem Vergleich zwischen den dargestellten Situationen in den deutschsprachigen Ländern mit ähnlichen Situationen im Heimatland des Lerners führen. Diese Einfachheit der Übungen bzw. des Materials muss kritisch vom Dozenten gesehen werden, da es für die Förderung des interkulturellen Lernens wichtig ist, dass die Lernenden über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede reflektieren und den Perspektivenwechsel üben. Es darf auf keinen Fall beim bloßen Vergleich bleiben, denn dies kann vermeintliche Unterschiede bestätigen und einen negativen Automatismus erzeugen.

Die in *DaF kompakt* präsentierten Situationen ermöglichen die Arbeit mit interkulturellen Themen und Stereotypen im Unterricht. Ein Beweis dafür ist, dass einige Studenten ihre Perspektive in Bezug auf negative Bilder der deutschsprachigen Länder ändern konnten. Trotzdem wird weder im Lehrbuch noch im Lehrerhandbuch explizit erklärt bzw. empfohlen, wie man mit interkulturellen Themen sowie mit Stereotypen im Unterricht umgehen soll. Der Lehrer ist sozusagen auf sich allein gestellt – und von ihm hängt es ab, wie und ob bestimmte Themen behandelt werden.

In Lektion 7 werden »interkulturelle Erfahrungen« thematisiert, sie sind eines der zu erreichenden Ziele jener Lektion. Unseren Erfahrungen im Unterricht nach kann jedoch die mangelnde Authentizität der dargestellten Situation dazu führen, dass Befremden seitens der Lernenden sowie negative Urteile über die Gesellschaften der Zielsprachenländer erzeugt werden können, denn der präsentierte kulturelle Unterschied zwischen Deutschland und der Schweiz erweckt den Eindruck, lediglich da zu sein, um eine künstliche sprachliche Handlungssituation zu üben, und nicht, um kulturelle Unterschiede zwischen diesen Ländern vertiefend zu thematisieren. Ausgehend von ihrer Erfahrung in den deutschsprachigen Ländern haben die Dozenten die Situation in der Lektion 7 des Lehrwerks erklärt bzw. diskutiert. Diesen Ansatz von *personalisierter Landeskunde* (vgl. Tamme 2001) halten die Studierenden für sehr wichtig, denn ihrer Meinung nach veranschaulicht es die landeskundlichen Themen, die im Lehrwerk präsentiert werden. Das wird von einer Studentin explizit wie folgt kommentiert:

»[...] Ich denke, dass die kulturellen Situationen [im Buch] viel zu meinen Kenntnissen beigetragen haben. Außerdem haben mir die Kenntnisse von den Dozenten über die Sprache und die deutsche Kultur viel geholfen, das Land besser zu verstehen. Dafür können wir uns nicht nur auf das Lehrbuch verlassen, obwohl es sehr gut ist.« (Auszug aus der Antwort von B8 auf Frage 2 / unsere Übersetzung)

Hu (1995) und Rösler (1988, 2012) empfehlen eine explizite Arbeit mit Stereotypen im Fremdsprachenunterricht, deren Aufgaben den Lernenden Zeit zum Reflektieren lassen, damit sie sich wirklich mit dem Thema auseinandersetzen und ihre eigene Meinung bilden können. Die kurze Zeit, die im Lehrwerk für die Thematik vorgesehen wird, die fehlenden Informationen im Lehrerhandbuch sowie die wenigen Aufgaben, die um das Thema kreisen, können dazu führen, dass der Lehrer selbst wenig Zeit für die notwendige Auseinandersetzung mit den Stereotypen einplant. Dieses Szenario kann zu negativen Beurteilungen seitens der Lernenden führen, was den Lehrer in Erklärungsnot bringt, wenn er unerwartet Stereotype oberflächlich relativieren muss – was nicht ideal ist.

Da das Lehrwerk *DaF kompakt* wenige Übungen zum Thema Interkulturalität beinhaltet und das dazu konzipierte Lehrerhandbuch keinerlei Hinweise zur Arbeit mit Stereotypen anhand der Situationen in den Lektionen enthält, könnte man schlussfolgern, dass das Material, das *DaF kompakt* bietet – zumindest im Band A1 –, wenig zur vertiefenden Thematisierung der Stereotype und somit ebenfalls wenig zur Förderung des interkulturellen Lernens beiträgt.

Wenn sich allerdings die Lehrperson dessen bewusst ist, dass die Arbeit mit Stereotypen über den bloßen Vergleich hinausgehen muss, und davon überzeugt ist, dass dies ein relevantes Lernziel im Lernprozess einer jeden Fremdsprache ist, kann sie/er versuchen, die Grenzen des Lehrmaterials zu überwinden, indem er/sie von den im Lehrwerk vorgeschlagenen Situationen ausgeht und sie mit authentischem Material sowie mit anderen Übungstypen ergänzt, die die Lernenden zum Reflektieren anregen und ihnen den erwünschten Perspektivenwechsel ermöglichen.

Zweifelsohne stellen sowohl die Arbeit mit Stereotypen im Fremdsprachenunterricht als auch die Analyse von Lehrwerken und Lehrmaterialien wichtige Themen dar, die bei der Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern unbedingt berücksichtigt werden müssen.

## Literatur

- Bausinger, Herrmann (1988): »Stereotypie und Wirklichkeit«. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 157–170.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke.
- Bechtel, Mark (2003): *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem: Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Narr.
- Benitt, Nora (2015): *Becoming a (Better) Language Teacher: Classroom Action Research and Teacher Learning*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar (1988): »How Is Intercultural Understanding Possible?« In: Bredella, Lothar; Haack, Dietmar (Hrsg.): *Perceptions and Misperceptions: the United States and Germany. Studies in Intercultural Understanding*. Tübingen: Narr, 1–25.

- Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (1999): »Einleitung: Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht«. In: Dies. (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1999, 11–31.
- Caspari, Daniela; Helbig, Beate; Schmelter, Lars (2007): »Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen.« In: Bausch; Christ; Krumm (Hrsg.), 499–506.
- Chen, Eva (2014): »A falta de material – Zur Vermittlung von Landeskunde aus der Sicht brasilianischer DaF-Lehrender.« In: Bolacio Filho, Ebal; Funk, Hermann (Hrsg.): *Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Deutschlehrer und -lerner kooperativ-kompetent-aktiv*. Rio de Janeiro: APA Rio, 42–65.
- Europarat / Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Hrsg. von Goethe Institut Inter Nationes, der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Berlin u. a.: Langenscheidt, 2001.
- Grotjahn, Rüdiger (2007): »Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick.« In: Bausch; Christ; Krumm (Hrsg.), 493–498.
- Hu, Adelheid (1995): »Spielen Vorurteile im Fremdsprachenunterricht eine positive Rolle?« In: Bredella, Lothar (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der DGFF vom 4.–6. Oktober 1993 in Gießen. Bochum: Brockmeyer, 487–495.
- Krumm, Hans-Jürgen (2007): »Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation.« In: Bausch; Christ; Krumm (Hrsg.), 138–144.
- Marques-Schäfer, Gabriela (2013): *Deutsch lernen online: Eine Analyse interkultureller Interaktionen im Chat*. Tübingen: Narr.
- O'Sullivan, Emer (1992): »Aktuelles Fachlexikon: Stereotyp und Vorurteil, Selbstbild und Fremdbild.« In: *Fremdsprache Deutsch* 6, 65.
- Rösler, Dietmar (1988): »Interkulturell ausgerichtetes Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache.« In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 4, 221–237.
- Rösler, Dietmar (2004): *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Staufenburg.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Sander, Ilse (2011a): *DaF kompakt A1–B1. Lehrerhandbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Sander, Ilse et al. (2011b): *DaF kompakt A1. Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Seyferth, Giralda (2000): »A imigração alemã no Rio de Janeiro.« In: Gomes, Angela de Castro (Org.): *Histórias de Imigrantes e de Imigração no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7Letras, 11–43.
- Six, Bernd (1987): »Stereotype und Vorurteile im Kontext sozialpsychologischer Forschung.« In: Blaicher, Günther (Hrsg.): *Erstarrtes Denken. Studien zu Klischee, Stereotyp und Vorurteil in englischsprachiger Literatur*. Tübingen: Narr, 41–54.
- Steinmann, Siegfried (1992): »Vorurteil? Ja, bitte! Plädoyer für den redlichen Umgang mit Vorurteilen im Fremdsprachenunterricht.« In: *Zielsprache Deutsch* 23, 4, 217–224.
- Tamme, Claudia (2001): *E-Mail Tutorien: Eine empirische Untersuchung E-Mail-vermittelte Kommunikationen von Deutschstudierenden und Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden in der Ausbildung*. Dissertation. Gießen. [Online: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1009/17.05.2016>].

## Anhang

### Fragen an die Studenten

1. Waren Sie schon mal in Deutschland / in einem deutschsprachigen Land?
2. Würden Sie der Behauptung zustimmen, dass die im Lehrwerk angebotenen Themen dazu beitragen, dass Sie die Sitten und Bräuche der deutschsprachigen Länder kennenlernen?
3. Wenn wir im Unterricht mit Themen über Sitten und Bräuche aus den deutschsprachigen Ländern arbeiten, denken wir zwangsläufig an einige Stereotype, die wir über die deutschsprachigen Länder kennen. Berichten Sie bitte jeweils über ein positives und ein negatives Stereotyp, die Ihnen spontan während der Arbeit mit *DaF kompakt* im Unterricht eingefallen sind. Nennen Sie bitte die Lektion und erzählen Sie ausführlich darüber.
4. Hat sich das Bild, das Sie von den deutschsprachigen Ländern hatten, seit dem Anfang Ihres DaF-Studiums geändert? Warum? Inwieweit?

► *Gabriela Marques-Schäfer*

ist Professorin für Deutsch als Fremdsprache an der Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Sie promovierte an der Justus-Liebig-Universität Gießen zum Thema »Deutsch lernen mit digitalen Medien« und absolvierte einen Master in Angewandter Linguistik an der Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten in Forschung und Lehre gehören u. a. das Fremdsprachenlernen und -lehren, der Einsatz digitaler Medien, Sprachlernberatung und interkulturelles Lernen.

► *Ebal Sant'Anna Bolacio Filho*

studierte Romanistik (Portugiesisch und Französisch) an der Uerj (1986), Magister Artium in Südostasienwissenschaften, Hispanische Philologie und Lateinamerikastudien an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und absolvierte auch einen Double-Degree-Abschluss Especialização em Ensino de Alemão von den Universitäten Kassel e UFBA (2005). Master (2007) und Promotion (2012) in Linguistik an der PUC-Rio. Seit 2013 ist er Professor für DaF an der Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören Fremdsprachenlernen und -lehren, Deutschlehrerausbildung, Interkulturelle Studien und Übersetzung.

► *Roberta Sol Stanke*

ist Professorin für DaF an der Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Sie absolvierte auch den Double-Degree-Abschluss Especialização em Ensino de Alemão von den Universitäten Kassel e UFBA (2005), sowie Master und Promotion in Angewandter Linguistik an der Universidade Federal do Rio de Janeiro, mit einem Forschungssemester an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören DaF und DaF-Lehrerausbildung, Interkulturalität, Lernerautonomie und Motivation im Fremdsprachenunterricht.