

Behandlung der Geschichte im Grundstufendeutschunterricht in Indien am Beispiel der Behandlung des Nationalsozialismus

Dissertation submitted to Jawaharlal Nehru University in partial fulfillment
of the requirements for the award of

Master of Philosophy

vorgelegt von

Saurabh Divekar

Unter der Betreuung von

Prof. Dr. Madhu Sahni

Juli 2016

Centre of German Studies

School of Language, Literature and Culture Studies

Jawaharlal Nehru University

New Delhi 110067



JAWAHARLAL NEHRU UNIVERSITY

SCHOOL OF LANGUAGE, LITERATURE & CULTURE STUDIES

CENTRE OF GERMAN STUDIES

NEW DELHI-110 067, INDIA

Tel.: (O) 011-26704204

Fax: +91-011-26741586, 26742525

DATE

CERTIFICATE

It is certified that the dissertation entitled "**Behandlung der Geschichte im Grundstufendeutschunterricht in Indien am Beispiel der Behandlung des Nationalismus**" (Teaching of history in primary level German language class in India through the example of teaching National Socialism) submitted by Saurabh Divekar is in partial fulfillment of the requirements for the award of the degree of **Master of Philosophy** of this university.

This dissertation is his own work and has not been submitted for the award of any other degree in this university or any other university.

We recommend that this dissertation be placed before the examiners for evaluation.

Prof. (Dr.) Rajendra Dingle

Chairperson



Prof. Rajendra Dingle
Chairperson
Center of German Studies
School of Language Literature
& Culture Studies
Jawaharlal Nehru University
New Delhi - 110067, India

Prof. (Dr.) Madhu Sahni

Supervisor



Centre of German Studies
School of Language
Literature and Culture Studies
Jawaharlal Nehru University
New Delhi - 110067

DECLARATION

I declare that this dissertation titled "**Behandlung der Geschichte im Grundstufendeutschunterricht in Indien am Beispiel der Behandlung des Nationalsozialismus**" (Teaching of history in primary level German language class in India through the example of teaching National Socialism) submitted by me at the School of Language, Literature and Cultural Studies, Jawaharlal Nehru University, New Delhi, for the award of the degree of Master of Philosophy is an original work and has not been submitted so far, in part or in full, for any other degree or diploma of this or any other university or institution.

S. Divekar
Saurabh Divekar

DATE: 22/07/2016

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen und Instituten bedanken, die mich während der letzten ein paar Jahren unterstützt, motiviert und mir geholfen haben. Von der Themenfindung für diese Arbeit bis zu ihrer Vollendung benötigte ich jede Hilfe, die mir geleistet wurde. Dafür bin ich sehr dankbar!

Mein besonderer Dank gilt natürlich meiner Betreuerin, Prof. Dr. Madhu Sahni, die mich auch vor dem Beginn meiner akademischen Karriere an der Jawaharlal Nehru Universität den Weg gezeigt hat. Ich schätze ihre Bemühungen sehr hoch, da sie mir die Freiheit erlaubte, dieses umfangreiche Thema zu behandeln und dabei an jedem Schritt sowohl eine strenge Kritik als auch einen freundlichen Rat hatte. Für ihre Hilfe und Betreuung vor und während meines Forschungsaufenthalts in Deutschland bin ich ihr sehr dankbar.

Ich bin auch Prof. Dr. Dietmar Rösler für seine Betreuung während dieses Aufenthalts an der Justus Liebig Universität in Gießen von Januar 2016 bis Juli 2016 sehr dankbar. Seine Zusage ermöglichte mir das Stipendium der Hanns-Seidel Stiftung und in den sechs Monaten war er immer persönlich und per Email erreichbar. Seine konkreten und schnellen Rückmeldungen sind mir wertvoll.

Gleichzeitig richte ich meinen Dank an die Hanns-Seidel Stiftung für das Forschungsstipendium, dank dessen ich Zugang zu den wertvollen Büchern und Veranstaltungen hatte, die meine Dissertation bereichert haben. Während dieser sechs Monate konnte ich mich auf das Schreiben dieser Dissertation gut konzentrieren und dadurch war es mir möglich, das Gelesene und Verstandene zufriedenstellend aufs Papier zu bringen.

Verlagspersonen von Hueber und Klett-Langenscheidt haben meine Arbeit mit ihren Einblicken in die Lehrwerksituationen bereichert und ihnen bin ich auch dankbar.

Außerdem danke ich allen Freunden und Kollegen in Indien und in Deutschland, auf die ich mich für jede Hilfe und jeden Rat verlassen konnte und die mir bei großen und kleinen Sorgen und Problemen zur Seite gestanden sind.

Ich danke allen nochmals, weil diese zwei Jahre nur wegen ihnen so ergiebig und voller Freude waren und ich mich auf die nächste Phase der Forschung freue.

Danke!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1 Erklärung des Themas.....	1
1.2 Gliederung der Arbeit und Methoden.....	6
1.3 Der Forschungsstand.....	7
1.3.1 Meinungen der Deutschlernenden und -lehrenden zur Behandlung der (nationalsozialistischen) Geschichte im DaF-Unterricht.....	7
1.3.2 Die Analyse der Geschichtsdarstellung in Lehrwerken.....	13
1.3.3 Didaktik der Geschichte.....	17
2. Theorien der Landeskunde.....	21
2.1 Kultur.....	21
2.2 Landeskunde.....	25
2.2.1 Faktischer / Kognitiver Ansatz.....	28
2.2.2 Kommunikativer Ansatz.....	30
2.2.3 Interkultureller Ansatz.....	34
3. Lehrwerkanalyse.....	45
3.1 Begriffserklärung und Funktionen.....	45
3.2 Arten von Lehrwerken.....	47
3.3 Die neuen Medien und die Entbehrlichkeit der Lehrwerke.....	48
3.4 Die Lehrperson vs. das Lehrwerk.....	49
3.5 Das Lehrerhandbuch.....	50
3.6 Entstehung der Lehrwerke.....	50
3.7 Lehrwerkanalyse.....	51
3.7.1 Vor der Wende erschienene Lehrwerke.....	55
3.7.1.1 Lehrwerke aus der ehemaligen Bundesrepublik Deutschland.....	56
3.7.1.2 Lehrwerke aus der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik.....	65
3.7.2 Nach der Wende erschienene Lehrwerke.....	69
3.7.2.1 Kommt die Geschichte vor?.....	71
3.7.2.2 Werden die geschichtlichen Themen als unabhängige Kapitel behandelt?.....	72
3.7.2.3 Wie werden die geschichtlichen Themen verteilt?.....	73
3.7.2.4 Welche geschichtlichen Themen werden behandelt?.....	74
3.7.2.5 Wie wird mit dem Nationalsozialismus umgegangen?.....	75
3.7.2.6 Wie wird die Mauer Geschichte thematisiert?.....	81
3.7.2.7 Welche Vorkenntnisse werden von Lernenden erwartet?.....	86
3.7.2.8 Mit welchen Medien und Textsorten wird Geschichte thematisiert?.....	87
3.7.2.9 Fakten vs. Erfahrungen.....	91
3.7.2.10 Sachtexte vs. Meinungsbildung.....	95
3.7.2.11 Was ist das Ziel des Kapitels?.....	96

3.7.2.12 Welche Fertigkeiten sind mit den Geschichtsthemen verbunden?.....	100
3.7.2.13 Welche Grammatik wird anhand der Geschichte vermittelt?.....	104
3.7.2.14 Welches Angebot steht im lehrwerkabhängigen Zusatzmaterialien?.....	108
3.7.2.15 Wie ist die Präsentation in neueren Versionen der Lehrwerke?.....	109
3.8 Ergebnisse.....	109
3.9 Experteninterview.....	112
4. Geschichtsdidaktik für die Grundstufe in Indien.....	117
4.1 Unterrichtsprinzipien.....	118
4.2 Ziele.....	125
4.3 Themen.....	125
4.4 Planung.....	126
4.5 Einstieg.....	127
4.6 Texte.....	129
4.7 Bilder.....	133
4.8 Filme.....	138
4.9 Statistiken.....	144
4.10 Zeitleisten.....	146
4.11 Internet.....	147
4.12 Spiele.....	151
4.13 Transfer.....	153
5. Schlussfolgerung.....	157
6. Anhang.....	164
Bibliografie.....	167

1. Einleitung

1.1 Erklärung des Themas

Seit den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts ist die Wirtschaft Indiens offener geworden und Fremdsprachenlernen wichtiger, um internationale wirtschaftliche Partnerschaften zu verbessern. Deutschland ist einer der wichtigsten Handelspartner Indiens und hat ein positives Bild unter Indern dank hauptsächlich der fortgeschrittenen deutschen Technologie. Andere positive Aspekte aus Deutschland z. B. Deutschland als mehrmalige Fußballweltmeister, ein Land der Literatur und Philosophie usw. faszinieren die Menschen in Indien.¹ Das bestätigten die Teilnehmer am Goethe Institut Neu Delhi auch in meiner Umfrage im Jahr 2015, in dem die meist assoziierten Sachen (mehrfache Antwortmöglichkeit) mit Deutschland Automobil (56%), Fußball (40%), touristische Ziele und an der vierten Stelle Hitler (37%) waren.² Arbeitsmöglichkeiten bei rund 1.800 deutschen Firmen in Indien und hochangesehenes aber trotzdem kostengünstiges und bezahlbares Studium an deutschen Universitäten sind weitere wesentliche Gründe für das Deutschlernen in Indien.³ In einem Interview im März 2016 bestätigte Heike Mock, die Direktorin des Regionalbüros des Deutschen Akademischen Austauschdiensts (DAAD) in Delhi, dass derzeit etwa 12.000 Inder in Deutschland immatrikuliert sind, hauptsächlich in ingenieurwissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Studiengängen und die Zahlen der indischen Studenten in Deutschland jährlich um 20 – 25% steigen.⁴

Um ein Leben in Deutschland zu führen, in einem Land, das sich kulturell von Indien vielfältig unterscheidet, ist es wichtig, das Land und die Kultur gut zu kennen. Um einen Kulturschock bei der Ankunft in Deutschland oder bei Begegnungen mit Deutschen in Indien zu vermeiden, muss neben der Sprache auch die Landeskunde gelernt werden. Auf die unterschiedlichen Bedeutungen von Landeskunde wird im Kapitel zwei näher eingegangen. Landeskunde ist ein integraler Teil des Fremdsprachenunterrichts und dies erklärt Koreik so: „Es ist seit langem schon unbestritten, dass Sprachvermittlung immer

¹ <http://www.dw.com/en/more-than-beer-pretzels-and-cars-indias-view-of-germany/a-18761933> (Stand 07.04.2016)

² Siehe Grafik im Anhang

³ <https://www.goethe.de/de/spr/eng/dlz.html> (Stand: 07.04.2016)

⁴ <http://www.goethe.de/ins/in/de/lp/kul/mag/sub/20713714.html> (Stand: 07.04.2016)

auch Kulturvermittlung bedeutet, weil das Erlernen einer Sprache immer zugleich den Zugang zu einer neuen Welt, anderen Werten und Wertvorstellungen, anderen Einstellungen und Verhaltensweisen eröffnet. Für die Vermittlung kultureller Inhalte über Land und Leute des Zielsprachenlands hat sich seit den 1960er Jahren im Sprachunterricht und in der Sprachlehrausbildung als Begriff *Landeskunde* durchgesetzt und bis heute hartnäckig gehalten.“⁵

Trotz der widerstandslosen Annahme, dass Landeskunde ein wesentlicher Teil des Fremdsprachenlernens ist, lässt sich das Thema nicht so einfach behandeln. Landeskunde ist so geheimnisvoll, auch wenn nicht so erschreckend, dass es von Wissenschaftlern als „Landeskunde... dessen Inhalte verwirrend sind wie ein Labyrinth“ (Delmas/Vorderwülbecke), „ein unmögliches Fach aus Deutschland“ (Güttler/Steinfeld) oder „Monster von Loch Ness“ (Picht) beschrieben wird.⁶ Das beginnt schon bei dem Kampf um den Begriff, wie Koreik es nennt. Der jetzt durchgesetzte Begriff ‚Landeskunde‘ wurde und wird immer wieder in Frage gestellt, da er hauptsächlich mit der Geographie assoziiert wird und ‚Kunde‘ unwissenschaftlich klingt. ‚Kulturkunde‘ wurde in der Zeit des Nationalsozialismus als Begriff benutzt und in der Zeit danach mit hoher Kunst gleichgesetzt. Einige weitere Begriffe bei den Diskussionen besonders in dem Schul- und Universitätswesen waren ‚neue Kulturkunde‘, Kultur- und Landeskunde‘, ‚Kultur- und Landeswissenschaft‘ usw.⁷

Als Teil der Landeskunde hat sich Geschichte gut etabliert. Im Bericht der Bundesregierung bekommt die Geschichte erste Priorität: „Beim Deutschunterricht im Ausland müssen vornehmlich Kenntnisse über Geschichte, Geographie, Politik und Kultur Deutschlands (aber auch der anderen deutschsprachigen Länder) und das

⁵ S. Koreik, Uwe: Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht – Zur Arbeit mit historischen Quellen. In: Hieronimus, Marc (Hg): Historische Quellen in DaF-Unterricht – Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd 86. Universitätsverlag Göttingen, Göttingen, 2012, S.1.

⁶ Vgl. Koreik, Uwe: Deutschlandstudien und deutsche Geschichte – Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler, Schneider Verlag, 1995, S. 1.

⁷ Vgl. Koreik, Uwe: Deutschlandstudien und deutsche Geschichte – Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler, Schneider Verlag, 1995, S. 10f.

Alltagsleben in Deutschland vermittelt werden.“⁸ In den ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde wird auch diese Wichtigkeit betont. Es heißt „Landeskunde ist in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Themen sollen Aufschluß geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst.“⁹

Wichtige historische Themen der deutschen Geschichte des letzten Jahrhunderts sind das Dritte Reich mit dem Zweiten Weltkrieg und die Teilung und Wiedervereinigung Deutschlands. Regina Illy fasst die Forschung des Nationalsozialismus im DaF-Unterricht in ihrem Artikel zusammen und erklärt die Wichtigkeit der Behandlung der Geschichte des Nationalsozialismus im Kontext von dem Bild von Deutschland im Ausland: „Der Nationalsozialismus ist ein wichtiger Teil der deutschen bzw. österreichischen Geschichte. Auch ist das Deutschlandbild (Untersuchungen in Bezug auf Österreich wurden von den Verfasserinnen und Verfassern nicht herangezogen) im Ausland nach wie vor mit dem Nationalsozialismus verbunden. Soll der DaF-Unterricht ein kritisches und realistisches Bild dieser Länder vermitteln, kann diese Thematik nicht ausgeklammert werden“¹⁰

Ein positives Bild von Hitler bzw. von seiner Partei ist in Indien, sowie in vielen anderen geographisch weit entfernt liegenden Ländern zu finden. Eine Studie von Gopalan Krishnamurthy publiziert in dem Artikel „Hitlerbild in Indien“ im von Joachim Warmbold et al. im Jahr 1993 herausgegeben Band zu dem gleichnamigen Thema „Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und Unterricht“¹¹ stellt die Meinungen der indischen Deutschlernenden über Hitler dar. Sie sind von Hitler und von der

⁸ Auswärtiges Amt (1985), 34. Zitiert nach: Biebighäuser, Katrin: Fremdsprachenlernen in virtueller Welt – Empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen. Narr, Tübingen, 2014, S. 71.

⁹ S. ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht:
<http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf> S. 17 (Stand 20.05.2016)

¹⁰ S. Illy, Regina: Nationalsozialismus als Thema im Deutsch als Fremdsprachen-Unterricht.
<http://www.fasena.de/download/daf/illy.pdf> (Stand 25.04.2016)

¹¹ Vgl. Krishnamurthy, Gopalan: Hitlerbild in Indien. In: Warmbold, Joachim et al. (Hg): Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht. Iudicium, München, 1993.

nationalsozialistischen Zeit in Deutschland positiv beeinflusst. Krishnamurthy erklärt, dass die NS-Geschichte in indischen Schulbüchern sehr oberflächlich behandelt wird, da die indische koloniale Vergangenheit dagegen ausführlicher dargestellt wird. Daher ist es wichtiger geworden, diese Episode der deutschen Geschichte im DaF-Unterricht in Indien zu behandeln.¹² Zahlreiche weitere Beispiele sieht man dafür, wie leicht in Indien mit dem Wort ‚Hitler‘ oder seiner Partei umgegangen wird. In der letzten Zeit waren in Indien unter anderem ein Kleidergeschäft, ein Restaurant und sogar Eiswaffeln mit dem Namen ‚Hitler‘ oder ähnliche Nazibegriffen zu sehen. *Mein Kampf* ist sehr einfach zu finden und ist sogar eines der meistverkauften Bücher sowohl in Geschäften als auch bei Straßenhändlern.¹³

Das Thema ist auch in Deutschland sehr präsent. Man stößt täglich in Deutschland auf Nachrichten, Mahnmale usw., die auf Ereignisse im Dritten Reich hinweisen. Die Ereignisse der Jahre 1933 – 1945 prägen unsere Gegenwart stärker als andere geschichtliche Episoden.¹⁴ Daher ist es wichtig, es als Teil des modernen Deutschunterrichts zu behandeln. Obwohl dieses positive Bild in Indien bei unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen zu sehen ist, und viele andere kulturelle, politische und pädagogische Faktoren dahinter stehen, bin ich der Ansicht, dass zumindest die Inder, die Deutsch lernen, und hauptsächlich auf einen Aufenthalt in Deutschland zielen, sich mit dem Thema Nationalsozialismus auseinandergesetzt haben müssen.

Diese Behandlung der NS-Geschichte soll auch in der Grundstufe vorkommen. Meine Erfahrung als Sprachlehrer am Goethe Institut Indiens zeigt, dass viele Deutschlernende sich nur für Deutschkurse bis GER Niveaustufe B1 interessieren, da dies die Voraussetzung vieler Universitäten und Firmen in Deutschland bzw. deutscher Firmen in Indien ist. Daher beschränkt sich diese Arbeit auf die Behandlung der Geschichte im Grundstufendeutschunterricht.

¹² Vgl. Krishnamurthy, Gopalan: Hitlerbild in Indien. In: Warmbold, Joachim et al. (Hg): Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht. Iudicium, München, 1993, S. 164ff.

¹³ <http://www.hindustantimes.com/india/tasteless-but-true-made-in-india-hitler-ice-cream-cafe/story-C6usCqTUqv4zAeU30b0GVM.html> (Stand 20.05.2016)

¹⁴ Vgl. Heyl, Matthias: >>Erziehung nach Auschwitz<< und >>Holocaust<<. In: Abram, Ido; Heyl, Matthias (Hg): Thema Holocaust – Ein Buch für die Schule. Rowohlt, Hamburg, 1996, S. 61.

Für viele Ausländer ist das Lehrwerk die erste und wesentlichste Informationsquelle, durch die sie zu ihrer Meinung über das Land gelangen, dessen Sprache sie lernen.¹⁵ In den fremdsprachigen Lehrwerken sind neben dem Erlernen sprachlicher Inhalte auch die Verständigung mit anderen Völkern, die Vermittlung von anderen Kulturen und Werten sowie die Darstellung anderer Lebensweisen unverzichtbare Säulen geworden und dabei spielen geschichtliche Inhalte eine wichtige Rolle.¹⁶

In meiner Arbeit möchte ich mich mit der Behandlung dieses wichtigen geschichtlichen Themas, nämlich dem des Nationalsozialismus im Grundstufendeutschunterricht auseinandersetzen. Das Ziel der Arbeit ist, die Wichtigkeit der Thematisierung der Geschichte mit Schwerpunkt auf der nationalsozialistischen Geschichte in Indien zu betonen. Dabei werde ich die unterschiedlichen Debatten um die Rolle von Landeskunde und Geschichte im DaF-Unterricht erläutern, die Darstellung der Geschichte in Lehrwerken analysieren, da sie (besonders im Ausland) eine enorme Rolle spielen und didaktische Vorschläge für die Behandlung der Geschichte im Grundstufenunterricht, besonders in Indien geben. Das mindeste, was der Unterricht erreichen soll, ist den Lernenden klar zu machen, dass man sich in deutschsprachigen Ländern mit unreflektiertem nationalsozialistischem oder hitlerfreundlichem Gespräch unbeliebt oder sogar strafbar macht.¹⁷ Ziele dieser Arbeit sind daher: die Entwicklung des Themas nachzuvollziehen, die Lehrpersonen für das Thema zu sensibilisieren und Orientierungshilfe für die Erfüllung der komplexen vorgesehenen Ziele der Geschichtsbehandlung im Sprachenunterricht darzustellen, die durch die Vorgehensweise in Lehrwerken nicht erreicht werden.

¹⁵ Vgl. Ammer, Reinhard: Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache - Die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Deutschlehrwerken der Bundesrepublik Deutschland von 1955 bis 1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR. Iudicium, München, 1988, S. 1.

¹⁶ Vgl. Maijala, Minna: Von Goethes Gedichten und Mozarts Musik - Gemeinsamkeiten und Besonderheiten der Darstellung von Geschichte in europäischen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. <http://www.gfl-journal.de/2-2006/majjala.pdf>. S. 49.

¹⁷ S. Ghobeyshi, Silke: Die Shoah als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht. In: Info DaF 27 (6) 2000, S. 630 – 644. <http://www.fasena.de/download/daf/Ghobeyshi%20%282000%29.pdf>

1.2 Gliederung der Arbeit und Methoden

Dementsprechend ist die Arbeit in drei Hauptkapitel eingeteilt. Nach dem ersten Kapitel mit der Einleitung, in dem das Thema und die Gliederung der Arbeit und ihre Ziele erläutert wurden, werden die bisherigen Untersuchungen und den Forschungsstand zum Thema der Behandlung der (nationalsozialistischen) Geschichte dargestellt. Konkret werden hier die Diskussionen um die Wichtigkeit der Geschichtsbehandlung im Sprachunterricht behandelt, die unterschiedlichen Untersuchungen mit den Lernenden und Lehrenden zur Behandlung dieses Themas dargestellt, die die Rolle der Lehrwerke und Lehrpersonen erklärt, und die bisherigen Lehrwerkanalysen in diesem Bereich präsentiert. Außerdem werden die Unterrichtsmethodik und didaktischen Vorschläge dargestellt, die für die Behandlung der Geschichte im DaF-Unterricht von Wissenschaftlern vorgeschlagen worden sind.

In dem zweiten, theoretischen Kapitel werden die Theorien der Landeskundedidaktik ab den dreißiger Jahren präsentiert. Der Schwerpunkt dabei liegt allerdings auf den neuen Diskussionen seit den 70er Jahren, in denen Landeskunde als ein wichtiger Teil der Fremdsprachendidaktik sich etabliert hat und unter drei Ansätzen kategorisiert worden ist, nämlich der kognitive Ansatz, der kommunikative Ansatz und der interkulturelle Ansatz. Der Begriff ‚Kultur‘, dem in der Gesellschaft und dementsprechend in der Fremdsprachendidaktik unterschiedliche Bedeutungen zugewiesen wurden, wird auch hier anhand einiger Modelle vorgestellt.

Empirische Arbeit ist der Schwerpunkt des dritten Kapitels. Lehrwerke, die unter anderem den Stoff und die Methode des Fremdsprachenunterrichts bestimmen, werden für ihre Darstellung und Behandlung der Geschichte analysiert. Im Ausland sind die Lehrwerke noch entscheidend, da sie das Bild mitprägen, das die Lernenden sich von dem Zielsprachenland machen. In vielen Ländern der Welt ist der Deutschunterricht das einzige Medium, mit dem ein der Wirklichkeit entsprechendes Bild von den Zielsprachenländern vermittelt werden kann.¹⁸ Lehrwerke mit ganz unterschiedlichen Deutschlandbildern werden auf dem Markt angeboten. Daher werden die Lehrwerke

¹⁸ Vgl. Ghobeyshi, Silke: Die Shoah als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht. In: Info DaF 27 (6) 2000, S. 630 – 644. <http://www.fasena.de/download/daf/Ghobeyshi%20%282000%29.pdf>

analysiert, die sowohl vor der Wende erschienen sind als auch danach. Dadurch wird analysiert, ob die Methoden angewendet und die Ziele erreicht werden, die die Theorien vorgeben und erwarten. Hauptsächlich sind für diese Untersuchung internationale Lehrwerke ausgewählt worden, die in indischen Sprachkursen eingesetzt wurden und werden. Noch ein Teil der empirischen Arbeit ist das Experteninterview als Methode der Datenerhebung. Den Lehrwerkautoren werden Fragen zu der Behandlung der Geschichte in den jeweiligen Lehrwerken gestellt, um ihre Perspektiven und Probleme bei der Behandlung dieses Themas zu verstehen.

In dem vierten Kapitel handelt es sich von den didaktischen Vorschlägen für die Behandlung der Geschichte in der Grundstufe in indischen Sprachkursen. Die Theorien der Geschichtsdidaktik werden dafür benutzt und sie für den Grundstufendeutschunterricht in Indien angewendet. Ziel des Kapitels ist nicht, den Lehrpersonen fertige Unterrichtspläne zu liefern, sondern Impulse und Hilfestellungen dafür zu geben, damit einige Aspekte des Unterrichts mit einem Geschichtsthema ihnen klar sind und die Geschichte in einer Klasse mit wenigen Sprachfertigkeiten erfolgreich behandelt werden kann.

1.3 Der Forschungsstand

In diesem Teil werden die bisherigen Arbeiten zu den Meinungen, Möglichkeiten und Grenzen zur Behandlung des Nationalsozialismus im Deutschunterricht dargestellt und ihre Einflüsse auf diese Arbeit erläutert. Die Schwerpunkte dieses Teils der Arbeit sind die durchgeführten Studien und Untersuchungen mit Lern- und Lehrergruppen zum Einsatz der (nationalsozialistischen) Geschichte im Unterricht, die vorhandenen Analysen der Lehrwerke mit Schwerpunkt auf der Behandlung der Geschichte bzw. der Nazigeschichte und die vorgeschlagenen Methoden zur Thematisierung der Geschichte im DaF-Unterricht.

1.3.1 Meinungen der Deutschlernenden und -lehrenden zur Behandlung der (nationalsozialistischen) Geschichte im DaF-Unterricht

Der Ausgangspunkt dieser Arbeit war die Annahme und die Erfahrung vieler Deutschen und Deutschlehrenden, dass Hitler ein anderes Bild in Indien hat, das sich von dem in den

westlichen Ländern stark unterscheidet. Das macht die Behandlung der Nazi-Geschichte in Indien wichtig. Es ist außerdem oft in den Diskussionen um die Behandlung der Landeskunde betont worden, dass Geschichte ein wesentlicher, sogar sehr wichtiger Teil des Fremdsprachenunterrichts ist. Ob das allerdings in der Praxis stimmt, und ob die Lernenden und Lehrenden auch der gleichen Meinung sind, wird hier durch die bis jetzt durchgeführten Studien untersucht. Diese Studien mit unterschiedlichen Schwerpunkten wurden in deutschsprachigen Ländern, im Ausland und auch in Indien durchgeführt, um die Meinungen der Lernenden und Lehrpersonen zur Behandlung der Geschichte, bzw. des Nationalsozialismus im DaF-Unterricht herauszufinden. In diesem Teil der Arbeit werden sie präsentiert, um einen Überblick über die Einstellung der Lernenden und Lehrenden in Indien und in einigen anderen Ländern zu bekommen.

Geschichte lernt man in der Schule und in der Regel die eigene Landesgeschichte vor der deutschen bzw. der Weltgeschichte. Den Schulen in vielen Ländern gelingt es meistens nicht, die Schüler für Geschichte zu begeistern.¹⁹ Daher sind das Interesse und die Motivation der erwachsenen Lernenden die wichtigsten Faktoren ein historisches Thema im Fremdsprachenunterricht zu behandeln, denn die Gefahren der Behandlung solcher Themen sind vielfältig. Einerseits erschwert die fremde Sprache die Geschichtsbehandlung und kann zur Frust führen und andererseits können die Lernenden die Relevanz der Geschichte für ihren Zweck des Sprachenlernens nicht finden. Das wird dadurch noch schwerer, dass in internationalen Sprachprüfungen die landeskundlichen Kenntnisse und auch die Geschichtskennntnisse keine Rolle spielen.

Koreiks Studie, die er in seinem Buch ‚Deutschlandstudien und deutsche Geschichte‘²⁰ darstellt, widerspricht allerdings diese These. Obwohl das Ziel seiner Arbeit ist es, die Wissens- und Kenntnisdefizite bei Lernenden festzustellen, was dieser Arbeit nur teilweise wichtig ist, sind einige andere Ergebnisse dieser Untersuchung für diese vorliegende Arbeit von Bedeutung. Oben wurde schon erwähnt, warum Interesse an Geschichte und Motivation, sie im Unterricht zu behandeln sehr wichtig ist. Um einen Einblick in diese Punkte zu bekommen, helfen zwei Fragen in Koreiks Studie, die die

¹⁹ Vgl. <http://historynewsnetwork.org/article/777>

²⁰ Vgl. Koreik, Uwe: Deutschlandstudien und deutsche Geschichte – Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler, Schneider Verlag, 1995.

Teilnehmer und Teilnehmerinnen von mehreren Hochsommerkursen in der Bundesrepublik Deutschland beantworten.²¹ Sie thematisieren das Interesse sowohl an der allgemeinen (z. B. der ihres Landes) Geschichte als auch an der deutschen Geschichte. Die Teilnehmer zeigten mehr Interesse an Geschichte insgesamt als Desinteresse und an der deutschen Geschichte wurde mehr Interesse gezeigt als an der allgemeinen Geschichte. Die Antworten präsentierten auch das Bild, dass die Linien des Interesses der Geschichte allgemein und der deutschen Geschichte weitgehend parallel führen. Obwohl Koreik selbst diese Ergebnisse kritisch sieht und meint selber, dass viele andere Faktoren die Ergebnisse beeinflusst haben können, ist das Interesse an deutscher Geschichte wegen der Beschäftigung mit der deutschen Sprache höher bei dieser Gruppe. Das lässt sich auch auf die indischen Deutschlernenden übertragen, die sich wie eigentlich auch die restliche Bevölkerung, eine Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte braucht.

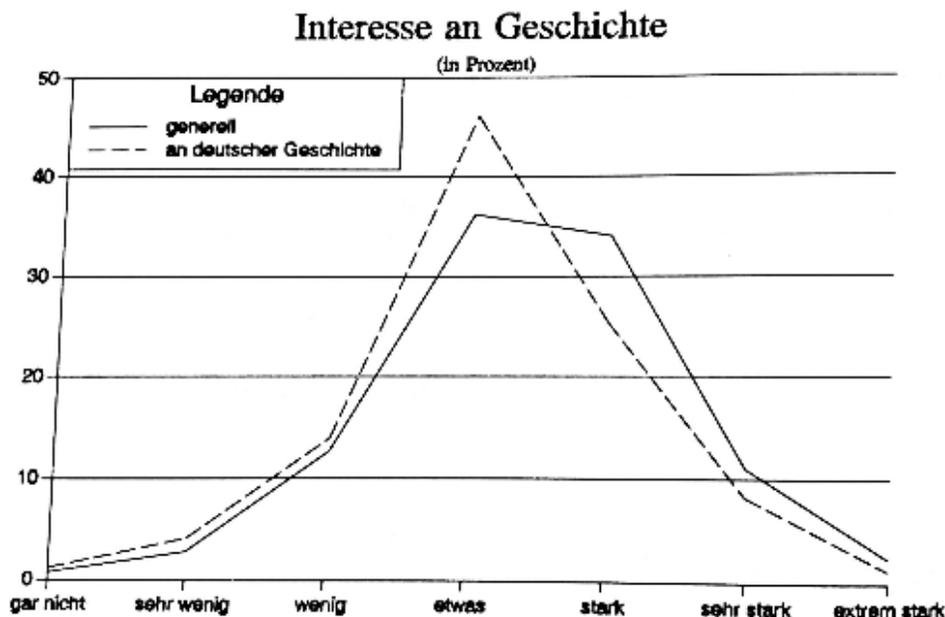


Abb. 1.1: Koreik, Uwe: Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. S. 94

Eine andere Untersuchung zu dem Interesse an der nationalsozialistischen Geschichte hat Ghobeyschi durchgeführt und zeigt darin, dass 90% der Teilnehmer in verschiedenen

²¹ Obwohl die Motivation, Voraussetzungen und Zielgruppen aber anders sind, wird dadurch einen Einblick in die Thematik gewonnen.

Deutschkursen mehr über den Nationalsozialismus erfahren wollen.²² 66,1% der Teilnehmer in Illys Untersuchungen im Vorstudienlehrgang an der Wiener Universität aus unterschiedlichen Ländern möchten, dass Nationalsozialismus im Unterricht behandelt wird, da sie das Thema als einen wichtigen Aspekt der Kultur und Geschichte Österreichs und Deutschlands betrachten, und auch für das heutige Leben wichtig finden.²³

Ein weiterer Aspekt ist das Bild, das die Studenten von dem Nationalsozialismus und von der Persönlichkeit von Hitler haben. In vielen Beiträgen²⁴ werden beispielhaft die extrem positiven Meinungen über Hitler dargestellt. Es liegen einige Arbeiten vor, die das Bild untersuchen, das die Lernenden von Hitler haben. In dem schon erwähnten Artikel von Krishnamurthy erklärt er die Meinungen der Deutschlernenden in Chennai, Indien. Die Kursteilnehmer hatten Lobwörter für Hitler, und dies begründeten sie dadurch, dass er Vegetarier, ein Kinderliebhaber, ein Feldherr, ein vorzüglicher Stratege sei und vor allem Probleme wie Arbeitslosigkeit und Hungersnot gelöst habe, die Autobahn ihm zu verdanken sei usw. Bezüge zu Indien wurden oft von Lernenden genommen, indem sie glaubten, er sei für die Befreiung Indiens von den Engländern gewesen, habe durch Sanskrit-Kenntnisse Waffen und Flugzeuge hergestellt und habe den Krieg verloren, weil er das heilige Symbol Swastika verkehrt benutzt habe. Zu der Frage der Ermordung von Juden wurde gerechtfertigt, dass sie die Wirtschaft kontrollierten und gottlos waren. Diese Antworten von den Kursteilnehmern waren zwar nicht vereinzelt und eigentlich weit verbreitet aber trotzdem waren sie nicht repräsentativ genug, meinte Krishnamurthy.²⁵ Dieser positive Standpunkt ist auch in einigen anderen Studien mit ausländischen Lernenden zu sehen.

Die These in Illys oben erwähnter Untersuchung, dass viele Lernende dem Nationalsozialismus positiv gegenüberstehen, hat sich für sie nur ansatzweise bestätigt.

²² Vgl. Ghobeyshi, Silke: Die Shoah als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht. In: Info DaF 27 (6) 2000, S. 630 – 644. <http://www.fasena.de/download/daf/Ghobeyshi%20%282000%29.pdf>

²³ Vgl. Illy, Regina: Nationalsozialismus als Thema im Deutsch als Fremdsprachen-Unterricht. <http://www.fasena.de/download/daf/Illy.pdf>

²⁴ Vgl. Koreik, Uwe: Deutschlandstudien und deutsche Geschichte: die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler, Schneider Verlag, 1995.

²⁵ Vgl. Krishnamurthy, Gopalan: Hitlerbild in Indien. In: Warmbold, Jochim et al. (Hg) : Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und –Unterricht. Iudicium Verlag, München, 1993, S. 164ff.

Schriftlich haben es nicht viele, aber mündlich haben die Teilnehmer die Politik des Nationalsozialismus mit unterschiedlichen Begründungen und unterschiedlicher Skala befürwortet. Ein weiterer Punkt, auch wichtig für diese vorliegende Arbeit in Bezug auf Indien, ist die Einstellung einiger Teilnehmer gegenüber Hitler als Feind der eigenen Kolonialmacht. Genauso wie die Kolonien, hat Deutschland auch von dem Nationalsozialismus profitiert, meinen einige ihrer Befragten.²⁶ Zu der Frage nach dem ‚größten Deutschen‘ in Koreiks Untersuchung wurde Bismarck (mit 53,5%) und Hitler (46,6%) auf Platz 1 und Platz 2 gestellt.²⁷

Diese Studien, obwohl nicht alle repräsentativ, zeigen das große Interesse an der deutschen und konkrete an der nationalsozialistischen Geschichte. Die Lernenden und Lehrenden sind mit den wissenschaftlichen Diskussionen einig, dass Geschichte im Rahmen des Sprachenlernens wichtig ist und das nationalsozialistische Regime den Lernenden sehr interessant scheint. Weiter ist dieses nach Meinung der Teilnehmer der Illys Untersuchung im Deutschunterricht wichtig, weil das Thema auch heute in Österreich relevant ist und aus dieser Geschichte etwas zu lernen ist. Das ist ein wichtiger Ausgangspunkt für diese Arbeit, da das Interesse an Hitler auch in Indien groß ist und Mängel an Kenntnissen bestehen, wie Krishnamurthy es schon gezeigt hat. Es ist die Erfahrung vieler Deutschen in Indien und deutschlernenden Inder, dass man mit Deutschland sehr schnell zur Assoziation mit Hitler kommt und das macht diese Arbeit genauso bedeutend. Dies hat auch meine Umfrage am Goethe Institut Neu Delhi gezeigt, indem 37% der Teilnehmer Hitler mit Deutschland assoziiert haben.

Das Thema der nationalsozialistischen Geschichte scheint den Deutschlernenden wichtig zu sein. Koreiks obengenannte Umfrage thematisiert die im Unterricht behandelten Themen durch mehrere Fragen. Zu der Frage nach den erinnerten Geschichtsthemen waren insgesamt 105 Themen zu sehen, die sich teilweise auch überlappend waren. Wenn einige Themen zusammengelegt sind, sind der 2. Weltkrieg (39,9%) und der Nationalsozialismus (28,7%) die meist genannten Antworten. Die Gründe dafür zu

²⁶ Vgl. Illy, Regina: Nationalsozialismus als Thema im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. <http://www.fasena.de/download/daf/Illy.pdf>

²⁷ Vgl. Koreik, Uwe: Deutschlandstudien und deutsche Geschichte: die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler, Schneider Verlag, 1995, S. 101.

analysieren ist schwer, da sie vielleicht die meist behandelten Themen waren, oder die interessantesten, an die die Befragten sich erinnern konnten.²⁸ Auf jeden Fall ist der Nationalsozialismus ein wichtiges Thema für den Deutschunterricht und die mangelnden Kenntnisse und zum Teil fehlende Darstellung in Lehrwerken stehen im Kontrast zu oben beschriebenen Interessen und Wichtigkeit im DaF-Unterricht.

Die Lehrpersonen bestätigen diese Wichtigkeit auch. Beispielsweise die von Ghobeyshi befragten Lehrpersonen sehen die Wichtigkeit des Themas auch genauso, indem 88% der befragten DaF-Lehrenden eine Behandlung des Themas Nationalsozialismus im DaF-Unterricht für ‚wichtig‘ oder ‚eher wichtig‘ halten, und 75% gaben an, das Thema bereits im Unterricht behandelt zu haben. Die Gründe fasst Ghobeyshi so zusammen: Zum einen dient die Geschichte des NS als Hintergrundwissen, damit man aktuelle Vorkommnisse in Deutschland besser begreifen und damit umgehen kann. Die Geschichte Deutschlands wäre falsch unterrichtet ohne die Shoah. Zum anderen ist in vielen Fällen davon auszugehen, dass die Verbrechen der Nationalsozialisten das Deutschlandbild mitprägen – Deutschlernende müssen dann wissen, wie sie die deutsche Nazi Geschichte einzuordnen haben.²⁹

Die Lehrpersonen haben auch unterschiedliche Schwierigkeiten bei der Behandlung der Geschichte im Unterricht in unterschiedlichen Studien geäußert. Die zur Verfügung stehende Zeit ist das größte Problem nach Ghobeyshis und Illys Studien. Es bestehen Fragen nach den Methoden und Möglichkeiten der angemessenen Behandlung der Geschichte. Außerdem fühlen sich die Lehrpersonen bei geschichtlichen Themen im Unterricht überfordert. Hohe Sprachkenntnisse wurden seitens der Lernenden für eine kritische Diskussion vorausgesetzt und selbst wenn sie vorhanden sind, fehlt oft ihnen die Motivation, Geschichte im Unterricht zu behandeln. Und obwohl manche Lernenden mehr über die nationalsozialistische Geschichte erfahren wollen, gibt es auch immer die, die nicht wollen, dass das Thema nochmals im Sprachunterricht behandelt wird. Die Lehrpersonen erklärten das Problem, dass die Behandlung der ‚schwarzen‘ Episode der

²⁸ Vgl. Koreik, Uwe: Deutschlandstudien und deutsche Geschichte: die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler, Schneider Verlag, 1995, S. 99f.

²⁹ Vgl. Ghobeyshi, Silke: Die Shoah als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht. In: Info DaF 27 (6) 2000, S. 630 – 644. <http://www.fasena.de/download/daf/Ghobeyshi%20%282000%29.pdf>

deutschen Geschichte auch einen negativen Einfluss auf die Lernmotivation der Lernenden haben kann. Fehlende Sprachkenntnisse sowie die persönliche Betroffenheit der Lerner sind weitere Problemfelder nach Illys.³⁰

Diese bestätigte Wichtigkeit und diese erwähnten Probleme der geschichtlichen Themen, besonders der nationalsozialistischen Geschichte, machen eine Auseinandersetzung mit diesem Thema noch wichtiger und eine Hilfestellung für die Sprachlehrer nötiger. Diese Probleme bei der Behandlung der Geschichte führen zu dem vierten Kapitel dieser Arbeit, die den Lehrpersonen eine kleinschrittige didaktische Hilfe bei der Behandlung der nationalsozialistischen Geschichte anbieten soll.

1.3.2 Die Analyse der Geschichtsdarstellung in Lehrwerken

Dieser Teil der Arbeit beschäftigt sich mit den vorhandenen Analysen der unterschiedlichen Lehrwerke zu ihrer Präsentation von Geschichte. Ähnliche Analysen der Lehrwerke, wie in dieser Arbeit vorgesehen, werden in anderen Ländern bzw. aus anderen Zeitperioden dargestellt, die zum Teil als Basis für die Lehrwerkanalyse im Kapitel drei dieser Arbeit dienen.

Innerhalb der Fremdsprachendidaktik ist die Lehrwerkforschung ein vergleichsweise neues Gebiet. Erst seit wenigen Jahrzehnten werden Lehrbücher bzw. Lehrwerke analysiert, doch inzwischen hat sich dieser Forschungszweig fest etabliert. Dementsprechend gibt es viele Studien zu dem grammatischen Inhalt aber Geschichte als Teil der Landeskunde bleibt ein wenig geforschter Bereich bei der Lehrwerkanalyse.³¹ Ghobeyshi ist mit Weber einverstanden, dass das Lehrbuch für das Thema des Nationalsozialismus kein besonders geeigneter Ort ist. Der Unterricht über das Dritte Reich hängt vom Vorwissen, Interesse usw. der Lernenden ab.³² Die vorhandenen Forschungen zur Lehrwerkanalyse in diesem Bereich werden hier dargestellt.

³⁰ Vgl. Illy, Regina: Nationalsozialismus als Thema im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. <http://www.fasena.de/download/daf/Illy.pdf>

³¹ Vgl. Maijala, Minna: Zur Analyse von landeskundlichen bzw. geschichtlichen Inhalten in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 44 (3), 2007, S. 174.

³² Vgl. Ghobeyshi, Silke: Die Shoah als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht. In: Info DaF 27 (6) 2000, S. 630 – 644. <http://www.fasena.de/download/daf/Ghobeyshi%20%282000%29.pdf>

In dem Buch mit dem Titel ‚Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache‘ von Reinhard Ammer aus dem Jahr 1988 wird sehr ausführlich auf alle Aspekte der Landeskunde im DaF-Unterricht eingegangen. Die Analyse beginnt mit dem im Jahr 1955 herausgegebenen Lehrwerk von Schulz/Griesbach *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* und analysiert das Bild von Deutschland in den Lehrwerken der zwei deutschen Staaten. In seiner Arbeit untersucht er alle ‚Sektoren‘ in Lehrwerken, wie er die landeskundlichen Bereiche nennt. Bei ihm ist auch Geschichte ein wichtiger Teil der Landeskunde und gehört mit Geografie in dem ersten Sektor mit dem Namen ‚Die Bundesrepublik Deutschland – Land und Nation‘. Zur Ergebnisse der Analyse der Geschichte schreibt Ammer, dass das Hitlerbild, Nationalsozialismus und der Zweite Weltkrieg erst seit 1978 in Lehrwerken erscheinen und es ist für diese Arbeit auch wichtig zu merken, dass in seinen Ergebnissen unter Geschichte keine ausführliche Darstellung zu finden ist.³³

Die von ihm präsentierten Tabellen zu der Geschichtsdarstellung in Lehrwerken (S. 94 und S. 96) können als Ausgangspunkt benutzt werden, einen Überblick über die Geschichtsdarstellung in den vor dem Jahr 1989 erschienenen Lehrwerken zu gewinnen, da sie zeigen, wie wenig die Geschichte in den damaligen Lehrwerken Platz gefunden hat.

Wie Ammer hat auch Warmbold im Jahr 1989 die Verzerrungen und Defizite in Bezug auf die Behandlung von Deutschlands nationalsozialistischer Vergangenheit in einigen damals aktuellen DaF-Lehrwerken und DaF-Unterricht festgestellt. Das war der Anlass eines internationalen Projekts mit Zielen wie eine Übersicht über die aktuelle Lehrwerksituation zu gewinnen, bestehende Mängel aufzuzeigen und zu beheben, den Lehrern didaktisch-methodische Hilfe zu bieten usw. In der ersten Phase des Projekts wurden aktuelle, regionale und überregionale DaF-Unterrichtslehrwerke mit dem Schwerpunkt auf der NS-Geschichte analysiert. Sie wurden bei der Tagung präsentiert

³³ Vgl. Ammer, Reinhard: Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache - Die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Deutschlehrwerken der Bundesrepublik Deutschland von 1955 bis 1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR. Iudicium, München, 1988, S. 80.

und in dem herausgegebenen Buch publiziert. Warmbold zielt und plädiert dadurch auch mehr Engagement mit diesem Thema.³⁴

Das Gleiche kann über die Darstellung des Nationalsozialismus in DaF-Lehrwerken gesagt werden. Eine der wichtigsten Arbeiten im Bereich der Lehrwerkanalyse für Nationalsozialismus ist von Christian Thimme. Er stellt in diesem Artikel fest, dass in neueren Lehrwerken ein Kapitel gibt, das sich mit der deutschen Zeitgeschichte beschäftigt. Strittig ist für ihn trotzdem das Verhältnis zwischen der Landeskunde und ihren vielfältigen Bezugswissenschaften der letzten Zeit und die Frage, ob und wie sich die sozialwissenschaftlichen Forschungsergebnisse in den Sprachunterricht integrieren lassen. Probleme wie die verlangten hohen Kompetenzen von der Sprachlehrperson, die zeitlichen und sprachlichen Mängel eines Fremdsprachenunterrichts usw. werden erklärt und mit dieser Betrachtung analysiert Thimme vier Lehrwerke, die ein eigenes Kapitel mit dem geschichtlichen Thema des Nationalsozialismus haben. Zusammenfassend schreibt er, dass obwohl eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den inhaltlichen und didaktischen Problemen des Themas vorausgegangen ist, bleibt es meistens nicht erfolgreich. Er bestätigt die Hypothese, dass eine inhaltlich korrekte und pädagogisch sinnvolle Aufarbeitung historischer Themen in Lehrwerken nur durch eine Einbeziehung von Geschichtswissenschaft und –didaktik möglich ist.³⁵

Die von ihm analysierten Lehrwerke sind mit einer Ausnahme von *Sprachbrücke* für diese Arbeit nicht relevant. *Sprachkurs Deutsch* und *Deutsch aktiv* behandeln das Thema der Geschichte in dem Mittelstufenlehrwerk und *Themen* hat in ihrem überarbeiteten *Themen aktuell* Lehrwerk diese Einheit verstrichen.

Uwe Koreik widmet sein Buch „Deutschlandstudien und deutsche Geschichte“³⁶ dem Thema der Geschichte im DaF-Unterricht. Er stellt die Entwicklung des Faches Landeskunde seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs vor und geht auf die Rolle der Geschichte im DaF-Unterricht ein. Er bestätigt Ammers Aussage, dass erst seit den 70er

³⁴ Vgl. Warmbold, Joachim; Koepfel, E.-Anette; Simon-Pelanda, Hans (Hg): Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und –Unterricht. Iudicium Verlag, München, 1993, S. 7.

³⁵ Vgl. Thimme, Christian: Zeitgeschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 21 (4), 1994, S. 456 – 474.

³⁶ Vgl. Koreik, Uwe: Deutschlandstudien und deutsche Geschichte – Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler, Schneider Verlag, 1995.

Jahren geschichtliche Ereignisse in Lehrwerken Platz finden und erstmal anhand Lebensläufe und Autobiografien. Dazu schließt er die grammatische Funktion der Vermittlung der Vergangenheitsformen nicht aus. Das Fehlen des Dritten Reiches in Lehrwerken ist nach seiner Meinung ein Mechanismus der Verdrängung wegen mangelnder Distanz zu der Zeit des Nationalsozialismus.

In den modernen Lehrwerken werden der Geschichte ganze Einheiten oder mehrere Teilkapitel gewidmet. Dabei geht für Koreik der Wunsch von Warmbold in Erfüllung, dass in drei oder vier Unterrichtseinheiten die Schrecken der Hitlerzeit thematisiert werden sollten. Neue Methoden wie Oral History, (spezielle auf die erinnerte Geschichte zielende Interviews mit ehemaligen Diplomaten als Quelle für die Analyse politikgeschichtlicher Ereignisse³⁷), und unterschiedliche Textsorten sind in Lehrwerken zu sehen, was die Bereicherung des Gebiets im DaF-Unterricht zeigt. Nicht nur mit biografischen Vermittlungsmethoden, sondern mit Collagen, Statistiken und anderen Mitteln wird gearbeitet. Zusammen mit diesem Lob drückt Koreik auch den Wunsch an die Lehrbuchverfasserinnen und -verfasser aus, dass sie vorsichtiger bei der Darstellung der Geschichte sein sollen, um Fehlinformationen und Legendenbildung zu vermeiden. Den aktuellen fachwissenschaftlichen Standpunkt sollten die Lehrwerkautoren beachten, genauso wie den fachdidaktischen Standpunkt. Bei der Auswahl der Themen und der Materialien sollen sie da präziser sein, wo wichtige Fragen beantwortet werden sollten, z. B. warum Hitler solche Faszination ausüben konnte. Obwohl es klar ist, dass der Fremdsprachenunterricht kein Geschichtsunterricht ist, sollte man an Mühen und Kosten bei der Geschichtsdarstellung nicht sparen, meint Koreik auch.

Eine weitere Studie zu der Darstellung des Dritten Reichs präsentiert Minna Mailaja³⁸ in ihrer Arbeit zur Bestandsaufnahme der Deutschlehrwerke in fünf europäischen Ländern, nämlich in Frankreich, Großbritannien, Estland, Finnland und Norwegen. Zur Behandlung der NS-Geschichte und zum Zweiten Weltkrieg erklärt sie, dass die

³⁷ Vgl. Koreik, Uwe: Deutschlandstudien und deutsche Geschichte – Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler, Schneider Verlag, 1995, S. 139.

³⁸ Vgl. Maijala, Minna: Von Goethes Gedichten und Mozarts Musik. Gemeinsamkeiten und Besonderheiten der Darstellung von Geschichte in europäischen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. <http://www.gfl-journal.de/2-2006/majjala.pdf>

Lehrwerkverfasserinnen und -verfasser einen freundlichen Blick auf die deutsche Geschichte ermöglichen wollen und daher wird meistens die Zeit der nationalsozialistischen Periode im Anfängerunterricht nicht dargestellt. Die Untersuchung der Lehrwerke aus diesen fünf Ländern zeigt auch, dass bei der Behandlung der NS-Geschichte eine Vielfalt an literarischen Texten eingesetzt wird. Dadurch wird die Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit entwickelt, meint sie. Hitler wird meistens durch Karikaturen und nicht aus Fotos dargestellt und Bezug zu ihm wird hauptsächlich mittels Lehrbuchtexten, Chroniken, Literatur und Aussagen von Zeitungen hergestellt. Das Thema wird auch für Widerstand und Proteste eingesetzt und als eine Zeitperiode präsentiert, aus der wir lernen können.

Dadurch ist klar, dass die Geschichte sehr spät als Teil des DaF-Unterrichts geworden ist und obwohl sie in der letzten Zeit mehr Bedeutung für den Unterricht gewonnen hat, stößt sie immer wieder auf Probleme. Die Zurückhaltung bei der NS-Geschichte wird auch mehrfach thematisiert und auch die Unzufriedenheit mit der Behandlung wird durch mehrere Untersuchungen deutlich. Es fehlen allerdings neue Untersuchungen, die sich mit den Analysen der modernen DaF-Lehrwerke beschäftigen. In dieser Arbeit werden daher sowohl die alten als auch die modernen Lehrwerke für ihren Geschichtsinhalt analysiert. Ob die Lage auch in den DaF-Lehrwerken des 21. Jahrhunderts gleich geblieben ist, wird dadurch im dritten Kapitel untersucht.

1.3.3 Didaktik der Geschichte

Es wird bei den oben dargestellten Analysen auf die modernen Methoden und Textsorten hingewiesen, die in den Lehrwerken verwendet werden und es ist interessant zu analysieren, wie die Geschichtsdidaktik für den DaF-Unterricht zu sehen ist. In dem folgenden Teil werden die vorhandenen Methoden präsentiert, die von Wissenschaftlern für die Behandlung der Geschichte im DaF-Unterricht vorgeschlagen worden sind. Damit werden die Tendenzen der Geschichtsbehandlung deutlich, und dabei wird der Schwerpunkt auf die Fragestellung gelegt, ob diese Methoden für die Grundstufe im Ausland, bzw. in Indien einsetzbar sind.

Wie in Maijalas Analysen schlägt Ackermann³⁹ Literatur als Textsorte für die Vermittlung der Geschichte vor. In dem gleichen Artikel ist ihr Plädoyer für eine Geschichte von unten. Im Unterricht sollte die Geschichte vielmehr von unten dargestellt werden, das heißt, mit konkreten Beispielen, bzw. aus der Sicht der Betroffenen, statt von oben, damit die Lernenden die damaligen Situationen besser verstehen. Und drittens schlägt sie eine Auseinandersetzung mit diesem Thema im DaF-Unterricht vor und stellt dabei 27 kurze literarische Texte vor, die als Ganztexte im fortgeschrittenen Unterricht einsetzbar sind. Sie werden auch nach Themen im Bereich des Nationalsozialismus z. B. zum alltäglichen Faschismus, zu Konzentrationslagern und Holocaust usw. geteilt. Diese Texte sind für die Mittelstufe gemeint und stellen das wiederholte Problem des Sprachmangels bei der Geschichtsdarstellung dar. Noch ein Problem ist der geografische Abstand zu Deutschland, was das Erleben der Geschichte im Alltag erschwert. Koreik erklärt die Wichtigkeit des Besuchs der Stätten mit historischem Hintergrund, z. B. Ausstellungen, Denkmäler, Museen usw. als Teil des Geschichtsunterrichts.⁴⁰ Einsetzbar im ausländischen Unterricht sind die Hinweise auf die Materialien und Internet Links des Museums.

Auch passt Wiemanns⁴¹ Methode der Geschichtsbehandlung zum Anfängerunterricht im Ausland. Er versucht das Vergangene mit der Gegenwart mit dem Beispiel von Geldscheinen zu kombinieren, die sowieso oft in Lehrwerken dargestellt werden. Auf Geldscheine werden Persönlichkeiten aus der Geschichte abgedruckt, die als ein geschichtliches Medium im Alltag zu sehen sind. Die Auswahl der Bilder zeigt Einiges über die komplexen, kulturellen und gesellschaftlichen Fragen. Kleine Texte über die auf Geldscheinen stehenden Personen können Austausch- und Diskussionsmöglichkeiten anbieten und es bietet sich eine Möglichkeit, die Persönlichkeiten auf den eigenen Geldscheinen zu vergleichen.

³⁹ Vgl. Ackermann, Irmgard: Versäumte Lektionen. Vorschläge Zur Behandlung des Themas Nationalsozialismus anhand Literarischer Texte. In: Warmbold, Joachim et al. (Hg): Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht. Iudicium, München, 1993.

⁴⁰ Vgl. Koreik, Uwe; Lutz, Köster: „Das Museum ist besser als ein Buch“ – Das „Haus der Geschichte“ im Landeskundeunterricht. In: JbDaF (23), 1997, S. 349 – 366.

⁴¹ Vgl. Weimann, Gunther; Hosch, Wolfram: Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht. In: Zielsprache Deutsch 22 (3), 1991, S 134 – 142.

Der Titel der Masterarbeit von Laura Kampitsch heißt ‚Kontroverse Themen deutscher Geschichte im DaF-Unterricht. Unterrichtsvorschläge: Nationalsozialismus und gespaltenes Deutschland‘.⁴² In ihrer Arbeit geht Kampitsch auf die Didaktisierung dieser Themen im DaF-Unterricht ein. Ein Teil der Arbeit ist die Beschäftigung der NS-Geschichte mit der Gruppe im dritten Jahr des Fremdsprachenunterrichts als Zielgruppe. Dabei präsentiert sie praktische Aufgaben für die Lehrpersonen, die direkt oder modifiziert im eigenen Unterricht eingesetzt werden können.

Mehrere Alternativen zur Vokabeleinführung, Themeneinstimmung, Internetrecherche und Einsatz der Filme und Literatur zur Vergangenheitsbewältigung werden in ihrer Arbeit dargestellt. Dabei werden mehrere Medien wie Bilder, Video usw. verwendet. Diese Arbeit bietet durch ihre konkreten Vorschläge eine Unterstützung für unerfahrene Lehrpersonen.

Es sind noch einige Bücher und Beiträge vorhanden, die den Lehrpersonen den Einsatz unterschiedlicher Medien in geschichtsbezogenen DaF-Unterricht präsentieren. In dem Teil zu Lehrwerken in Warmbolds Veröffentlichung⁴³ wird die Lage in verschiedenen Ländern vorgestellt. Der zweite und dritte Teil des Buches beschäftigt sich mit der Didaktik des Themas anhand zwei großer Bereiche, nämlich Literatur und Filme. Insgesamt werden acht Beiträge im Buch gedruckt; eins von denen ist von Ackermann, der oben vorgestellt wurde. Andere im Kontext vom DaF-Unterricht bedeutende Beiträge sind von Andreas Lixl-Purcell mit dem Schwerpunkt auf Memoirenliteratur und Karin Chubb mit der Verwendung von Jugendliteratur. Filme wie ‚Die Weiße Rose‘ werden auch dabei als Unterrichtsmaterial vorgestellt.

Marc Hieronimus beschreibt in der Einleitung zu seinem Buch ‚Historische Quellen im DaF-Unterricht‘⁴⁴ die Diskussion um Funktion der historischen Quellen im Geschichtsunterricht und was alles zu den historischen Quellen zählt. Ausgegangen ist

⁴² Vgl. Kampitsch, Laura: Kontroverse Themen deutscher Geschichte im DaF-Unterricht. Unterrichtsvorschläge: Nationalsozialismus und gespaltenes Deutschland https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/bgsu1300731982/inline

⁴³ Vgl. Warmbold, Joachim; Koepfel, E.-Anette; Simon-Pelanda, Hans (Hg): Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und –Unterricht. Iudicium Verlag, München, 1993.

⁴⁴ Vgl. Hieronimus, Marc (Hg): Historische Quellen im DaF-Unterricht – Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd 86. 2012.

das Buch von der Überlegung, dass Medien im Sprach- und Landeskundeunterricht unerlässlich sind. Sie haben auch die Funktion und den Vorteil, dass sie als Lern- und Bildungsmedien mit Wiedererkennungswert vermittelt werden können und Anknüpfungspunkte für landeskundliche und medienwissenschaftliche Themen bieten. In den Artikeln im Buch werden die historischen Quellen und Medien verbunden und der Einsatz der unterschiedlichen Quellen wie Fotografie, Film, Literatur, Plakate usw. dargestellt.

Eine ungelöste Aufgabe ist der praktische Einbezug der historischen Dimensionen in die landeskundliche Lehre und Forschung, meint Wierlacher.⁴⁵ Ghobeyshi fehlt auch die praktische Umsetzung der landeskundlichen Diskussionen und sie findet das Angebot in Lehrwerken ungünstig. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es in dem bisherigen Diskurs einige allgemeine Methoden und Prinzipien für die Behandlung der Geschichte zu finden sind. Sie sind allerdings viel theorieverbunden oder hauptsächlich für sprachlich fortgeschrittene Lernergruppen geeignet. Diese Methoden werden im Kapitel vier für den DaF-Grundstufenunterricht modifiziert bzw. vereinfacht und dadurch wird fehlende Hilfe für Praxis angeboten. Das heißt, Vorschläge für konkrete Unterrichtsschritte werden eingeführt, die der Lehrperson bei der Unterrichtsplanung und -durchführung helfen sollen. Es kann auch kein Rezept für die Behandlung der Geschichte geben und die Lehrperson muss selber viele Entscheidungen treffen, je nach der Gruppe und Lernbedingungen.⁴⁶

⁴⁵ Vgl. Wierlacher, Alios. Zitiert nach: Koreik, Uwe: Geschichte und Landeskunde. In: Götze, Lutz; Helbig Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Handbuch. Walter de Gruyter, Berlin, 2001, S. 1274.

⁴⁶ Vgl. Ghobeyshi, Silke: Die Shoah als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht. In: Info DaF 27 (6) 2000, S. 630 – 644. <http://www.fasena.de/download/daf/Ghobeyshi%20%282000%29.pdf>

2. Theorien der Landeskunde

Um die Behandlung der Geschichte als Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts verstehen zu können, ist es wichtig, die Entwicklungen der Diskussionen um Landeskunde im Laufe der Zeit zu untersuchen. Denn Geschichte ist ein unumstrittener Teil der Landeskunde, wie es vom Kapitel eins zu verstehen ist. In diesem Teil werden daher der Begriff ‚Landeskunde‘ und ihr unterschiedlicher Stellenwert in der Praxis des Deutschunterrichts seit dem letzten Jahrhundert mit den modernen Ansätzen und Debatten besprochen.

Die Diskussionen um Landeskunde sind ohne die Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚Kultur‘ unvollständig. Wie das Verständnis von Kultur die Behandlung von Landeskunde beeinflusst hat, wird daher auch als Teil des Kapitels behandelt. Das heißt, die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts wird präsentiert, die auf den Hintergrund der landeskundlichen Ansätze und auf die unterschiedlichen Bedeutungen von Kultur zurückgeht. Neben dem Kulturmodell von Hofstede⁴⁷ ist Pauldrachs⁴⁸ Kategorisierung der Behandlung der Landeskunde in drei Ansätzen, nämlich der faktische / kognitive Ansatz, der kommunikative Ansatz und der interkulturelle Ansatz der Gegenstand dieses Kapitels. Die zu der Zeit herrschende gesellschaftliche Lage, die Inhalte, Methoden und Ziele, zusammen mit der Kritik des jeweiligen Ansatzes werden in diesem Kapitel ausführlicher dargestellt.

2.1 Kultur

Die für unsere Diskussion geeignete Definition der Kultur liefert Ulrike Litters. Sie betrachtet Kultur „als ein für eine Gruppe – hier die Sprachgemeinschaft – relevantes Orientierungssystem, bestehend aus erworbenen Wissens- und Symbolbeständen, welches die Wahrnehmung, das Denken, Bewerten und Handeln der Gruppenmitglieder

⁴⁷ Vgl. Hofstede, Geert; Hofstede, Gert Jan: Lokales Denken, globales Handeln – Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 2009.

⁴⁸ Vgl. Pauldrach, Andreas: Eine unendliche Geschichte – Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, (6) Juni 1992, Klett, München, S. 4 – 15.

beeinflusst und durch letztere konstituiert wird.“⁴⁹ Aus dieser Definition sind einige Merkmale der Kultur hervorzuheben, die bei der Behandlung der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht relevant sind. Kultur ist für eine bestimmte Bevölkerungsgruppe von Bedeutung und daher haben unterschiedliche Gemeinschaften unterschiedliche Kulturmerkmale. Weiter ist aus der Definition zu verstehen, dass Kultur aus konkreten und abstrakten Objekten besteht, die entweder sichtbar, nicht leicht sichtbar oder unsichtbar sind. Kultur entsteht auch aus der jeweiligen Gemeinschaft und deshalb entscheiden die Mitglieder selbst, was ihre Kultur ist, und daher ist Kultur auch nie statisch. Sie ist auch nur ein Orientierungssystem, deshalb auch nicht fest. Da Kultur das Denken und Handeln beeinflusst, ist sie bei der Kommunikation im Zielsprachenland von Bedeutung, was heute das Hauptziel des modernen Fremdsprachenunterrichts ist. Alle diese Merkmale der Kultur sind wichtig, die Progression, die Problematik und die Debatten der Behandlung der Landeskunde zu verstehen.

Viele von diesen Überlegungen sind auch bei Hofstedes Modell der Kultur zu sehen. Er beschreibt Kultur durch vier Manifestationen nämlich; Symbole, Helden, Ritualen, Werte, die er als Schalen einer Zwiebel erklärt. Ganz außen sind für ihn Symbole. Sie sind Wörter, Gesten, Farben, Objekte, mit denen eine bestimmte Bedeutung verknüpft ist, die nur den Angehörigen der jeweiligen Kultur erkennbar ist. Zu den Symbolen zählen auch die Kleidung, Statussymbole, Haartracht und Flaggen. Neue Symbole entwickeln sich rasch und alte verschwinden und werden regelmäßig von anderen nachgeahmt. Helden nennt er sind Personen – tot oder lebend, echt oder fiktiv - die in der Gruppe als bedeutsam betrachtet werden. Rituale sind kollektive Tätigkeiten, die innerhalb einer Kultur nur als soziale Notwendigkeit gelten und für die eigentliche Ziele überflüssig sind, beispielsweise Begrüßungen. Diese drei Kategorien sind Praktiken, die für einen außen stehenden Beobachter sichtbar aber ihre kulturelle Bedeutung nicht leicht sichtbar ist. Der

⁴⁹ S. Litters, Ulrike: Manifestationen von Kulturunterschieden und ihre Auswirkung auf die interpersonal Kommunikation. In: Bredella, Lothar; Christ, Herbert (Hg): Didaktik des Fremdverstehens, Narr, Tübingen, 1995, S. 70.

Kern der Kultur ist Werte, die als die allgemeine Neigung, bestimmte Umstände anderen vorzuziehen bezeichnet wird.⁵⁰

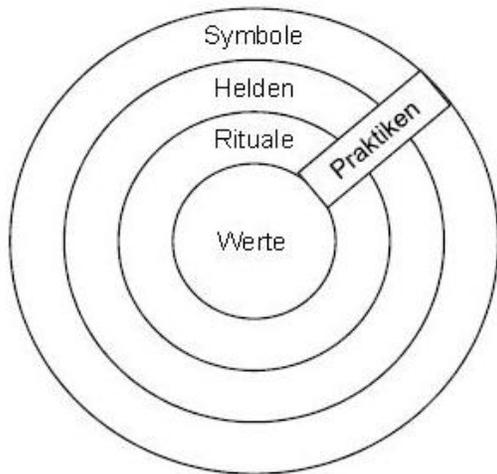


Abb. 2.1: Das Zwiebelmodell von Hofstede: Lokales Denken, globales Handeln. S. 8

Das Zwiebelmodell zeigt die Zugänglichkeit und Dauerhaftigkeit der entsprechenden Schichten. Die Außenschicht, die Symbole, ist leicht entdeckt und ebenso leicht beherrscht. Diese Schicht untergeht mit der Zeit viele Änderungen, weil was heute populär ist, kann morgen durch etwas anderes ersetzt werden. Die innerste Schicht, die Werte, sind am schwierigsten zu entdecken, und sind gleichzeitig die dauerhaftesten. Man eignet sich die Werte schon in der Kindheit und sie sind daher schwer zu verändern. Sie sind auch aus diesem Grund der Person selbst auch unbewusst. Daher ist es schwer, die Werte in der fremden Kultur zu erkennen, wenn man eine Fremdsprache lernt.⁵¹

Der Landeskundeunterricht hat sich ständig mit dem Thema beschäftigt, welche Schichten im Unterricht thematisiert werden sollen und können, und wie es geschehen soll. Der Wechsel der Fokussierung der Schichten ist bei der Analyse der Progression des Fremdsprachenunterrichts zu merken. Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass der Begriff ‚Kultur‘ im Laufe der Zeit unterschiedliche Bedeutungen hatte und dies wurde auch im Fremdsprachenunterricht widerspiegelt.

⁵⁰ Vgl. Hofstede, Geert; Hofstede, Gert Jan: Lokales Denken, globales Handeln – Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 2009. S. 7ff.

⁵¹ Vgl. Zeuner, Ulrich: Landeskunde und interkulturelles Lernen – eine Einführung. https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/daf/ressourcen/dateien/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_lan_deskunde.pdf?lang=en (Stand 28.05.2016) S. 28.

Nach 1945 war in der Bundesrepublik Deutschland die Kulturkunde noch einige Jahre vom Fremdsprachenerwerb getrennt. Man ging davon aus, dass die Beherrschung der fremden Sprache an sich ausreicht, sich mit der jeweiligen Kultur vertraut zu machen. In der DDR wurde der Fremdsprachenunterricht frühzeitig nach dem Muster des Russischunterrichts zur Vermittlung marxistisch-leninistisch gedeuteten Sachwissens und sozialistischer Wertvermittlung benutzt. In der BRD wurden die Wertvorstellungen des englisch-amerikanischen Kulturkreises übernommen. In den 60er Jahren entwickelte sich parallel mit neuen Sprachvermittlungsmethoden und in Verbindung mit demokratischen und weltoffenen bildungsreformerischen Ansätzen das Konzept einer Landeskunde, die in den Sprachunterricht integriert war.⁵²

Im deutschen Sprachgebrauch wurde Kultur lange Zeit mit dem „Wahren, Schönen und Guten“ gleichgesetzt, d. h., zur Kultur gehörten nur Bereiche wie belletristische Literatur, Malerei, die so genannte klassische oder ernste Musik (im Unterschied zur Unterhaltungsmusik), Gebäude der repräsentativen Architektur, klassisches Ballett u. Ä. Nicht zur Kultur wurden Bereiche des Alltags – wie etwa Arbeit und Technik, Ökonomie, Gesellschaft oder Politik. Seit Beginn der Siebzigerjahre des 20. Jahrhunderts begann sich der so genannte ‚erweiterte Kulturbegriff‘ durchzusetzen. Er umfasste nicht mehr nur Werke der „hohen“ Kunst, sondern auch beispielsweise Arbeiterlieder und Comicliteratur, Mode und Werbung, Rock- und Popmusik, aber ebenso sozialpolitische Themen.⁵³

Die erweiterte Definition von Kultur führte dazu, dass der Kulturbegriff manchmal reduziert wurde. Zahlreiche Aspekte des menschlichen Zusammenlebens jenseits der alltäglichen Handlungsmuster, aber auch individuelle Bedürfnisse und Interessen von Lernenden fielen dabei unter den Tisch. Auf der anderen Seite bestand beim erweiterten Kulturbegriff die Gefahr der Beliebigkeit – d. h., der Einbezug aller Dimensionen des menschlichen Daseins unter den Begriff ‚Kultur‘ konnte natürlich auch ins Uferlose führen. Um auf diese Gefahr aufmerksam zu machen, wurden 25 Thesen zur Sprach- und

⁵² S. Bettermann, Rainer: Sprachbezogene Landeskunde. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, 2001, S. 1219.

⁵³ S. Biechle, Markus; Padros, Alicia: Didaktik der Landeskunde. Goethe Institut, München, 2003, S. 11.

Kulturvermittlung im Ausland⁵⁴ ausgearbeitet, die sowohl Leitlinien für die Arbeit des Goethe Instituts gedacht waren, sollten aber auch ein Diskussionsangebot für alle in diesem Bereich tätigen Personen und Institutionen sein und das Nachdenken über den erweiterten Kulturbegriff sowie über die Verbindung von Kultur, Sprache und Sprachunterricht anregen. Obwohl dieser offene Kulturbegriff auch nicht präziser als der erweiterte Kulturbegriff ist, ist das ein Versuch, überhaupt Einschränkungen bei der Bestimmung von Kultur vorzunehmen und damit erst wieder Kriterien für die Auswahl von (landeskundlichen) Inhalten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu etablieren.⁵⁵

2.2 Landeskunde

Wie diese unterschiedlichen Fassungen von Kultur in der Didaktik der Landeskunde eingesetzt wurden, ist der Schwerpunkt dieses Teils der Dissertation. Dabei werden Landeskunde und ihre Geschichte seit etwa dem Anfang des 20. Jahrhunderts zum Thema. Ausführlicher wird danach auf die drei unterschiedlichen Ansätze eingegangen, in die die Landeskunde eingeteilt wird.

Die Probleme der Definition von Landeskunde wurden schon im Kapitel eins erläutert. Veeck und Linsmayer definieren Landeskunde als die Gesamtheit aller Informationen und Deutungstheoreme, die dazu dienen, das Interaktionswissen (z. B. Begrüßungsformeln, Wahrnehmungs- und Mentalitätsunterschiede) eines jeweiligen Sprachlerner zu optimieren, sein Verständnis der Zielkultur und ihrer historischen und gesellschaftlichen Bedingungen zu verbessern und ihn darüber hinaus in die Lage zu versetzen, sich der verschiedenen Mechanismen der fremdkulturellen Lern- und Wahrnehmungsprozesse bewusst zu werden.⁵⁶ In dieser Definition ist die Anwendungsfunktion der landeskundlichen Information im Vordergrund. Die drei Ansätze der Landeskunde, nämlich kognitiv, kommunikativ und interkulturell werden in der Definition vertreten, die in weiteren Teilen des Kapitels detailliert dargestellt werden.

⁵⁴ Vgl. Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe Instituts 25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland. In: Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, (6) Juni 1992, Klett, München, S. 34f.

⁵⁵ Vgl. Biechele, Markus; Padros, Alicia: Didaktik der Landeskunde. Goethe Institut, München, 2003, S. 93.

⁵⁶ S. Veeck, Reiner; Linsmayer, Ludwig: Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, 2001, S. 1160.

Es wird schon erwähnt, dass Kultur unterschiedlich wahrgenommen wurde und diese Wahrnehmungen die Behandlung der Landeskunde im Unterricht beeinflussten. Es ist daher notwendig, sich kurz mit der Geschichte der Landeskunde auseinanderzusetzen, da sie auch in unterschiedlichen Zeitperioden unterschiedliche Funktionen hatte und dabei wird der Begriff ‚Kultur‘ noch erläutert. Bis ca. 1950 stand im Zentrum der kulturkundlichen Didaktik ein elitäres Kulturverständnis, das sich zum Ziel setzte, die bedeutenden geistig-schöpferischen Leistungen der Zielkultur zu vermitteln. Eine wesentliche Rolle spielte dabei die Vermittlung enzyklopädischen Tatsachenwissens, was in dem Konzept der Realienkunde seinen Niederschlag fand. Konkretes Ziel der nationalsozialistischen Herrschaftsträger war entsprechend der Versuch, die Überlegenheit der deutschen Kultur gegenüber allen Fremdkulturen zu unterstreichen. Diese Ideologisierung der Landeskunde auch in den 50er und frühen 60er Jahren unter geänderten Vorzeichen fortbestand. Während man sich im Landeskundeunterricht der jungen Bundesrepublik an den Wertvorstellungen des englisch-amerikanischen Kulturkreises orientiert, war die landeskundliche Didaktik in der DDR darum bemüht, dem Konzept der Entwicklung der „sozialistischen Persönlichkeit“ zu dienen.⁵⁷

Neben der existierenden politischen und gesellschaftlichen Lage sind weitere Faktoren für die Bestimmung von Landeskunde im Fremdsprachenunterricht zuständig. Neuner listet neben politisch-gesellschaftlichen Konstellationen die veränderten didaktischen Konzepte und gesellschaftspolitischen Tatsachen auf, sowie die übergreifenden institutionellen Faktoren und fachdidaktischen Konzepte, die eine Wirkung auf Darstellung der Landeskunde haben.⁵⁸ Das ist durch die Grafik in dem gleichen Artikel von Neuner deutlich:

⁵⁷ S. Veeck, Reiner; Linsmayer, Ludwig: Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, 2001, S. 1161.

⁵⁸ Vgl. Neuner, Gerhard: Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Neuner, Gerhard (Hg): Fremde Welt und eigene Wahrnehmung – Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht – Eine Tagesdokumentation. Universität Gesamthochschule, Kassel, 1994, S. 16.

LANDESKUNDE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT:

RAHMENBEDINGUNGEN

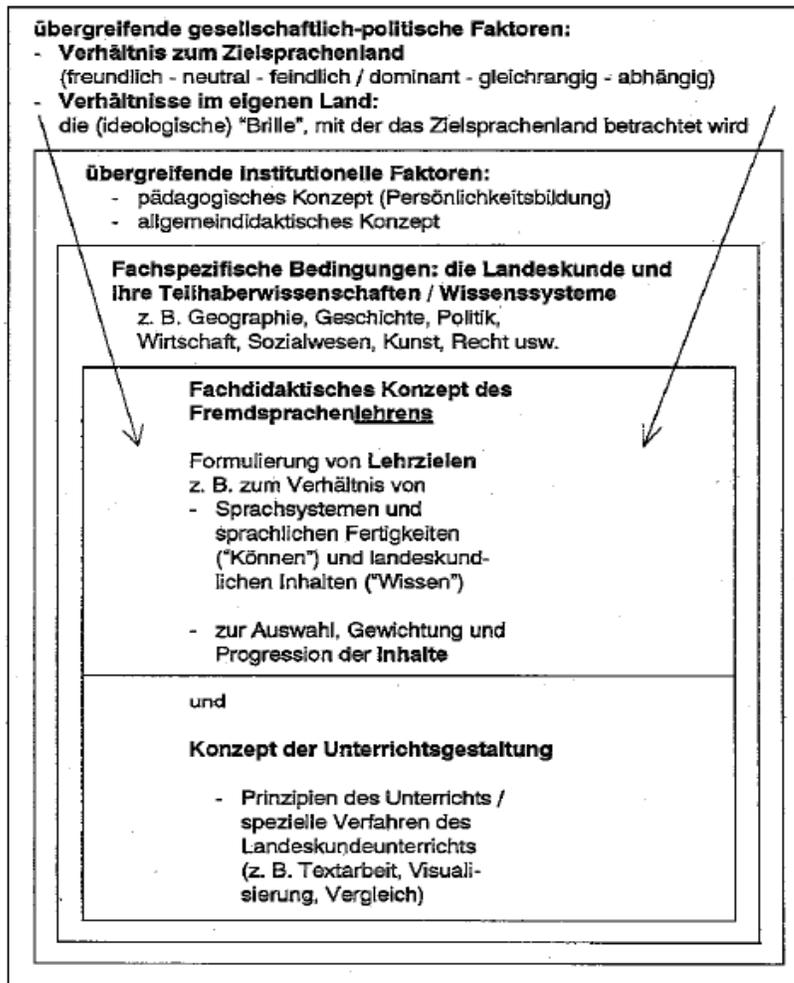


Abb. 2.2: Neuner, Gerhard: Fremde Welt und eigene Erfahrung. S. 17

Die unterschiedlichen Funktionsbereichen und Bestimmungsfaktoren machen die Aufgabe der Landeskunde nicht leichter und fügen dazu einige Schwierigkeiten hinzu. Da die Kultur nie statisch ist, ändert sich der Gegenstand von Landeskunde ständig mit den gesellschaftlichen Entwicklungen. Ein weiteres Problem bei der Behandlung der Landeskunde ist die unterschiedlichen Ausgangspunkte der Lernenden und die Bilder des Zielsprachenlandes, die für jeden Lerner anders sind. Auf der Seite des Lehrers sind die Bücher problematisch, da die weder objektiv noch ganz wahr sein können.⁵⁹ Pauldrach

⁵⁹ Vgl. Zeuner, Ulrich: Landeskunde und interkulturelles Lernen – eine Einführung. https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/daf/ressourcen/dateien/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf?lang=en (Stand 28.05.2016) S. 5

schließt seinen Artikel mit der Bemerkung ab, dass Landeskunde nie an ein Ende kommt und man nie mit ihr fertig ist.⁶⁰

In dem gleichen Artikel präsentiert er eine systematische Ordnung der Landeskundedidaktik, die in Anlehnung an Weimann/Hosch⁶¹ Landeskunde zwischen einem „kognitiven“, einem „kommunikativen“ und einem „interkulturellen“ Ansatz unterscheidet.⁶² Diese Unterscheidung wird im folgenden Teil näher dargestellt.

2.2.1 Faktischer / Kognitiver Ansatz

In den Fünfzigerjahren des 20. Jahrhunderts lautete das übergeordnete pädagogische Lernziel für den Fremdsprachenunterricht, zur Verständigung zwischen den Völkern durch das Vermitteln der Sprache beizutragen. Sprache wurde verstanden als zusammenhängendes System von Strukturen. Wichtigstes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts war die Kenntnis des Sprachsystems, möglichst in seiner Gesamtheit. Man orientierte sich dabei am klassischen Lateinunterricht. In der Pädagogik dominierte zu dieser Zeit ein Bildungsbegriff, der insbesondere auf den geistig-moralischen Reifeprozess der Lernenden ausgerichtet war. Hierzu leisteten in erster Linie die Zeugnisse der „hohen“ Kultur einen wichtigen Beitrag. Das gilt auch für den Fremdsprachenunterricht.⁶³

Das bedeutet, im faktischen Landeskundeansatz werden unter ‚Kultur‘ zumeist Zeugnisse der „hohen Kultur“ verstanden, deren Vertreter in der Regel männlich sind. Im Mittelpunkt stehen die hohen Leistungen geistiger und schöpferischer Tätigkeit aus den Bereichen Literatur, Wissenschaft usw. Dieser Kulturbegriff ist also ästhetisch-akademisch definiert.⁶⁴ Das ist durch das Zitat von Kessler aus dem Jahr 1981 deutlich: „Im ganzen deutschen Sprachgebiet ist mit der deutschen Sprache auch die deutsche

⁶⁰ S. Pauldrach, Andreas: Eine unendliche Geschichte – Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, (6) Juni 1992, Klett, München, S. 15.

⁶¹ Vgl. Weimann, Günter; Hosch, Wolfram: Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht. In: Zielsprache Deutsch 22 (3) 1991, S. 134 – 142.

⁶² Vgl. Pauldrach, Andreas: Eine unendliche Geschichte – Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, (6) Juni 1992, Klett, München, S. 6f.

⁶³ Vgl. Biechele, Markus; Padros, Alicia: Didaktik der Landeskunde. Goethe Institut, München, 2003, S. 26.

⁶⁴ S. Biechele, Markus; Padros, Alicia: Didaktik der Landeskunde. Goethe Institut, München, 2003, S. 22.

Kultur, das heißt die deutsche Literatur, die deutsche Kunst, die deutsche Musik, die deutsche Wissenschaft zu Hause.“⁶⁵

Die Lerninhalte dieses Ansatzes sind überwiegend Realien (z. B. Haustypen in Deutschland, Landschaftsformen...); Institutionen (z. B. der Deutsche Bundestag; Wahlsystem in Deutschland...); Geschichte (das Potsdamer Abkommen; die „Wende“ in der DDR...); Kultur (Museen in Dresden; Goethe in Weimar). Wie die Beispielthemen verdeutlichen, geht es dieser Landeskunde überwiegend um Tatsachen und Fakten aus den genannten und anderen Bereichen, mit deren Hilfe beim Lernenden ein „Bild“ von der Gesellschaft des Zielsprachenlandes entstehen soll. Die Themen dieser Landeskunde werden von den Inhalten jeweiliger Bezugswissenschaften (z. B. Politologie, Soziologie, Geschichte, Geographie, Literaturwissenschaft usw.) abgeleitet.⁶⁶ Zu der Vermittlung von Tatsachen gehören nicht nur Informationen über diese Themen, sondern auch die Beschreibung bestimmter kultureller Phänomene. Dazu gehört z. B. das Thema ‚Sitten und Bräuche‘, das sich in vielen Lehrmaterialien befindet.⁶⁷ Diese Texte finden sich jeweils am Ende einer Lektion und sind extra als „LT“, also als landeskundliche Texte gekennzeichnet.⁶⁸

Ziele dieses landeskundlichen Ansatzes sind dementsprechend in der ersten Linie die Aneignung von Wissen, von Fakten und Daten über ein Land. Die Aufgabe von Landeskunde ist im Verständnis dieses Konzeptes, ein beziehungsreiches, zusammenhängendes System deutscher Wirklichkeit zu vermitteln.⁶⁹ Die Grundtendenz des Leitwerks ist grammatikorientiert und die durchsichtige Absicht der „sterilen“

⁶⁵ S. Kessler, Hermann: Deutsch für Ausländer Teil 3 „Deutschlandkunde“. Verlag für Sprachdidaktik, Königswinter, 1981, S. 5.

⁶⁶ Vgl. Zeuner, Ulrich: Landeskunde und interkulturelles Lernen – eine Einführung. https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/daf/ressourcen/dateien/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf?lang=en (Stand 28.05.2016) S. 9.

⁶⁷ Vgl. Biechele, Markus; Padros, Alicia: Didaktik der Landeskunde. Goethe Institut, München, 2003, S. 19.

⁶⁸ Vgl. Biechele, Markus; Padros, Alicia: Didaktik der Landeskunde. Goethe Institut, München, 2003, S. 18.

⁶⁹ S. Zeuner, Ulrich: Landeskunde und interkulturelles Lernen – eine Einführung. https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/daf/ressourcen/dateien/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf?lang=en (Stand 28.05.2016) S. 9.

Präsentation des Alltags in den Lektionstexten des Lehrbuchs ist es auch, den entsprechenden Grundwortschatz einzuführen.⁷⁰

Dieser Ansatz wird auch vielerlei kritisiert. Vor allem wird an der kognitiven Landeskunde ihr enzyklopädischer Anspruch kritisiert, ihre Totalitätsproklamation, das Ganze fremder Kultur in seinen einzelnen Teilen erfassen zu wollen.⁷¹ In dieser Zeit bezog der Fremdsprachenunterricht primär auf Grammatik und Übersetzen von Texten und das „Bild“ vom Zielsprachenland und Zielsprachenkultur blieb oberflächlich und fungierte als bloße Garnierung.⁷² Die sachliche Darstellung der kulturellen Themen erweckt den Eindruck der Objektivität und Allgemeingültigkeit.⁷³

2.2.2 Kommunikativer Ansatz

Eine nachhaltige Wende erfuhr die Entwicklung der Landeskunde erst in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts.⁷⁴ Die Gründe dafür können in zwei Bereichen eingeordnet werden, die nicht voneinander absolut zu trennen sind.

Erstens erfuhr die deutsche Gesellschaft eine Bildungsreform und die studentischen Protestbewegungen und endete dabei die kulturkundliche Dominanz in der Landeskunde und ein pragmatisches Verständnis der Fremdsprachenvermittlung setzte durch. Der Fremdsprachenunterricht war für alle gesellschaftlichen Schichten offen und anstelle des früheren elitären Lern- und Bildungsideales traten die ersten Versuche, den Fremdsprachenunterricht als Medium der Völkerbewegung und Völkerverständigung neu

⁷⁰ S. Hackl, Wolfgang: Sprachbezogene Landeskunde. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, 2001, S. 1206.

⁷¹ Vgl. Zeuner, Ulrich: Landeskunde und interkulturelles Lernen – eine Einführung. https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/daf/ressourcen/dateien/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf?lang=en (Stand 28.05.2016) S. 10.

⁷² Vgl. Althaus, Hans-Joachim: Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, 2001, S. 1169.

⁷³ Vgl. Biechele, Markus; Padros, Alicia: Didaktik der Landeskunde. Goethe Institut, München, 2003, S. 21.

⁷⁴ Vgl. Veeck, Reiner; Linsmayer, Ludwig: Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, 2001, S. 1161.

zu begründen.⁷⁵ Ende der sechziger Jahre etablierten die Sozialwissenschaften und die Bildungsreform stellte die Mündigkeit als Bildungsziel in den Vordergrund.⁷⁶ Der Bedarf der Wirtschaft an fremdsprachlich qualifizierten Arbeitskräften nahm auch kontinuierlich zu und dadurch veränderte sich der Personenkreis, der Fremdsprachen lernte, und ihre Bedürfnisse und Interessen.⁷⁷

Zweitens gehen die Anstöße für den kommunikativen Ansatz auf die Pragmalinguistik und die Sprechakttheorie der beiden US-amerikanischen Linguisten Austin und Searle in den Sechzigerjahren des 20. Jahrhunderts zurück: Das Interesse an Sprache verlagerte sich von der präzisen Beschreibung formaler Eigenschaften auf pragmatische Ziele, d. h., wie Menschen miteinander kommunizieren. Die Fähigkeit, sich in bestimmten Situationen mitteilen zu können, führte zu einer Auffassung von Sprache als menschlichem Handeln. Damit bedeutet Kommunikation, mit Sprache etwas miteinander zu tun; im Fremdsprachenbereich also, wie man sich im Zielsprachenland verständigen und zurechtfinden kann.⁷⁸ Das heißt, es veränderte die Auffassung von Sprache. In der Linguistik betrachtete man sie nun nicht mehr in erster Linie als System, sondern als ein Medium, mit dem man Dinge ausdrücken und mitteilen kann, mit dessen Hilfe man kommunizieren kann.⁷⁹ Ein weiterer Aspekt ist der Paradigmenwechsel des Kulturbegriffs. Die „hohe“ Kultur wurde von einem Kulturbegriff, der alle Lebensbereiche, -gewohnheiten und -äußerungen zwischenmenschlicher Beziehungen einschließt, nämlich von dem „erweiterten“ Kulturbegriff ersetzt und das ermöglichte die Verknüpfung des Spracherwerbs mit kulturellen Zielen und Inhalten.⁸⁰ Diese Orientierung auf Kommunikation bedeutet aber auch, dass das Umfeld sprachlicher Äußerungen wichtig wird: der Kontext, die Situation, die beteiligten Sprecher,

⁷⁵ Vgl. Veeck, Reiner; Linsmayer, Ludwig: Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, 2001, S. 1161.

⁷⁶ Vgl. Hackl, Wolfgang: Sprachbezogene Landeskunde. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, 2001, S. 1206.

⁷⁷ Vgl. Biechele, Markus; Padros, Alicia: Didaktik der Landeskunde. Goethe Institut, München, 2003, S. 28.

⁷⁸ Vgl. Biechele, Markus; Padros, Alicia: Didaktik der Landeskunde. Goethe Institut, München, 2003, S. 33.

⁷⁹ S. Biechele, Markus; Padros, Alicia: Didaktik der Landeskunde. Goethe Institut, München, 2003, S. 28.

⁸⁰ S. Bettermann, Rainer: Sprachbezogene Landeskunde. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, 2001, S. 1215f.

außersprachliche und parasprachliche Mittel wie Mimik, Gestik, Tonfall, Lautstärke usw. Kommunikation umfasst also alle Komponenten des sprachlichen Handelns.⁸¹

Die Lernziele dieses Ansatzes sind auch alltagsbezogen. Das übergreifende Lernziel ist die sprachliche und kulturelle Handlungsfähigkeit in der Zielsprache und Zielkultur und die Entwicklung von Einstellungen wie Offenheit, Toleranz und Kommunikationsbereitschaft gegenüber der Zielkultur. Landeskunde in diesem Verständnis will vor allem das Gelingen sprachlicher Handlungen im Alltag und das Verstehen alltagskultureller Phänomene unterstützen. Sie ist sowohl informationsbezogen als auch handlungsbezogen konzipiert. Sie vermittelt also Wissen über die fremde Kultur als eine wesentliche Voraussetzung adäquater Sprachverwendung und sie zielt auf adäquates sprachliches Handeln. Aus diesem Grunde wird Landeskunde in diesem Konzept nicht als eigenständiges Fach aufgefasst, sondern ist im Fremdsprachenunterricht integriert und setzt bereits im Anfängerunterricht ein.⁸²

Diese Ziele führen auch zu einer Veränderung bei der Auswahl landeskundlicher Themen. Da Landeskunde jetzt das Gelingen sprachlicher Handlungen im Alltag und das Verstehen alltagskultureller Phänomene unterstützen soll, verlieren die bisherigen Bezugswissenschaften wie Politik, Geschichte, Soziologie usw. ihre zentrale Bedeutung. Dafür liefert die Alltagskultur den Bezug für die angemessene Verwendung der Sprache.⁸³ Themen werden anhand sogenannter „Grunddaseinsfunktionen menschlichen Lebens“ gewonnen. Die Alltagskultur spielt eine überragende Rolle bei der Themenfindung. Alltagserfahrungen und universale Lebensbedürfnisse (Essen, Wohnen, Liebe, Streit...) sollen die Brücke vom Eigenen zum Fremden bilden.⁸⁴ Dabei entsteht das Problem der willkürlichen Auswahl von Themen, die Lernende bei einem Aufenthalt im Zielsprachenland voraussichtlich benötigen werden. Unterschiedliche Versuche wurden unternommen, die Themen zu präzisieren. *Zertifikat Deutsch* schlägt neben

⁸¹ Vgl. Biechele, Markus; Padros, Alicia: Didaktik der Landeskunde. Goethe Institut, München, 2003, S. 33.

⁸² Vgl. Zeuner, Ulrich: Landeskunde und interkulturelles Lernen – eine Einführung. https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/daf/ressourcen/dateien/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf?lang=en (Stand 28.05.2016) S. 11.

⁸³ Vgl. Biechele, Markus; Padros, Alicia: Didaktik der Landeskunde. Goethe Institut, München, 2003, S. 33.

⁸⁴ S. Zeuner, Ulrich: Landeskunde und interkulturelles Lernen – eine Einführung. https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/daf/ressourcen/dateien/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf?lang=en (Stand 28.05.2016) S. 10.

Sprechintentionen, Strategien und Wortschatzlisten 16 relevante kommunikative Themenbereiche vor, die für die Zertifikatsstufe verbindlich sind: Person; Menschlicher Körper/Gesundheit/Körperpflege; Wohnen, Orte; Tägliches Leben; Essen und Trinken; Erziehung/Ausbildung/Lernen; Arbeit und Beruf; Geschäft/Handel/Konsum; Dienstleistungen; Natur und Umwelt; Reise und Verkehr; Freizeit und Unterhaltung; Medien und moderne Informationstechniken; Gesellschaft/Staat/Internationale Organisationen; Beziehung zu anderen Menschen und Kulturen.⁸⁵

Ausgangspunkt dafür ist die Auffassung, dass Lernende selbst wissen, was sie sagen wollen; lernen wollen sie, wie sie das auf Deutsch ausdrücken können.⁸⁶ Dabei gibt es keine spezifischen, völlig unabhängigen Methoden für den kommunikativen landeskundlichen Ansatz.⁸⁷ Einige Strategien und Techniken eignen sich besonders für den landeskundlich orientierten Unterricht, und die werden hier erläutert. Man geht davon aus, dass sprachbezogene Landeskunde und Spracharbeit so vereinbart werden können, dass kulturelles Verstehen und sprachliches Lernen sich gegenseitig bedingen, ergänzen und befördern.⁸⁸ Ein Ziel dieses Ansatzes, die kommunikative Kompetenz, wird durch folgende Methoden erreicht:

- Redemittel, die in mehreren Situationen verwendbar sind, werden systematisch angeboten.⁸⁹
- Sprachliche Äußerungen werden nicht mehr nach formal-grammatischen Kategorien, sondern nach kommunikativen Funktionen dargestellt. Diese entscheiden auch die Progression.
- Die Muttersprache wird zur Erklärung angewendet und die grammatische Korrektheit der Lernenden verliert an Bedeutung.

⁸⁵ Vgl. Zertifikat Deutsch – Lernziele und Testformat. Weiterbildung- Testsysteme GmbH, Goethe Institut, Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Weiterbildungs- Testsysteme, Frankfurt/Main, 1999, S. 94.

⁸⁶ Vgl. Barkowski, Hans; Hamisch, Ulrike; Sigrid, Kumm: Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern. Scriptor Verlag, Königstein/Ts, 1980, S. 104.

⁸⁷ Vgl. Bettermann, Rainer: Sprachbezogene Landeskunde. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, 2001, S. 1224.

⁸⁸ Vgl. Bettermann, Rainer: Sprachbezogene Landeskunde. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, 2001, S. 1228.

⁸⁹ Vgl. Biechele, Markus; Padros, Alicia: Didaktik der Landeskunde. Goethe Institut, München, 2003, S. 33.

- Das Wissen über Sprache erhält einen hohen Stellenwert und die kommunikative Angemessenheit wird wichtig.⁹⁰

Neben der Beliebigkeit der Alltagsthemen sieht Picht ein weiteres Problem darin, den Alltag zu bestimmen. Bei näherer Betrachtung ist Alltag also keineswegs alltäglich. Kulturwissenschaften, die auf alltagsbezogene Lernziele gerichtet sind, sind noch anspruchsvoller als die Totalitätsprobleme, die auf historische und soziologische Makrostrukturen gerichtet sind.⁹¹

2.2.3 Interkultureller Ansatz

Nachdem beide Ansätze, der faktische Ansatz und der kommunikative Ansatz, fast zwei Jahrzehnte halb konkurrierend, halb komplementär nebeneinander standen, wurden sie in der jüngsten Zeit durch die Entwicklung einer „interkulturellen Landeskunde“ in den Hintergrund gedrängt.⁹² In den 80er Jahren gab es die Erkenntnis, dass die Korrektheit der fremdsprachlichen Systems oder die situationsadäquate Verwendung von Sprache allein nicht zur Verständigung in der fremden Gesellschaft führen kann. Deshalb interessierte sich die Didaktik für die gegenseitige Abhängigkeit.⁹³

Eine triumphale Rückkehr gab es für den Begriff ‚Kultur‘ bei der Fremdsprachendidaktik. Kultur wurde zum Bindeglied des sprachlich- und landeskundeorientierten Unterrichts.⁹⁴ Für Krumm heißt Fremdsprachenlernen: Zugang zu einer anderen Kultur suchen.⁹⁵ Heute spricht man daher ausgehend von den *25 Thesen*

⁹⁰ Vgl. Biechele, Markus; Padros, Alicia: Didaktik der Landeskunde. Goethe Institut, München, 2003, S. 43.

⁹¹ S. Picht, Robert: Kultur- und Landeswissenschaften. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke Verlag, Tübingen, 1989, S. 57.

⁹² S. Veeck, Reiner; Linsmayer, Ludwig: Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, 2001, S. 1162.

⁹³ Vgl. Zeuner, Ulrich: Landeskunde und interkulturelles Lernen – eine Einführung. https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/daf/ressourcen/dateien/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf?lang=en (Stand 28.05.2016) S. 11.

⁹⁴ Vgl. Bernd-Dietrich, Müller-Jacquier: Interkulturelle Landeskunde. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, S. 1230.

⁹⁵ S. Krumm, Hans-Jürgen: Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen – Orientierung im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd 20, 1994. S. 28.

zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland⁹⁶ von dem offenen Kulturbegriff, der den traditionellen Kulturbegriff einerseits öffnet, gleichzeitig aber die thematische Beliebigkeit des erweiterten Kulturbegriffs abgrenzt.⁹⁷

Bernd Müller-Jacquier definiert den Begriff „Interkulturell“ bzw. „Interkulturelles Lernen“: Interkulturelles Lernen ist „ein situativer Lernprozess zwischen Personen aus verschiedenen Kulturen. Voraussetzung interkulturelles Lernens ist ... ein interkultureller Kommunikationsprozeß, in dessen Rahmen Sprecher/Hörer aus C1/C2 miteinander in Beziehung treten und in dessen Rahmen sie in der Regel eine Reihe von wie immer gearteten Fremderfahrungen machen. Die Fremderfahrungen umfassen

- den Umgang mit fremdem Handeln, Wissen und kommunikativem Verhalten (basierend auf fremdkulturellen Kulturstandards) allgemein,
- die Erschließung entsprechender fremder Bedeutungen,
- die Reflexion der Wirkung fremder Bedeutungen auf die eigene Handlungsorientierung und
- die Reflexion der möglichen Wirkung des eigenen als fremdem Verhalten auf den/die Gegenüber

und sind integraler Bestandteil interkulturellen Lernens.⁹⁸ Der Terminus ‚Interkulturelle Landeskunde‘ entstand in den 90er Jahren in Analogie zu Forderungen nach interkultureller Handlungskompetenz als Lernziel des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts.⁹⁹ Damit erhielt die Landeskunde eine Aufwertung, denn Kulturverstehen und Fremdverstehen trat als gleichberechtigtes Lernziel neben das Ziel fremdsprachlich-

⁹⁶ Vgl. Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe Instituts 25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland. In: Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, (6) Juni 1992, Klett, München, S. 34f.

⁹⁷ S. Biechele, Markus; Padros, Alicia: Didaktik der Landeskunde. Goethe Institut, München, 2003, S. 12.

⁹⁸ S. Müller-Jacquier, Bernd: Zitiert nach Zeuner, Ulrich: Landeskunde und interkulturelles Lernen – eine Einführung. https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/daf/ressourcen/dateien/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf?lang=en (Stand 28.05.2016) S. 23.

⁹⁹ S. Bernd-Dietrich, Müller-Jacquier: Interkulturelle Landeskunde. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, S. 1230.

kommunikativer Kompetenz.¹⁰⁰ Darunter verstehen unterschiedliche Wissenschaftler verschiedene Ziele wie:

- Rollendistanz (die Fähigkeit, die eigene Position zu verlassen und sie mit Abstand, von außen, zu sehen)
- Empathie (die Fähigkeit, sich in die Position anderer hineinzusetzen)
- Ambiguitätstoleranz (die Fähigkeit, widersprüchliche Anforderungen und Erwartungen auszuhalten)
- Identitätsbewusstsein und –darstellung (die Fähigkeit, die eigene Position zu erkennen und anderen gegenüber darzustellen)¹⁰¹
- Wahrnehmungsschulung
- Erwerb von Strategien zur Bedeutungserschließung
- Befähigung zum Kulturvergleich
- Diskursfähigkeit in interkulturellen Situationen¹⁰²
- Orientierungsfähigkeit in einer fremden Kultur
- Kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen
- Fremdverstehen¹⁰³
- Sensibilisierung für das Fremde
- Abbau der Stereotypen und Vorurteile¹⁰⁴

Um diese Ziele zu erreichen, sind alle Methoden kommunikativen Fremdsprachenunterrichts wichtig. Einige spezielle methodische Zugangsweisen hat Krumm vorgeschlagen:

¹⁰⁰ Vgl. Zeuner, Ulrich: Landeskunde und interkulturelles Lernen – eine Einführung. https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/daf/ressourcen/dateien/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf?lang=en (Stand 28.05.2016) S. 11.

¹⁰¹ S. Neuner, Gerhard: Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Neuner, Gerhard (Hg): Fremde Welt und eigene Wahrnehmung – Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht – Eine Tagesdokumentation. Universität Gesamthochschule, Kassel, 1994, S. 26.

¹⁰² S. Bachmann, Saskia et al: Sichtwechsel neu 1,2,3 – Allgemeine Einführung. Klett, München, 1995, S. 10ff.

¹⁰³ S. Biechele, Markus; Padros, Alicia: Didaktik der Landeskunde. Goethe Institut, München, 2003, S. 73.

¹⁰⁴ S. Althaus, Hans-Joachim: Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, 2001, S. 1170.

- Gezieltes Wahrnehmungstraining und Sensibilisierung für eigenkulturelle Prägungen;
- Bewußte Konfrontation/Bewußter Vergleich eigenkultureller Prägungen und Manifestationen mit den kulturellen Manifestationen der deutschsprachigen Länder;
- Bedeutungsrecherchen und Bedeutungscollagen;
- Kulturkontrastive Erfahrungen sammeln: eigene Erfahrungsberichte von Lehrern und Schülern, Gäste aus Deutschland einladen;
- Vorwissen aktivieren: Assoziogramme, muttersprachliche Informationsquellen nutzen (z. B. Zeitungen, Fernsehen);
- Recherchen.¹⁰⁵

Müller-Jacquier fasst die Methodik interkultureller Landeskunde in drei Komponenten zusammen, die nicht zwangsläufig der folgenden chronologischen Darstellung folgen müssen, nämlich: darstellen, erklären und wirken.¹⁰⁶

In ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht sind folgende Aussagen und Grundsätze für die Auswahl von Inhalten und Themen zu finden. Informationen sollen möglichst authentisch sein und verschiedene Sichtweisen berücksichtigen. Texte aus dem historischen Kontext, aus der Literatur, aus mehreren deutschsprachigen Bereichen und die, die Meinungen und Erlebnisse darstellen, sollen behandelt werden.¹⁰⁷

Es ist auch dabei zu berücksichtigen, dass es weniger wichtig ist, wie repräsentativ oder vollständig ein Lerngegenstand ist. Entscheidend ist das Potential der ausgewählten Lerngegenstände zur Vermittlung der oben beschriebenen kognitiv-kommunikativen

¹⁰⁵ S. Krumm, Hans-Jürgen: Bilder im Kopf – Interkulturelles Lernen und Landeskunde. In: Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, (6) Juni 1992, Klett, München, S. 19.

¹⁰⁶ Vgl. Bernd-Dietrich, Müller-Jacquier: Interkulturelle Landeskunde. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, S. 1231.

¹⁰⁷ Vgl. ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: IDV Rundbrief – Der internationale Deutschlehrerverband, Sept 1990
<http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf> S. 16.

Strategien des Umgangs mit Fremdem.¹⁰⁸ Als Lerninhalt werden problematische Erscheinungen wie Kommunikationsabläufe, Nonverbales, Interpersonelle Wahrnehmung und deren Auswirkung auf Kommunikationsabläufe, sprachliche Mittel von Metakommunikation zur Bewältigung und Analyse kommunikativer Situationen.¹⁰⁹ Da in meisten Fällen der größte Teil des Unterrichts aus Lehrwerken besteht, gibt es einige Ebenen die Brauchbarkeit der Stoffe zu überprüfen. Sie sind: Realitätsebene, Konkretionsebene, Transferebene und Identifikationsebene.¹¹⁰

Es ist deutlich, dass die Ziele des interkulturellen Ansatzes nicht leicht erreichbar sind. Die obengenannten Methoden reichen alleine nicht, sich in einer fremden Kultur verständlich zu machen. Die Lehrpersonen sollen dafür auch einige Fähigkeiten entwickeln. Für sie ist es wichtig, dass sie auf mehreren Ebenen kompetent sind. Die erste Ebene ist die Ebene der Einstellung. Die Lehrpersonen müssen selbst interkulturell sein. Sie sollen Neugier über sich selbst und andere entwickeln. Bereitschaft zu Experimenten, Meinungsaustausch sind auch bei einer Lehrperson wichtig und eine Lehrperson sollte sich die Rolle und Aufgabe eines sozialen und interkulturellen Vermittlers vornehmen, nicht eines Botschafters. Auf der Wissensebene muss die Lehrperson das soziokulturelle Umfeld und den Hintergrund ihrer Lernenden Bescheid wissen. Kenntnisse über das eigene Land und Gemeinschaft zu haben, und aktives Wissen über das Zielsprachenland und die Kommunikationsabläufe in beiden Kulturen zu besitzen, ist auch sehr wichtig, um die Missverständnisse zu vermeiden. Die Handlungsebene bedeutet, die Lehrperson soll mit Texten und Materialien richtig umgehen können. Sie soll auch die Erfahrungen der Schüler erweitern und Lernumgebung zu schaffen die Erfahrungslernen, Sinnaushandeln und exploratives Verhalten ermöglichen.¹¹¹

¹⁰⁸ S. Bernd-Dietrich, Müller-Jacquier: Interkulturelle Landeskunde. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, S. 1231.

¹⁰⁹ Vgl. Zeuner, Ulrich: Landeskunde und interkulturelles Lernen – eine Einführung. https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/daf/ressourcen/dateien/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf?lang=en (Stand 28.05.2016) S. 51.

¹¹⁰ Vgl. Buttjes, Dieter: Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke Verlag, Tübingen, 1989, S. 116.

¹¹¹ Vgl. Edelhoff, Christoph: Lehrerfortbildung und interkulturelles Lehren und Lernen. In: Baumgratz, Gisela; Stephan, Rüdiger (Hg): Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung –

Kritik zu dem kommunikativen Ansatz und dem Interkulturellen Ansatz in Bezug auf die Kultur ist es, dass es uferlos und schwer definierbar ist. Außerdem wird die Lehrperson bei der Vermittlung des Bildes der Fremdkultur überfordert.¹¹² Die Materialien, die zur Verfügung stehen, sind auch nicht objektiv, weil sie aus der Perspektiv des Autors sind.¹¹³ Schwieriger als alle diese Aspekte ist die Evaluation. Es kann schwer Evaluationstests für die Ziele der interkulturellen Inhalte geben, da die nur in Zielsprachenland oder im Umgang mit Vertretern der Zielsprachenkultur möglich ist.¹¹⁴

Die drei Ansätze wurden von Weimann und Hosch¹¹⁵ in einer Tabelle folgendermaßen zusammengefasst, die nicht unproblematisch zu verstehen sind:

Didaktisches Konzept	Kognitiver Ansatz	Kommunikativer Ansatz ¹	Interkultureller Ansatz/ kulturbezogenes Lernen
Didaktischer Ort	eigenes Fach/selbständige Unterrichtseinheit	im Fremdsprachenunterricht	im Fremdsprachenunterricht
Übergeordnetes Ziel	Wissen: Systematische Kenntnisse über Kultur und Gesellschaft aufbauen	kommunikative Kompetenz: In der Lage sein, sich ohne Mißverständnisse zu verständigen	kommunikative und kulturelle Kompetenz: Sich und andere besser verstehen
Inhalte	Soziologie Politik Wirtschaft Kultur Geschichte ↓ Landesbild	Wie Leute wohnen Wie Leute sich erholen Wie Leute miteinander in Verbindung treten Wie Leute am Gemeinwesen teilnehmen Wie Leute sich versorgen Wie Leute arbeiten/ihren Lebensunterhalt sichern Wie Leute sich bilden (kulturelle Tradierung) ↓ Alltagskultur/ Gesprächsthemen	Alle Repräsentationen der Zielkultur im Unterricht: Ihre Bedeutung innerhalb der Zielkultur und für die Lernenden ↓ Fremd-/Kulturverstehen

Abb. 2.3: Weimann, Gunther; Hosch, Wolfram: Kulturverstehen im Deutschunterricht. S. 515

Inhaltliche und organisatorische Perspektiven der Lehrerfortbildung in Europa. Iudicium, München, 1987, S. 119ff.

¹¹² Vgl. Veeck, Reiner; Linsmayer, Ludwig: Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, 2001, S. 1160.

¹¹³ Vgl. Zeuner, Ulrich: Landeskunde und interkulturelles Lernen – eine Einführung. https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/daf/ressourcen/dateien/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf?lang=en (Stand 28.05.2016) S. 5.

¹¹⁴ Vgl. Bernd-Dietrich, Müller-Jacquier: Interkulturelle Landeskunde. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, S. 1233.

¹¹⁵ Vgl. Weimann, Gunther; Hosch, Wolfram: Kulturverstehen im Deutschunterricht – Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. In: Info DaF 20 (5), 1993, S. 515.

Nach dieser Diskussion wird nun ein Blick in die gegenwärtige Lage geworfen. Es gibt Debatten, ob die ‚banale‘ Alltagskultur doch mit der ‚hohen‘ Kultur zu ersetzen ist. Wie man mit den beiden Polen, nämlich eines faktischen und eines kommunikativen/interkulturellen Ansatzes umgeht, ist wichtig zu fragen, und das entscheidet die Lehrperson selbst, je nach ihrer Lerngruppe und dem Unterrichtsort.¹¹⁶ Für die idealen Lernziele des interkulturellen Ansatzes lässt sich sagen, dass es sowieso authentische und umfassende Informationen nicht vermittelt werden können. Höchstens kann man den Lernenden darauf vorbereiten, mit der Wirklichkeit zurechtzukommen.¹¹⁷

Interkultureller Ansatz der Landeskunde hat in den modernen Diskussionen ihren Anteil der Kritik. Interkulturelle Landeskunde wird als eine unterkomplexe und simplifizierende Vorstellung vom Eigenen und Fremden betrachtet und hat ein homogenisierendes und essentialistisches Verständnis von Kultur.¹¹⁸ Das Konzept der interkulturellen Kompetenz wird als grundsätzlich überflüssig angesehen, da es durch das Konzept der sozialen Kompetenz bereits ausreichend abgedeckt sei. Weil Kulturen keine in sich abgeschlossenen Entitäten darstellen, ist es unmöglich, eine größere Präzision zu erlangen.¹¹⁹ An der aktuellen Tendenz zur empirischen „Messung“ interkultureller Kompetenz anhand Stufenmodellen wird auch Kritik geübt.¹²⁰ Die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit umfasst eine große Zahl von Komponenten, die sich auf die Persönlichkeit von Lernenden beziehen und daher allgemeine Erziehungsziele als konkrete und operationalisierbare Zielsetzungen des landeskundlichen Lernens im Fremdsprachenunterricht behalten. Außerdem stammt dieser Begriff aus dem Bereich der internationalen Wirtschaftskommunikation und kommunikatives Handeln wird auch im

¹¹⁶ Vgl. Biechele, Markus; Padros, Alicia: Didaktik der Landeskunde. Goethe Institut, München, 2003, S. 94.

¹¹⁷ Vgl. Hackl, Wolfgang: Informationsorientierte Landeskunde. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, 2001, S. 1213.

¹¹⁸ Vgl. Altmayer, Claus; Koreik, Uwe: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch, Bd 2, Walter de Gruyter, Berlin/New York, 2010, S. 1380.

¹¹⁹ Vgl. Altmayer, Claus; Koreik, Uwe: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch, Bd 2, Walter de Gruyter, Berlin/New York, 2010, S. 1383.

¹²⁰ Vgl. Altmayer, Claus; Koreik, Uwe: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch, Bd 2, Walter de Gruyter, Berlin/New York, 2010, S. 1384.

Fremdsprachenunterricht in völlig einseitiger Weise auf zweckrationales und erfolgsorientiertes Handeln allein festgelegt.¹²¹

Der Schwerpunktverlegung von der kognitiven oder faktischen Landeskunde zur interkulturellen Landeskunde hat nicht nur die Zielsetzung des landeskundlichen Lernens, sondern auch dessen Stellenwert innerhalb des Fremdsprachenunterrichts nachhaltig verändert. Die landeskundlichen Zielsetzungen wurden die Zielsetzungen des Fremdsprachenlernens und so verliert Landeskunde ihre eigene Stellung als Fach und wird in den Fremdsprachenunterricht integriert.¹²² So mangelte es der Landeskunde an einer eigenen wissenschaftlichen Dignität, die die anderen Bereiche wie Linguistik, Zweitsprachenerwerbsforschung oder Literaturwissenschaft haben. Kultur wurde auch der Fachkomponente Landeskunde übergeben, die in der Regel als nur Anwendungsfach verstanden wurde und deren Status als Fach oder Disziplin und deren Verhältnis zu ihren traditionellen Bezugsdisziplin wie der Soziologie, der Geschichtswissenschaft usw. unerklärt und in einzelnen Studien stecken geblieben ist.¹²³ Wenn Landeskunde nur als Anwendungsfach für wissenschaftliches Wissen betrachtet wird, und auf Basis anderer Erkenntnisinteressen erarbeitet wird, die von landeskundlichen Lehr- und Lernkontext unabhängig sind, hat sie keine Perspektive. Daher brauchte das Fach Deutsch als Fremdsprache eine kulturwissenschaftliche Forschung, die vorrangig über ihre praktischen, d. h. an der Praxis und den Zielen des landeskundlichen Unterrichts orientierten Erkenntnisinteressen konstituiert.¹²⁴ Erst mit dem ‚Cultural Turn‘ in den Geistes- und Sozialwissenschaften seit etwa Mitte der 1980er Jahre werden die traditionellen Erklärungsmodelle in Frage gestellt und die Rolle symbolischer Ordnungen und subjektiver Sinnzuschreibungen in den Vordergrund gebracht.¹²⁵ Eine nachhaltige

¹²¹ Vgl. Altmayer, Claus: Kultur als Hypertext – Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. Iudicium, München, 2004, S. 37.

¹²² Vgl. Altmayer, Claus: Kultur als Hypertext – Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. Iudicium, München, 2004, S. 36.

¹²³ S. Altmayer, Claus; Koreik, Uwe: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch, Bd 2, Walter de Gruyter, Berlin/New York, 2010, S. 1378.

¹²⁴ Vgl. Altmayer, Claus: Kultur als Hypertext – Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. Iudicium, München, 2004, S. 15.

¹²⁵ Vgl. Altmayer, Claus; Koreik, Uwe: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch, Bd 2, Walter de Gruyter, Berlin/New York, 2010, S. 1378.

Weiterentwicklung der traditionellen Landeskunde zu einer kulturwissenschaftlichen Forschungsdisziplin kann nur dann nachhaltig erfolgreich sein, wenn das Fach eine Reflexions- und Diskussionskultur auf Augenhöhe entwickelt und ausgehend von den erkenntnisleitenden Interessen, innerhalb des kulturtheoretischen Diskurses auch positioniert.¹²⁶ ‚Interkulturell‘ wird auch dann ein wichtiges Stichwort sein, und der damit zusammenhängende Gesamtkontext ein Forschungsfeld für das Fach Deutsch als Fremdsprache bleiben.¹²⁷ Das Paradigma der Interkulturalität, das von der grundlegenden Dichotomie zwischen eigener und fremder Kultur ausgeht und Kultur nicht als reflexiv verfügbares, sondern als hochgradig handlungswirksames Orientierungssystem auf vorrangig ethno-nationaler Ebene ansieht, deckt alle Forschungsbereiche des Faches Deutsch als Fremdsprache.¹²⁸

Das Konzept einer spezifischen Kulturwissenschaft im Kontext von DaF von Altmayer ist insofern lernprozessorientiert, da das erkenntnisleitende Interesse an der Initiierung und Optimierung kulturbezogener Lernprozesse bei Lernenden nicht als nachrangiger Anwendungsaspekt gilt, sondern als gegenstandskonstitutive Forschungsperspektive im Zentrum steht. Kulturwissenschaftliche Forschung beschäftigt sich demnach nicht mit der Kultur der deutschsprachigen Länder schlechthin, sondern mit dieser Kultur im Hinblick auf kulturbezogene Lehr- und Lernprozesse.¹²⁹ Kultur besteht für Altmayer nicht in einem Set mehr oder weniger gleichförmiger Verhaltensweisen oder Mentalitäten, sondern vorsorgt uns mit einem Fundus an (kollektivem) Wissen, das uns in die Lage versetzt, der Welt um uns herum, aber auch unserem eigenen Sinn und unserem Handeln Orientierung zu geben. Kultur spielt in einem solchen Konzept in zweierlei Hinsicht eine Rolle: als Gegenstand des Lernens und als kulturelle Orientierung, die die Lernenden

¹²⁶ Vgl. Altmayer, Claus; Koreik, Uwe: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krümm, Hans-Jürgen et al. (Hg): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch, Bd 2, Walter de Gruyter, Berlin/New York, 2010, S. 1379.

¹²⁷ Vgl. Altmayer, Claus; Koreik, Uwe: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krümm, Hans-Jürgen et al. (Hg): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch, Bd 2, Walter de Gruyter, Berlin/New York, 2010, S. 1384.

¹²⁸ Vgl. Altmayer, Claus; Koreik, Uwe: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krümm, Hans-Jürgen et al. (Hg): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch, Bd 2, Walter de Gruyter, Berlin/New York, 2010, S. 1379.

¹²⁹ Vgl. Altmayer, Claus; Koreik, Uwe: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krümm, Hans-Jürgen et al. (Hg): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch, Bd 2, Walter de Gruyter, Berlin/New York, 2010, S. 1381.

selbst mitbringen, die ihre Perspektiven auf den Gegenstand und ihren Lernprozess selbst wesentlich mitkonstituieren und beeinflussen.¹³⁰ In der Literaturdidaktik hat sich einen neuen Ansatz entwickelt, wobei der Sprachunterricht als Handlungsraum gestaltet werden soll, in dem die Lernenden an kulturellen Veränderungsprozessen diskursiv beteiligt werden.¹³¹ Kultur gilt im Kontext der Kulturwissenschaft als Vorrat an vorgängigem, in Tradition und Sprache gespeichertem und überliefertem Wissen (Deutungsmuster), das innerhalb sozialer Gruppen zirkuliert und auf das die Individuen zum Zweck der deutenden Herstellung einer gemeinsamen Welt und Wirklichkeit und einer gemeinsamer Handlungsorientierung zurückgreifen können und müssen. Sie ist ein sprach-diskursives Phänomen, das sich nicht mittels empirisch-quantitativ, sondern nur mittels rekonstruktiv-qualitativer Forschungsmethoden erschließt. Die inhaltliche Erforschung der Kultur der deutschsprachigen Länder sollte sich daher auch nicht als eine Forschungsrichtung konstituieren, die mit beobachtbaren und empirisch beschreib- und messbaren Verhaltensweisen zu tun hat, sondern als Wissenschaft, die es mit zeichenhaften Sinnzuschreibungsprozessen, also mit Kommunikation, Sprache, Texten, kurz: mit Diskursen zu tun hat.¹³²

Altmayer lässt auch die Problematik der Landeskunde für DaF vom Begriff des Fremdverstehens her entwickeln und nicht von interkultureller Kompetenz oder interkultureller Kommunikationsfähigkeit her. Dieser Begriff ist präziser als etwa die Rede von interkultureller Kommunikationsfähigkeit, da sie den Fokus auf die rezeptiven, verstehenden Aspekte der Kommunikation verengt und damit den Begriff insgesamt

¹³⁰ Vgl. Altmayer, Claus; Koreik, Uwe: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch, Bd 2, Walter de Gruyter, Berlin/New York, 2010, S. 1382.

¹³¹ Vgl. Altmayer, Claus; Koreik, Uwe: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch, Bd 2, Walter de Gruyter, Berlin/New York, 2010, S. 1384.

¹³² Vgl. Altmayer, Claus; Koreik, Uwe: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch, Bd 2, Walter de Gruyter, Berlin/New York, 2010, S. 1385f.

handhabbar macht.¹³³ Fremdverstehen bedeutet hier eine andere Perspektive einnehmen und eine Distanz zum Eigenen gewinnen.¹³⁴

Für das Fach Geschichte und als Teil dieser Dissertation ist aus diesen Diskussionen wichtig zu analysieren, ob diese Ziele und Methoden des interkulturellen Ansatzes auch für ein sachliches Thema wie Geschichte anwendbar ist. Die interkulturellen Ziele werden zum Teil in den Antworten von Lernenden und Lehrenden widerspiegelt, die im Kapitel eins dargestellt worden sind. Es wird zuerst in Lehrwerken analysiert, wie sie mit dem geschichtlichen Thema umgehen und welche von den oben beschriebenen Ansätzen die internationalen Lehrwerke bevorzugen und mit welchen Zielsetzungen sie arbeiten. Dadurch wird ein Blick in die Praxis der Landeskunde auch geworfen. Diese Diskussionen um Landeskunde helfen danach im Kapitel vier dabei, einen Unterricht mit einem Geschichtsthema, nämlich mit dem Nationalsozialismus in der Grundstufe zu planen.

¹³³ Vgl. Altmayer, Claus: Kultur als Hypertext – Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. Iudicium, München, 2004, S. 38.

¹³⁴ Vgl. Altmayer, Claus: Kultur als Hypertext – Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. Iudicium, München, 2004, S. 39.

3. Lehrwerkanalyse

Die Wichtigkeit der Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht kann durch ein Zitat von Neuner zusammengefasst werden: „Das Lehrwerk bestimmt wie kein anderer Faktor das, was im Fremdsprachenunterricht geschieht.“¹³⁵ Obwohl heute die Rolle der Lehrwerke wegen der modernen Medien in Frage gestellt wird, wie zum Beispiel von Legutke¹³⁶ im Jahr 1999, scheint es nicht so, als ob heute die Situation nach 20 Jahren von Neuners Aussage in Bezug auf die Rolle der Lehrwerke viel anders ist. Lehrwerke sind immer noch ein unentbehrlicher Teil des Fremdsprachenunterrichts und des Fremdsprachenlernens.

In diesem Teil der Arbeit steht die Rolle der Lehrwerke im Mittelpunkt. Die Lehrwerke werden mit Schwerpunkt auf ihrer Darstellung der Geschichte analysiert. Davor gehören auch als Teil des Kapitels die unterschiedlichen Funktionen der Lehrwerke, Fragen nach ihrem Einsatz im Unterricht und die Faktoren ihrer Entstehung. Ein Kriterienkatalog, nach dem die unterschiedlichen Lehrwerke analysiert werden, ist auch ein Teil der Arbeit sowie die Darstellung und Ergebnisse der Analyse der Lehrwerke vor und nach der Wende im Jahr 1989. Es wird versucht, die aus der Analyse entstehenden Fragen durch die Antworten der Experten zu beantworten. Die Theorie und Vorteile des Interviews als Methode wird davor kurz erläutert.

3.1 Begriffserklärung und Funktionen

Rösler unterscheidet „Sprachliches Material, das speziell für Lernende geschrieben worden ist und/oder vorgefundenes sprachliches Material, das für sie speziell durch vereinfachende Eingriffe oder Hinweise zum Umgang mit ihm, durch Übungen usw. bearbeitet worden ist, nennt man Lehrmaterial. (...) Wenn es über die Beschäftigung mit bestimmten Teilaspekten von Sprache und Kultur hinaus den Anspruch erhebt, den

¹³⁵ S. Neuner, Gerhard: Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hg): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt, München, 1994, S. 8.

¹³⁶ Vgl. Legutke, Michael: Neue Medien und die Produktion komplexer Lernwelten - Gründe, warum es sich lohnt, neu über die Lehrwerke nachzudenken. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Gunter Narr, Tübingen, 1999, S. 129 – 137.

gesamten Lernprozeß über einen bestimmten Zeitraum zu begleiten oder gar zu steuern und die Vielfalt der sprachlichen Phänomene abzudecken, spricht man normalerweise von „Lehrwerken“¹³⁷

Das heißt, ein Lehrwerk ist von Lernmaterialien in seinen Funktionen und seinem Aufbau zu unterscheiden. Die Funktionen der Lehrwerke erklärt Neuner, und dabei begründet er seine Aussage zu der oben erwähnten Wichtigkeit, indem ein Lehrwerk folgende Aufgaben erfüllt:

- In der Umsetzung des Lehrplans legt es die Ziele des Unterrichts fest.
- Es entscheidet über die Auswahl, Gewichtung und Abstufung (Progression) des Lernstoffs (Themen/Inhalte; Fertigkeiten; Sprachsysteme etc.).
- Es bestimmt die Unterrichtsverfahren, die Unterrichtsphasen (Einführung/Übung/Anwendung bzw. Transfer), die Sozialformen des Unterrichts (Frontalunterricht/Partner- und Gruppenarbeit), das Verhalten von Lehrern und Schülern. Das kann so weit gehen, daß das Lehrwerk auch begrifflich mit der Unterrichtsmethode gleichgesetzt wird. In Frankreich etwa heißt das Lehrwerk „méthode“.
- Es regelt die Auswahl und den Einsatz der anderen Unterrichtsmidien (etwa: Cassetten; Tafeln; Folien; Glossare; Arbeitsbücher etc.).
- Es gibt an, welche Lehrziele überprüft werden sollen und welche Testverfahren eingesetzt werden.¹³⁸

Knapp-Potthoff weist auf noch weitere Funktionen der Lehrwerke hin, nämlich:

- Sie bieten Lernern verlässliche Korrektheitsmodelle, die schnell verfügbar sind und auf die sich die Lernenden bei eigener Unsicherheit verlassen können.
- Lehrwerke können durch ihren Aufgabencharakter die Unterrichtsinteraktion stimulieren und damit – wenigstens z. T. – den für den Fremdsprachenunterricht charakteristischen Mangel an Kommunikationsanlässen kompensieren.

¹³⁷ S. Rösler, Dietmar: Deutsch als Fremdsprache. Metzler, Stuttgart, 1994, S. 73f.

¹³⁸ S. Neuner, Gerhard: Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hg): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt, München, 1994, S. 8.

- Lehrwerke können Vorschläge machen hinsichtlich der Verbesserung des Sprachlernprozesses; sie können Lernstrategien und Arbeitstechniken vermitteln und Anregungen zu ihrer Einübung geben.¹³⁹

Die Lehr- und Lernmaterialien sind auf diese Weise der Schnittpunkt zwischen Rahmenplänen bzw. Curricula und dem konkreten Unterrichtsgeschehen und nehmen den Lehrenden einen erheblichen Teil der Makroplanung ab.¹⁴⁰ Neuner schreibt dazu, dass das Lehrwerk daher selbst der ‚heimliche Lehrplan‘ ist.¹⁴¹ Durch diesen Plan ist es auch möglich, den Lernstoff zwischen verschiedenen Klassen vergleichbar zu halten.¹⁴²

3.2 Arten von Lehrwerken

Obwohl diese Funktionen den Rahmen für ein Lehrwerk bilden, gibt es unterschiedliche Arten von Lehrwerken. Einige Lehrwerke, die in Sprachkursen eingesetzt werden, legen genau fest, wie der Unterricht zu gestalten ist, wobei es andere Lehrwerke gibt, die eher als eine strukturierte Stoffsammlung funktionieren, die einem viel Freiheit in der Unterrichtsgestaltung lassen.¹⁴³ Im Idealfall bietet ein Lehrwerk einen gut strukturierten Überblick über das zu lernende Material. In meisten Fällen entscheiden heute die Lehrwerke zum großen Teil das Pensum, die Lernprogression, die Sozialformen, usw. Dabei richten sie sich an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER). Dadurch bieten sie eine Grundlage für die Vergleichbarkeit von Prüfungsergebnissen und

¹³⁹ S. Knapp-Potthoff, Annelie: Zur Rolle von Lernmaterial für Fremdsprachenlernen, Fremdsprachenlehrausbildung und Fremdsprachenforschung. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Gunter Narr, Tübingen, 1999, S. 99.

¹⁴⁰ S. Jürgen, Quetz: Lehrwerkforschung als Grundlage der Lehrwerkkritik. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Gunter Narr, Tübingen, 1999, S. 168.

¹⁴¹ S. Neuner, Gerhard: Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Narr Verlag, Tübingen, 2003, S. 400.

¹⁴² Vgl. Krumm, Hans-Jürgen: Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hg): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt, München, 1994, S. 27.

¹⁴³ Vgl. Bimmel, Peter; Kast, Bernd; Neuner, Gerd: Deutschunterricht planen – Arbeit mit Lehrwerkslektionen. Goethe Inter Nationes, München, 2003, S. 6.

können die Lernprogression überprüfen und das selbständige Lernen außerhalb des Unterrichts auch ermöglichen.¹⁴⁴

3.3 Die neuen Medien und die Entbehrlichkeit der Lehrwerke

Ein weiterer Diskussionspunkt in der Entwicklung der Lehrwerke ist die Frage nach der Entbehrlichkeit der Lehrwerke. Experimente und Versuche zeigen, dass obwohl es gute Ergebnisse im Unterricht ohne Lehrwerke erreicht werden können, ist der Aufwand auf Dauer des gesamten Kurses sehr groß.¹⁴⁵ Die Gründe dafür sind die mangelnde Zeit und Ausbildung seitens der Lehrperson, passende Texte und Aufgaben zu finden, begleitet von einem Haufen von Fotokopien und die geringen Chancen des Selbstlernens für die Lernenden, z. B. zu Hause bei Krankheit.¹⁴⁶

Die Lehrwerke bieten nach Neuner die Möglichkeit, auf die Interessen und Bedürfnisse spezifischer Lernergruppen besser einzugehen und landeskundliche Inhalte realistischer darzustellen.¹⁴⁷ Besonders im Ausland haben die Lehrwerke eine noch größere Rolle, da sie die Texte und Themen beinhalten sollten, die im Zielsprachenland zentral sind und durch die Lehrwerke den Lernenden erreichbar sind. Dadurch erbieten sie einen Zugang zu dem Leben und zur Kultur des fremden Landes, das den Lernenden meist weit weg liegt.¹⁴⁸ Daher wird das Bild, das sich die Lernenden von Deutschland machen, ganz entscheidend von dem verwendeten Lehrwerk mitgeprägt und muss kritisch hinterfragt werden.¹⁴⁹

Trotz der wiederholten Bestätigung der Wichtigkeit der Lehrwerke im Unterricht wird aber wegen des Einsatzes der Medien und über den Verzicht auf Lehrwerke diskutiert.

¹⁴⁴ Vgl. Maijala, Minna: Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Info DaF 34 (6) 2007, S. 543.

¹⁴⁵ Vgl. Detlev Kehl: Zehn Thesen zum Umgang mit dem Lehrwerk. In: Fery, Renate; Raddatz, Volker (Hg): Lehrwerke und Alternative. Peter Lang, Frankfurt/M, 2000, S. 125.

¹⁴⁶ Vgl. Nieweler, Andreas: Sprachenlernen mit dem Lehrwerk – Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Fery, Renate; Raddatz, Volker (Hg): Lehrwerke und ihre Alternative. Peter Lang, Frankfurt/M, 2000, S. 16.

¹⁴⁷ S. Neuner, Gerhard: Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Franke, Tübingen, 2003, S. 400.

¹⁴⁸ Vgl. Krumm, Hans-Jürgen; Ohms-Duszenko, Maren: Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Handbuch, 2. Bd. De Gruyter, Berlin, 2001, S. 1030.

¹⁴⁹ Vgl. Rösler, Dietmar: Lernerbezug und Lernmaterialien DaF. Julius Groos, Heidelberg, 1992, S. 51.

Um den Jahrhundertwechsel gab es Themen wie neue Kommunikationstechnologien z. B. CD-ROM und Internet als auch den Diskurs um autonomes Lernen als Lernmethode. Damit war das Klassenzimmer als offene Lernwerkstatt zu verstehen.¹⁵⁰ Viele Experte wie Freudenstein¹⁵¹ haben zu der Zeit den Standpunkt vertreten, dass den Lernern im 21. Jahrhundert Fremdsprachenunterricht nicht mehr in Anlehnung an Lehrbücher oder Lehrwerke erteilt werden kann. Andere beispielsweise Hess sehen diese Vision mit Skepsis. Hess stellt nach einer Untersuchung fest, dass DaF-Lernprogramme keine beweisbaren effizienten Hilfsmittel für den Spracherwerb stellen.¹⁵² Keine Systematisierung des Lernstoffes und ein hoher Kostenaufwand der Technik tragen auch zu den Problemen des autonomen Lernens bei. Neben dem traditionellen Lehrwerk steht heute der Lehrkraft eine breite Auswahl an Materialien zur Verfügung. Das ist meist in Form der Kopiervorlagen, des Onlineangebots, Softwares, DVD ROMs usw. Sie können durch die Lehrperson als Ergänzungsmaterial benutzt werden und bieten oft eine Binnendifferenzierung und eine Medienvielfalt an. Diese Lehrmaterialien sind auch für das Lernen ohne Lehrer gedacht. Mit der neuen Technologie stehen nun andere Unterrichtsformen zur Verfügung. Beispielsweise kann man beim Blended-Learning individuell oder in der Gruppe, im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts, mit dem Computer oder ohne, gleichzeitig oder zeitversetzt Deutsch lernen.¹⁵³ Auch wenn die Lehrwerke nicht ganz ersetzbar sind, zumindest nicht in der absehbaren Zukunft, wächst das Angebot der zusätzlichen Materialien rasch. Diese Komponente tragen zunehmend zum Deutschunterricht bei.

3.4 Die Lehrperson vs. das Lehrwerk

Die Rolle der Lehrperson hat sich auch mit den Methoden und Dynamik der Unterrichtsmaterialien geändert. Die neuen Medien stellen heute die Wichtigkeit der Lehrperson auch in Frage. Computerunterstütztes Lernen ist ohne eine Lehrperson

¹⁵⁰ Vgl. Brill, Lilli Marlen: Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache. Shaker, Aachen, 2005, S. 20.

¹⁵¹ Vgl. Freudenstein, Reinhold: Unterrichtsmaterialien für das 21. Jahrhundert. In: Info DaF 19 (5) 1992, S. 548f.

¹⁵² Vgl. Hess, Hans Werner: DaF-Software in der Anwendung - >>Alter Quark noch breiter<<? In: Info DaF 25 (1) 1998, S. 60.

¹⁵³ Vgl. Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola: Lernmaterialien und Medien. Klett-Langenscheidt, München, 2014, S. 145.

gedacht. Dass die Lehrperson im Vergleich zu dem Lehrwerk als ein bestimmender Faktor des Unterrichts ist, war bis jetzt nicht umstritten.¹⁵⁴ Das Lehrbuch bleibt, meint Bleyhl, der Interaktion des Lehrers mit den Schülern nachgeordnet, weswegen ein guter Lehrer mit einem schlechten Lehrbuch erfolgreich sein kann, aber ein schlechter Lehrer mit einem guten Lehrbuch nicht erfolgreich sein muss.¹⁵⁵

3.5 Das Lehrerhandbuch

Ein weiterer Bestandteil des Lehrerhandwerks ist das Lehrerhandbuch. Unterschiedliche Lehrerhandbücher enthalten unterschiedliche didaktische Darstellungen. Einige sind als Orientierungshilfe für den Lehrer konzipiert, wohingegen einige Schritt für Schritt erklären, wie es mit dem Lehrbuch umzugehen ist. Ausbildungsdefizite bei den Lehrenden können durch Lehrerhandbücher kompensiert werden. Die Lehrerhandbücher werden in diesem Teil der Arbeit mit dem Schwerpunkt analysiert, ob sie weitere Hinweise auf Materialien zum Thema Geschichte geben, die außerhalb des Kursbuches zu finden sind.

3.6 Entstehung der Lehrwerke

Lehrwerke sind die Kinder der Zeit. Sie reflektieren den Stand der Fremdsprachendidaktik, die didaktischen Gespräche, die in dem bestimmten Zeitraum gibt¹⁵⁶ und können als Manifestationen der im Erscheinungszeitraum herrschenden methodischen Vorstellungen von Deutschunterricht bezeichnet werden.¹⁵⁷ Der sich ständig ändernde didaktische Stand zwingt immer wieder eine Bearbeitung der Lehrwerke und macht es unmöglich, ein ideales Lehrwerk für den Unterricht zu gestalten. Lehrwerke werden auch von mehreren weiteren Faktoren beeinflusst wie z. B. die soziokulturellen Faktoren (Beziehung der beiden betroffenen Länder, Gesellschafts- und

¹⁵⁴ Vgl. Rösler, Dietmar: Lernerbezug und Lernmaterialien DaF. Julius Groos, Heidelberg, 1992, S. 51.

¹⁵⁵ S. Bleyhl, Werner: Das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht - Funktionen und Grenzen. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Gunter Narr, Tübingen, 1999, S. 32.

¹⁵⁶ Vgl. Krumm, Hans-Jürgen; Ohms-Duszenko, Maren: Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Handbuch, 2. Bd. De Gruyter, Berlin, 2001, S. 1031.

¹⁵⁷ Vgl. Maijala, Minna: Zur Analyse von landeskundlichen bzw. geschichtlichen Inhalte in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 44 (3) 2007, S. 174.

Unterrichtsnormen usw.) und die pädagogischen und die fachspezifischen Faktoren wie die Lernziele, die Lerntradition, Rolle der Lehrer usw.¹⁵⁸ Piepho listet 6 Bedingungen für die Entstehung der Lehrwerke. Sie sind:

- legitimative Bedingungen (Leitvorstellungen, die von der Gesellschaft zu Schule und Schulfach entwickelt werden; Außenbeziehungen zum Zielsprachenland)
- reflexive Bedingungen (übergreifende erziehungswissenschaftliche Konzepte)
- institutionelle Bedingungen (Lehrpläne, Stundentafeln, Zulassungsvorschriften, etc.)
- analytische Bedingungen (sprach-, text-, und landeswissenschaftliche Faktoren, die insbesondere die Lehrstoffauswahl beeinflussen)
- konstruktive Bedingungen (lernpsychologische Erwägungen)
- materielle Bedingungen (Faktoren des Büchermachens: Markt, Preis, Umfang und Ausstattung, etc.)¹⁵⁹

3.7 Lehrwerkanalyse

Da die Lehrwerke so dynamisch und unentbehrlich für den Unterricht sind, ist die Analyse der Lehrwerke aus unterschiedlichen Zeitperioden interessant und notwendig. Damit werden die Tendenzen bei der Behandlung der Geschichte erklärt. Ob und unter welchen Aspekten die Geschichte dargestellt wird, wird in diesem Teil der Dissertation bei der Analyse der Lehrwerke aus den ehemaligen zwei Staaten Deutschlands und der nach der Wiedervereinigung erschienenen Lehrwerke präsentiert. Dabei werden auch sie mit den Landeskundetheorien aus dem zweiten Kapitel verglichen. Dies ist für diese Arbeit besonders wichtig, da diese Lehrwerke nicht in Indien erschienen sind, bzw. für die indischen Lernenden gemeint sind. Diese Lehrwerke werden für eine breite Lernergruppe geschrieben, was die Analyse einigermaßen erschwert.

Im Fach Deutsch als Fremdsprache ist die Lehrwerkkritik seit den 1970er Jahren wichtig geworden.¹⁶⁰ Mannheimer Gutachten war einer der ersten Versuche zur systematischen

¹⁵⁸ Vgl. Bimmel, Peter; Kast, Bernd; Neuner, Gerd: Deutschunterricht planen – Arbeit mit Lehrwerkslektionen. Goethe Inter Nationes, München, 2003, S. 9ff.

¹⁵⁹ S. Piepho, Hans Eberhard: Englischunterricht in Stundenskizzen. Quelle & Meyer, Heidelberg, 1979, S. 61ff.

Analyse der Lehrwerke in den 70er Jahren. Der Stockholmer Kriterienkatalog ist ein weiterer Versuch, einen praxisorientierten Kriterienkatalog zu entwerfen.¹⁶¹ In der Regel erlauben sie eine differenzierte und systematische Beurteilung der Lehrwerke und lassen möglichst viele Aspekte prüfen. Die Gewichtung der Aspekte ist allerdings dem Beurteiler überlassen.¹⁶² Anfang der 90er Jahre gehörte Lehrwerkanalyse zum festen Bestandteil der wissenschaftlichen Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache und obwohl es keine ‚Theorie des Lehrwerks‘ vorliegt, ist es möglich Einzelaspekte der Lehrwerkforschung zu bearbeiten, meint Neuner.¹⁶³

Unter der Kategorie ‚Geschichte‘ lässt sich bei den oben genannten Katalogen für die Lehrwerkanalyse allerdings nicht viel finden. In dem Stockholmer Kriterienkatalog präsentiert von Krumm steht unter Punkt ‚Geschichte‘ nur eine einzige grobe Frage: ‚Werden auch wichtige geschichtliche Informationen vermittelt?‘¹⁶⁴ Das zeigt den bisherigen kleinen Anteil der Geschichte in Lehrwerkanalysen und wie sehr das Thema in den Lehrwerken und bei den Lehrwerkanalysen gefehlt hat.

Anhand von allen diesen Überlegungen und den Unterrichtsaspekten aus Kapitel vier wird ein Katalog für die Analyse der Lehrwerke in Hinsicht auf die Behandlung der historischen Themen für diese Arbeit präsentiert.

Die Geschichte Deutschlands hat die europäische und die Weltgeschichte durch die Ereignisse des letzten Jahrhunderts stark beeinflusst. Die Auswahl der historischen Episoden in einer landeskundlichen Stunde eines DaF-Unterrichts ist daher schwer zu treffen. Die politischen Interessen des Heimatlandes, die persönlichen Vorzügen der Lernenden und der Gegenwartsbezug sind einige Überlegungspunkte dabei. Daher ist es

¹⁶⁰ Vgl. Maijala, Minna: Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenze des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Info DaF 34 (6) 2006, S. 545.

¹⁶¹ Vgl. Maijala, Minna: Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenze des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Info DaF 34 (6) 2006 S. 544.

¹⁶² Vgl. Hendrichs, Wilfried et al.: Sprachlehrforschung – Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. W. Kohlhammer, Stuttgart, 1980, S. 153.

¹⁶³ Vgl. Neuner, Gerhard: Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hg): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt, München, 1994, S. 9.

¹⁶⁴ S. Krumm, Hans-Jürgen: Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hg): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt, München, 1994, S. 102.

der erste Schritt, die im Unterricht zu behandelten Geschichtsthemen festzulegen und es ist auch wichtig zu analysieren, wie die Lehrwerke damit umgehen.

Sprache war eines der von den Lehrpersonen erwähnten Probleme bei der Behandlung der Geschichte in den Studien aus Kapitel eins. Daher wird auch analysiert, welche Niveaustufe die Lehrwerke für die Geschichte für geeignet halten, und wie die historischen Themen verteilt werden. Geschichte behandeln bedeutet in der ersten Linie mit Fakten umgehen. In einem modernen DaF-Unterricht ist aber der Schwerpunkt auf das Handeln. Wie mit dieser Problematik in Lehrwerken umgegangen wird, ist daher auch nötig zu analysieren. Unterrichtsmittel wie Medien, unterschiedliche Textsorte usw. spielen eine zentrale Rolle im Unterricht. Sie beeinflussen die Planung und die Ergebnisse der Stunde. Welche von den vielfältig vorhandenen Medien und Textsorten von den Lehrwerken bevorzugt werden, wird dabei auch analysiert.

Geschichtsstunde im DaF-Unterricht ist anders als eine in der Schule. In einem Fremdsprachenunterricht muss die Sprachprogression fortgesetzt werden und darunter sind Bereiche wie Grammatik, Wortschatz, die vier Fertigkeiten usw. zu verstehen. Wie die Ziele einer Geschichtsstunde mit den Zielen eines Sprachunterrichts vereinbart werden, ist auch ein Bereich, der in Lehrwerken untersucht werden muss. Die Anwendungsphase ist vielleicht die wichtigste Phase des Unterrichts. Es wird daher auch analysiert, wie das geschichtliche Wissen von den Sprachlernern in die Handlung umgewandelt wird. Schließlich sind weitere Bestandteile eines Lehrwerks, nämlich das Lehrerhandbuch und dabei auch die Zusatzmaterialien, die meistens online zur Verfügung gestellt werden, Teil der Analyse.

Aus diesen Überlegungen sieht der Kriterienraster folgendermaßen aus:

1. Welche geschichtlichen Themen werden angeboten?
 - Wilhelm von Bismarck
 - Der Erste Weltkrieg
 - Weimarer Republik
 - Nationalsozialismus
 - Der Zweite Weltkrieg

- Teilung und Wiedervereinigung Deutschlands / Mauerfall
 - Europäische Union
 - Weltgeschichte¹⁶⁵
2. In welchen Niveaustufen des GERs kommt die Geschichte vor?
 3. Wie werden die historischen Themen innerhalb eines Lehrwerkes verteilt?
 4. Welchen Ansatz ist bei der Geschichtsvermittlung zu sehen?
 - Faktisch
 - Kommunikativ
 - Handlungsorientiert
 - Interkulturell
 5. Welche Medien werden für die historischen Themen eingesetzt?
 - Bilder
 - Audio
 - Videos
 - Internet
 6. Welche Textsorten kommen in Bezug auf die Geschichtlichen Themen vor?
 - Zeitungsartikel
 - Dialoge
 - Sachtexte
 - Interviews
 - Literarische Texte
 - Gedichte
 - Persönliche Berichte
 - Zeitleisten¹⁶⁶
 7. Welche Grammatik wird mit der Geschichte verbunden?
 8. Wie wichtig ist die Grammatik in der Einheit?
 9. Welche Fertigkeiten werden anhand historischer Themen geübt?
 10. Welche Ziele haben die Einheiten mit geschichtlichen Themen?

¹⁶⁵ Diese Themen sind zum Teil aus den ‚erinnerten Themen‘ bei Koreiks Studie dargestellt im Kapitel eins basiert.

¹⁶⁶ Näher wird auf diese Medien und Textsorten im Kapitel vier eingegangen. Diese Auswahl stammt aus den von Didaktikern vorgeschlagenen Medien und Textsorten für Geschichtsdidaktik.

11. Wie wird das Gelernte angewendet?

12. Welches Angebot und Verweise gibt es in den Zusatzmaterialien?

Anhand dieser Kriterien werden die Darstellungsweise und Materialien analysiert und die Behandlung der Geschichte mit Schwerpunkt auf dem Dritten Reich dargestellt. Die Behandlung der Geschichte, die bevorzugten Medien und Materialien, die Lernziele und Spracherwerb werden qualitativ analysiert. Detaillierte Ziele der einzelnen Teile stehen in den jeweiligen Texten. Didaktische Darstellung der Geschichte ist im Vordergrund dieser Analyse.

3.7.1 Vor der Wende erschienene Lehrwerke

In diesem Teil werden einige Lehrwerke aus dem ehemaligen Ostdeutschland und dem früheren Westdeutschland analysiert und ihren Geschichtsinhalt und –behandlungsweise dargestellt. Für die Auswahl der Lehrwerke galten zwei Kriterien: wie verbreitet sie waren und welche unterschiedlichen didaktischen Ansätzen sie folgten. Die schon präsentierte Arbeit von Ammer dient als Basis für die Auswahl der Lehrwerke. Da im Vergleich zu den post 1990 Lehrwerken wenige Lehrwerke aus der Zeit des geteilten Deutschlands analysiert werden, und sie mit der Geschichte sehr unterschiedlich umgehen, werden in diesem Teil die Lehrwerke individuell analysiert, im Gegensatz zu der Analyse der neueren Lehrwerke, die unter bestimmten Themenschwerpunkten analysiert werden.

Aus der ehemaligen DDR werden Grundstufenlehrwerke wie *Deutsch: ein Lehrbuch für Ausländer 1a*¹⁶⁷, *Deutsch: ein Lehrbuch für Ausländer 1b*¹⁶⁸, *Deutsch: ein Lehrbuch für Ausländer 2*¹⁶⁹, *Deutsch für Sie 1*¹⁷⁰, *Deutsch für Sie 2*¹⁷¹ und *Deutsch intensiv*¹⁷² und aus dem früheren Westen werden Lehrwerke wie *Deutsche Sprachlehre für Ausländer -*

¹⁶⁷ Lindner, Hans; Dieling, Helga et al.: Deutsch – ein Lehrbuch für Ausländer 1a. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1979.

¹⁶⁸ Lindner, Hans; Dieling, Helga: Deutsch – ein Lehrbuch für Ausländer 1b. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1979.

¹⁶⁹ Jerchel-Prokopowa, Eleonore; Lindner Hans et al.: Deutsch – ein Lehrbuch für Ausländer 2. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1979.

¹⁷⁰ Förster, Ursula; Gertraud, Heinrich: Deutsch für Sie 1. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1973.

¹⁷¹ Förster, Ursula; Gertraud, Heinrich: Deutsch für Sie 2. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1974.

¹⁷² Kübler, Maria; Erices, Annelie: Deutsch intensiv – Grundkurs für Ausländer Neufassung. Herder Institut, Leipzig, 1990.

*Grundstufe 2. Teil*¹⁷³, *Deutsche Sprachlehre für Ausländer - Grundstufe in einem Band*¹⁷⁴, *Deutsch als Fremdsprache 1*¹⁷⁵, *Deutsch als Fremdsprache 2*,¹⁷⁶ *Deutsch aktiv 1 Lehrbuch*¹⁷⁷, *Deutsch aktiv 1 Arbeitsbuch*¹⁷⁸, *Deutsch aktiv 2 Lehrbuch*¹⁷⁹, *Deutsch aktiv 2 Arbeitsbuch*¹⁸⁰, *Deutsch aktiv Neu Lehrbuch GS 1*¹⁸¹, *Deutsch aktiv Neu Lehrbuch GS 2*¹⁸² und *Sprachbrücke 1*¹⁸³, *Sprachbrücke 2*¹⁸⁴ und *Sprachbrücke 2 Arbeitsheft Lektionen 6 - 10*¹⁸⁵ analysiert und präsentiert, in denen die Geschichte vorkommt. Obwohl die Lehrwerke der Grundstufe für die Analyse gewählt worden ist, ist aber in manchen dieser Lehrwerkreihen die Stufenbestimmung nicht leicht, da es zu der Zeit keine Standardisierung der Sprachniveaus vorhanden war. Die Arbeitsbücher bzw. der Übungsteile sind in den meistens Fällen integrativ und daher werden nur diejenige Arbeitsbücher analysiert, die in dem Kursbuchteil eine ausführliche Darstellung der Geschichte haben.

3.7.1.1 Lehrwerke aus der ehemaligen Bundesrepublik Deutschland

In der ehemaligen BRD erschienene Lehrwerke aus unterschiedlichen Ansätzen und Methoden werden als Vertreter für die jeweilige Zeit analysiert. Dabei sind die Grammatik-Übersetzungsmethode, die audiolinguale Methode, der kommunikative Ansatz und der interkulturelle Ansatz repräsentiert.

¹⁷³ Griesbach, Heinz; Schulz, Dora: *Deutsche Sprachlehre für Ausländer – Grundstufe 2. Teil*. Max Hueber Verlag, München, 1966.

¹⁷⁴ Griesbach, Heinz; Schulz, Dora: *Deutsche Sprachlehre für Ausländer – Grundstufe in einem Band*. Max Hueber Verlag, München, 1973.

¹⁷⁵ Braun, Korbinian; Nieder, Lorenz et al.: *Deutsch als Fremdsprache 1*. Klett, Stuttgart, 1967.

¹⁷⁶ Braun, Korbinian; Nieder, Lorenz et al.: *Deutsch als Fremdsprache 2*. Klett, Stuttgart, 1973.

¹⁷⁷ Neuner, Gerd; Schmidt, Reiner et al.: *Deutsch aktiv 1 Lehrbuch*. Langenscheidt, Berlin und München, 1983.

¹⁷⁸ Neuner, Gerd; Schmidt, Reiner et al.: *Deutsch aktiv 1 Arbeitsbuch*. Langenscheidt, Berlin und München, 1997.

¹⁷⁹ Neuner, Gerd; Schmidt, Reiner et al.: *Deutsch aktiv 2 Kursbuch*. Langenscheidt, Berlin und München, 1984.

¹⁸⁰ Neuner, Gerd; Schmidt, Reiner et al.: *Deutsch aktiv 2 Arbeitsbuch*. Langenscheidt, Berlin und München, 1985.

¹⁸¹ Neuner, Gerd; Schmidt, Reiner et al.: *Deutsch aktiv Neu Lehrbuch GS 1*. Langenscheidt, Berlin und München, 1996.

¹⁸² Neuner, Gerd; Schmidt, Reiner et al.: *Deutsch aktiv Neu Lehrbuch GS 2*. Langenscheidt, Berlin und München, 1998.

¹⁸³ Mebus, Gudula; Pauldrach, Andreas et al.: *Sprachbrücke 1*. Klett, Stuttgart, 1991.

¹⁸⁴ Mebus, Gudula; Pauldrach, Andreas et al.: *Sprachbrücke 1*. Klett, Stuttgart, 1991.

¹⁸⁵ Jenkins, Eva-Maria; Buchetmann, Franz et al.: *Sprachbrücke 2 Arbeitsheft Lektionen 6 – 10*. Klett, München, 1993.

Deutsche Sprachlehre für Ausländer

Die Grammatik-Übersetzungsmethode wird durch ihre bekannteste Lehrwerkeserie von Schulz/Griesbach *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* (1. Auflage 1961) vertreten und aus dieser Serie werden die Grundstufenlehrwerke analysiert. Landeskunde wird in dieser Zeit nicht als Teil des Sprachenlernens betrachtet und wurde nur als zusätzliche Informationen angeboten. Das ist auch in diesem Lehrwerk zu sehen.

In dem zweiten Teil dieses zweibändigen Lehrwerks kommen Hinweise auf den Krieg durch die Entstehungsgeschichte der BRD (S. 109) oder Wirtschaft in der BRD (S. 142) vor. Dabei sind aber keine Fragen dazu gestellt worden. Das bedeutet, dass in den Grundstufenlehrwerken keine explizite Geschichtsdarstellung zu finden ist.

Deutschland nach dem Krieg ¹⁾

Nach dem 2. Weltkrieg war Deutschland zunächst in vier Besatzungszonen geteilt worden: die amerikanische, die britische, die französische und die sowjetische Besatzungszone. Ebenso wurde auch die in der sowjetischen Besatzungszone liegende Stadt Berlin in vier Sektoren geteilt.

Abb. 3.1: Deutsche Sprachlehre für Ausländer 2, S. 109

Deutsch als Fremdsprache

Dieses Lehrwerk stammt aus der audiolingualen Methode und bietet hauptsächlich Alltagsdialoge zu unterschiedlichen Situationen und landeskundliche bzw. informative Texte an. Aus dem kleinen Vorwort im ersten Band auf Seite 6 sind ‚Lebendige Alltagsdialoge‘ und ‚ein Bild von Leben in Deutschland‘ von Bedeutung und das erklärt die Prinzipien des Lehrwerks. Im Teil 1 (aus dem Jahr 1967) der Lehrwerkreihe ist die deutsche Geschichte nicht thematisiert worden.

In dem zweiten Teil des Lehrwerks (1. Auflage 1969) sind mehrere literarische Texte angeboten, aus denen einige als Anlässe zur Thematisierung der deutschen Geschichte im Unterricht dienen können. Ein Beispiel dafür ist ‚die Heimkehr‘ von Ingeborg Bachmann (S. 42f). Es fehlen aber inhaltliche oder kritische Fragen zum Text. Unter den landeskundlichen, informativen Texten gibt es einen Text über die Stadt Nürnberg (S. 81). In diesem Text gibt es einen Satz über die Verbindung Nürnbergs mit dem Dritten

Reich. Genauso ist bei einem Thema ‚die Nobelpreisträger aus Deutschland‘, wo durch ein anderes Thema einige Informationen über die deutsche Geschichte besprochen werden. Dabei wird anhand Texte über Albert Einstein und Carl von Ossietzky der Nationalsozialismus thematisiert (S. 87).

Seit 1219 Freie Reichsstadt, nahm Nürnberg ständig an Bedeutung zu. Die kulturelle Blütezeit lag im 15. und 16. Jahrhundert, als die Stadt Erfinder, Entdecker und Künstler von internationalem Rang in ihren Mauern beherbergte: Martin Behaim, Hans Sachs, Albrecht Dürer, Peter Henlein und viele andere. Mit dem Namen der Stadt verbinden sich aber auch die traurigen Erinnerungen aus dem 3. Reich und aus der Nachkriegszeit: an die Nürnberger Gesetze 1935 und die Nürnberger Prozesse 1945/46.

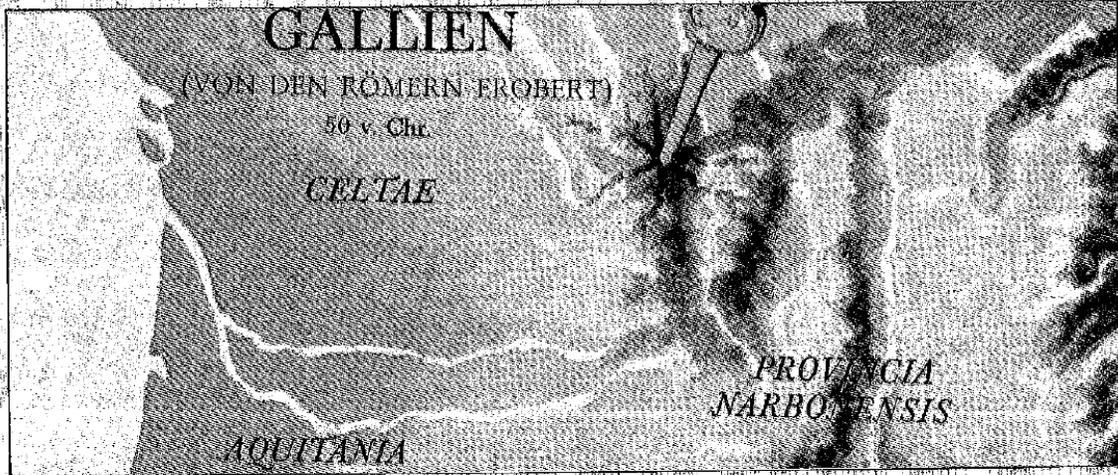
Abb. 3.2: Deutsch als Fremdsprache 2, S. 81

Eine direkte Darstellung der Geschichte kommt in dieser Lehrwerkreihe zwar nicht vor, das Lehrwerk bietet aber starke Aussagen zu der Zeit des Nationalsozialismus. Es bleibt aber der Lehrperson überlassen, wie sie damit im Unterricht umgeht.

Deutsch aktiv

Als Beispiel der kommunikativ orientierten Lehrwerke wird hier *Deutsch aktiv* (erschienen im Jahr 1979) analysiert. Wie im Kapitel zwei dieser Arbeit zu sehen ist, wurde die Landeskunde in dieser Zeit handlungsbezogen konzipiert und die kommunikativen Kompetenzen werden gefordert. Hier wird analysiert, ob auch mit einem sachlichen Thema wie die Geschichte genauso umgegangen wird.

Im ersten Band der Grundstufe wird Geschichte nicht als ein eigenes Thema behandelt. In einer der zwei Erscheinungen der historischen Themen in diesem Band wird Geschichte als Lieferung der Grammatik von Präteritum (vergangenes Erzählen) dargestellt. Hier wird die Geschichte der Eroberung von Gallien durch die Römer thematisiert (S. 114). Dies wird allerdings sehr unkritisch und durch Comics in einer humorvollen Art dargestellt. Das ist dadurch zu sehen, dass es keine Aufgaben dazu stehen und schließlich in dem Übungsteil (S. 118) nur die Grammatik verfestigt wird. Das wird im Arbeitsbuch weitergeführt, in dem die Lernenden anhand ähnlicher Bilder und gegebenen Verben die Geschichte im Präteritum schreiben.



Die Römer eroberten ganz Gallien. Das war um 50 vor Christus.

Abb. 3.3: Deutsch aktiv 1, S. 114

An einer anderen Stelle thematisiert das Lehrwerk im Band 1 die Gastarbeitergeschichte (S. 141). Hier sind aber auch die Zahlen im Mittelpunkt, da die Lernenden keine weiteren Informationen zu dem Hintergrund der Gastarbeiter finden. Einige Sätze stellen sehr pessimistisch und einseitig die Integrationsprobleme der Menschen mit Migrationshintergrund dar.

Über 10 Millionen "Gastarbeiter" in Westeuropa – fast zwei Millionen in der Bundesrepublik

2

1959: 163 000 ausländische Arbeiter
1973: 2,6 Millionen
1977: 1,9 Millionen

1977: Arbeitnehmer mit Familien:
4 Millionen Ausländer.

1976: 27,5 % Türken, 16,3 % Jugoslawen,
14,5 % Italiener, 9 % Griechen, 5,6 % Spanier.

Mehr als ein Fünftel aller Ausländer lebt schon länger
als 8 Jahre in der Bundesrepublik.

Über 1 Million Kinder und Jugendliche wohnen in der
Bundesrepublik. Fast 500 000 Kinder gehen in
deutsche Schulen.

Die meisten Kinder haben große Schwierigkeiten mit
der deutschen Sprache. Sie verstehen ihre Lehrer und
Mitschüler nicht. Die Eltern können ihnen nicht helfen.
Zwei Drittel verlassen die Hauptschule ohne
Abschlusszeugnis.
Sie bekommen keine Lehrstelle.



Abb. 3.4: Deutsch aktiv 1, S. 141

Im Arbeitsbuch (S. 112) werden die Fakten wie Herkunftsländer, Arbeitsort der Gastarbeiter sowie die Zahlen und Indefinitpronomen (viele, die meisten usw.) wiederholt. In dem zweiten Band wird noch einmal das Thema ‚Migration‘ aufgegriffen. Die historischen Bedingungen der Zuwanderung fehlen jedoch, da der Wert auf die Gegenwartslage gelegt wird. Hier wird Geschichte als Träger für die Grammatik betrachtet. Fakten spielen auch eine wichtige Rolle bei ihrer Präsentation.

Deutsch aktiv 3 hat eine ausführliche Geschichtsdarstellung, die aber nicht zur Grundstufe gehört und wird daher in dieser Arbeit nicht betrachtet. Eine Analyse zur Geschichtsdarstellung dieses Lehrwerkes ist in Thimmes¹⁸⁶ Artikel zu finden.

Deutsch aktiv hat eine überarbeitete Version *Deutsch aktiv Neu*, das nach der Wende herausgekommen ist. Hier werden auch diese Grundstufenlehrwerke (*Deutsch aktiv Neu Lehrbuch GS 1* und *2*) analysiert, um herauszufinden, ob eine andere Geschichtsbehandlung als in der alten Version zu sehen ist.

Es steht kein Kapitel zur Geschichte in der neuen Version auch, aber es gibt im Teil 1 einige Gedichte zum Thema ‚Nationalsozialismus‘ wie Rudolf Otto Weimers ‚unbestimmte Zahlwörter‘ (S. 87) und ‚Zeitsätze‘ (S. 153) sowie Texte über Autoren des 20. Jahrhunderts, die die Exil aus dem nationalsozialistischen Deutschland erwähnen (S. 92). Vier von zwölf Texten erzählen über die Immigration im Jahr 1933, die im Unterricht als Diskussionspunkt aufgegriffen werden können. Da gibt es zu dieser Thematik keine Aufgaben, weil auch hier die Sprache im Mittelpunkt steht.

Die Einflüsse der Gesellschaftsänderungen sind bei der Themenauswahl im Lehrwerk deutlich zu sehen. Die Geschichte wird kaum vertreten und für ihren kommunikativen Inhalt wenig eingesetzt, indem es keine Sprechaufgaben bzw. kommunikative Situationen gibt.

¹⁸⁶ Vgl. Thimme, Christian: Zeitgeschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 21 (4), 1994, S. 456 – 474.

Sprachbrücke

Der interkulturelle Ansatz wird durch das im Jahr 1989 erschienene Lehrwerk *Sprachbrücke* vertreten. Die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts wird in der 9. Einheit des zweiten Bands thematisiert.

Ausschnitte aus dem Drehbuch von einem Film namens ‚Heimat‘ sind die Leitmotive durch die ganze Einheit. Die Geschichte einer Familie begleitet die Lernenden durch unterschiedliche Geschichtsepisoden, wobei leider die Filmfiguren mit einer Ausnahme nie nochmals vorkommen.¹⁸⁷ Das Kapitel beginnt mit einer Einführung durch Bilder und Texte über diesen Film und mit einer Zeitleiste, die die unterschiedlichen Episoden der deutschen Geschichte zeigen.



Abb. 3.5: Sprachbrücke 2, S. 127

Die in dieser Lektion behandelten Themen sind die Weimarer Republik mit den ‚goldenen Zwanzigern‘, einige Gründe der Machtergreifung Hitlers, die Periode zwischen 1933 und 1945 mit der Nazi-Propaganda, Bücherverbrennung und Bewegungen der Resistenz, Nachkriegszeit mit Vergangenheitsbewältigung, Kriegszerstörung und Teilung Deutschlands und schließlich der Wirtschaftswunder, der Mauerbau und Gastarbeiter in Deutschland. Diese wichtigsten Themen der Geschichte des 20. Jahrhunderts in Deutschland kommen kollageartig vor und es bleiben dabei viele Lücken, wie es bei so einer langen Zeitspanne verständlich ist.¹⁸⁸

¹⁸⁷ Vgl. Thimme, Christian: Zeitgeschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 21 (4), 1994. S. 468.

¹⁸⁸ Vgl. Thimme, Christian: Zeitgeschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 21 (4), 1994. S. 469.

Mehrere landeskundliche Ansätze sind in diesem Lehrwerk bei der Behandlung der Geschichte zu sehen, die in den modernen Lehrwerken zu finden sind. Der faktische Ansatz mit Infos ist z. B. bei der Thematisierung der Rechte in der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland (S. 144) vertreten. Bei den Sprechaufgaben mit Redemitteln (S. 137) wird der kommunikative Ansatz repräsentiert und interkulturelle Landeskunde sieht man durch die Vergleiche der wirtschaftlichen Lage (S. 129) und das Bild von Deutschland in dem eigenen Land (S. 135).

Diese Einheit enthält viele Prinzipien der modernen Geschichtsdidaktik. Pluralität und Multiperspektivität¹⁸⁹ der Geschichte zum Beispiel sind sehr stark präsent, indem ein Teil der Geschichte aus mehreren Perspektiven dargestellt wird, z. B. (S. 132) aus der Perspektive der ‚Nazis‘ und der zwei Filmfiguren. Entdeckendes Lernen ist auch zu sehen, bei dem die Lernenden sich selber die Situation und die Gründe anhand angebotener Hilfestellungen verstehen. Beispiel dafür ist auf Seite 130, auf der die Lernenden anhand Bilder die Situation der ‚goldenen Zwanziger‘ in Berlin beschreiben. Die Behandlung der Geschichte in dieser Einheit ermöglicht auch eine binnendifferenzierte Vorgehensweise z. B. das mehrmals vorkommene Drehbuch kann im Unterricht entweder als Hörtext oder als Lesetext eingesetzt werden. Konkrete Alternativen als Aufgaben sind z. B. auf Seite 129 zu sehen, auf der die Lernenden entweder einen Bericht schreiben oder eine Statistik machen. Lernerempfindung und Meinungen der Lernenden sind durch Aufgaben wie das Interpretieren der Stimmung des Liedes (S. 131) und Beurteilung der Grenze (Mauer) auf S. 142 zu finden. Prinzipien wie ‚Geschichte von unten‘ und ‚Oral Geschichte‘ sind durch die mehreren Dialoge von einfachen Bürgern und Tagebucheinträge vertreten.

Unterschiedliche Fertigkeiten werden auch in dieser Einheit geübt. Mehrere Lesestrategien werden trainiert, indem die Lernenden sich mit den Texten immer anders beschäftigen sollen. Texte als Leseverstehen sind bei einigen Drehbuchszenen (S. 132) zu sehen. Außerdem wird die Zusammenfassung bzw. Infos sammeln als Fertigkeit bei dem Tagebucheintrag von Kästner (S. 135) geübt. Globales Lesen wird durch Aufgaben wie Text-Bild Zuordnung (S. 137) trainiert.

¹⁸⁹ Diese Prinzipien werden im Kapitel 4.1 ausführlicher erläutert.

Für die auditiven Fertigkeiten bietet diese Einheit auch mehrere Aufgaben an. Interviews als Hörtexte mit einer Aufgabe des Notizenmachens befinden sich auf Seite 142. Dadurch wird das selektive Hören geübt. Das Lied im Buch (S. 131) bietet unterschiedliche Aufgaben zum globalen Hören an, bei denen die Lernenden die vermittelte Stimmung des Liedes beschreiben sollen und die Absätze in der Reihenfolge markieren sollen, in der sie im Lied vorkommen. Dabei wird die Hörstrategie explizit genannt, nämlich nicht alle Wörter verstehen zu müssen. Lieder dienen auch als Wortschatzerklärung bei der Aufgabe 3b auf Seite 140.

Der kommunikative Ansatz wird dadurch deutlich, dass die Geschichte für ein alltägliches Gespräch zum Thema wird. Durch Redemittel auf S. 137f wird das höfliche Bitten geübt. Das Thema wird auch für das Üben von Phonetik und Satzakzent eingesetzt, wie es auf Seite 142 zu sehen ist. Hilfreich ist dabei, dass es themagebundener Wortschatz benutzt wird.

Im Kursbuch gibt es nicht viele reine Schreibaufgaben, wie sie im Arbeitsbuch zu finden sind. Allerdings werden die Lernenden gefordert, einen Bericht zu der wirtschaftlichen Lage nach dem Ersten Weltkrieg in ihrem Heimatland zu schreiben (S. 129).

Das Gelernte wird hauptsächlich durch Projektarbeit (mit einem ‚P‘ markiert) angewendet. Kreative Aufgaben wie Anhand einer Recherche eine Statistik (S. 129) oder eine Wandzeitung (S. 135) machen, sind im Kursbuch zu finden. Der interkulturelle Ansatz ist in dieser Phase bei mehreren Aufgaben im Mittelpunkt.

Kassetten werden als Medien bei den Drehbuchaufgaben verwendet. Das wird auch von einer Bildreihe begleitet. Die Medienvielfalt sorgt auch für das mehrkanalige Wahrnehmen der Geschichte. Bilder werden als Hilfe für Textverständnis (S. 134), als Darstellung der Situation (S. 130) und als Einstieg (S. 127) eingesetzt. Dabei sind unterschiedliche Sorten wie Fotoaufnahmen, Karikaturen, Landkarten zu finden.

Mehrere Textsorten kommen auch in dieser Einheit vor. Viele Dialoge sind in den Drehbuchszenen zu finden. Außerdem kommen Zeitschriftartikel (S. 127), Zeitleisten (S. 127), Statistiken und Tabellen (S. 129), Gedichte (S. 133), Tagebucheinträge (S. 135) und Anzeigen (S. 137) vor.

Diese Einheit trägt auch zu der Fortsetzung der Grammatik bei. Konjunktiv II mit ihren unterschiedlichen Funktionen wird mit dem Thema verzahnt und die Texte funktionieren als Beispiellieferung (S. 133). Die Übungen haben teilweise Sätze aus dem Themenbereich der Geschichte (S. 135). Diese Sätze tragen neben dem Grammatiklernen auch zu den Argumentationen bei.

Bedingungssätze (2): Stellung des Verbs

	I	II	
(1)	Wenn er das gewußt hätte, <i>dann</i>	wäre	er nicht dafür gewesen.
(2)	Hätte er das gewußt, <i>so</i>	wäre	er nicht dafür gewesen.
Die Bedeutung der beiden Sätze (1) (2) ist gleich. Der Nebensatz ohne Subjunktore beginnt mit dem konjugierten Verb (V oder V ₁) (2); <i>dann</i> und <i>so</i> können wegfallen.			

Übung: Formen Sie bitte die folgenden Sätze um!

1. Wenn 1914 eine andere Politik gemacht worden wäre, hätte es den Ersten Weltkrieg vielleicht nicht gegeben.
2. Wenn es in der Weimarer Republik nicht so viele Probleme gegeben hätte, hätten die Menschen vielleicht mehr an die Republik geglaubt.
3. Wenn die Nationalsozialisten nicht an die Regierung gekommen wären, dann hätte es wahrscheinlich keinen Zweiten Weltkrieg gegeben.
4. Wenn der Zweite Weltkrieg nicht stattgefunden hätte, dann gäbe es heute wahrscheinlich nicht zwei deutsche Staaten.

Abb. 3.6: Sprachbrücke 2, S. 135

Starke Forderung der Wortschatzarbeit ist auch in dieser Einheit zu finden. Einerseits erschließen die Lernenden Wortbedeutungen selbst aus dem Kontext und andererseits wird auf das Wörterbuch und ähnliche Hilfsmittel hingewiesen. Das wird auch mit einem ‚W‘ gekennzeichnet. Ein Beispiel ist auf Seite 128, auf der die Lernenden im Kontext das Wort ‚Eingemeißelten‘ verstehen soll, oder bei dem schwierigen Text von Alfred Kerr (S. 138) steht ein ‚W‘ mit der Anweisung.

In dem Arbeitsbuch von *Sprachbrücke* sind hauptsächlich Aufgaben zu Kursbuchmaterialien zu finden. Interkulturelle Vergleiche und reflexive Aufgaben zu dem eigenen Schulgeschichtsunterricht befinden sich auch im Arbeitsbuch. Der Anteil an grammatischen Übungen ist viel mehr als der, der im Kursbuch angeboten ist. Allerdings haben sie mit dem historischen Thema nicht viel zu tun (außer auf S. 76). Obwohl es keine neuen Materialien oder Themen im Arbeitsbuch sind, gibt es Ergänzungsmaterialien, wie z. B. einen Text zu den ‚goldenen Zwanzigern‘ (S. 70).

Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung gibt es auch durch die fakultativen Aufgaben zum Lesen (S. 84) und Schreiben (S. 71) im Arbeitsbuch. Nicht nur Grammatik und Lese- bzw. Schreibaufgaben, sondern ist Wortschatzarbeit (S. 78) auch im Arbeitsbuch zu finden.

Diese Behandlungsweise der Geschichte mit u. a. unterschiedlichen Medien und Textsorten, und mehreren Episoden der deutschen Geschichte lässt einen guten Eindruck bei den Lernenden, die der deutschen Geschichte zum ersten Mal begegnen, wie es für die indischen Lernenden oft den Fall sein kann. Mehrere didaktische Ansätze, Textsorten, geübte Fertigkeiten und eingebundene Grammatik lassen das Sprachenlernen gut mit einem landeskundlich wichtigen Thema verbinden. Ein kritisches Bild der deutschen Geschichte mit der Möglichkeit, selbst eine Vorstellung von der damaligen Situation zu machen und dies eventuell mit dem eigenen Land zu vergleichen, passt gut zu dem geschichtsdidaktischen Ansatz auch. Einige inhaltliche Fragen bzw. Kritik bestehen dabei, wie es in Thimmes Analyse zu finden ist. Bei dieser Art der Behandlung braucht die Lehrperson auch selber tiefe geschichtliche Kenntnisse, da die Einheit viele historische Episoden deckt und die Lernenden zu fragen provoziert.

Durch diese vier Lehrwerke, die zu vier unterschiedlichen Zeitperioden gehören, sind ganz unterschiedliche Herangehensweise zu sehen. Im Kapitel zwei dargestellten Gesellschaftsänderungen und deren Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht ist hier z. B. durch die Einwanderungsdarstellung sichtbar. Die im Laufe der Zeit veränderte Einstellung zur Behandlung der Geschichte im DaF-Unterricht ist durch diese vier Lehrwerke nachvollziehbar. Die Geschichte wird als Unterrichtsstoff, als Kommunikationsthema und dabei auch als etwas, womit es gehandelt wird, präsentiert. Erweiterung der Geschichtsdidaktik durch Bilder, mehrere Textsorten und Medien sind auch Zeichen für die Integration der Geschichte im Sprachunterricht.

3.7.1.2 Lehrwerke aus der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik

Aus der ehemaligen DDR werden drei Lehrwerke analysiert. Sie sind *Deutsch: Ein Lehrbuch für Ausländer*, *Deutsch für Sie* und *Deutsch intensiv*.

Deutsch: Ein Lehrbuch für Ausländer

Dieses Lehrwerk ist das meist verbreitete DDR Lehrwerk zu seiner Zeit und ist als Grundstufe 1a, 1b und 2 unterteilt. Eine Einheit mit der Geschichte ist im zweiten Teil zu finden. In dem Teil 1a (S. 125) ist aber anhand Geldmünzen und Scheine auf historische Figuren hingewiesen. Das passt zu dem Vorschlag von Weimann, der eine ähnliche Darstellung mit Briefmarken vorschlägt.¹⁹⁰ Obwohl es hier um Geld und Zahlen geht, werden die historischen Personen wie Marx, Goethe und Engels gezeigt und genannt. Genauso wird in 1b (S. 139) in einem Text über Brecht die Verfolgung durch ‚Faschisten‘ erwähnt und dabei sein Exil und Rückkehr dargestellt. Diese Teile der Geschichte werden für Aufgaben zum Textverständnis und zur Grammatikvermittlung benutzt, aber nicht um die Geschichte zu besprechen.



fünf Mark
Der Fünfmarkschein zeigt
Alexander von Humboldt.



zehn Mark
Der Zehnmarkschein zeigt
Clara Zetkin.



zwanzig Mark
Der Zwanzigmarschein zeigt
Johann Wolfgang von Goethe.



fünfzig Mark
Der Fünfzigmarkschein zeigt
Friedrich Engels.

Abb. 3.7: Deutsch – Ein Lehrbuch für Ausländer 1a, S. 125

Noch weitere solche Beispiele sieht man in dem zweiten Band des Lehrwerks. Texte über Personen wie Leibniz (S. 72f) und Robert Koch (S. 136ff) und Städte wie Jena (S. 88ff) und Weimar (S. 231ff) weisen auf unterschiedliche historische Ereignisse wie die industrielle Revolution, Napoleons Völkerschlacht bei Leipzig, Weltkriege im 20. Jahrhundert usw. hin. Sie sind von Leseverständnisfragen begleitet aber thematisieren die historischen Ereignisse nicht.

¹⁹⁰ Vgl: Weimann, Gunther; Hosch, Wolfram: Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht. In: Zielsprache Deutsch 22 (3), 1991, S. 134 – 142.

In der 16. Lektion zu Weimar erwähnt das Buch das NS-Regime und die Konzentrationslager Buchenwald, was in den folgenden zwei Lektionen zum Thema wird. Konkrete Informationen zu der damaligen Zeit und dem Ort gibt es allerdings nicht. Fragen und andere Aufgaben richten sich auch nach Goethe und nicht auf Nationalsozialismus.

In den Lektionen 17 und 18 geht das Lehrwerk genauer auf die Gedenkstätte Buchenwald und detailliert auf die Schicksale der Häftlinge ein. Durch einen Sachtext und ein literarisches Stück, nämlich ‚Nackt unter Wölfen‘ wird den Lernenden die Folterregime nähergebracht. Die darauf folgenden Fragen kontrollieren nur das Textverständnis und es sind Züge des interkulturellen Ansatzes durch Vergleichsaufgaben zu sehen.

Die Texte helfen dabei, Beispiele für die Sprachprogression zu liefern. Mehrere grammatische Phänomene und Wortschatzbereiche werden durch das historische Thema gelernt und geübt.

5. -heit oder -keit?

Buchenwald erinnert uns an eine traurige Epoche in der deutschen Vergangenheit.

Die Häftlinge des KZ Buchenwald errangen ihre Freiheit selbst.

Die Besucher hörten mit großer Aufmerksamkeit den Bericht über die Geschichte des Lagers.

Die Unmenschlichkeit der SS zerstörte die Gesundheit vieler Häftlinge und brachte Zehntausenden von ihnen den Tod.

Trotz der Abhängigkeit von der SS, trotz Hunger und Krankheit verloren die Häftlinge niemals den Glauben an ihre Befreiung.

Die Stärke der Häftlinge war ihre Einigkeit.

Abb. 3.8: Deutsch – Ein Lehrbuch für Ausländer, S. 255

Die Darstellung der Konzentrationslager bleibt weitgehend objektiv und sachlich. Ein Bild im Anhang und Karikaturen tragen zum Text oder Thema nichts Weiteres bei und sind als reine Darstellungsobjekte da. Ein zusätzlicher literarischer Text steht auch im Anhang aber ohne Aufgaben. Da ist die Trennung der Sprache und Landeskunde sichtbar.

Diese Darstellung zeigt auch didaktische Ansätze, die zu der Zeit innovativ waren. Das Lehrwerk zeigt die Gedenkstätte als ein kulturell interessantes Ziel und durch die Perspektive eines Besuchers den Alltagsbezug der Geschichte. Literatur als didaktisches

Mittel und interkulturelle Vergleiche helfen den Lernenden dabei, sich in die Lage der Häftlinge hineinzusetzen.

Deutsch für Sie

Deutsch für Sie 1 und *2* (erschienen 1968 und 1974) sind Alltags- und Berufsleben orientierte Lehrwerke, die die gesprochene Sprache in den Vordergrund stellen. In diesen beiden Bänden kommt weder Geschichte noch Erwähnung der geschichtlichen Episoden vor.

Deutsch intensiv

In der neuen Fassung des Lehrwerks *Deutsch intensiv - Grundkurs für Ausländer* (erschienen 1990) sind mehrere landeskundliche Texte, die darauf hinweisen, dass DDR nach dem Zweiten Weltkrieg entstanden ist.¹⁹¹ Im Kontext der Wohnungen in der DDR (S. 236), der Geschichte der Stadt Berlin (S. 315), der Entwicklung der Landwirtschaft (S. 413) usw. wird das Jahr 1945 mit der damaligen Notsituation erwähnt aber die Geschichte vor 1945 wurde wahrscheinlich für selbstverständlich gehalten oder absichtlich vermieden.

In der Lektion 37 namens ‚Nie wieder Krieg‘ steht ein Text über die Geschichte und Gegenwart der Stadt Dresden. Ein Absatz beschreibt die Bombardierung in der Nacht vom 13. zum 14. Februar 1945 durch die Angriffe der britischen und amerikanischen Kampfflugzeuge. Er gibt ausschließlich den Alliierten Schuld für die Zerstörung. Aufgaben zur Textwiedergabe und Spracharbeit folgen, allerdings ohne eine kritische Auseinandersetzung mit der Geschichte.

In den Lehrwerken aus der ehemaligen DDR sind es auch unterschiedliche Behandlungen zu sehen. Es ist in diesem Fall sehr schwierig einen roten Faden zu ziehen. Es ist auch problematisch, die Lehrwerke in den ehemaligen zwei Staaten zu diesem Thema zu vergleichen, da das Thema nur in wenigen Lehrwerken vorkommt. Die Darstellung der

¹⁹¹ Vgl. Ammer, Reinhard: Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache - Die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Deutschlehrwerken der Bundesrepublik Deutschland von 1955 bis 1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR. Iudicium, München, 1988, S. 92.

Geschichte hängt zum größten Teil von persönlichen Vorlieben der Autoren ab und die Unterschiede bei der Behandlung der Geschichte sind stärker in der DDR zu merken. Die BRD Lehrwerke scheinen dagegen der Zeit angepasster zu sein, die dann den Weg für die Post-Wende Lehrwerke bereitet haben.

3.7.2 Nach der Wende erschienene Lehrwerke

Wie vom vorigen Kapitel deutlich ist, haben Lehrwerke vor der Wende eine sehr unterschiedliche Behandlungsweise der Geschichte und müssen im Einzelnen analysiert werden. Seit dem interkulturellen Ansatz und wie im Kapitel zwei erwähnt wird, kommen meistens in den modernen Lehrwerken alle drei Ansätze zusammen vor. Daher werden in diesem Teil die Tendenzen der Lehrwerke bei der Geschichtsbehandlung thematisiert. Das bedeutet, dass in diesem Teil der Arbeit einige Grundstufenlehrwerke analysiert werden, die nach der Wende erschienen sind und für Jugendliche und Erwachsene, die im Ausland Deutsch lernen, konzipiert worden sind. Bei der Auswahl wurde auf diejenigen Lehrwerke beschränkt, die in Indien an Sprachinstituten benutzt werden, bzw. wurden und die in Indien verbreitet sind. Die Palette ist trotzdem vielfältig, da es dabei Lehrwerke gibt, die kurz nach der Wende erschienen sind, wie z. B. *Themen neu* und *Sprachkurs Deutsch Neufassung* und einige ganz neu erschienene, oder die zur Zeit an Goethe Instituten Indiens und an vielen Sprachschulen den Kurs tragen, beispielsweise *Studio d*, *Netzwerk* und *Menschen*.

Hauptsächlich wird hier die Analyse der Lehrbücher bzw. Kursbücher dargestellt, weil es festzustellen ist, dass sie die Basis der Einheit schaffen und den Hauptstoff des Unterrichts liefern. Zu den modernen Lehrwerken gehören aber auch weitere Materialien wie Arbeitsbücher, Kopiervorlagen, Onlineaufgaben usw. Diese Materialien werden bei dieser Analyse nicht betrachtet, weil sie hauptsächlich zur Verfestigung und Wiederholung des gelernten Stoffes dienen oder als Selbstlernmaterialien konzipiert sind. Daher beinhalten sie meistens nur Übungen und kleinere Aufgaben aber keine neuen inhaltsreichen Materialien. Dies wird anhand eines Lehrwerks im Kapitel 3.7.2.14 dargestellt. Einige Lehrerhandbücher und Online Links, die über dem Kursbuch hinaus mehr Informationen zu der Geschichte geben, werden untersucht und die Ergebnisse dessen werden in diesem Kapitel kurz erwähnt.

Die dargestellten Lehrbücher der Grundstufenlehrwerke (A1 – B1), in denen die Geschichtsthemen vorkommen, sind: *Themen neu 2*¹⁹², *Themen neu 3*¹⁹³, *Sprachkurs Deutsch Neufassung 2*¹⁹⁴, *Sprachkurs Deutsch Neufassung 3*¹⁹⁵, *Moment Mal 2*¹⁹⁶, *Moment Mal 3*¹⁹⁷, *Eurolingua Deutsch 1*¹⁹⁸, *Eurolingua Deutsch 2*¹⁹⁹, *Eurolingua Deutsch 3*²⁰⁰, *Tangram aktuell 2*²⁰¹, *Tangram Zertifikat Deutsch*²⁰², *Genial B1*²⁰³, *Berliner Platz 3*²⁰⁴, *Themen aktuell*²⁰⁵, *Optimal A2*²⁰⁶, *Tangram aktuell 2*²⁰⁷, *Studio d B1*²⁰⁸, *Eurolingua Deutsch 1 Neue Ausgabe*²⁰⁹, *Eurolingua Deutsch 2 Neue Ausgabe*²¹⁰,

¹⁹² Bock, Heiko: Themen neu 2 Kursbuch. Hueber, Ismaning, 2003.

¹⁹³ Aufderstraße, Helmut; Bönzil, Werner; Walter, Lohfert: Themen neu 3 Kursbuch. Hueber, Ismaning, 2003.

¹⁹⁴ Häussermann, Ulrich; Dietrich, Georg; Wängler, Hans-Heinrich: Sprachkurs Deutsch Neufassung 2. Diesterweg, Frankfurt am Main, 1991.

¹⁹⁵ Häussermann, Ulrich; Dietrich, Georg; Kaminski, Diethelm: Sprachkurs Deutsch Neufassung 3. Diesterweg, Frankfurt am Main, 1997.

¹⁹⁶ Scherling, Theo; Wertenschlag, Lukas et al.: Moment Mal Lehrbuch 3. Langenscheidt, Berlin und München, 1997.

¹⁹⁷ Scherling, Theo; Wertenschlag, Lukas et al.: Moment Mal Lehrbuch 3. Langenscheidt, Berlin und München, 2002.

¹⁹⁸ Funk, Hermann; Koenig, Michael: Eurolingua Deutsch 1. Cornelsen, Berlin, 1996.

¹⁹⁹ Funk, Hermann; Koenig, Michael: Eurolingua Deutsch 2. Cornelsen, Berlin, 1998.

²⁰⁰ Funk, Hermann; Koenig, Michael: Eurolingua Deutsch 3. Cornelsen, Berlin, 1999.

²⁰¹ Dallapiazza, Rosa-Maria; von Jan, Eduard; Blüggel, Beate: Tangram aktuell 2 Lektion 5 – 8 Kurs buch + Arbeitsbuch. Hueber, Ismaning, 2009.

²⁰² Dallapiazza, Rosa-Maria; von Jan, Eduard; Blüggel, Beate: Tangram Zertifikat Deutsch Kursbuch und Arbeitsbuch. Hueber, Ismaning, 2005.

²⁰³ Funk, Hermann; Koenig, Michael; Koithan, Ute: Genial Zertifikatsniveau Kursbuch B1. Langenscheidt, Berlin und München, 2004.

²⁰⁴ Köker, Anne et al.: Berliner Platz 3 – Zertifikatsband, Langenscheidt, Berlin, 2004.

²⁰⁵ Aufderstraße, Helmut; Bock, Heiko; Müller, Jutta: Themen aktuell 2 Kursbuch. Hueber, Ismaning, 2007.

²⁰⁶ Müller, Martin, Schmidt, Reiner et al.: Optimal A2 Lehrbuch. Langenscheidt, Berlin und München, 2005.

²⁰⁷ Dellapiazza, Rosa-Maria et al.: Tangram aktuell 2 – Lektion 5 – 8. Hueber, Ismaning, 2005.

²⁰⁸ Funk, Hermann; Kuhn, Christina et al.: Studio d B1 Kurs- und Übungsbuch. Cornelsen, Berlin, 2010.

²⁰⁹ Funk, Hermann; Koenig, Michael: Eurolingua Deutsch 1 Neue Ausgabe Kurs- und Arbeitsbuch. Cornelsen, Berlin, 2005.

²¹⁰ Funk, Hermann; Koenig, Michael: Eurolingua Deutsch 2 Neue Ausgabe Gesamtband. Cornelsen, Berlin, 2006.

*Eurolingua Deutsch 3 Neue Ausgabe*²¹¹, *Lagune 3*²¹², *Berliner Platz neu 2*²¹³, *Berliner Platz neu 3*²¹⁴, *Netzwerk B1*²¹⁵ und *Menschen B1*²¹⁶.

3.7.2.1 Kommt die Geschichte vor?

Wie schon mehrmals erwähnt, wird Geschichte im Deutschunterricht als ein wichtiger Teil der Landeskunde betrachtet, jedoch bleibt ihre Behandlung umstritten. In der Zeit des interkulturellen Sprachunterrichts wird viel Wert auf die Handlungsorientierung und auf die Alltagskultur gelegt. Ob Geschichte trotzdem in den Lehrwerken erscheint, die gezielt auf Prüfungen hingerichtet sind, ist hier die Untersuchungsfrage.

Wenn man einen Blick in das Inhaltsverzeichnis der nach der Wende erschienenen Lehrbücher wirft, oder einfach die Lehrbücher durchblättert, merkt man, dass Geschichte bei fast jedem Lehrwerk, auch schon in der Grundstufe behandelt wird. Die Mehrheit der Lehrwerke präsentiert die Geschichte aber erst in der Niveaustufe B1. Ein Grund dafür ist die sprachliche Forderung, die das Verständnis eines geschichtlichen Themas vorausstellt. Ausführliche Geschichtsdarstellung ist in den B1 Lehrwerken wie *Genial*, *Sprachkurs Deutsch*, *Tangram Zertifikat Deutsch*, *Eurolingua Deutsch*, *Eurolingua Deutsch neue Ausgabe*, *Berliner Platz neu*, *Studio d*, *Moment Mal*, *Netzwerk*, *Lagune*, *Menschen* und *Themen neu* zu finden. Einige Lehrwerke davon bieten schon in den unteren Niveaustufen A1 und A2 geschichtliche Themen mit einfachen Mitteln und in unterschiedlichen Kontexten an. Sie sind unter anderen *Eurolingua Deutsch 1 neue Ausgabe* und *Eurolingua Deutsch 2 neue Ausgabe*, *Eurolingua Deutsch A1*, *Eurolingua Deutsch A2*, *Optimal A2*, *Tangram 2*, *Themen aktuell 2*, *Moment Mal 2*, *Berliner Platz neu 2* und *Sprachkurs Deutsch 2*. Alle außer *Optimal* setzen das Thema auch in dem nächsten Band des Lehrwerkes (B1) fort, wie es von der obigen Liste verstanden wird. Es ist aber auch zu merken, dass es einige Lehrwerke gibt, die überhaupt keine Geschichte in

²¹¹ Funk, Hermann; Koenig, Michael: *Eurolingua Deutsch 3 Neue Ausgabe Gesamtband*. Cornelsen, Berlin, 2007.

²¹² Aufderstraße, Helmut; Müller, Jutta; Storz, Thomas: *Lagune 3 Kursbuch*. Hueber, Ismaning, 2012.

²¹³ Lemcke, Christiane; Rohrmann Lutz; Scherling, Theo: *Berliner Platz 2 Neu*. Langenscheidt, Berlin und München, 2010.

²¹⁴ Kaufmann, Susan; Lemcke, Christiane et al.: *Berliner Platz 3 Neu*. Langenscheidt, Berlin und München, 2011.

²¹⁵ Dengler, Stefanie; Rusch, Paul et al.: *Netzwerk Kursbuch B1*. Klett-Langenscheidt, München, 2015.

²¹⁶ Braun-Podeschwa, Julia; Habersack, Charlotte: *Menschen Kursbuch B1*. Hueber, München, 2015.

der Grundstufe präsentieren. Ein Beispiel dafür ist das Lehrwerk *Deutsch.com*. Ein Grund dafür könnte sein, dass das Lehrwerk an Jugendliche gerichtet ist und an aktuellen und auf Jugend bezogenen Themen orientiert ist und ‚geht bei der Auswahl der Themen von den Vorgaben der Niveaustufe des GER aus und bietet ein reiches und buntes Panorama von Lebensformen und -realitäten Jugendlicher in den deutschsprachigen Ländern aus überraschenden Perspektiven‘ wie es im Vorwort seines dritten Bandes steht. Das Lehrwerk konzentriert sich auf die Themen, die Jugendlichen im Alltag interessieren, und daher schließt die Geschichte wahrscheinlich aus. Der Verlag Hueber erklärt auch die fehlende Relevanz der Geschichte für die Sprachprüfungen als ein weiterer Grund für das Fehlen der Geschichte. Ein anderes an Jugendliche gerichtetes Lehrwerk *Genial* geht aber mit Geschichte anders um, indem es sie sehr ausführlich behandelt. In folgenden Teilen wird die Darstellung beschrieben.

3.7.2.2 Werden die geschichtlichen Themen als unabhängige Kapitel behandelt?

Der Stellenwert der geschichtlichen Themen in unterschiedlichen Lehrwerken ist auch unterschiedlich. Zu der Frage, ob Geschichte in einer eigenen unabhängigen Einheit im Lehrwerk vorkommt, lässt sich sagen, dass dies nur in einigen Fällen der Fall ist. In dieser Minderheit gehören Lehrwerke zum Beispiel *Menschen B1* von Hueber Verlag, mit einer Einheit namens ‚In der BRD wurde eine Demokratie eingeführt‘ (S. 137ff). Weitere Lehrwerke, die der Geschichte eine ganze Einheit widmet, sind *Berliner Platz neu 3* mit dem 28. Kapitel ‚Geschichte‘ (S. 44ff), *Eurolingua Deutsch 3* mit seiner Einheit 9 mit dem Titel ‚Der 9. November‘ (S. 38ff), *Eurolingua Deutsch 3 neue Ausgabe* mit Einheit 10 ‚Gestern und heute‘ (S. 137ff) sowie *Sprachkurs Deutsch Neufassung 3* Kapitel 10 (S. 192ff). Das sind alle Lehrwerke, die für die Niveaustufe B1 konzipiert worden sind. Die Mehrheit der Lehrwerke im Gegensatz zu den oben erwähnten Lehrwerken behandelt Geschichte als ein Teil oder als eine Erweiterung eines anderen Themas. *Eurolingua Deutsch 1* (S. 106ff) und *Eurolingua Deutsch 1 Neue Ausgabe* (S. 127ff) bietet in beiden Versionen zum Beispiel ein Kapitel zum Thema ‚Lebensläufe‘ an, und präsentiert dabei Biografien berühmter deutscher Personen aus der Nazi-Periode. Auf diese Weise wirft man einen Blick in die Geschichte Deutschlands.

Optimal A2 behandelt die Geschichte Berlins in einer Einheit zum Thema ‚Berlin‘ (S. 39ff), *Studio d* betrachtet Geschichte als Teil des Themas ‚Zeit‘ (S. 16f) und auch die Migrationsgeschichte mit dem Thema ‚Ruhrgebiet‘ (S.64). *Moment Mal 2* stellt unter dem Thema ‚Fremd‘ auch die Geschichte der Gastarbeiter in Deutschland dar (S. 66). Bei solcher Vorgehensweise wird die Geschichte auch in einem Kontext eingebettet und im Rahmen eines anderen Themas dargestellt.

3.7.2.3 Wie werden die geschichtlichen Themen verteilt?

Neben dem Stellenwert der Geschichte in einem eigenen Kapitel ist es auch wichtig zu analysieren, wie die Verteilung der Geschichte in einem Lehrwerk oder einer Lehrwerkreihe vorkommt. Das Ergebnis der Analyse zeigt, dass in den meisten Fällen es eine einzige bzw. eine halbe Einheit zur Geschichte gibt. Es ist manchmal der Fall, dass die geschichtlichen Themen an mehreren Stellen erscheinen, statt in einer einzigen Einheit. Sie wird dann meist auch in mehreren unterschiedlichen Kontexten eingebettet. In der Lehrwerkreihe *Eurolingua Deutsch neue Ausgabe* ist zum Beispiel die Geschichte über mehreren Stufen verteilt. Seine Bände zu Niveaustufen A1 (S. 127), A2 (S. 24) und B1 (S. 137ff) bieten geschichtliche Themen an. In dem Lehrwerk für A1 werden Lebensläufe von berühmten deutschen Persönlichkeiten geschildert, die während der nationalsozialistischen Zeit Deutschland verlassen hatten. Beispiele der konkreten Poesie von Ernst Jandl sind auch in der Einheit zu lesen, wodurch man die Kriegsjahre in Deutschland kennenlernen kann (S. 136). In der Niveaustufe A2 wird sehr kurz über die Teilung Deutschlands und über die Maueröffnung gesprochen und in dem dritten Teil dieser Lehrwerkreihe wird die deutsche Geschichte von 1848 bis 2005 ausführlich behandelt. Ein ähnliches Verfahren ist auch in *Sprachkurs Deutsch Neufassung* (Band 2, S. 111f und Band 3, S. 192ff) und *Themen neu* (Band A2, S. 104ff und Band 3, S. 104ff) zu sehen. Weitere Beispiele dafür sind *Moment Mal 2* (S. 66f) und 3 (S. 78f), und *Berliner Platz Neu* (A2, S. 122f und B1, S. 44ff), die über zwei Niveaustufen die historischen Themen anbieten. Dabei kann auch festgestellt werden, dass Geschichte schon in den Anfängerkursen auch in kleinen Schritten behandelt werden kann. Die Darstellung der Geschichte in mehreren Kontexten ermöglicht es den Lernenden, sich mit unterschiedlichen Aspekten der Geschichte vertraut zu machen, zum Beispiel: Deutsches

Wirtschaftswunder, Berliner Mauer und Berlin in *Sprachkurs Deutsch*, Geschichte des Fernsehers und Kriegs- und Nachkriegsgeschichte in *Berliner Platz neu*, Gastarbeiter, Wien und dann deutsche Geschichte der letzte 70 Jahre in *Moment Mal*.

3.7.2.4 Welche geschichtlichen Themen werden behandelt?

Welche Themen zur deutschen Geschichte zählen und welche davon im Unterricht zu behandeln sind, sind wichtige Überlegungen. Die Komplexität dieser Frage wird durch eine Studie von Koreik deutlich, die sich mit der Frage des Anfangs der deutschen Geschichte beschäftigt und keine eindeutige Antwort geben kann.²¹⁷ Was die Themenauswahl der Geschichte betrifft, gibt es eine Vielfalt davon in Lehrwerken. Die nationalsozialistische Geschichte, die im Vordergrund dieser Arbeit ist, wird in nur manchen Lehrwerken behandelt, und nicht in allen. In dem folgenden Teil werden sie ausführlicher dargestellt. Der Mauerfall ist das bevorzugte Thema der Lehrwerkautoren und das Bild mit der Feier am Brandenburger Tor gehört als Kanon in fast allen Lehrwerken. Dieses Thema kommt in mehreren Lehrwerken wie *Netzwerk B1* (Einheit 3), *Menschen B1* (Einheit 22), *Themen neu 2* (Einheit 8), *Moment Mal 3* (Kapitel 38), *Tangram aktuell 2* (Lektion 6) vor.

Außer dieser zwei großen Themen der deutschen Geschichte finden weitere Themen wie die Zeitperiode von 1848 bis zur Weimarer Republik in *Eurolingua Deutsch 3 Neue Ausgabe 3* (S. 138f), die 70er Jahre und die Erfindung des Autos in *Berliner Platz neu 3* (S. 44f), Gastarbeiter in *Moment Mal 2* (S. 66f), die Post Wende Geschichte und die EU in *Berliner Platz neu 3* (S. 46) usw. in Lehrwerken Platz.

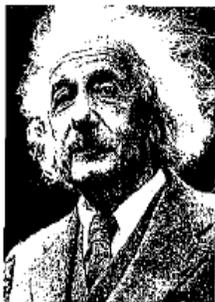
Österreichische und schweizerische Geschichte wird auch nach den ABCD-Thesen in die Landeskunde und in die Geschichtsdarstellung einbezogen und kommt in Lehrwerken wie in *Menschen B1* (S. 139) vor. Außerdem sind wichtige Episoden der Weltgeschichte in *Lagune 3* (S. 103f), *Tangram Zertifikat Deutsch* (S. 59ff) zu sehen.

²¹⁷ Vgl. Koreik, Uwe: Deutsche Geschichte und interkulturelles Lernen im Landeskundeunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Wolgg, Armin; Blei, Dagmar (Hg): DaF für die Zukunft. Eine Zukunft für DaF! Beiträge der 23. Jahrestagung DaF 1995, Materialien Deutsch als Fremdsprache 44, 1998, S. 329 – 340.

3.7.2.5 Wie wird mit dem Nationalsozialismus umgegangen?

Der Schwerpunkt dieser Arbeit ist die Behandlung der nationalsozialistischen Geschichte im DaF-Unterricht. Daher wird auch bei der Lehrwerkanalyse darauf eingegangen und in diesem Teil wird nun die Darstellung des Dritten Reiches in den ausgewählten Lehrwerken präsentiert. Die Behandlung der nationalsozialistischen Geschichte in Lehrbüchern ist auch sehr unterschiedlich. Von einem totalen Fehlen des Themas z. B. in *Netzwerk* bis zu einer intensiven Auseinandersetzung damit, wie in *Genial*, ist in den modernen Lehrwerken zu sehen. Nach einer Analyse aller Lehrwerke ist festzustellen, dass das Thema knapp, wenn überhaupt behandelt wird.

Nur wenige Lehrwerke konzentrieren sich stark auf das Thema. Beispiele dafür sind *Eurolingua Deutsch Neue Ausgabe* und *Genial B1* (S. 59ff). In der Lehrwerkreihe *Eurolingua Deutsch Neue Ausgabe* sehen wir, wie das Thema in mehreren Teilen und auf mehrere Niveaustufen aufgeteilt ist. Band A1 des Lehrwerkes erzählt einen Teil dieser Geschichte anhand Biografien berühmter Personen wie Albert Einstein, Marlene Dietrich und Bertolt Brecht, die in der Zeit des Nationalsozialismus Deutschland verlassen haben (S. 135). Konkrete Informationen über das nationalsozialistische Regime oder ihre Zeit zwischen 1933 bis 1945 gibt es in diesen Texten allerdings nicht. Das könnte daran liegen, dass das Thema der Einheit ‚Biografien‘ ist und mehr über diese Persönlichkeiten erzählt wird, und da es schon in der Niveaustufe A1 vorkommt, sind die Lernenden sprachlich nicht viel weitergekommen, das Thema eingehend behandeln zu können. Trotzdem bietet diese Vorgehensweise eine gute Grundlage für die Behandlung der nationalsozialistischen Geschichte in weiteren Niveaustufen an.



Einstein, Albert, geboren in Ulm 14.3.1879, gestorben in Princeton (USA) 18.4.1955, in München aufgewachsen, dt. Physiker (ab 1901 schweizer., ab 1940 amerik. Staatsbürgerschaft); Begründer der Relativitätstheorie. E. wurde 1909 als Prof. an die Universität Zürich berufen, ging 1911 nach Prag, 1912 zurück nach Zürich und wurde 1913 in Berlin Direktor des Kaiser Wilhelm Instituts für Physik. 1921 bekam E. den Nobelpreis. E. emigrierte 1933 in die USA und wirkte bis zu seinem Tod am „Institute for Advanced Studies“ in Princeton.
„Wichtig ist, dass man nicht aufhört zu fragen.“

Abb. 3.9: *Eurolingua Deutsch A1 neue Ausgabe*, S. 135

In dem dritten Band von *Eurolingua Deutsch Neue Ausgabe* sehen wir dann die Behandlung der deutschen Geschichte ausführlicher, indem es in zwei Teilen, nämlich vor 1945 und dann nach 1945 geteilt wird (S. 138ff). In dem ersten Teil ab 1848 bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges werden mehrere Ereignisse der deutschen Geschichte anhand Bilder und der dazu passenden Texte präsentiert. Die Jahre 1933, 1938, 1939 und 1945 kommen vor und dabei auch ein kritisches Bild der diktatorischen Zeit in Deutschland. Die Lernenden werden mit Begriffen wie ‚Verfolgung von Deutschen jüdischer Abstammung und unerwünschten Minderheit‘, ‚Pogrom‘, ‚6 Million Juden ermordet‘ usw. konfrontiert. Durch diese Vielfalt der präsentierten Ereignisse wird eine gute Basis für die Diskussion über die Zeit des Nationalsozialismus geschaffen. Es folgen leider im Lehrwerk keine Aufgaben zu den Texten und es folgen direkt die Wortschatz- und Grammatikaufgaben.

- 1** 1848 In vielen deutschen Staaten gibt es Demonstrationen und Aufstände. In der Frankfurter Paulskirche diskutiert das erste deutsche Parlament über eine demokratische Verfassung.
- 2** 1871 Nachdem Deutschland den Krieg gegen Frankreich gewonnen hat, wird im Spiegelsaal von Versailles das „Deutsche Reich“, der erste moderne deutsche Nationalstaat gegründet. Österreich gehört nicht zu diesem Staat.
- 3** 1884/85 Deutschland erwirbt Kolonien vorwiegend in Afrika, u. a. Deutsch-Südwestafrika (heute Namibia), Deutsch-Ostafrika (heute Tansania, Ruanda, Burundi), Kamerun und Togo. Nach dem Ersten Weltkrieg verliert Deutschland seine Kolonien an Frankreich und Großbritannien.
- 4** 1914–1918 Der Erste Weltkrieg beginnt. Im Osten kämpft Deutschland gegen Russland, im Westen sind Frankreich und Großbritannien und ab 1917 die USA die Hauptgegner. Deutschlands Verbündete sind das Kaiserreich Österreich-Ungarn und die Türkei. Der Erste Weltkrieg fordert mehr als 9 Millionen Tote. Der Krieg endet mit einer Niederlage von Deutschland und Österreich-Ungarn. Der deutsche Kaiser dankt ab, das Kaiserreich Österreich-Ungarn zerfällt, Österreich wird Republik.
- 5** 1919 Deutschland wird parlamentarische Demokratie (Weimarer Republik).
- 6** 1923 Inflation in Deutschland. Es gibt viele Arbeitslose und viele Menschen verarmen. Am 9. November scheitert ein Putschversuch Hitlers in München.
- 7** Die „goldenen zwanziger Jahre“ Berlin wird zum kulturellen Zentrum für Mode, Tanz, Theater und Film.
- 8** 1929 Der Börsenkrach in New York stürzt auch Deutschland in die ökonomische Krise. Wieder werden Millionen arbeitslos. Das ist die Chance für die Nationalsozialisten um Adolf Hitler.
- 9** 1933 Hitler wird am 30. Januar „Führer“ und Reichskanzler, Deutschland wird Diktatur, die Gesetze gelten nicht mehr. Die Nazis verfolgen ihre politischen Gegner. Konzentrationslager (KZs) werden gebaut. Schon bald beginnt die Verfolgung von Deutschen jüdischer Abstammung und unerwünschten Minderheiten (Sinti, Roma, Homosexuelle u. a.).
- 10** 1938 Ein Höhepunkt der Gewalt gegen die jüdische Bevölkerung ist das Pogrom vom 9. November 1938. Jüdische Geschäfte werden zerstört, Synagogen werden in Brand gesteckt. Bis 1945 werden 6 Millionen Juden ermordet. Hitlers Truppen marschieren im März 1938 in Österreich ein, damit wird Österreich bis 1945 Teil des Deutschen Reiches.
- 11** 1939 Mit dem Angriff auf Polen beginnt Deutschland den 2. Weltkrieg. Nach der schnellen Eroberung von vielen europäischen Ländern (u. a. Polen, Niederlande, Norwegen, Dänemark und von großen Teilen Frankreichs), ist der Krieg gegen die Sowjetunion, der 1941 begonnen hat, nicht erfolgreich. Ende Januar 1943 muss sich die deutsche Armee in Stalingrad ergeben. Nach der Landung in der Normandie 1944 rücken von Westen die Briten und Amerikaner vor, von Osten kommt die Sowjetarmee. Im Zweiten Weltkrieg gibt es mehr als 60 Millionen Tote.
- 12** 1945 Ende des Zweiten Weltkriegs. Deutschland besiegt, befreit, zerstört, geteilt.

Wörter lernen – Nomen, Verben, Adjektive

2.1 Suchen Sie zu den Nomen die passenden Verben in den Texten von 1.2.

der Beginn, *	die Diskussion, -en	der Mord, -e	die Verarmung, *
die Befreiung, -en	das Ende, *	die Teilung, -en	die Zerstörung, -en

2.2 Suchen Sie zu den Verben die passenden Nomen in den Texten von 1.2.

brennen > demonstrieren > erobern > landen > tanzen > verfolgen

2.3 Suchen Sie zu den Nomen die passenden Adjektive in den Texten von 1.2.

Demokratie > Parlament > Kultur > Ökonomie > Politik

Einheit 10 – 139 – hundertneununddreißig

Abb. 3.10: Eurolingua Deutsch 3 Neue Ausgabe, S. 139

In mehreren Lehrwerken werden viele Episoden der deutschen Geschichte abgedeckt und daher kommt das Thema ‚Nationalsozialismus‘ als Teil einer großen Kollage vor. Das ist z. B. der Fall bei Lehrwerken wie *Berliner Platz neu 3* (S. 44f), *Themen neu 3* (S. 105), *Studio d B1* (S. 16f), *Eurolingua Deutsch 3 Neue Ausgabe* (S. 138f), *Tangram Zertifikat*

Deutsch (S. 60ff) usw. Daher fehlt auch in diesen Lehrwerken eine Auseinandersetzung mit der Geschichtsthematik.

In einigen Lehrwerken wird Nationalsozialismus mit der österreichischen Geschichte verbunden und in dem Teil mit der deutschen Geschichte fehlt das ganz. Das ist z. B. in *Menschen B1* (S. 139) und in *Moment Mal 2* (S. 109) der Fall. Dadurch wird von dieser Teil der Geschichte ein Abstand geschaffen.

5 Geschichtliche Ereignisse in Österreich und der Schweiz

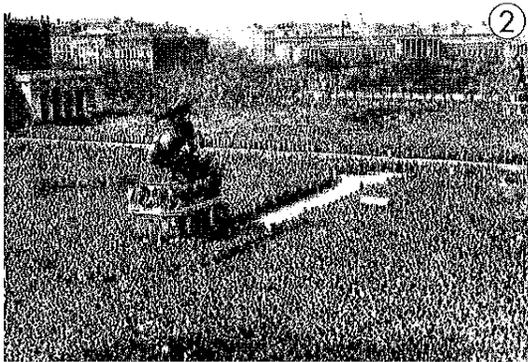
Wählen Sie ein Land und schreiben Sie einen Text zu dem Steckbrief im Passiv Präteritum.

Österreich

1918: Republik Österreich gegründet | 1938: Einmarsch der Deutschen: Verlust der Selbstständigkeit, Teil des Deutschen Reichs | 1945–1955: aufgeteilt in vier Besatzungszonen | 1955: Staatsvertrag mit Alliierten unterschrieben → Selbstständigkeit gewonnen | 1995: Mitglied der EU

Im Jahr 1918 wurde die Republik Österreich gegründet. Als 1938 die Deutschen in Österreich einmarschierten, wurde ...

Abb. 3.11: Menschen B1, S. 139



Österreich ist deutsch!

Ein großer Tag – der Führer und Kanzler des Nationalsozialistischen Deutschen Reiches, Adolf Hitler, verkündete auf dem Wiener Heldenplatz den Anschluß Österreichs. „Ich melde den Eintritt Österreichs in das Deutsche Reich“, rief der Führer, und unbeschreiblicher Jubel füllte den Platz.

Abb. 3.12: Moment Mal 2, S. 109

Ein Abstand wird auch durch die Wahl der Sachtexte als Textsorte für die Vermittlung der Nazi-Geschichte geschaffen. Nur in *Genial B1* (S. 59f) kommt die Meinungsäußerung oder ein persönlicher Bericht einer Person aus der Nazi-Zeit in

Deutschland vor. Erfahrungen und Erlebnisse sind bei der Mauergeschichte öfters zu sehen und sind nach dem modernen Ansatz der Fremdsprachendidaktik und nach dem Konzept von ‚Geschichte von unten‘ und ‚Oral History‘ die besseren Textsorten für die Geschichtsbehandlung. Nur in *Genial B1* wird das Schicksal einer Person anhand einer persönlichen Zeitleiste neben einer Zeitleiste deutscher Geschichte dargestellt. Dann folgt ein Interview mit dieser Person, wo sie u. a. über die Kriegszeit spricht.

Studio d B1, *Moment mal 2* und *Menschen B1* erwähnen Hitler und die nationalsozialistische Zeit aber im Kontext der Berliner Mauer (S. 16f), der Stadt Wien (S. 109), und der Geschichte Österreichs (S. 139) aber beinhalten nicht mehr als ein paar Zeilen über Nationalsozialismus und dienen kaum zur Sensibilisierung dieses Teils der Geschichte.

Wie schon erwähnt, wird in manchen Lehrwerken die moderne Geschichte, das heißt die Post Wende Geschichte dargestellt. *Moment Mal 3* bietet die Situation mit den Neo-Nazis (S. 79) in Deutschland an. Ein Graffiti und einige Zeilen zeigen den aktuellen Konflikt der Ausländerfeindlichkeit und die Anti - Nazi Bewegung.

80 **Ja zu Deutschland – Ja zu Europa**

Heute sagt eine Mehrheit der Deutschen zwar Ja zur staatlichen Einheit. Aber die Ost- und Westdeutschen beurteilen die Situation nicht gleich. Nach einer Umfrage bei 18- bis 85 35-Jährigen aus dem Jahre 1997 sind 64% der Westbürger zufrieden mit der Staatsform, in der sie leben. Im Osten hingegen finden sich nur noch 38% zufriedene Bürger und Bürgerinnen. In den letzten Jahren hat sich gezeigt, dass Fremdenfeindlichkeit und Rechts- 90 extremismus in Deutschland immer wieder ein Thema sind. Dazu erklären 39% der Jugendlichen in der Umfrage, dass sie sich für die Ausländerfeindlichkeit in Deutschland schä- 95 men. Und 37% aller Befragten sehen sich eher als tolerante Weltbürger und Europäer denn als Deutsche.



Abb. 3.13: Moment Mal, S. 79

Einige moderne Lehrwerke wie *Menschen B1* (S. 137ff) und *Netzwerk B1* (S. 34ff) behandeln das Thema ‚Mauer‘ als Teil deutscher Geschichte aber die nationalsozialistische Geschichte findet keinen Platz in diesen Lehrwerkreihen. In einem

alten Lehrwerk *Sprachkurs Deutsch 3 Neufassung* steht eine Zeitleiste von 13. Jahrhundert bis zum Jahr 1990 (S. 198). Sie gibt aber erstaunlicherweise keine Angaben zu der Zeit von 1933 bis 1945.

Um 1200	entstanden die Spreehäfen Berlin und Cölln	1
Ab 1486	war Berlin die Hauptstadt des Landes Brandenburg	
Ab 1800	entwickelte sich Berlin zu einem Mittelpunkt der literarischen und wissenschaftlichen Romantik	
1810	wurde, im Geist eines romantischen Idealismus, die Berliner Universität gegründet. Wichtigstes Gründungsmitglied: der Philosoph Wilhelm von Humboldt	
1871–1945	war Berlin die Hauptstadt Deutschlands	
Vor 1933	war Berlin eine europäische Metropole neuen Stils für Film, Theater, Literatur, Kunst	
Mai 1945	Deutsche Kapitulation. Beginn der deutschen Teilung	
1948–1949	Elfmonatige Blockade Westberlins durch die sowjetische Armee. Die Stadt wird über eine Luftbrücke versorgt	
1949	Gründung der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik	
17. 6. 1953	Revolte des DDR-Volkes. Sie wird blutig niedergekämpft	
Vor 1961	Massenflucht des DDR-Volkes nach Westen (2,7 Millionen)	
13. 8. 1961	Bau der Mauer in Berlin	
Ab Mai 1989	Neue Massenflucht aus der DDR über Ungarn, Prag, Warschau in den Westen (rund 1 Million)	
Ab September 1989	Gegen die immer größeren Demonstrationen des DDR-Volkes hat die DDR-Volkspolizei keine Mittel mehr	
4. 11. 1989	1000000 DDR-Bürger demonstrieren für Demokratie und freie Wahlen	
9. 11. 1989	Das Volk hat gesiegt. Die Mauer fällt	
3. 10. 1990	Politische Einheit Deutschlands	
20. 6. 1991	Der Bonner Bundestag entscheidet sich für Berlin als künftigen Regierungssitz	
1994	Abzug der amerikanischen, britischen, französischen und sowjetischen Truppen aus Berlin	
Ab 2000 (Planung)	Berlin deutscher Regierungssitz	

Abb. 3.14: Sprachkurs Deutsch 3 Neufassung. S. 198

Dadurch sieht man die Vielfalt der Darstellungsweise der NS-Geschichte in DaF-Lehrwerken. Es ist allerdings festzustellen, dass es außer *Genial BI* kaum eine zufriedenstellende Darstellung dieser Episode der Geschichte vorhanden ist und noch weniger eine kritische. Ein gewisser Abstand ist dadurch zu spüren, indem in Lehrwerken kaum Themen wie die Lebensbedingungen der Deutschen dieser Zeit und in Deutschland lebenden Juden, die Bedingungen zur Machtergreifung Hitlers usw. dargestellt werden.

Viele Fachtexte mit Fachtermini und Assoziation Hitlers mit Österreich stehen im Kontrast zu den Prinzipien der Personifizierung und Quellendarstellung.²¹⁸

Kritische Fragen zu den Ursachen und Folgen des Nationalsozialismus, seine Relevanz in dem heutigen Deutschland (wie in *Moment Mal*), Vergleich mit dem Heimatland, bzw. Lernerbezug fehlen in Lehrwerken. Wortschatz und Grammatik treten stark in den Vordergrund.

3.7.2.6 Wie wird die Mauergeschichte thematisiert?

Die Erscheinung der Mauer in Lehrwerken ist im Kontrast zu der Thematisierung der nationalsozialistischen Geschichte. Durch einen Blick auf die im Lehrwerk behandelten geschichtlichen Themen kann festgestellt werden, dass der Mauerfall bzw. der 9. November 1989 das beliebteste Geschichtsthema in Lehrwerken ist. Es ist nicht abzulehnen, dass die Wiedervereinigung Deutschlands für die moderne Welt eine Wende in mehreren Hinsichten war. Nicht nur für Deutschland, sondern für das ganze Europa und sogar für die ganze Welt hat der 9. November 1989 viele Möglichkeiten geöffnet und daher ist der Mauerfall eine der wichtigsten Episoden in der Geschichte der letzten ein paar Jahrzehnten. In vielen Lehrwerken fehlt aber die Darstellung des Hintergrunds des Mauerfalls. Oft ist es den Lernenden nach der Behandlung dieses Ereignisses in Lehrwerken nur verständlich, dass der Fall der Berliner Mauer ein fröhliches Ereignis für Deutschland war, und sowohl die DDR- als auch die BRD-Bürger an dem Tag angenehm überrascht waren bzw. Euphorie erlebten. Aber Fragen nach dem Grund des Mauerbaus, nach den Gründen der Flucht aus dem Osten, nach Ereignissen, die zum Mauerfall führten usw. bleiben für die Lernenden unbeantwortet. So eine Darstellung ist in Lehrwerken wie *Optimal A2* (S. 39f), *Tangram aktuell 2* (S. 24f) und *Sprachkurs Deutsch 3 Neufassung* (S. 192ff) zu finden.

²¹⁸ Mehr zu den Prinzipien im Kapitel 4.1

Potsdamer Platz			
... In den dreißiger Jahren gab es hier viele Hotels, Cafés, Restaurants, Kaufhäuser und viel Verkehr!	Weil viele DDR-Bürger in den Westen flohen, baute die DDR-Regierung eine Mauer um Westberlin. Die Mauer teilte auch den Potsdamer Platz. Im Westen konnte man von einem Turm über die Mauer in den Osten sehen.	1939-45	Zweiter Weltkrieg
Am Potsdamer Platz war die erste Verkehrsampel in Deutschland.	Nach der Wiedervereinigung kauften Investoren das Land am Potsdamer Platz. Viele berühmte Architekten aus der ganzen Welt kamen nach Berlin und haben hier das „alte Zentrum“ neu gestaltet.	1945	Ende des 2. Weltkriegs Berlin in 4 Sektoren geteilt
Nach dem Zweiten Weltkrieg war die ganze Gegend zerstört. Die Sieger England, Frankreich, USA und die Sowjetunion teilten Berlin in vier Teile.		Mai 1949	Gründung der Bundesrepublik Deutschland
Seit der Gründung der Bundesrepublik und der DDR gab es in Deutschland zwei Staaten.		Oktober 1949 13.8.1961	Gründung der DDR Beginn des Mauerbaus
		9.11.1989 3.10.1990	Maueröffnung Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten
		2002	Ende der Bauarbeiten am Potsdamer Platz

Abb. 3.15: Optimal A2, S. 40

In Indien, wie in vielen anderen weit liegenden Ländern, sind die Geschichte des Kalten Krieges in Europa, des Mauerbaus usw. keine selbstverständlichen Themen, da sie eine andere Geschichte in der Schule behandelt haben.²¹⁹ Mit der Vorgehensweise in beispielsweise *Tangram aktuell 2* (nächste Seite), in dem die Kursteilnehmer einen persönlichen Bericht über die Mauer und den Mauerfall ohne den Hintergrund bekommen, kann man mit diesem Text ohne Zusatzmaterial im Unterricht nicht arbeiten.

Es gibt allerdings einige Lehrwerke, die mit dem Thema ausführlicher umgehen. In *Eurolingua Deutsch 3* gibt es eine Einheit (4) mit dem Titel ‚Der 9. November‘. In dem Text zum 9. November 1989 wird die Geschichte von 1939 bis 1990 zusammengefasst (S. 47f). Dabei wird auf die Flucht der DDR Bürger hingewiesen, aber auch wieder ohne Gründe. Noch gibt es im Text für die Lernenden vage Aussagen, wie z. B. ‚... versuchte Gorbatschows die Sowjetunion und den Ostblock zu reformieren‘, ‚... die Menschen akzeptierten den DDR Staat nicht mehr‘, aber ohne dies genau zu erklären. Dieses Wissen ist den Lernenden vorausgesetzt, was kein Idealfall im indischen DaF-Unterricht ist.

²¹⁹ Vgl. Krishnamurthy, Gopalan: Hitlerbild in Indien. In: Warmbold, Joachim et al. (Hg): Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht. Iudicium, München, 1993, S. 164.

Das werde ich nie vergessen ...

Lesen Sie die Überschrift. Was meinen Sie: Was steht im Text?

„Diese Nacht war nicht zum Schlafen da“

(nach Walter Momper, 1989–1991 Regierender Bürgermeister in Berlin)

Lesen Sie den Text und vergleichen Sie mit Ihren Vermutungen.

Ein Junge aus Ostberlin und ein Mädchen aus Westberlin lächeln sich freundlich an, zwischen ihnen die Mauer: ein Wahlplakat der Berliner SPD aus dem Jahr 1988, Überschrift: „Berlin ist Freiheit“. Die Botschaft: Die nächste Generation soll die Deutschen aus Ost und West wieder zusammenbringen. Manche Leute hatten kein Verständnis für so viel Fantasie, viele kritisierten das Plakat.

Ein Leben ohne die Mauer war damals einfach unvorstellbar. Fast 30 Jahre lang hatte sie Berlin in zwei Hälften geteilt. Aber nicht nur das: Sie hatte auch Familien und Ehepaare getrennt und Kontakte zu alten Freunden abgeschnitten. Wer in Berlin wohnte, der hatte gelernt, dass es einfacher war, nach Mallorca zu reisen, als an den Müggelsee, obwohl der nur ein paar Kilometer weit weg war. Seit dem Bau der Mauer 1961 hatten die Deutschen auf diesen Tag gewartet, und

plötzlich war er da.

Wir alle mussten die neue Situation erst selbst erfahren. Als man in der Nacht vom 9. zum 10. November 1989 die ersten Bilder von der Grenzöffnung im Fernsehen sehen konnte, waren schon Tausende von Menschen aus Ost- und Westberlin zu den Grenzübergängen gefahren. Sie applaudierten, tranken Sekt und bewarfen die Trabis* mit Blumen. Viele Ost-Berliner weinten vor Freude, nachdem sie die Grenze überschritten hatten. Es war eine Stimmung wie auf einem Volksfest. Hier zeigte sich:

Niemand hatte die Mauer wirklich akzeptiert. Diese Nacht war nicht zum Schlafen da. Ich blieb bis zum Morgen am Grenzübergang Invalidenstraße und sprach mit den Berlinern aus dem Osten. Viele waren wieder auf dem Helmweg, nachdem sie mitten in der Nacht schnell mal zum Ku'Damm** gefahren waren. Dann kamen die ersten West-Berliner aus dem Ostteil der Stadt zurück: Sie hatten auf dem Alexanderplatz gefeiert. Wildfremde Menschen, aber auch Familien,

die sich seit Jahren nicht mehr gesehen hatten, lagen sich in dieser Nacht in den Armen. Der Slogan „Berlin ist Freiheit“ war jetzt keine Fantasie mehr, sondern Wirklichkeit.

die sich seit Jahren nicht mehr gesehen hatten, lagen sich in dieser Nacht in den Armen. Der Slogan „Berlin ist Freiheit“ war jetzt keine Fantasie mehr, sondern Wirklichkeit.

* Trabi = Trabant, eine typische Automarke aus der ehemaligen DDR

** Ku'Damm = Kurfürstendamm, die bekannteste Einkaufsstraße in West-Berlin

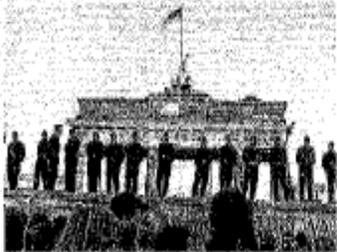


Abb. 3.16: Tangram aktuell 2, S. 24

6.4 BRD und DDR – Ein Blick zurück

Lesen Sie den Text und vergleichen Sie ihn mit der Karte. Zeichnen Sie eine Textgrafik dazu und fassen Sie den Text mit Hilfe der Grafik zusammen.

1939 begann Deutschland den 2. Weltkrieg mit dem Angriff auf Polen. Der Krieg endete am 8. Mai 1945. Deutschland wurde besetzt und in vier Besatzungszonen aufgeteilt. 1949 wurden die zwei Staaten Bundesrepublik Deutschland (BRD) und Deutsche Demokratische Republik (DDR) gegründet. Berlin wurde geteilt. Ostberlin wurde die Hauptstadt der DDR. Alle ehemals deutschen Gebiete östlich der Flüsse Oder und Neiße gehören seitdem zu Polen bzw. zur GUS. Bis Anfang der sechziger Jahre flüchteten viele Menschen in den Westen. Dann schloss die DDR 1961 die Grenzen. In Berlin wurde eine Mauer gebaut. Sie wurde zum Symbol des „Kalten Krieges“ zwischen dem kommunistischen Osten und der westlichen kapitalistischen Welt. Seit Mitte der achtziger Jahre versuchte Gorbatschow die Sowjetunion und den Ostblock zu reformieren. Aber die Regierenden in der DDR



wollten keine Reformen. Im Oktober 1989 feierte die DDR ihren 40. Geburtstag. Doch die Menschen akzeptierten den DDR-Staat nicht mehr.

Immer mehr Bürger flüchteten über Ungarn in den Westen. Andere demonstrierten gegen die Politik der Sozialistischen Einheitspartei (SED). Besonders viele

Menschen gingen in Leipzig auf die Straße und riefen: „Wir sind das Volk!“ und „Wir sind ein Volk!“.

Am 9. November 1989 öffnete die DDR-Regierung die Mauer für Reisen in den Westen. Weniger als ein Jahr danach, am 3. Oktober 1990, schlossen sich die beiden deutschen Staaten zusammen.

Abb. 3.17: Eurolingua Deutsch 3, S. 47

Hier ist es wichtig zu betonen, dass diese Hintergrundinformationen nicht in allen Lehrwerken fehlen. In einigen wenigen Lehrwerken werden die Umstände ausführlich genug erklärt, unter denen die Mauer gebaut und geöffnet wird. Dadurch wird diese wichtige Episode auch den Lernenden verständlich, die zum ersten Mal mit dem Begriff ‚Berliner Mauer‘ konfrontiert werden. *Eurolingua Deutsch 3 neue Ausgabe* präsentiert sechs Texte (mit Fotos), die die Periode zwischen 1945 bis 1990 in Jahrzehnten aufteilt (S. 143). Ähnlich ist es in *Moment Mal 3* (S. 78f) und *Themen neu 2* (S. 104f), die mit Texten und Auflistungen, die Gründe der Republikflucht behandeln.

Von 1961 bis 1989 flohen über 200 000 Menschen aus der DDR, und rund 410 000 reisten legal aus. Allein im Jahr 1989 kamen dann fast 350 000 Menschen legal oder illegal aus der DDR in die Bundesrepublik. Dies waren die wichtigsten Gründe, warum sie die DDR verließen:

- Sie konnten nicht ins westliche Ausland reisen.
- Sie verdienten zu wenig Geld.
- Sie hatten Probleme mit dem Staat und seinen Behörden.
- Sie fanden das Leben in der DDR langweilig.
- Sie wollten in einer Demokratie leben, in der der Staat nicht alles kontrolliert und man frei seine Meinung sagen kann.
- Sie wollten besser leben als in der DDR.
- Sie wollten zu ihren Verwandten in der Bundesrepublik.
- Sie durften ihren Beruf nicht frei wählen.
- Sie glaubten nicht an die Zukunft des Sozialismus.
- Sie wollten in ihrem Beruf etwas Neues machen.

Abb. 3.18: Themen aktuell 2, S. 107

Eurolingua Deutsch 2 (S. 165), *Berliner Platz neu 3* (S. 45) und *Optimal 2* (S. 39ff) sind andere Lehrwerke, in denen die Mauer nur als ein positives Ereignis dargestellt wird, indem nur der Fall und die Feier bei dem Mauerfall vermittelt werden, ohne die wesentlichen, oben aufgelisteten Fragen zu klären.

Der Gebrauch von Sachtexten ist durch diese Analyse deutlich zu sehen, aber es gibt auch viele andere Textsorten wie Zeitleisten in *Optimal 2* (S. 40), literarische Texte in *Sprachkurs Deutsch Neufassung 3* (S. 192), Schlagzeilen in *Netzwerk B1* (S. 36), persönliche Berichte in *Netzwerk B1* (S. 34), politische Reden in *Eurolingua 3 neue Ausgabe* (S. 137) usw.

Dadurch wird deutlich, dass die Mauerdarstellung den Prinzipien der Geschichtsdidaktik deutlich besser folgt als die Darstellung des Dritten Reiches in Lehrwerken. Alltagsgeschichten sind bei der Thematisierung der Mauergeschichte im Mittelpunkt und wenige ‚große Persönlichkeiten‘ und ihre Taten, die zum Prinzip der Personifizierung passen.²²⁰ Die Lebensbedingungen der Personen in einem geteilten Land, bzw. andere Ideologien wie der Kommunismus sind in Indien nicht leicht vorstellbar und da der Kalte Krieg für die heutige Generation in Indien nicht viel bedeutet, muss bei der Episode der Wiedervereinigung von der Lehrperson auf Ergänzungsmaterialien verlassen werden.

²²⁰ Diese Prinzipien werden im Kapitel 4.1 erklärt

3.7.2.7 Welche Vorkenntnisse werden von Lernenden erwartet?

Ein weiteres Problem in den Lehrwerken bei der Behandlung der geschichtlichen Themen ist oft bei der Einstiegsphase der Einheit zu sehen. Fast immer taucht man in das geschichtliche Thema anhand Bilder ein, wie es bei anderen neuen Themen auch gewöhnlich ist. Die Bilder bieten einen Sprechimpuls an und dabei werden die Vorkenntnisse der Lernenden über das Thema aktiviert und der dazugehörte Wortschatz eingesammelt. Bilder dienen eventuell auch als Verständnishilfe der darauf folgenden Texte. Durch Bilder setzen sich die Lernenden in die Zielsprachenkultur ein und erhalten dabei einen Bezug zu dem Land, dessen Sprache sie lernen.

Netzwerk, das Lehrwerk das neulich an Goethe Instituten Indiens eingeführt wurde, fragt im dritten Band nach Informationen anhand drei Landkarten Deutschlands bzw. Berlins, die das geteilte Land, die geteilte Stadt und das wiedervereinigte Land zeigen (S. 34f). Dann sollen die Lernenden sich zu neun Bildern auf einer Zeitleiste und zu den Bildüberschriften äußern.

Das Lehrwerk deutet anhand der Zeitleiste zwar darauf hin, dass es in den zwei Staaten den Bürgern unterschiedlich ging, aber die Gründe und andere wichtige Themen wie die unterschiedlichen Regierungsformen, die Fluchtversuche, die Einschränkungen in der DDR usw. werden nicht oder kaum thematisiert. Sie werden entweder vorausgesetzt oder bedürfen Ergänzungsmaterialien.



Abb. 3.19: Netzwerk B1, S. 34-35

Eine ähnliche Herangehensweise hat *Eurolingua Deutsch 3 neue Ausgabe*, in dem die Lernenden am Beginn des Unterrichts ihr Wissen über die Bilder historischer Themen austauschen sollen (S. 137). Problematischer könnte besonders die Auswahl der Bilder sein, die vielleicht der Mehrheit der indischen Lerner ganz alltäglich scheinen könnten.

Ein Politiker am Mikrofon, viele Menschen auf der Straße usw. sind vielleicht nicht präzise genug, die Lernen darauf aufmerksam zu machen, dass es sich hier von der Berliner Mauer handelt. Ein Bild der Mauer fehlt dafür. Die gegebenen Wörter helfen in diesem Fall den Lernenden mit Hintergrundwissen auf das Thema zu kommen, aber sonst die Auswahl der Bilder problematischer.



1 Betrachten Sie die Abbildungen und sammeln Sie im Kurs, was Sie über dieses Ereignis und seine Konsequenzen wissen.

Die Grenzen zwischen der DDR und der Bundesrepublik Deutschland waren nach langer Zeit wieder offen.

Ich weiß, dass ...

Ich kenne mich da nicht aus ...

Ich erinnere mich an ...

Am 9. November 1989 ist die Mauer gefallen.

Abb. 3.20: Eurolingua Deutsch 3 Neue Ausgabe, S. 137

3.7.2.8 Mit welchen Medien und Textsorten wird Geschichte thematisiert?

Wie oben erwähnt, sind Bilder der meist bevorzugte Ausgangspunkt für ein neues Thema im Deutschunterricht. Bilder bieten auch eine visuelle Darstellung der Geschichte an, die für das Verstehen der Geschichte unentbehrlich sind.²²¹ Daher sind viele Bilder aus der vergangenen Zeitperiode in Lehrwerken zu sehen.

²²¹ Mehr zum Einsatz der Bilder im Kapitel 4.7

In diesem Teil werden einige Lehrwerke, die die deutsche Geschichte behandeln, mit dem Schwerpunkt analysiert, welche Bilder für die Darstellung der Geschichte in unterschiedlichen Unterrichtsphasen in Lehrwerken eingesetzt worden sind. Wie der Mauerfall oft als Thema in Lehrwerken erscheint, sind Bilder des Mauerfalls, bzw. Feier am Brandenburger Tor häufig in Lehrwerken gedruckt. *Sprachkurs Deutsch 3 Neufassung* (S. 195) hat zu dem Kapitel des Mauerfalls fünf Bilder der Ereignisse zwischen 10. Nov. 1989 und Februar 1990. Dabei sind Bilder der in den Westen fahrenden Trabis, Menschen, die die Mauer mit Werkzeugen öffnen usw.

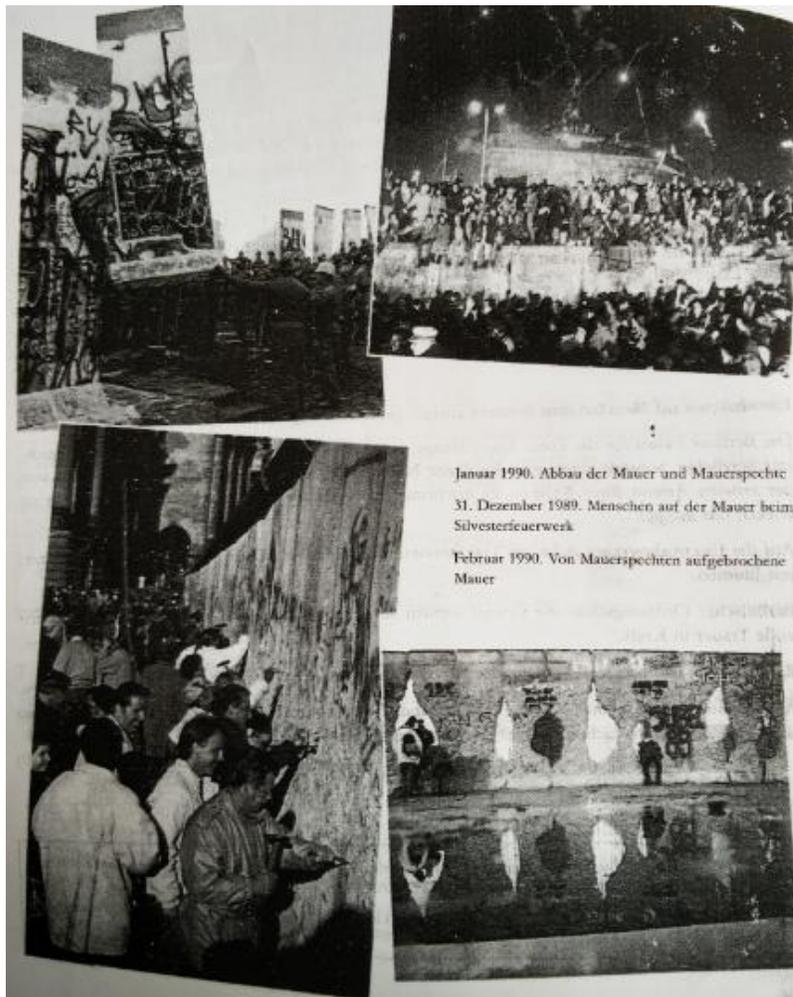


Abb. 3.21: Sprachkurs Deutsch 3 Neufassung, S. 195

Moment Mal 3 hat auch sechs Bilder für die Zeitperiode zwischen 1945 und 1997, bei denen aber die Mauer nur bei der Öffnung zu sehen ist und es keine Bilder der Probleme

während der Teilung präsentiert werden (S. 78f). *Themen aktuell 2* (S. 104ff) wählt auch Bilder der Politiker und der Feier.

Von den analysierten Lehrwerken ist nur in *Netzwerk B1* (S. 34f) die Schattenseite der Teilung in Bildern zu finden. Anhand einer Zeitleiste ist der Kontrast im Leben der Bürger im Osten und im Westen zu merken. Dabei ist der Mauerbau, die Mauer mit Stacheldraht und Wachturm, Schlangen für Lebensmittel und Proteste zu sehen. Das bestätigt die Funktion der positiven Bildervermittlung der Landeskunde.



Abb. 3.22: Netzwerk, S. 34-35

Die Hemmung, die nationalsozialistische Geschichte zu behandeln, sieht man bei den angebotenen Bildern. Zwar bieten Lehrwerke wie *Genial B1* (S. 59), *Themen neu 3* (S. 104) und *Eurolingua Deutsch 3 neue Ausgabe* (S. 138) Bilder der Armee, der Kriegszerstörungen und Judendiskriminierung an (Bild auf der nächsten Seite), gibt es allerdings wenige Bilder in übrigen Lehrwerken, die die Bilder der Täter, der Konzentrationslager oder von Hitler selbst zeigen.

Einige Lehrwerke, die die gesamte deutsche Geschichte des letzten Jahrhunderts decken, meiden Bilder der nationalsozialistischen Zeit, wie z. B. *Moment Mal 3* (S. 78f). In *Menschen B1* sind fast keine Bilder der deutschen Geschichte vorhanden.



Abb. 3.23: Eurolingua Deutsch 3 Neue Ausgabe, S. 138

Neben den Bildern werden auch Landkarten für die Vermittlung der Geschichte eingesetzt. Oft thematisieren sie die Teilung und Wiedervereinigung Deutschlands. In *Berliner Platz 3 neu* (S. 46), *Moment Mal 3* (S. 78), *Netzwerk B1* (S. 35) und *Eurolingua Deutsch 3 neue Ausgabe* (S. 141) sind zusätzlich zu den Texten die politischen Landkarten mit den unterschiedlichen Zonen in der Zeit der Teilung und neue und alte Bundesländer nach der Wiedervereinigung zu finden. In *Eurolingua Deutsch 3* werden zusätzlich Deutschlandkarten aus den Jahren 1918 (S. 40) und 1938 (S. 43) präsentiert.

Ein vielfältiges Angebot bezüglich der Textsorte ist sehr wichtig, um möglichst viele Perspektiven in die fremde Kultur zu eröffnen. Durch andere Textsorten als die üblichen für den Unterricht konzipierten Lesetexte wie Sachtexte in *Studio d B1* (S. 16) werden die geschichtlichen Themen durch Interviews in *Genial B1* (S. 60), Straßengespräch in *Optimal 2* (S. 39), Schlagzeilen in *Netzwerk B1* (S. 36), literarische Texte wie Kurzgeschichte in *Sprachkurs Deutsch 3* (S. 192) und Romane beispielsweise in *Eurolingua Deutsch 3* (S. 170ff), Gedichte in z. B. *Moment Mal 2* (S. 66), sowie Biografien in *Eurolingua Deutsch 1* (S. 106) und Zeitleisten in *Menschen B1* (S. 138) vermittelt.

Eine breite Auswahl der audio-visuellen Medien steht auch in Lehrwerken zur Verfügung. Radiobeitrag zum Beispiel in *Eurolingua Deutsch 3 neue Ausgabe* (S. 137), Audio Guides in *Menschen 3* (S. 137f) und Video in *Netzwerk B1* (S. 36) sind Beispiele für die auditiven und visuellen Wahrnehmungsmöglichkeiten der Geschichte. Diese mehrkanalige Wahrnehmung der Geschichte ist im Einklang mit der modernen Fremdsprachendidaktik.²²²

Der Einsatz der Bilder bei der Geschichtsdarstellung ist groß. Sie begleiten die Texte und bieten visuelle Hilfe an (wie Bild-Text Zuordnungsaufgaben). Bilder der fröhlichen Ereignisse (z. B. Mauerfall) sind in den Lehrwerken zu sehen, es fehlen allerdings kritische bildliche Darstellung des Lebens in der Zeit des Nationalsozialismus oder im geteilten Deutschland.

3.7.2.9 Fakten vs. Erfahrungen

Noch ein Merkmal der Behandlung der Geschichte in den modernen Lehrwerken ist es, dass sie mehr Wert auf die Erfahrungen, Erinnerungen und persönliche Schicksale der Einzelnen in Bezug auf die Geschichte legen und dabei die Geschichte kontextualisieren. Welche Rolle die geschichtlichen Ereignisse im Leben eines Individuums gespielt haben, wird den Lernenden dadurch verständlich und daher bietet diese Art der Behandlung eine bessere Identifizierungsmöglichkeit für die Lernenden, da die Geschichte nicht nur eine Anhäufung von Tatsachen ist, die für die Prüfung gelernt werden müssen. Das passt zu

²²² Mehr zu Einsatz der Medien im Kapitel 4.

den kommunikativen und handlungsorientierten Methoden der Landeskundevertretung, die nach dem faktischen Ansatz sich in der Fremdsprachendidaktik durchgesetzt haben. Fakten, Zahlen und Sachtexte, obwohl sie für das Verständnis der Geschichte wichtig sind, werden in einigen Lehrwerken als Verständnishilfe für die Berichte der Individuen angeboten, und Wert wird auf die menschlichen Emotionen gelegt, die die geschichtlich wichtigen Ereignisse hautnah erlebt haben. Dabei wird die Lebensrealität der Menschen dieser Zeit nähergebracht.²²³ Persönliche Geschichten sind auch in Form eines Textes, eines Dialogs oder eines Audios zu finden. Die Behandlung der Geschichte mit diesen Texten und mit diesen Medien ist in *Netzwerk B1* (S. 34), *Tangram Zertifikat Deutsch* (S. 61), *Themen aktuell 2* (S. 106), *Optimal A2* (S. 39), *Tangram aktuell 2* (S. 24), *Sprachkurs Deutsch 3 Neufassung* (S. 196), *Berliner Platz neu 3* (S. 45), *Studio d B1* (S. 17), *Genial B1* (S. 59f) usw. zu sehen.

Diese Herangehensweise wird auch mehr für die Mauerthematik, mit dem Leben im geteilten Deutschland bzw. bei dem Mauerfall angewendet. *Themen aktuell 2*, *Studio d B1* und *Berliner Platz 3 neu* bieten ein auditives Gespräch an.

 **4 Der 9. November 1989**
1.8

a) Viele Menschen in Deutschland können sich erinnern, wo sie an diesem Tag waren und was sie getan haben. Hören Sie die Interviews und ergänzen Sie die Tabelle.

	Wo?	Was getan?
Interview 1

Abb. 3.24: Studio d B1, S. 17

Dabei wird auch meistens die positive Stimmung am 9. November 1989 dargestellt, wie es in *Netzwerk B1*, *Tangram aktuell 2* und *Optimal A2* durch unterschiedliche Textsorten wie ein Gespräch und einen Bericht zu sehen ist.

²²³ Mehr zu Unterrichtsprinzipien im Kapitel 4.1

C Lesen Sie den Bericht. Zu welchem Datum bei den Fotos passt der Text?

... An diesem Tag ging ich früh ins Bett und erfuhr erst am nächsten Morgen, was passiert war. Ich hatte Berufsschule und wir hatten als Erstes Sozialkundeunterricht. Unser Lehrer sagte, dass es nichts Besseres geben kann, als Geschichte live zu erleben. Gesagt getan! Ausgestattet mit Plastikbechern und Sektflaschen rannten wir zum Grenzübergang am heutigen Hauptbahnhof. Dort strömten uns die Menschenmassen entgegen. In den Trabis* und zu Fuß. Alle jubelten, wir reichten die Sektbecher weiter und es war eine einzigartige grandiose Stimmung. Wir klopfen auf die Trabis und umarmten wildfremde Menschen. Es war ein Ereignis, das ich in meinem Leben nie vergesse. Die Situation war mit keiner vergleichbar, die ich je erlebt habe. Immer wenn ich die Bilder im Fernsehen sehe, erinnere ich mich mit Stolz daran, dass ich an diesem Tag dabei war.

Bilder zum Textverstehen nutzen
Sehen Sie vor dem Lesen die Bilder zu einem Text genau an. Was sehen Sie auf den Bildern? Worum kann es im Text gehen? So kennen Sie schon vor dem Lesen viele Informationen. Der Text wird leichter.

* Automarke aus der ehemaligen DDR

Abb. 3.25: Netzwerk B1, S. 34

Das Schicksal des Individuums in der Nazi-, bzw. in der Kriegszeit kommt selten in Lehrwerken vor. Da werden Sachtexte als Textsorte bevorzugt. In *Genial B1* (Beispiele auf der nächsten Seite) allerdings gibt es eine Zeitleiste von 1933 bis 1949, die in ‚Deutsche Geschichte‘ und ‚Persönliche Geschichte‘ geteilt ist (S. 59). Da können die Lernenden den Einfluss des NS-Regimes auf das Leben eines Menschen erfahren. Auf der nächsten Seite des Lehrbuchs gibt es auch ein Interview mit dieser Person.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei der Thematisierung der Geschichte des Nationalsozialismus die kritische Darstellung des Menschenlebens nicht ausreichend behandelt wird. Positive Erlebnisse der am 9. November 1989 erlebten Momente werden den Deutschlernenden deutlich mehr angeboten aber diese Texte (Als Hör- oder Leseaufgabe) dienen hauptsächlich zum Fertigkeitstraining und dabei fehlen die Aufgaben zur Auseinandersetzung mit dem Leben der Personen aus dieser Zeit. Auf Emotionen dieser Menschen und ihre Gründe wird wenig eingegangen, was die Geschichte besser erklären würde.

7 Geschichte „offiziell“ und „privat“. Was wisst ihr über die Zeit von 1930 bis 1950 in eurem Land, eurer Region, euren Familien? Sammelt Informationen.

8 Interview mit Elisabeth Funk (*1928) – Das Hören vorbereiten.

Frau Funk berichtet über das Dorfleben in den 30er- und 40er-Jahren des 20. Jahrhunderts.

- a Lest die Zeitleisten. Welche Wörter passen zu den Fotos?
- b Sammelt Informationen über Frau Funk: Eltern, Lehrer, Freizeit, Mitschüler.

Zeitleiste: Deutsche Geschichte

Die Nationalsozialisten bauen ihren Staat auf. 1933 beginnt die Verfolgung der Juden und der politischen Gegner der Nazis in Deutschland.

1933–1939



Mit dem deutschen Überfall auf Polen beginnt der Zweite Weltkrieg.

1939–1940



Die deutschen Armeen erobern den größten Teil Europas. Aus den Konzentrationslagern für Juden und politische Gegner werden Vernichtungslager, in denen die Nazis sechs Millionen Menschen ermorden. Viele europäische Städte werden bombardiert. In Europa werden 1700 Städte durch Bomben zerstört. Während des Krieges helfen Jugendliche in den zerstörten Städten. Am Ende des Krieges müssen sie in Deutschland sogar als Soldaten kämpfen.

1941–1945



Am 8. Mai 1945 ist der Krieg in Europa zu Ende. Deutschland wird in vier Zonen geteilt.

1945–1949



Die meisten Schulen sind kaputt. Es gibt kein Dach über dem Kopf. 1949 entstehen aus den vier Besatzungszonen zwei deutsche Staaten: die Bundesrepublik Deutschland und die Deutsche Demokratische Republik.

Zeitleiste: Persönliche Geschichte

Elisabeth wohnt in einem Dorf in Hessen. Ihre Eltern haben einen kleinen Bauernhof. Davon kann man aber nicht leben. Deshalb arbeitet ihr Vater auch bei der Post. 1934 kommt sie in die Schule. Die Lehrer sind streng. Die meisten Schüler haben Angst vor ihnen. Die Prügelstrafe gehört zum Alltag. Ihre Freizeit müssen die Jugendlichen in den Jugendorganisationen der NSDAP verbringen, die Jungen in der Hitlerjugend (HJ), die Mädchen im Bund Deutscher Mädel (BDM).

Elisabeth ist elf Jahre alt. Wie alle Kinder im Dorf muss sie vor der Schule und nach der Schule in der Landwirtschaft mitarbeiten.

Im Oktober 1943 fährt Elisabeth mit ihrer BDM-Gruppe nach Kassel und sieht zum ersten Mal eine bombardierte Stadt, in der kurz zuvor 10.000 Menschen gestorben waren. Ihr Vater ist nicht in der NSDAP, deshalb bekommt er einen schlechteren Arbeitsplatz. Elisabeth muss mit 14 Jahren in einer Munitionsfabrik arbeiten. Danach arbeitet sie in einem Kinderheim in Eisenach. Als die Stadt 1944 bombardiert wird, bleibt sie im Dorf. Aber wegen der Tiefflieger ist die Arbeit auf dem Bauernhof jetzt auch gefährlich.

Als der Krieg vorbei ist, beginnt Elisabeth eine Lehre in einem Diakonissenhaus in Kassel. Sie lernt Hauswirtschaft. Auf dem Bauernhof ist viel Arbeit. Deshalb holen ihre Eltern sie nach einem Jahr zurück. Ausbildung und Berufsleben sind für sie damit beendet. Während der 50er-Jahre heiratet Elisabeth im Dorf und bekommt zwei Kinder.

Abb. 3.26: Genial B1, S. 59

9 Im Interview spricht Frau Funk über die Schule, die Kriegszeit und über das Thema „Beruf“.

a Wörterbucharbeit – Stichwörter aus dem Interview: Klärt die Bedeutung.

Schule	Kriegszeit	Beruf
aufspringen	Hitlerjugend/BDM	Selbstversorger
„Heil Hitler!“	Lieder	Landwirtschaft
Totenstille	Wehrmachtsbericht	Vater und die Nazis
NSDAP	bombardieren	Munitionsfabrik
Prügel	Aufräumarbeiten	Kinderheim
Stock	Tiefflieger	Diakonissenhaus/Hauswirtschaft

b Hört das Interview und sammelt Informationen zu den Stichwörtern.

c Genau hören – Hört noch einmal und findet die Antworten auf die vier Fragen.

1. Was war für die Jugendlichen attraktiv am BDM?
2. Welche Informationen gibt Elisabeth über die Schule und die Lehrer in der Nazi-Zeit?
3. Was erfahren wir über Elisabeths Vater?
4. Was bedeutete der Kriegsalltag für die Familien auf dem Land und in der Stadt?



Elisabeth Funk (*1928)

d Was sagt Frau Funk über das Thema „Frauen und Beruf“ im Nazi-Staat?

1. Bevor sie in die Schule gingen, mussten Mädchen ...
2. Nach der Schule hatten sie meistens keine Freizeit, stattdessen ...
3. Am Ende des Krieges mussten Mädchen schon mit 14 Jahren ...
4. Besonders schwer war es für Mädchen auf dem Land, weil ...

Abb. 3.27: Genial B1, S. 60

3.7.2.10 Sachtexte vs. Meinungsbildung

Der lernerzentrierte Ansatz des Fremdsprachenunterrichts stellt jeden Lernenden wegen der Unterschiede des kulturellen Hintergrunds, seiner persönlichen Interessen und Lernziele als einzigartiges Individuum dar und lässt ihn selbst entscheiden, was er benötigt. Die Meinungen der Lernenden zur Geschichte, und konkreter formuliert, ob die Lernenden sich für Geschichte interessieren, mit welchen historischen Themen, ihrer Meinung nach, der Unterricht sich beschäftigen soll usw., sind Fragen, die nach diesem Ansatz sehr wichtig sind. Bei solchem Umgang mit Meinungen der Lernenden sind auch unterschiedliche Behandlungsweisen in den Lehrwerken zu finden. *Menschen B1* (S. 137) fragt schon am Anfang des Kapitels als Einstieg ins Thema danach, ob die Lernenden sich für die Geschichte interessieren. Weiter in dem gleichen Lehrwerk werden die Lernenden als Transferaufgabe gefragt, bei welchem historischen Ereignis sie gerne

dabei gewesen wären (S. 139). So stehen hier die Lernenden immer im Mittelpunkt und können für sich entscheiden, welche historischen Themen sie für wichtig halten und womit sie sich im Unterricht beschäftigen möchten.

c Interessieren Sie sich für Geschichte? Erzählen Sie.

Na ja, ich muss mich immer dazu zwingen, mal in ein Museum zu gehen.

Abb. 3.28: Menschen B1, S. 137

6 Bei welchem historischen Ereignis wären Sie gern dabei gewesen? Machen Sie Notizen und erzählen Sie.

Abb. 3.29: Menschen B1, S. 139

Themen neu 3 (S. 107) bietet eine Hörverständnisaufgabe mit unterschiedlichen Meinungen der jungen Deutschen über Geschichte. Anschließend sollen die Lernenden anhand Redemittel ihre Meinungen sammeln und sie im Unterricht präsentieren. In *Themen aktuell 2* (S. 106) gibt es eine Aufgabe, bei der die Lernenden ihre Gedanken zu den gegebenen historischen Bildern äußern sollen. *Tangram Zertifikat Deutsch* (S. 65) hat auch eine Aufgabe, bei der die Lernenden sich gegenseitig über die Ereignisse des 20. Jahrhunderts interviewen sollen. Auf dieser Weise treten die Lernenden in Mittelpunkt und haben einen persönlichen Bezug zur Geschichte. Geschichte wird dabei als Mittel zum Zweck.

3.7.2.11 Was ist das Ziel des Kapitels?

Das Ziel oder die Ziele der Einheit werden von den Lehrwerkautoren in Lehrwerken am Anfang der Einheit, im Inhaltsverzeichnis oder im Lehrerhandbuch gegeben. Nach dem handlungsorientierten Ansatz ist sprachliches Handeln das Ziel des Fremdsprachenlernens.²²⁴ Ob dieses Ziel auch für die Lehrwerkeinheiten mit der Geschichte gilt und wie das erreicht wird, ist wichtig zu untersuchen. Das gelernte Wissen muss von den Lernern angewendet werden. Die fachdidaktischen Namen für diese Unterrichtsphase sind daher Anwendung oder Transferaufgabe.

²²⁴ Mehr zu Zielen in Kapiteln 2 und 4.2

Die starke Verbindung der Grammatik mit geschichtlichen Themen ist in allen Lehrwerken deutlich. Zu der regelmäßigen Verwendung der Geschichte für die Vermittlung unterschiedlicher Vergangenheitsformen drückt *Genial B1* in dem Lehrerhandbuch auf Seite 68 folgendermaßen aus: *Wir verbinden das Thema Geschichte mit hierfür frequenten grammatischen Strukturen (Kausalität und Tempora). Dabei werden auch Zeitformen und Konjunktionen wiederholt.*

Weitere Beispiele dafür sind in mehreren anderen Lehrwerken auch zu finden, wie z. B. in Lehrwerken wie *Lagune 3* und *Eurolingua Deutsch 2 neue Ausgabe* dient das Thema hauptsächlich als Beispiellieferung der Grammatik. *Lagune 3* bietet die geschichtlichen Ereignisse im Fokus ‚Strukturen‘ an und als Ziele im Lehrerhandbuch auf Seite 121 von *Eurolingua Deutsch 2* steht:

„5.8 Zwei Fotos dokumentieren die Öffnung der Berliner Mauer. Die KT prüfen, inwieweit sie das Präteritum beherrschen, indem sie in Kleingruppen zusammentragen, was sie über die Vorgänge in Berlin im November 1989 wissen. Damit bereiten sie den Texten der folgenden Aufgabe inhaltlich vor.“

5.9 Ein Lückentext informiert über die Ereignisse der Tage nach dem 9. November 1989. Die KT ergänzen die Verben im Präteritum, die Infinitive sind vorgegeben. Der Abschnitt soll als Anregung dazu dienen, eine weitere Struktur in Zukunft ebenfalls selbstständig erarbeiten zu lassen.“

Außer der Grammatikfunktion wird mit der Geschichte im DaF-Unterricht viel Textarbeit, z. B. Leseverständnis gezielt. In vielen Lehrerhandbüchern und Lehrwerken steht als Ziel der Einheit, Texte lesen und verstehen z. B. in *Eurolingua Deutsch 3 neue Ausgabe* (S. 137), *Berliner Platz 3 neu* (S. 44), *Netzwerk B1* (S. 28), Texte zusammenfassen und / oder referieren in *Eurolingua Deutsch 3 neue Ausgabe* (S. 137) und *Tangram aktuell 2 Lehrerhandbuch* (S. 24). Das zeigt den Zusammenhang zwischen diesem Thema und dem Sprachenlernen.

In einigen Lehrwerken wird das faktische Wissen getestet. Kombiniert oft mit dem kommunikativen Ansatz und dem zu lernenden grammatischen Thema steht eine quizartige Aufgabe in Lehrwerken wie *Menschen B1* (S. 140), *Lagune 3* (S. 104) und

Tangram Zertifikat Deutsch (S. 61). Richtig / Falsch Aufgaben findet man in *Studio d B1* (S. 17) und *Genial B1* (S. 57). In *Sprachkurs Deutsch Neufassung 2* (S. 112) und *Tangram Zertifikat Deutsch* (S. 63f) steht auch eine typische Aufgabe mit Fragen zum Text.

7 Quiz

a Arbeiten Sie zu dritt. Welche Gruppe kann die meisten Quizfragen richtig beantworten? Vergleichen Sie im Kurs. Die Auflösung finden Sie auf Seite 181.

1 In welcher österreichischen Stadt fanden 1964 und 1976 die Olympischen Winterspiele statt? _____

2 In welcher deutschen Stadt war die Expo 2000? _____

3 Welcher österreichische Musiker schaffte mit dem Hit „Rock me Amadeus“ den internationalen Durchbruch? _____

4 Welches Kinderbuch machte die Autorin Johanna Spyri aus der Schweiz weltbekannt? _____

5 Welcher bekannte Komponist der Wiener Klassik wurde 1756 in Salzburg geboren? _____

6 In welcher Schweizer Stadt findet jeden Sommer das Musikfestival „Moon and Stars“ statt? _____

7 Wie heißt der deutsche Schauspieler, der durch Kinofilme wie „Das Experiment“, „Lola rennt“, „Knockin' on Heaven's Door“ und „Der Baader Meinhof Komplex“ bekannt wurde? _____



b Schreiben Sie drei eigene Quizfragen. Lesen Sie Ihre Fragen im Kurs. Die Gruppe, die die Frage zuerst richtig beantwortet, bekommt einen Punkt. Gewonnen hat die Gruppe mit den meisten Punkten.

Abb. 3.30: Menschen B1, S. 140

2 Wer weiß was?

Bereiten Sie in kleinen Gruppen fünf Quizfragen zu historischen Ereignissen vor. Stellen Sie die Fragen dann den anderen Gruppen.

Wann/Wo wurde ... ?

Wer hat/ist ... ?

- ⊗ entdeckt ⊗ erfunden ⊗ betreten ⊗ eröffnet ⊗
- ⊗ gelandet ⊗ überquert ⊗ gefahren ⊗ geflogen ⊗
- ⊗ gebaut ⊗ entwickelt ⊗ gegründet ⊗ ... ⊗

Abb. 3.31: Lagune 3, S. 104

Interkulturalität und Kommunikationsfähigkeit sind die Stichwörter des Fremdsprachenunterrichts seit einigen Jahrzehnten. Dementsprechend sind viele

Transferaufgaben interkulturelle Vergleiche zwischen Deutschland und dem eigenen Heimatland. Einige Beispiele für ‚Wie ist es in Ihrem Land?‘-Aufgaben sind in *Netzwerk B1* (S. 35) mit einem wichtigen historischen Tag in dem eigenen Heimatland, in *Eurolingua Deutsch 3 neue Ausgabe* (S. 143) mit dem Vergleich der historischen und aktuellen Beziehungen zwischen dem eigenen Land und Deutschland, in *Tangram Zertifikat Deutsch* (S. 65) mit mehreren Fragen zu dem Heimatland der Lernenden.

4.5 Welche historischen und aktuellen Beziehungen gibt es zwischen Ihrem Land und Deutschland?

Abb. 3.32: Eurolingua Deutsch 3 Neue Ausgabe, S. 143

Den kommunikativen Ansatz sieht man in weiteren Lehrwerken, in dem anhand Redemittel ein kommunikatives Ziel erreicht wird. *Menschen B1* (S. 139), *Studio d B1* (S. 17), *Berliner Platz neu 3* (S. 46) und *Tangram Zertifikat Deutsch* (S. 65) sind einige Lehrwerke, die mit gegebenen Redemitteln Kommunikation wie z. B. über wichtige Ereignisse nachfragen und erzählen erzielen

4 Wichtige Daten

a Sammeln Sie wichtige Ereignisse zu Ihrem Heimatland. Sprechen Sie im Kurs.

Seit wann ist ... eine Diktatur/Demokratie? Hat es bei euch einmal einen Krieg/... gegeben? Weißt du, ob / seit wann / wie lange ...? Seit wann ist ... unabhängig? Bis wann war ... eine Monarchie?	... hat es eine Revolution / einen Putsch / eine Überschwemmung / einen Hurrikan gegeben. ... gab es einen Krieg / ein Erdbeben war der Krieg zu Ende und ... Seit ... ist ... eine Republik. Ich bin mir nicht sicher, aber ich glaube, dass ...
--	--

Abb. 3.33: Berliner Platz neu 3, S. 46

Es gibt auch Lehrwerke, die bei der Transferaufgabe von dem historischen Thema zu einem Alltagsthema übergehen, indem sie über einen wichtigen Tag wie in *Optimal A2* (S. 39), Emotionen in *Netzwerk B1* (S. 36) usw. sprechen lassen.

Moderne Ansätze wie Interkulturalität werden bei der Geschichtsbehandlung angewendet, aber die Behandlungsweise in den Lehrwerken erfüllt die vorgeschlagenen landeskundlichen Ziele trotzdem nicht ganz, da die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema fehlt. Geschichte wird als ein landeskundliches Thema behandelt, um die sprachlichen Fertigkeiten und andere Aspekte des Sprachenlernens wie die Grammatik

und den Wortschatz zu vertiefen. Fakten werden vermittelt und getestet aber darauf wird in weiteren Phasen des Unterrichts nicht aufgebaut.

3.7.2.12 Welche Fertigkeiten sind mit den Geschichtsthemen verbunden?

Wie wir gesehen haben, dient die Geschichte im DaF-Unterricht zum Sprachlernen. In diesem Teil wird analysiert, wie die geschichtlichen Themen zur Übung sprachlicher Fertigkeiten eingesetzt werden. Neben Grammatik, wessen Einsatz ausführlich in dem nächsten Teil beschrieben wird, werden die vier Fertigkeiten, nämlich Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben und dazu Wortschatztraining auch in diesen Einheiten mit grammatischen Themen geübt. Dadurch bleibt Landeskundeunterricht nicht rein informationsbezogen da dabei die sprachliche Progression nicht außer Acht gelassen wird.

In fast allen modernen Lehrwerken werden Lesetexte als Textsorte für die Darstellung der Geschichte ausgewählt. Unterschiedliche Lesestrategien werden dabei angewendet und geübt. Zuordnung der Bilder aus der Geschichte und der beschreibenden Texten ist eine häufige Erscheinung in Lehrwerken. Mit unterschiedlicher Länge der Texte und unterschiedlicher Anzahl von Bildern kommt diese Behandlungsweise in Lehrwerken wie *Berliner Platz neu 2* (S. 122f), *Berliner Platz neu 3* (S. 44ff), *Themen neu 3* (S. 104f), *Studio d BI* (S. 16), *Eurolingua Deutsch 3 neue Ausgabe* (S. 138f) usw. vor. Eine Lesestrategie wie globales Lesen ist z. B. in *Tangram Zertifikat Deutsch* (S. 62f) deutlich zu sehen, in dem vier ziemlich lange Texte angeboten werden. Selektives Lesen dagegen wird z. B. bei der Erstellung der Zeitleiste in *Themen aktuell 2* (S. 104) geübt.

Traditionelle Leseverständnisaufgaben wie Fragen zum Text werden in *Netzwerk BI* (S. 34f) und *Sprachkurs Deutsch Neufassung 2* (S. 112) gestellt. Andere Übungssorten sind Stichpunkte notieren in *Berliner Platz neu 3* (S. 45) und anhand des Textes eine parallele Geschichte schreiben in *Moment Mal 3* (S.78) zu finden.

Außer der unterschiedlichen Strategien werden in einigen Lehrwerken weitere Lese- oder Hörstrategien explizit genannt, wie z. B. konkrete Tipps für besseres Lesen werden in kleinen Kästen angeboten. Sie unterstützen das autonome Lernen, das sich in die

Fremdsprachendidaktik durchgesetzt hat. *Netzwerk B1* (S. 34) bietet Hilfe für besseres Textverstehen mithilfe von Bildern an.

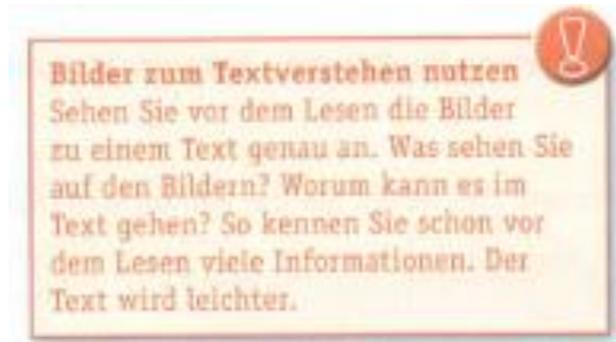


Abb. 3.34: Netzwerk B1, S. 34

Die geschichtlichen Themen werden auch durch auditiven Medien vermittelt und dabei wird das Hören als Fertigkeit geübt. Unterschiedliche Textsorten werden in Lehrwerken eingesetzt und dazu gibt es unterschiedliche Aufgabentypologien. *Menschen B1* (S. 137f) stellt keine Lesetexte in der Einheit zur Geschichte vor (Bild auf der nächsten Seite). Dagegen wird Hören zum Schwerpunkt in dieser Einheit. Anhand der Textsorte Audioguide, was man an touristischen bzw. an historischen Orten oft begegnet, wird die Geschichte dargestellt. Fünf kurze Aufgaben werden präsentiert und damit unterschiedliche Arten von Hören trainieren.

Biografisches Erzählen bzw. Interviews und dazu Verständnisfragen oder eine richtig / falsch Aufgabe ist in Lehrwerken wie *Studio d B1* (S. 17), *Tangram Zertifikat Deutsch* (S. 61), *Themen aktuell 2* (S. 107) zu finden. Eine politische Rede als Textsorte steht in *Eurolingua Deutsch 3 neue Ausgabe* (S. 137), bei der die Lernenden die Stimmung der Rede und die Bedeutung gegebener Wörter verstehen sollen.

AB **3 Drücken Sie die 102.**



- ▶ 3.13-16 **a Welche Ereignisse aus 2 passen zu den Audioguide-Sequenzen? Hören Sie und notieren Sie die Jahreszahlen.**

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____

- ▶ 3.13 **b Was ist richtig? Hören Sie die erste Sequenz noch einmal und kreuzen Sie an.**

- 1 Nach dem Kriegsende wurde Deutschland in eine westliche und eine sowjetische Besatzungszone vier Besatzungszonen geteilt.
- 2 Die unterschiedlichen Vorstellungen von den Westmächten und der Sowjetunion waren die Ursache für die Teilung die Besatzung Deutschlands.

- ▶ 3.14 **c Hören Sie die zweite Sequenz noch einmal und sortieren Sie.**

interessant?

- Mit der Luftbrücke halfen die Westmächte der Westberliner Bevölkerung.
- Der Westteil Berlins ist von den sowjetischen Truppen besetzt worden.
- Rund um Westberlin entstand eine drei Meter hohe Mauer.
- Aus wirtschaftlichen Gründen verließen immer mehr Menschen die DDR.
- In der BRD wurde die Demokratie und in der DDR eine sozialistische Ein-Parteien-Diktatur eingeführt.
- Die sowjetischen Truppen verließen Westberlin wieder.

- ▶ 3.15 **d Welche Themen aus dem Alltag in der DDR werden genannt? Hören Sie die dritte Sequenz noch einmal und kreuzen Sie an.**

noch einmal?

- Kinderbetreuung | Schulsystem | Lebensmittelknappheit | Arbeitsplatzgarantie |
- Arbeitsgenehmigungen | Autos | Wohnungsnot | Wochenendhäuser mit Garten |
- freie Meinungsäußerung | Verhaftungen aus politischen Gründen | kulturelle Angebote

Abb. 3.35: Menschen B1, S. 138

- ▶ Übt. 11 **3 Hören Sie einen Teil der Rede von Willy Brandt. Finden Sie die Rede eher positiv oder eher negativ? Klären Sie vor dem Hören: Was bedeuten diese Wörter?**

- > Zwischenstation
- > Zusammengehörigkeit
- > sich manifestieren
- > aufwühlend
- > unverhofft
- > tränenvoll

Willy Brandt (*1913 in Lübeck, †1992 in Bonn) war ursprünglich Journalist. 1933 emigrierte er nach Norwegen und kam 1947 nach Deutschland zurück. Von 1957 bis 1966 war er Regierender Bürgermeister von Westberlin. 1964 wurde er Vorsitzender der SPD. Von 1969 bis 1974 war er Bundeskanzler. 1971 erhielt er den Friedensnobelpreis. Am 10. November 1989 sprach Willy Brandt vor tausenden Menschen in Berlin.

Abb. 3.36: Eurolingua Deutsch neu 3, S. 137

Die produktiven Fertigkeiten, nämlich Sprechen und Schreiben, kommen oft in der Transferphase der Einheit vor. Reine Schreibaufgaben der geschichtlichen Themen sind in wenigen Lehrwerken zu sehen, wo *Tangram Zertifikat Deutsch* (S. 65), *Themen aktuell 2* (S. 105) und *Themen neu 3* (S. 106) als Ausnahmen stehen. Die Lernenden sollen eine

Zusammenfassung des gegebenen Textes in *Themen neu 3* und einen Text zu der neueren politischen Geschichte des eigenen Landes in *Themen aktuell 2* schreiben. *Genial B1* (S. 60) bietet Projektideen an, bei der die Lernenden kleine Texte schreiben und sie vorstellen.

Wie Sprechen als Fertigkeit geübt wird, ist einigermaßen in dem Teil mit den Redemitteln und interkulturellen Aufgaben schon erklärt worden. Andere monologische Textsorten sind zum Beispiel eine Präsentation in *Menschen B1* (S. 117), Referat in *Moment Mal 3* (S. 78), eine mündliche Zusammenfassung des Textes in *Eurolingua Deutsch 3* (S. 44) und mündlicher Bericht in *Tangram aktuell 2* (S. 25). In einigen Lehrwerken steht die Aufgabe, aber die Arbeitsform nicht. Da muss die Lehrperson selber die Wahl treffen.

Wortschatzarbeit ist auch bei den historischen Einheiten wichtig. Ein anderes Themenfeld wird durch das Thema ‚Geschichte‘ vorgestellt und geübt. Neben den typischen Wortschatzübungen wie Lückentext gibt es Techniken zur Erschließung der Bedeutung der unbekannt Wörter im Kontext. Das ist z. B. in *Studio d B1* (S. 64), *Themen neu 3* (S. 106), *Sprachkurs Deutsch Neufassung 3* (S. 197), *Genial B1* (S. 58), *Eurolingua Deutsch 3* (S. 137).



Wortschatz systematisch

a Sucht im Text auf Seite 57 die Namen für Staatsformen in Deutschland und nennt Beispiele für diese Staatsformen in der Gegenwart.

b Der Text enthält auch wichtige Wörter zum Wortfeld „Politik“. Ergänzt die Aussagen 1–8 mit Wörtern aus dem Text. Die Zeilenangaben helfen.

1. In Deutschland haben die Menschen ab 18 Jahren das [?].	Zeile 15
2. In einer [?] gibt es ein Parlament.	12
3. Die Mitglieder des Parlaments nennt man [?].	60
4. Von 1933–1945 war Deutschland eine [?].	23
5. Der Chef der deutschen Regierung ist der [?].	7
6. Im Parlament sitzen Vertreter der [?].	16
7. Die Wähler wählen [?].	5
8. Das Parlament wählt [?].	55

Abb. 3.37: Genial B1, S. 58

Umgang mit dem Wörterbuch wird auch in *Moment Mal 2* (S. 66) und *Optimal A2* (S. 41) gefördert.

Reichstag




Der Reichstag als Kunstwerk

Die Glaskuppel im Reichstag

Nach dem Zweiten Weltkrieg war das Gebäude stark zerstört. In den sechziger Jahren baute man den Reichstag wieder auf. Nach der Wiedervereinigung brauchte man einen Ort für den Bundestag in Berlin. Der britische Architekt Sir Norman Foster entwickelte die Pläne für den Ausbau. 1995

machten die Künstler Christo und Jeanne-Claude aus dem Reichstag ein Kunstwerk. Die Bilder gingen um die Welt. Seit 1999 ist der Deutsche Bundestag im Reichstagsgebäude. Hier arbeiten die Abgeordneten aus allen Parteien. Sehr beliebt ist das Glasdach. Das kann man als Tourist besuchen ...

Substantiv

Gebäude → *Gebäude*

Weltkrieg → *Welt, Krieg*

Verb

zerstört → *zerstören*

brauchte → *brauchen*

die sechziger Jahre → *the sixties*

das Gebäude → *building*

Weltkrieg → *world war*

Abb. 3.38: Optimal A2, S. 41

Dadurch ist zu sehen, dass unterschiedliche Aufgaben und Übungen aller Kategorien bei den Geschichtsthemen vorhanden sind. Alle Wahrnehmungssinne werden trainiert und eine lebendige Darstellung der Geschichte ist zu sehen.

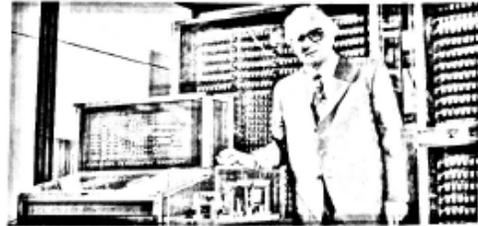
3.7.2.13 Welche Grammatik wird anhand der Geschichte vermittelt?

Geschichte im DaF Unterricht soll sich von einer Geschichtsstunde in der Schule unterscheiden. Sprachvermittlung ist auch in Geschichtskapiteln im Mittelpunkt und das sieht man durch die Betonung auf Grammatik in diesen Einheiten. In mehreren Kapiteln oder Teilkapiteln mit geschichtlichen Themen wird die Geschichte mit einem Grammatikthema verknüpft. Zeitformen wie das Präteritum, das Perfekt und das Plusquamperfekt und die Konnektoren dazu, wie zum Beispiel ‚als‘, ‚nachdem‘, ‚bevor‘, ‚während‘ sind meist die grammatischen Themen, für die die Geschichte im DaF-Unterricht Beispiele liefert. Beispiele sind in *Genial B1* (S. 57ff), *Studio d B1* (S. 16f), *Eurolingua Deutsch 3 neue Ausgabe* (S. 140f), *Tangram Zertifikat Deutsch* (S. 64), *Berliner Platz 3 neu* (S. 46f) usw.

5 Vergangenheit: schriftlich und mündlich

a Markieren Sie in 1–6 die Präteritumformen. Notieren Sie die Infinitive und die Perfektform.

1. Carl Benz erfand 1886 das Auto.
2. Hitler kam 1933 an die Macht.
3. Der Ingenieur Conrad Zuse baute 1941 den ersten Computer.
4. Die ersten Gastarbeiter trafen 1955 in Westdeutschland ein.
5. 1956 gründeten sechs Länder die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG).
6. Am 9. November 1989 öffnete die DDR die Mauer.



Der Z3 von Conrad Zuse war der erste funktionsfähige Computer.

b Wenn man spricht, benutzt man meistens das Perfekt. Fragen und antworten Sie.

Wann hat Benz das Auto erfunden?

Wann sind die ersten ...?

6 Zeitpunkt in der Vergangenheit: als

Lesen Sie das Beispiel und verbinden Sie die Sätze in 1–5.

1. Die Wirtschaft wuchs. Deutschland brauchte Arbeitskräfte.
2. Die DDR-Regierung erlaubte das Reisen. Niemand konnte es glauben.
3. Der Euro wurde eingeführt. Viele hatten Angst vor der Inflation.
4. Leos Vater durfte zum ersten Mal wählen. Er war über 50.
5. Olga war schon 22. Sie hat ihren Führerschein gemacht.

Das passierte:

Die Mauer fiel am 9.11. Niemand glaubte das.

Nebensatz

Hauptsatz

Als die Mauer am 9.11. fiel, glaubte das niemand.

1. Als die Wirtschaft wuchs, brauchte ...

7 Zuerst – danach: nachdem

a Markieren Sie in 1–4 *nachdem* und die Verbformen im Nebensatz und im Hauptsatz.

1. Nachdem Benz das erste Auto gebaut hatte, machte seine Frau Berta die erste „Fernreise“.
2. Viele DDR-Bürger gingen zu den Grenzübergängen, nachdem sie die Nachricht gehört hatten.
3. Die europäische Einigung ging schnell voran, nachdem man die Grenzen geöffnet hatte.
4. Nachdem die Grenze gefallen war, dauerte es nur ein Jahr, bis Deutschland vereint war.

b Notieren Sie die Informationen aus 1–4 an der Tafel wie im Beispiel.

Das passierte zuerst.
Benz baute das Auto.

Das passierte danach.
Berta machte eine Fernreise.

c Plusquamperfekt – Ergänzen Sie die Regel. Wann benutzt man *haben* und wann *sein*?

Das Plusquamperfekt bildet man mit dem P... von *haben* oder *sein* und dem P... II vom Verb.

Nachdem er den Test bestanden hatte, fuhr Tom nach Hause.

Er rief Lena an, nachdem er angekommen war.

Abb. 3.39: Berliner Platz neu 3, S. 47

In einigen Lehrwerken wird die Geschichte so knapp wie möglich behandelt und der Schwerpunkt der Einheit auf die zu behandelte Grammatik gelegt. *Lagune 3* (S. 103ff) präsentiert die Geschichte im Fokus ‚Strukturen‘ mit einer Einstiegsaufgabe der Kombination von historischen Bildern aus der Weltgeschichte und den dazu gehörigen

Beschreibungssätzen. Danach findet ein Quiz statt, das als eine Wiederholung der Partizip II Formen als eine Pattern-Drill Aufgabe gemeint ist. Schließlich kommen die grammatischen Aufgaben vor, bei denen die Lernenden Konjunktiv II Sätze im Präteritum über geschichtliche Ereignisse zuordnen und formulieren sollen.

Genauso niedrig ist der Stellenwert der Geschichte in *Menschen B1*. Nach einigen kurzen Höraufgaben zum Thema Geschichte werden die Regeln zum Passiv im Perfekt und im Präteritum anhand Beispiele aus den vorigen Aufgaben entdeckt. Keine Aufgabe zur Reflexion oder Wiedergabe des historischen Themas ist dabei zu finden. Die geschichtlichen Ereignisse in Österreich und in der Schweiz (S. 139) werden in Stichpunkten präsentiert, die direkt als Aufgabe für die Übung der neuen Grammatik dienen, ohne die Ereignisse zu diskutieren.

Tangram aktuell 2 (S. 24f) bietet auch gleich nach einem Text eine Textzusammenfassungsaufgabe an, bei der die Lernenden die gegebenen Sätze zunächst nummerieren sollen. Die unterschiedlichen Zeitformen aus dem Text mit einer Regelentdeckung und eine grammatische Übung zum Konnektor ‚nachdem‘ folgen ihr. Ein weiteres Beispiel ist in *Eurolingua Deutsch 2 neue Ausgabe* (S. 165) zu sehen. Die Einheit beginnt mit der Grammatik von dem Präteritum und als Übung werden zwei Bilder und ein Lückentext angeboten. Die Geschichte kommt praktisch nach der Einführung der Grammatik, nur als dessen Vertiefung vor.

5.6 Präteritum: regelmäßige Verben. Ergänzen Sie die Tabelle und die Regel.

Infinitiv: klettern/beobachten

	Singular		Plural	
1. Person	ich	kletterte beobachtete	wir	kletterten beobachteten
3. Person + formelle Anrede	er/es/sie		sie Sie	

Regel: Regelmäßige Verben haben im Präteritum die folgenden Endungen:

Singular (1. und 3. Person):

Plural (1. und 3. Person + formelle Anrede Sie):

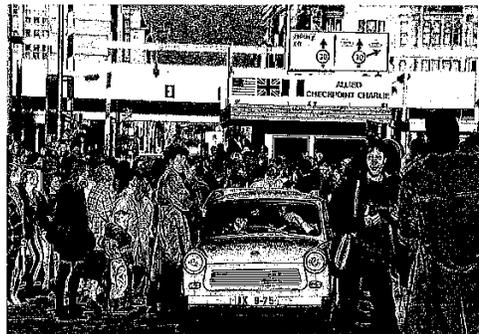
Info: Die Formen der 2. Person braucht man im Präteritum sehr selten. Auf der So geht's-Seite, im Lernerhandbuch und im Grammatikanhang finden Sie alle Formen.

5.7 Machen Sie im Heft eine Tabelle wie in 5.6 für das Verb lernen.



5.8 Sprechen Sie zuerst über die Fotos. Was zeigen sie? Was ist damals passiert?

Vom 13.8. 1961 bis zum 11.11. 1989 war Berlin geteilt. Am 9. November 1989 öffnete die DDR die Grenze zwischen Ostberlin und Westberlin. Der Text in 3.9 beschreibt die Ereignisse in Berlin am Wochenende vom 11./12. November 1989.



5.9 Klären Sie unbekannte Wörter und ergänzen Sie den Text mit den Verben in Klammern im Präteritum. Kontrollieren Sie die Lösung im Kurs.

Millionen DDR-Bürger in Westberlin

Am Freitag hatte es angefangen. Hunderte von Menschen *tanzen* (tanzen) auf der Mauer und (fordern): Weg mit der Mauer! Das Zentrum von Westberlin (sein) am Samstag und Sonntag voll von Besuchern aus der DDR. Viele Menschen (weinen) vor Freude. Ein Mann (sagen): „Auf diesen Moment habe ich seit 20 Jahren gewartet!“ Die meisten DDR-Besucher (warten) in langen Schlangen vor den Banken auf ihr Begrüßungsgeld und (kaufen) anschließend auf dem Kurfürstendamm die Regale leer. Sie (wundern) sich über die freundlichen Westberliner. Zum ersten Mal seit dem Bau der Mauer (besuchen) auch wieder DDR-Fans des Fußballvereins Hertha BSC das Olympiastadion.

Abb. 3.40: Eurolingua 2 neue Ausgabe, S. 165

Bei der fehlenden Auseinandersetzung mit der Geschichte wird die These bestätigt, die auch im Lehrerhandwerk von *Genial B1* (S. 68) steht und oben zitiert wird, dass das Hauptziel von geschichtlichen Themen in Lehrwerken die Vermittlung der unterschiedlichen grammatischen Strukturen ist.

3.7.2.14 Welches Angebot steht in lehrwerkabhängigen Zusatzmaterialien?

Jedes Lehrwerk hat ein Lehrerhandbuch oder eine Lehrerhandreichung dabei. Dazu stellt die Verlage heutzutage auch Zusatzmaterialien und Unterrichtshilfe auf der Internetplattform zur Verfügung. Ein Überblick über dieses Angebot zeigt, dass es hier auch ganz unterschiedlich vorgegangen wird, wie es in der Einführung dieses Teils des Kapitels dargestellt wurde. Wie man den Stoff vom Lehrwerk in den Unterricht einsetzt, in welchen Sozialformen es sich durchführen lassen usw. ist der Inhalt des Lehrerhandbuches.

Die bisherige Analyse hat gezeigt, dass die Geschichte in Lehrwerken nicht ausführlich behandelt wird. Im Übungsteil des Lehrwerks, bzw. im Arbeitsbuch findet man nur die Vertiefung der Grammatik und Wortschatzes. Daher gibt es bei dieser Analyse auch keine Beispiele aus diesen Teilen, weil sie thematisch nichts beitragen. Zur Erläuterung wird hier das Arbeitsbuch von dem Lehrwerk *Menschen* präsentiert. Die historischen Themen als Lückentext in diesem Buch dienen zur Wortschatzwiederholung, Grammatikvertiefung, Redemiteileinsatz, Hör- und Leseaufgaben, Aussprache usw. Es wird auch ein Test angeboten aber das Thema wird auf keiner Weise weitergeführt (S. 190). Das Arbeitsbuch dieses Lehrwerks ist ausschließlich zur Vertiefung der Sprachkenntnisse gedacht.

Die Lehrerhandbücher und die Online Materialien sind für die Lehrwerke Möglichkeiten, geschichtliche Themen vertieft zu präsentieren. Nur in einem Lehrwerk, nämlich in *Berliner Platz neu 2* (S. 127) gibt es Hinweise für die Lernenden darüber, wo sie sich im Internet mehr über die Geschichte informieren können. Die Analyse der Lehrerhandbücher und Zusatzmaterialien zeigt dazu, dass nur einige Lehrwerke außerhalb des Lehrwerkes weitere Hilfe oder Informationen anbieten. Das sind zum

Beispiel *Netzwerk B1 Lehrerhandbuch* (S. 29) und *Lagune B1* (S. 91) mit Internet Links zu mehr Informationen und *Themen aktuell 2* (S. 102ff) und *Genial B1* (S. 69) mit Informationstexten in Lehrerhandbüchern für die Lehrpersonen. Auf der Onlineplattform von *Themen aktuell* gibt es zusätzliche Links zu jeder Einheit, darunter auch zu historischen Themen. Außerdem steht in dem Teil ‚Landeskunde‘ des Lehrerhandbuches eine Erläuterung der Teilungsgeschichte Deutschlands.

Es ist leider festzustellen, dass sich der Mangel im Lehrwerk bezüglich der Darstellung der Geschichte auch im Onlineangebot widerspiegelt. Es gibt auch in Zusatzmaterialien sehr selten zusätzliche Aufgaben zu geschichtlichen Themen, aber viele zum Wortschatz und zur Grammatik.

3.7.2.15 Wie ist die Präsentation in neueren Versionen der Lehrwerke?

Einige Verlage haben nach einigen Jahren eine neue Edition von dem Lehrwerk herausgegeben. Diese Lehrwerke untergehen kleinere Änderungen, die als Verbesserungen oder Erneuerungen zu sehen sind. Die Analyse solcher Lehrwerke hinsichtlich des Angebots der Geschichte zeigt wiederum die Abneigung zur Präsentation der Geschichte. *Tangram Zertifikat Deutsch* hat eine ganze Lektion zur Geschichte mit dem Namen ‚Rückblicke Ausblicke‘. In der neueren Version des Lehrwerkes, nämlich in *Tangram aktuell* fehlt das Kapitel ganz. Ähnlich ist auch bei *Themen* zu sehen. In *Themen neu* gibt es eine Einheit ‚Zeitgeschichte‘, die in *Themen aktuell* nicht existiert. Das zeigt vielleicht auch die immer sinkende Wichtigkeit der Geschichte in der modernen Fremdsprachendidaktik. Nach den Gründen dafür wird die jeweilige Verlagsperson gefragt und in dem folgenden Teil der empirischen Arbeit werden die Antworten präsentiert.

3.8 Ergebnisse der Lehrwerkanalyse

Von der Analyse der Lehrwerke der Grundstufenlehrwerke kann festgestellt werden, dass Geschichte erst nach dem interkulturellen Ansatz in Lehrwerken einen Platz finden konnte. In den nach 1990 erschienenen Lehrwerken werden unterschiedliche Episode der deutschen Geschichte und Weltgeschichte als Unterrichtsthema präsentiert. Die

Mauergeschichte und besonders die fröhlichen Reaktionen bei der Episode des Mauerfalls werden aber in den meisten Lehrwerken thematisiert. Im Kontrast steht die Darstellung des Nationalsozialismus, indem sie in manchen Lehrwerken überhaupt nicht erscheint oder in einigen als im Kontext eines anderen Themas (z. B. Brandenburger Tor, Wien usw.) oder als nur eine Episode in der ganzen deutschen Geschichte zu finden ist. In einigen Lehrwerken ist die Assoziation Österreichs mit Hitler auch stark zu beobachten. Im Vergleich zu der Mauergeschichte kommt das Dritte Reich deutlich seltener vor und meinungsbildende Interviews, persönliche Erfahrungen und Erinnerungen, die von dem Mauerfall berichten, fehlen für die Zeit des geteilten Deutschlands und der nationalsozialistischen Periode. Der Grund dafür könnte der Abstand sein, den die Lehrwerkautoren von dieser Episode der deutschen Geschichte schaffen wollen. Es kann auch daran liegen, dass die Zeit des Nationalsozialismus so weit in der Vergangenheit liegt, dass es heute keine Zeitzeugen mehr gibt, um einen Bericht die Lernenden persönlich zu betreffen und daher den Lehrwerkautoren irrelevant scheint. Das Bild von Deutschland, das man von den Einheiten mit historischen Themen vermittelt bekommt, bestätigt auch die These, dass Lehrwerke in erster Linie ‚Reiseführer‘ des Zielsprachenlandes sind.

Die Sensibilisierung der Lernenden für die Begegnung mit dem Fremden im Ausland ist eines der wichtigsten Ziele des modernen Fremdsprachenunterrichts. Landeskunde gewinnt dabei eine größere Rolle. Trotzdem ist das nicht der Fall bei der Behandlung der Geschichte. Sie wird hauptsächlich für die Vermittlung der sprachlichen Aspekte, und in erster Linie, der Grammatik angewendet. In vielen Lehrerhandreichungen und in Lehrwerken werden als Ziele der Geschichtskapitel ‚Texte verstehen‘, ‚sich über die Geschichte informieren‘, ‚die Geschichte erfahren‘ genannt. Mehr Wert wird auf die Grammatik, besonders die Vergangenheitsformen und die temporalen Präpositionen und das Fertigkeitstraining gelegt.

Eine Vielfalt der Textsorten und Medien wird eingesetzt, damit die Geschichte interessanter und interaktiver vorkommt. Viele moderne Medien und Aufgabentypologien sind auch bei der Darstellung der geschichtlichen Themen zu sehen, die die modernen Ansätze unterstützen und das rein faktische Wissen verpönen. Ein

wichtiges Medium aber fehlt, nämlich das Internet. Die Analyse der unterschiedlichen Zusatzmaterialien der Lehrwerke zeigt, dass die Lernenden kaum darauf hingewiesen werden, dass sie Internetrecherche machen sollen, um die deutsche Geschichte näher kennenzulernen und dazu eigene Meinungen zu äußern. Selten wird durch Internet Links oder durch Ergänzungsmaterialien im Internet das Thema vom Lehrbuch weitergeführt, besonders dann, wenn es jetzt wie nie zuvor über den Einsatz der neuen Medien gesprochen wird. Die Lehrpersonen werden selten durch die Lehrerhandreichungen gefordert, sich nach den Geschichtsthemen zu erkundigen oder den Lernenden Weblinks zu vermitteln. Internet ist besonders wichtig für den Deutschunterricht in einem Land wie Indien, da es politisch und geografisch nicht nah an Deutschland bzw. an Europa liegt und die Geschichte Deutschlands kaum im Schulpensum Platz findet. Den indischen Lernern ist es weiterhin schwierig, historische Orte oder Museen über die deutsche Geschichte zu besuchen. Eine Möglichkeit dabei sind virtuelle Rundgänge, die viele Museen heutzutage anbieten. Dazu wird im Kapitel 4.11 tiefer eingegangen.

Mehrere didaktische Ansätze wie der interkulturelle Ansatz, der kommunikative Ansatz und der handlungsorientierte Ansatz werden angewendet und die geschichtlichen Themen tragen auch zu dem sprachlichen Fortschritt der Lernenden bei. Das bedeutet, dass die Geschichte keine besondere Unterrichtsmethode braucht. Die Darstellung der historischen Themen schon in A1 und A2 zeigt, dass sie auch mit der Anfängersprache im Unterricht behandelt werden können ohne langweilig zu wirken. Die kleinschrittige zyklische Progression der Geschichte hilft weiterhin dabei, bei den Lernenden Interesse zu wecken und ihre Kenntnisse zu vertiefen und Meinungen zu bilden und zum Ausdruck zu bringen. Das ist in einigen Lehrwerken wie *Eurolingua Deutsch neue Ausgabe* zu finden, in dem in A1 Texte zu berühmten Persönlichkeiten und Beispiele der konkreten Poesie zu geschichtlichen Themen vorkommen. In A2 Kursbuch dieses Lehrwerks steht ein Text zu der Wiedervereinigung Deutschlands. Allerdings fehlt bei den meisten Lehrwerken eine Auseinandersetzung mit dem geschichtlichen Inhalt der Lehrwerkeinheiten. Die eigentlichen Ziele des Geschichtsunterrichts, nämlich sich in die Lage der Einheimischen hineinsetzen und dadurch die Geschichte verstehen oder die Gegenwart durch die Geschichte wahrnehmen usw. werden allerdings nicht erfüllt.

Durch diese Analyse wird ein Blick in die Bestandsaufnahme der Lehrwerke gewonnen. Die fehlende Analyse der Geschichtsdarstellung in Lehrwerken wird dadurch ergänzt. So merkt man, dass die Fachdiskussionen zum Thema Geschichte im DaF-Unterricht und ihre Wünsche nur zum Teil in den modernen Lehrwerken widerspiegelt werden. Daher bietet diese Analyse die Möglichkeit an, einen anderen Ansatz oder Methodik zur Behandlung der Geschichte zu schaffen, wodurch in der Grundstufe andere, sprachlich erreichbare Ziele gesetzt werden oder eine zyklische Geschichtsbehandlung vorzunehmen, deren Basis in der Grundstufe gebaut wird. Impulse zu der wichtigen Frage der Einbeziehung des Sprachenlernens in einem faktisch basierten Unterricht mit handlungsorientierten Zielen werden auch durch die Analyse bekommen und es stellt die Aufforderung auf, Geschichte nach der Lernergruppe differenziert zu behandeln.

Es bietet den Lehrenden auch die Möglichkeit, eine Orientierung in die Geschichtsdidaktik zu bekommen und zu sehen, welche anderen Materialien als Alternativen zur Verfügung stehen. Lücken bei der Behandlung in Lehrwerken sind dabei zu entdecken und mit zusätzlichen Materialien zu ergänzen. Dieser analytische Teil und der mit den didaktischen Vorschlägen im Kapitel vier helfen den Lehrpersonen dabei, eine Geschichtsstunde im DaF-Unterricht zu planen.

Die Analyse der Lehrwerke zeigt aber auch einige Lücken bei der Darstellung der Geschichte, die durch Fragen an die Autoren und an den Verlag verstanden werden können. Dabei wird die Methode des Experteninterviews angewendet.

3.9 Experteninterview

Wie es im vorigen Teil zu sehen war, gehen Lehrwerke sowohl thematisch als auch methodisch sehr unterschiedlich mit dem historischen Gegenstand der Geschichte als ein landeskundlicher Teil des Deutschunterrichts um. Sie haben unterschiedliche Ziele und Methoden und sind leider nur von dem Vorwort des jeweiligen Lehrwerkes oder von dem Lehrerhandbuch bzw. von der Inhalts- oder Auftaktseite erkennbar. Es ist auch leider festzustellen, dass da meistens nichts bzw. sehr kurz über die Darstellungs- oder Vorgehensweise der Landeskunde steht, geschweige von der Geschichte. Dies wird auch durch die Analyse der Ziele deutlich. Um den Prozess des Lehrwerkschreibens in der

umstrittenen Hinsicht der Geschichtspräsentation verstehen zu können, ist es notwendig, die Autoren bzw. die Verlage des jeweiligen Lehrwerks konkret danach zu fragen und ihre Perspektiven und Probleme bei der Geschichtsbehandlung zu verstehen. Ein Interview mit den Experten d. h. mit den Lehrwerkautoren oder –verlagspersonen hilft einer Lehrperson sicherlich dabei, die Ziele und Methoden des in vielen Hinsichten nicht so einfachen Themas der Geschichte zu verstehen.

In diesem Teil der Arbeit wird die Methode des Experteninterviews für die DaF-Didaktik erläutert, die durchgeführten Interviews beschrieben, die als Schwerpunkt die Behandlung der Geschichte und dabei der nationalsozialistischen Teil der Geschichte haben. Gleichzeitig werden auch die Ziele der Interviews und die Methode des Interviews als Informationsgewinnung in der DaF-Recherche erklärt. Schließlich werden die Ergebnisse präsentiert und die dadurch zu ziehenden Schlüsse dargestellt.

In den letzten Jahrzehnten werden mehrere Methoden für die Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache entwickelt, die in anderen Bereichen schon vorhanden waren. Die sind unter anderem die Teilnehmer Beobachtung, Interviews, Fragebögen, Tests, Experimente usw. Das Ziel dieser Methoden ist es, Auskunft über den Unterricht zu geben.²²⁵ Diese empirischen Methoden werden in drei Kategorien geteilt. (A) Die quantitativen Daten, die typischerweise gezählt werden können; (B) die qualitativen, die typischerweise als verbale Daten vorliegen und (C) die sprachlichen Daten, die typischerweise die Kompetenz in einer spezifischen Sprache (Erst-, Zweit- oder Fremdsprache) repräsentieren. Sprachdaten können, wenn sie durch offenen Verfahren erhoben werden, als qualitative Daten vorliegen; und falls wir sie im Rahmen standardisierten Testverfahrens bekommen, als quantitativ.²²⁶

Grotjahn teilt den zwei Forschungssätzen, nämlich dem qualitativen und dem quantitativen Satz, die Merkmale „explorativ-interpretativ“ bzw. „analytisch-

²²⁵ Vgl. Doff, Sabine: Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Narr, Tübingen, 2012, S. 34.

²²⁶ S. Grotjahn, Rüdiger: On the Methodological Basis of Introspective Methods. In: Faerch, Claus; Kasper, Gabriele (Hg): Introspection in Second Language Research, Multilingual Matters, Clevedon/Philadelphia, 1987, S. 59.

nomologisch“ zu.²²⁷ Quantitative Forschung wie Fragebögen und Tests zielen auf Beschreibung und Erklärung menschlichen Verhaltens aus der Außenperspektive mit dem Ziel, generalisierbare Gesetze zu finden. Das Ziel der qualitativen Forschung dagegen ist es, aus der Perspektive der Untersuchungsteilnehmer die Untersuchungsgegenstände zu verstehen.²²⁸ Settinieri formuliert das Ziel der qualitativen Forschungsansätze als ‚das Handeln der Personen im untersuchten Feld zu verstehen und aus ihrer Perspektive, d. h. aus einer Innenperspektive, beschreibend möglichst vollständig zu erfassen, um so Zusammenhänge, Muster, Typen usw. zu entdecken und in begrenztem Maße erklären zu können.‘²²⁹

Der Gegenstand der Forschung in diesem Teil der Dissertation sind die Antworten der Interviewfragen. Daher gehen wir in diesem Kapitel hauptsächlich auf diese Methode ein. Qualitative Interviews werden in der Sozialforschung häufig eingesetzt und sind eine anerkannte Forschungsmethode, da sie zahlreiche Möglichkeiten anbieten, Informationen zu Prozessen und Sachverhalten, Erfahrungen oder Denk- und Wahrnehmungsmuster zu bekommen.²³⁰ Interviews werden als „qualitativ“ bezeichnet, wenn die damit befassten Wissenschaftler subjektive Sichtweisen, Alltagsprozesse oder latente soziale Muster / Strukturen rekonstruieren wollen.²³¹ Sie fokussieren nicht auf die Geschehens- oder Verhaltensebene, sondern auf die Innensicht einzelner Individuen, die durch die unterschiedlichen Befragungsmethoden möglichst unverfälscht elizitiert werden soll.²³²

Die Vorteile dieser Methode sind, dass man dadurch tiefgründige Daten gewinnen kann. Dazu noch können Einsichten in die Haltungen, Meinungen, Kognitionen und Emotionen der befragten Untersuchungsteilnehmer erhalten werden.²³³ Ihr gelingt es auch, selbst

²²⁷ Vgl. Settinieri, Julia et al.: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schöningh, Paderborn, 2014, S. 20.

²²⁸ Vgl. Settinieri, Julia et al.: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schöningh, Paderborn, 2014, 20f.

²²⁹ S. Settinieri, Julia et al.: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schöningh, Paderborn, 2014, S. 41.

²³⁰ Vgl. Doff, Sabine: Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Narr, Tübingen, 2012, S. 218.

²³¹ Vgl. Doff, Sabine: Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Narr, Tübingen, 2012, S. 218.

²³² Vgl. Settinieri, Julia et al.: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schöningh, Paderborn, 2014, S. 103.

²³³ Vgl. Settinieri, Julia et al.: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schöningh, Paderborn, 2014, S. 22.

komplexen Situationen und Phänomenen Sinn zu geben sowie Antworten auf Fragen zu geben, die nach den Gründen für bestimmtes Handeln suchen.²³⁴

Die häufig verwendeten Verfahren sind: (A) das narrative Interview mit dem Fokus auf Biografien und Erzählungen, (B) das problemzentrierte Interview, das sich auf subjektive Theorien zu einem Sachproblem fokussiert und schließlich (C) das systematisierende Experteninterview, bei dem Personen in ihrem Sonderwissen für einen bestimmten Bereich der sozialen Wirklichkeit angesprochen werden. Um das Gebiet der Geschichte in den DaF-Lehrwerken näher zu erforschen, eignet sich das Experteninterview als Methode, das von Michael Meuser und Ulrike Nagel theoretisch fundiert worden ist. Es stellt Personen als „Fachleute“ für einen bestimmten Gegenstandsbereich / Sachverhalten in Mittelpunkt.²³⁵

Auf allen diesen Merkmalen basieren sich auch die für diese Arbeit strukturierten Interviews. Die Vertreter der Hauptverlage für DaF-Lehrwerke, nämlich Hueber und Klett-Langenscheidt werden nach ihren Meinungen, Standpunkten und Problemen bei der Präsentation der Lerneinheiten zu geschichtlichen Themen in ihren jeweiligen Lehrwerken gefragt. Die Ziele der Interviews sind es, die karge Behandlung der Geschichte in Lehrwerken nachvollzuziehen, die den geschichtlichen Themen geeigneten Methoden und Textsorten zu verstehen. Dementsprechend werden die Fragen für die Interviews formuliert.

In diesen Interviews werden offene Fragen gestellt, die klare und detaillierte Antworten ermöglichen, da die offenen Fragen die Antwortverzerrungen minimieren.²³⁶ Die Fragen basieren sich zum Teil auf der Analyse der Lehrwerke präsentiert in dem vorigen Kapitel in dieser Arbeit und zum Teil auf der schon vorhandenen Forschung zu dem Schwerpunkt der Behandlung der Geschichte in Lehrwerken und werden in dem weiteren Teil dieses Kapitels erläutert.

²³⁴ Vgl. Settiniert, Julia et al.: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schöningh, Paderborn, 2014, S. 41.

²³⁵ S. Doff, Sabine: Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Narr, Tübingen, 2012, S. 219ff.

²³⁶ Vgl. Settiniert, Julia et al.: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schöningh, Paderborn, 2014, S. 104.

Die Fragen sind sowohl zu der Geschichtsdidaktik allgemein, als auch zu der Präsentation der Geschichte in ihren jeweiligen Lehrwerken. Die sind wie zum Beispiel nach der Stellungnahme zur Geschichte in Lehrwerken und dann Kriterien der Auswahl der historischen Ereignisse. Weiter wurde nach den geschätzten Vorkenntnissen und der idealen Niveaustufe der Lernenden gefragt. Fragen nach einzelnen Aspekten zur Behandlung der Geschichte in Lehrwerken wie z. B. auf der Fokussierung der Geschichte als Grammatikeinführung (meistens Vergangenheitsformen), ideale Textsorten und Medien wurden auch gestellt. Es wird auch zum Thema, ob Landeskunde in erster Linie als eine Werbung des Landes gilt und daher die erfreulichen Ereignisse für die Lehrwerke bevorzugt werden.

Folgend werden die Antworten der Experten zusammenfassend als Ergebnisse dargestellt. Eine These ist aus den Antworten deutlich zu sehen. Es wird stark auf die Prüfung konzentriert und dafür wird in manchen Lehrwerken wie *Deutsch.com* und in einigen revidierten Aufgaben der Lehrwerke wie *Tangram Zertifikat Deutsch* und *Themen neu 3* auf die Geschichte ganz verzichtet. Die Autoren betrachten Geschichte trotzdem als ein wichtiges Thema, aber leider nicht für den Alltag sehr relevant. Die Ziele des Sprachenlernens sind auch in einem Unterricht mit Geschichtsthematik wichtig, da dies weder Geschichts- noch Psychologieunterricht ist. Neben Grammatik sind die Ziele einerseits, über die Geschichte zu sprechen und andererseits, die deutsche Geschichte einigermaßen näher kennenzulernen. Die interkulturellen Ziele wie Empathiefähigkeit und Fremdverstehen sind im DaF-Unterricht schwer zu erreichen und eignen sich für die Mittelstufe besser als für die Grundstufe. Probleme des mangelnden Wortschatzes, der Grammatik und der in modernen Lehrwerken stehenden interkulturellen Konzepte werden auch thematisiert und trotzdem sollten die Lehrpersonen das Thema nicht vernachlässigen und mit möglichst vielen authentischen Medien und Texten es im Unterricht behandeln, meinen die Experten.

In diesen drei Kapiteln sind die unterschiedlichen Methoden, Ziele, die Bestandsaufnahme und die Probleme der Geschichtsbehandlung zu sehen. Wie eine Lehrperson nun ihren Unterricht mit einem Geschichtsthema planen kann, wird in dem nächsten Kapitel dargestellt.

4. Geschichtsdidaktik für die Grundstufe in Indien

Im Kapitel eins wurden die Probleme der Deutschlehrenden bei der Behandlung der historischen Themen im DaF-Unterricht dargestellt. Die fremde Sprache schafft schon die ersten Hindernisse und es ist in der Grundstufe noch schwieriger, die Geschichte mit den gewünschten landeskundlichen Zielen zu behandeln. Der Mangel an Zeit ist hauptsächlich dadurch ein Problem, dass oft der Geschichtsunterricht von dem Sprachenlernen getrennt betrachtet wird. Es ist unumstritten, dass die Geschichte im Unterricht behandelt werden sollte. Allerdings wird sie grundsätzlich als Mittel zum Sprachenlernen eingesetzt und die interkulturellen, landeskundlichen Ziele werden vernachlässigt. So ist auch aus der Analyse der Grundstufenlehrwerke und Antworten der Experten im Kapitel drei zu verstehen, da sie sich mehr auf das Sprachenlernen und die Prüfungsorientierung konzentrieren.

In diesem Teil der Dissertation werden didaktische Vorschläge und Methoden präsentiert, wonach sich die DaF-Lehrpersonen bei der Planung der Behandlung eines Geschichtsthemas in ihrem Grundstufenunterricht orientieren können. Dabei ist der Fokus auf der Geschichte des Dritten Reichs und die Zielgruppe ist die Grundstufendeutschlernenden in Indien. Der politische, geschichtliche und geografische Abstand zu Deutschland wird dabei betrachtet und dementsprechend werden die didaktischen Vorschläge präsentiert. Das heißt, auf Methoden wie *Oral History* (Zeitzeugengespräche) und Besuche der Gedenkstätte usw. wird verzichtet. Die niedrigen Sprachkompetenzen der Anfängerstufen werden auch berücksichtigt und das sprachliche Weiterkommen und die Prüfungsbezogenheit werden nicht außer Acht gelassen. Dabei werden die Goethe Prüfungen bis B1 betrachtet, da sie in Indien am weitesten verbreitet sind. Damit wird das Problem der mangelnden Zeit für die Geschichte im Unterricht einigermaßen gelöst.

In diesem Teil sind neben der Methodik die praktischen, einfach umsetzbaren Hilfestellungen im Mittelpunkt. Wie diese Methoden im DaF-Unterricht für Anfänger mit einem Geschichtsthema (des Nationalsozialismus) umzusetzen sind und welche besondere Vorteile sie für diesen Unterricht mitbringen, werden ausführlicher dargestellt und erklärt. Das heißt, das Ziel dieser Arbeit ist es, wie Sauer auch für sein Buch

formuliert, „eine handliche und eingängige Überblicksdarstellung in groben Zügen, die sich am praktischen Nutzer der Leser und Leserinnen orientieren: So viel Praxisbezug wie möglich, so viel Theorie wie nötig.“²³⁷ Alle diese Methoden haben selbstverständlich jeweils einige Nachteile oder können für einen bestimmten Unterricht bzw. für eine besondere Gruppe schwer einsetzbar bzw. unmöglich sein. Das muss die Lehrperson für ihre Klasse selbst entscheiden.

Die Geschichte des Nationalsozialismus wird für die Darstellung der Geschichtsdidaktik als Thema gewählt. Neben der bestätigten Wichtigkeit ihrer Behandlung in Indien und der mangelnden Darstellung in Lehrwerken wurde diese Thematik auch aufgrund ihrer Komplexität ausgewählt. Die Ziele der Landeskundedidaktik aus Kapitel zwei und Erklärungen für die Behandlung dieses Themas neben der Spracharbeit werden gefolgt.

4.1 Unterrichtsprinzipien

Einige Prinzipien der Geschichtsdidaktik, die dem DaF-Unterricht auch passen, werden zuerst dargestellt. Sie sind auch teilweise die Ziele der interkulturellen und kommunikativen Landeskunde und im Grundstufenunterricht plausibel.

Perspektivität

Fremdverstehen und dadurch Sichverstehen ist ein Ziel des modernen Fremdsprachenlernens. Geschichte des Landes und des Volkes hilft einem, die kulturellen und politischen Nuancen des Zielsprachenlandes zu verstehen. Bei Alteritätserfahrung kommt es darauf an, sich auf die Zeit einzulassen, Ereignisse nicht zu bewerten sondern die Hintergründe der geschichtlichen Ereignisse zu verstehen und die Interessen und Beweggründe von Einzelnen und Gruppen, ihre Denkweisen und Überzeugungen, herrschende Weltbilder, unterschiedliche Lebensformen und Sozialtypen, zeitspezifische Verhaltensmuster und Sozialisationsprozesse zu untersuchen.²³⁸ Diese Behandlungsweise der Geschichte kann die Stereotypen abbauen

²³⁷ S. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 1.

²³⁸ S. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 76.

und die kulturellen Konflikte lösen, welche einige der Ziele der modernen Fremdsprachendidaktik sind.

Das ist durch eine multiperspektivistische Darstellung der Geschichte möglich, die nach Martin Lücke ein zentrales Prinzip historischen Lernens sein *muss*.²³⁹ Geschichte ist nicht einheitlich und ist auch nicht statisch. Sie wird von unterschiedlichen Personen und in unterschiedlichen Zeiten anders gesehen und beurteilt. Von unbezweifelbaren Fakten abgesehen gibt es keine Geschichte ‚an sich‘ und den Lernenden sollen daher unterschiedliche Sichtweisen präsentiert werden. Diese Behandlungsweise nennt man Multiperspektivität.²⁴⁰ Eine Perspektive im Sinne der Multiperspektivität beruht immer auf *sozialen* ‚Standort‘ von Individuen oder Gruppen.²⁴¹ Geschichte aus der Sicht von ‚Oben‘ und von ‚Unten‘, d. h. aus der Sicht der Personen aus unterschiedlichen Gruppen²⁴², z. B. im Kontext von der nationalsozialistischen Geschichte gesehen, aus Perspektiven der Nazioffiziere, deutschen Bürger, Exilanten, Überlebende in Konzentrationslagern usw. soll im Unterricht thematisiert werden. Aussagen dieser Personen (Täter und Opfer) sind in unterschiedlichen Medien und Textsorten leicht zu finden. Um Multiperspektivität im Geschichtsunterricht umzusetzen, sind Informationen zum historischen Kontext (Hintergrundnarration) und eine Perspektivenübernahme (Reden in der Ich-Form) wichtig.²⁴³ Dadurch üben sich die Lernenden in ‚Verstehen‘ und Empathie und müssen in die ‚Menschen in ihrer Zeit‘ hineindenken und ihr Handeln ‚verstehen‘.²⁴⁴

Ein ähnliches Verfahren ist Kontroversität. Borries unterscheidet ‚Multiperspektivität ist vor allem auf der Ebene der beteiligten Parteien und der hinterlassenen Quellen

²³⁹ S. Lücke, Martin: Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2012, S. 288.

²⁴⁰ Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 81.

²⁴¹ S. Pandel, Hanns-Jürgen: Geschichtsdidaktik – Eine Theorie für die Praxis. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts, 2013, S. 350.

²⁴² Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 82.

²⁴³ Vgl. Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. In: Mayer, Ulrich et al. (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2007, S. 72.

²⁴⁴ Vgl. Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. In: Mayer, Ulrich et al. (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2007, S. 65.

anzusiedeln.... Kontroversität dagegen liegt auf der Ebene heutiger Erkenntnisweisen und Handlungskonsequenzen. Sie dient der ‚Geschichte‘ als offenem Forschungsprozeß mit unausdiskutierten Gegenmeinungen..²⁴⁵ Durch den Umgang mit Kontroversität und Multiperspektivität können die Lernenden sich die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme leichter aneignen.²⁴⁶

Personalisierung und Personifizierung

Geschichte wurde früher so geschrieben, als bestände sie praktisch aus den Taten „großen Männer“.²⁴⁷ Diese alte personengebundene Geschichtsdarstellung (große Männer machen Geschichte) ist in den Siebzigerjahren verhältnismäßig schnell aus der Didaktik verschwunden. Das heißt aber nicht, dass die Beschäftigung mit Personen in der Geschichte im Geschichtsunterricht keine Rolle mehr spielen sollte. Auch „große Männer“ (oder Frauen) kann man als Gegenstand von Unterricht machen, als Reflexion des Wechselverhältnisses von Handlungen, Motiven und äußeren Bedingungen.²⁴⁸ Die Größe und Bedeutsamkeit wird gerade darin gesehen, dass sie den ihnen gesetzten engen Handlungsrahmen bei der Verfolgung ihrer Zwecke optimal nutzen.²⁴⁹

Als Gegenmodell zum Prinzip der Personalisierung hat Klaus Bergmann im Jahr 1972 den Ansatz „Personifizierung“ vorgeschlagen.²⁵⁰ Das erklärt er „die Darstellung der Geschichte an „namenlosen“ handelnden und leidenden Personen und aus der Sicht dieser Personen, die immer gesellschaftliche Gruppierungen vertreten“.²⁵¹ Dafür muss

²⁴⁵ S. Borries, Bodo von: Geschichte lernen – mit heutigen Schulbüchern?. In: GWU 34, 1983, S, 569.

²⁴⁶ Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 84.

²⁴⁷ Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 85.

²⁴⁸ Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 87.

²⁴⁹ Vgl. Bergmann, Klaus: Personalisierung, Personalisierung. In: Bergmann, Klaus et al. (Hg): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Kellmeyer, Seelze-Velber, 1997, S. 298.

²⁵⁰ Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 87.

²⁵¹ S. Bergmann, Klaus: Personalisierung, Personalisierung. In: Bergmann, Klaus et al. (Hg): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Kellmeyer, Seelze-Velber, 1997, S, 299.

man sich nicht unbedingt auf die unteren und unterprivilegierten Bevölkerungsgruppen beschränken. Die Person ist nicht als Individuum wichtig, sondern als Typus.²⁵²

Für die Darstellung des Nationalsozialismus muss es vermittelt werden, dass Hitler selbst die Menschen nicht getötet hat, bzw. töten konnte. Die Rolle von seinen Ministern, den SS-Offizieren, und den Mitbürgern kann im Unterricht nicht ausgeschlossen werden. Viele Erinnerungsschriften aus der Zeit des Nationalsozialismus liegen uns vor und wie der Ansatz der Multiperspektivität, brauchen sie auch eine kritische Reflexion.²⁵³ Von ihnen geschriebene Briefe, Tagebucheinträge, Gedichte usw. können im Grundstufenunterricht gut eingesetzt werden. Zeitzeugengespräche, in einem indischen Unterricht durch Videos, und weitere Medien wie Filme mit unterschiedlichen Protagonisten wie *die weiße Rose*, *Nackt unter Wölfen* und *der Untergang* usw. eignen sich auch für diesen Ansatz.

Gegenwartsbezug und Lernerorientierung

Gegenwartsbezug bedeutet, dass den Lernenden erkennbar und nachvollziehbar ist, was das Nachdenken über Vergangenes mit ihrer Gegenwart und Zukunft zu tun hat.²⁵⁴ Lernende sollen wissen, warum sie sich mit einem bestimmten Gegenstand beschäftigen und was dieser mit ihrem Leben zu tun hat. Sie müssen einen Zusammenhang der behandelten Vergangenheit und ihrer Gegenwart und Zukunft erkennen.²⁵⁵ Dieses Verständnis ist für die indischen Deutschlerner besonders wichtig, da die von einem Deutschunterricht andere Erwartungen haben könnten und die deutsche Geschichte, bzw. Geschichte der deutschsprachigen Länder nicht unbedingt auf der Wunschliste steht. Außerdem sind Spuren des Nationalsozialismus sehr oft in den Alltag in Deutschland und in den deutschen politischen Diskursen zu sehen. Wie man mit diesem Thema umgeht, und welche Konsequenzen es heute auslöst, wird daher bedeutend.

²⁵² Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 87.

²⁵³ Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 88.

²⁵⁴ Vgl. Bergmann, Klaus: Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Mayer, Ulrich et al. (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2007, S. 92.

²⁵⁵ Vgl. Buck, Thomas Martin: Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2012, S. 293.

Neben dem Bezug auf die Gegenwart ist es auch wichtig, dass die Lernenden selbst im Mittelpunkt sind. Themen und Inhalte sollen daher so ausgewählt werden, dass die Lernenden sich mit ihnen identifizieren können und die Relevanz sowohl für die indische als auch für die deutsche Gegenwart finden. Daher sind die Prinzipien der Gegenwarts- und Lernerorientierung die gleichen.²⁵⁶ Einen konkreten Bezug zwischen Gegenwart und Geschichte, zwischen Lernerinteressen und Wissenschaftswissen ist auch im DaF-Unterricht herzustellen.²⁵⁷

Bergmann vertritt die Meinung, dass es in der Einstiegsphase des Unterrichts es am einfachsten ist, einen erkennbaren Gegenwarts- und Zukunftsbezug herzustellen.²⁵⁸ Bei einem Brainstorming oder Mindmapping sprechen die Lernenden ihre gegenwärtigen Kenntnisse, Fragen, Erwartungen usw. aus. So spiegeln sie ihre Wahrnehmungen wider. Geschichterscheinungen in Alltagsphänomenen können dafür mit Materialien z. B. Werbungen, Ausstellungen, Straßennamen²⁵⁹, Gedenktagen usw. aufgegriffen werden.²⁶⁰

Aus allen diesen Prinzipien ist für den indischen Deutschunterricht wichtig, dass unterschiedliche Aspekte der nationalsozialistischen Geschichte wie Diskriminierung, Boykott, Proteste, Exil, Vertrieb, Solidarität im Unterricht thematisiert werden. Außerdem muss das Bild von Deutschland in historischer Hinsicht mit Schwerpunkt auf dem Anstieg und Rückgang der Popularität Hitlers bei dem Volk damals und der Relevanz heute, sowohl in Deutschland als auch in Indien behandelt werden. Dafür sollte den Lernenden die Geschichte aus der Perspektive des einfachen Bürgers aus der Vergangenheit und auch aus der Gegenwart präsentiert werden. Anhand dessen muss im Unterricht die heutige Situation in Indien, der Umgang mit den Begriffen wie ‚Hitler‘ und ‚Nazi‘ und ihre Konnotationen für die Inder thematisiert werden. Auf das Deutschlandbild in Indien heute sollte auch eingegangen werden und ihre Assoziation mit

²⁵⁶ Vgl. Pandel, Hanns-Jürgen: Geschichtsdidaktik – Eine Theorie für die Praxis. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts, 2013, S. 333.

²⁵⁷ Vgl. Bergmann, Klaus: Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit. In: Bergmann, Klaus et al. (Hg): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Kellmeyer, Seelze-Velber, 1997, S. 266.

²⁵⁸ Vgl. Bergmann, Klaus: Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Mayer, Ulrich et al. (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2007, S. 109f.

²⁵⁹ Vgl. Bergmann, Klaus: Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Mayer, Ulrich et al. (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2007, S. 96.

²⁶⁰ Vgl. Buck, Thomas Martin: Lebenswelt – und Gegenwartsbezug. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2012, S. 296.

Hitler diskutiert werden. Dadurch sollten Themen wie Feindbilder, Vorurteile und Toleranz sowie Solidarität und Zusammenleben besprochen werden, die in Indien zum Alltag gehören.

Handlungsorientierung

Handlungsorientierung ist seit einiger Zeit ein Modebegriff geworden. Sie zielt nicht auf das kognitive Wissen, sondern auf Schüleraktivität, selbständiges Lernen und praktisches Tun.²⁶¹ Handlungsorientiertes Lernen meint im Grunde nichts anderes als „Probearbeiten“ für die Lebenswelt.²⁶²

Die Merkmale, bzw. Handlungsanweisungen dieses Ansatzes sind:

1. Die subjektiven Interessen der Lernenden zu berücksichtigen und sich auf ihre Lebenswirklichkeit zu beziehen.
2. Möglichst viele Sinne ins Lernen einzubeziehen, praktische Tätigkeiten und begriffliche Operationen zu verknüpfen.
3. Lernen als einen aktiven Prozess von Suchen und Forsuchen zu gestalten und damit allgemein Handlungskompetenz zu vermitteln.
4. Lernergebnisse in Produkten zu konkretisieren, die die Lernenden herstellen.²⁶³

Daher wird Projektarbeit für den Unterricht sehr wichtig. Recherchieren und forschen, selber Materialien aussuchen (mit Hilfe der Lehrperson) und in den Unterricht mitbringen; Denkmäler, Museen usw. anhand Internet erreichen und erkundigen sind integrale Tätigkeiten des Unterrichts geworden.²⁶⁴

Bärbel Völkel listet Ideen zum handlungsorientierten Unterricht auf. Davon werden hier für unsere Ziele und Zielgruppe passende dargestellt. Genauer wird auf diese Aspekte im Einzelnen in den weiteren jeweiligen Teilen eingegangen.

²⁶¹ Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 88.

²⁶² S. Völkel, Bärbel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2. Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2012, S. 40.

²⁶³ S. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, 88f.

²⁶⁴ Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 89.

- Bilder
 1. Bilder zum Reden bringen (Sprech- und Denkblasen einfügen)
 2. Fotoroman oder Comic erstellen
 3. Fotomontage machen
- Sprache
 1. Textpuzzle
 2. Fehlertexte
 3. Debatten führen
 4. Podium Diskussion entwickeln
 5. Interviews durchführen
 6. Briefe schreiben
- Spiele und Rätsel
 1. Memory
 2. Leute erraten
 3. Tabu
 4. Ich sehe was, was du nicht siehst
 5. Der große Preis
 6. Kreuzworträtsel
 7. Silbenrätsel
 8. Spiel des Wissens
- Computer
 1. Recherche im Internet
 2. Geschichte in Computerspielen²⁶⁵

Alle drei landeskundlichen Ansätze von Pauldrach aus Kapitel zwei dieser Dissertation sind mit diesen Aktivitäten einsetzbar und mehrere von ihren Zielen können dadurch erfüllt werden. Motivation der Lernenden steigt bei diesen Aufgaben und oben erklärte Prinzipien und Sprachlernziele werden durch Spracharbeit beachtet. Wichtige Aspekte des Unterrichts, nämlich die vier Fertigkeiten; Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben, Wortschatz usw. werden trainiert und dadurch wird sowohl auf das Leben in Deutschland

²⁶⁵ Vgl. Völkel, Bärbel: Handlungsorientierung. In: Mayer, Ulrich et al. (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2007, S. 60ff.

als auch auf die Sprachprüfungen vorbereitet. Einige Beispiele für den handlungsorientierten Umgang mit Geschichtsthemen im Grundstufenunterricht werden unter dem Punkt „Transfer“ ausführlicher dargestellt.

4.2 Ziele

Die Ziele der Landeskunde bzw. der Geschichte im Fremdsprachenunterricht werden im Kapitel eins und Kapitel zwei dieser Arbeit vorgestellt. Warum die Behandlung der nationalsozialistischen Geschichte wichtig ist und mit welchen Zielsetzungen ein Unterricht mit diesem Thema geplant sein soll, ist u. a. bei Illy²⁶⁶, Ghobeyshi²⁶⁷ und Weimann²⁶⁸ zu finden und wurde ebenfalls im Kapitel eins präsentiert. Es ist hier nur wichtig zu verstehen, dass die Ziele des geschichtsbasierten Fremdsprachenunterrichts sich einigermaßen von den Zielen des Geschichtsunterrichts in der Schule unterscheiden. Der Schwerpunkt soll in beiden Institutionen auf die erzieherischen Faktoren der Geschichtsvermittlung liegen und nicht nur auf reine Fakten. Es ist aber im Fremdsprachenunterricht auch wichtig, zumindest in der Grundstufe, realistische Ziele zu setzen und den Lernenden die Komplexität der nationalsozialistischen Periode der deutschen Geschichte kleinschrittig vorzustellen und sie darauf zu sensibilisieren z. B. für den Abbau der Vorurteile sind Schritte wie Information, Appell, Kontakt und Selbsterfahrung wichtig.²⁶⁹

4.3 Themen

Die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts bietet eine reiche Auswahl von Themen. Konkreter zu den Teilaspekten der Periode zwischen Machtergreifung Hitlers bis zur bedingungslosen Kapitulation sind beispielsweise in Arbeiten von Ackermann²⁷⁰ und

²⁶⁶ Vgl. Illy, Regina: Nationalsozialismus als Thema im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht.

<http://www.fasena.de/download/daf/Illy.pdf>

²⁶⁷ Vgl. Ghobeyshi, Silke: Die Shoah als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht. In: Info DaF 27 (6),

2000, S. 630 – 644. <http://www.fasena.de/download/daf/Ghobeyshi%20%282000%29.pdf>

²⁶⁸ Vgl. Weimann, Gunther; Hosch, Wolfram: Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht. In: Zielsprache Deutsch 22 (3) 1991, S 134 – 142.

²⁶⁹ Vgl. Schmid, Hans-Dieter: Vorurteile und Feindbilder. In: Bergmann, Klaus et al. (Hg): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Kellmeyer, Seelze-Velber, 1997, S. 316f.

²⁷⁰ Vgl. Ackermann, Irmgard: Versäumte Lektionen. Vorschläge Zur Behandlung des Themas Nationalsozialismus anhand Literarischer Texte. In: Warmbold, Joachim et al. (Hg): Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht. Iudicium: München. 1993.

Kampitsch²⁷¹ zu finden. Die Lehrperson soll je nach den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden die Auswahl für die zu behandelnden Themen treffen. Dabei ist es für die Lehrperson wichtig zu wissen, wieviel Vorwissen die Lernenden haben, da bei Erwachsenen in Indien es sehr unterschiedlich sein kann. Ratsam ist es auch, im Unterricht zuerst einen Überblick über die Geschichte der Periode von 1914 bis 1945 zu gewinnen, damit eine gemeinsame Basis für alle Lernenden gesichert ist und dann sich auf einen bzw. einzelnen Aspekt/e dieser Geschichte zu konzentrieren.

4.4 Planung

Zu der Planung wird auch hier nicht viel beschrieben, da die Geschichte im DaF-Unterricht keine besonderen Methoden braucht, und die didaktische Ausbildung einer DaF-Lehrperson für die Behandlung dieser Themen ausreicht. Sauer hat einige Fragen zu Orientierungshilfen präsentiert, die eine DaF-Lehrperson sich stellen kann, um die Geschichtsbehandlung im Unterricht erfolgreich durchführen zu können:

1. Auswahl und Begründung des Themas
 - Warum sollen sich Lernende mit dem Thema befassen?
 - Welche „historische Frage“ lässt sich für das Thema formulieren?
 - Inwiefern entspricht das Thema dem historischen Verständnisvermögen der Lernenden?
2. Sachanalyse
 - Was ist der Stand der Forschung?
 - Gibt es Kontroversen oder unterschiedliche Deutungsmodelle?
 - Welche Sachaspekte sind für den Unterricht besonders wichtig?
3. Lernvoraussetzungen
 - Wie sind die allgemeinen Lernvoraussetzungen der Klasse?
 - Wie sind die Arbeitsgewohnheiten und –möglichkeiten im Fach Geschichte?
 - Welches Interesse am Thema und welches Vorwissen hat die Klasse?
4. Lernziele

²⁷¹ Vgl. Kampitsch, Laura: Kontroverse Themen deutscher Geschichte im DaF-Unterricht. Unterrichtsvorschläge: Nationalsozialismus und gespaltenes Deutschland
https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/bgsu1300731982/inline

- Welche historischen Kenntnisse, Einsichten und Haltungen sollen die Lernenden gewinnen?
 - Welche fachspezifischen Kompetenzen sollen sie bei der Behandlung des Themas einüben und vertiefen?
5. Materialien
- Welche Quellen und sonstigen Materialien eignen sich besonders für die Vermittlung des Themas?
 - Worin bestehen die Erkenntnismöglichkeiten bei den einzelnen Materialien?
 - Wie lassen sich diese Materialien sinnvoll in Lernschritten arrangieren?
6. Strukturierung und Methoden
- Welche Unterrichtsphasen sind vorgesehen?
 - Wie soll die Zeiteinteilung aussehen?
 - Welche Sozialformen sind (für bestimmte Unterrichtsabschnitte) am geeignetsten?
 - Welche Kommunikationsformen kommen (für bestimmte Unterrichtsabschnitte) in Frage (Lehrervortrag, Lernervortrag, Diskussion etc.)?²⁷²

4.5 Einstieg

Wie oben erwähnt, ist der Einstieg eine der wichtigsten Phasen des Unterrichts. Sie ist als Phase so wichtig, dass es als unbestritten gilt, dass es sich schon in dieser Phase entscheidet, ob eine Unterrichtsstunde „läuft“ oder scheitert.²⁷³ Die ersten fünf bis zehn Minuten des Unterrichts müssen gewissermaßen für das richtige Arbeitsklima sorgen: zum Thema hinführen, motivieren, Lernbereitschaft wecken und Fragen aufwerfen. Weitere Funktionen sind nach Sauer, Interesse zu wecken, die Aktivierung von Vorkenntnissen, die Problematisierung des Themas, die Erzeugung einer „kognitiven Dissonanz“ und die Beruhigung und Einstimmung der Lernenden. Auch wenn diese Phase sehr wichtig ist, warnt Sauer vor einer Gefahr: Sie darf nicht von sich selbst zu viel

²⁷² S. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 98.

²⁷³ Vgl. Schneider, Gerhard: Einstiege. In: Mayer, Ulrich et al. (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2007, S. 595.

erwarten, jede Stunde mit neuen Ideen und Materialien zu beginnen. Dies führt zur Frustration.²⁷⁴

Neben diesen Merkmalen und Methoden ist in der Grundstufe die Wortschatzvorentlastung nicht weg zu denken. Da eines der größten Probleme der Geschichtsbehandlung das niedrige Sprachniveau ist, ist das für einen gelungenen Unterricht wichtig, dass die Lernenden sich mit dem zu konfrontierenden Wortschatz in dieser Phase bekannt machen, damit in der Präsentationphase des Themas wie z. B. durch Filme und Texte der Lernerfolg und die Motivation hoch bleibt. Bilder, Filmausschnitte, und andere Materialien, die Neugier wecken, sollen eingesetzt werden, und es ist besonders wichtig, dass diese Materialien in späteren Phasen wieder auftauchen, damit die vorigen Hypothesen bestätigt oder abgelehnt werden können. Die Aufmerksamkeit ist höher und der Inhalt in den Präsentations- und Transferphasen fallen den Lernenden nicht schwer, wenn die Materialien aus der vorigen Phase weitergeführt werden. Es ist daher wichtig, einen bestimmten Aspekt der (Nazi)Geschichte zu behandeln, statt die Geschichte in ihrer Gesamtheit.

Von Schneider vorgeschlagene unterschiedliche Arten der Einstiege, nämlich problematisierende Einstiege durch Kontroversen, Vergleiche und Provokation; animative Einstiege durch Weckung der Neugier, Brainstorming etc. und sedative Einstiege durch Spiele und Internet Recherchen²⁷⁵ sollen Auswahlprinzipien der Einstiegsaktivität sein. Dadurch ist neben der Motivation und dem Interesse den Lernenden auch die Wichtigkeit und Ernsthaftigkeit des Themas deutlich.

In der Einstiegsphasen sollten direkte Fragen wie „Was wissen Sie über den ...?“ für dieses Thema zumindest vermieden werden, da erstens fehlt höchstwahrscheinlich der dafür nötige Wortschatz bei den Lernenden und zweitens können fehlende Informationen zur Demut und eventuell Desinteresse für den Unterricht führen. Filmausschnitte, Bilder oder andere einzusetzende Materialien sollen mit den nützlichen Wörtern ergänzt werden und dadurch ist dafür zu sorgen, dass schon in der Einstiegsphase die Lernenden

²⁷⁴ S. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 107.

²⁷⁵ Vgl. Schneider, Gerhard: Einstiege. In: Mayer, Ulrich et al. (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2007, S. 600ff.

sprachlich weiterkommen und sich nicht ausschließlich auf die (sprachlichen und inhaltlichen) Vorkenntnisse verlassen müssen.

4.6 Texte

Gedruckte Texte sind ein unentbehrlicher Teil des Fremdsprachenunterrichts. In einem Geschichtsorientierten DaF-Unterricht spielen sie auch eine zentrale Rolle da sie gleichzeitig sowohl als Informationsquelle dienen und als auch fremdsprachliche Kompetenzen trainieren. In diesem Teil werden die unterschiedlichen Textsorten und die damit verbundenen Aufgaben präsentiert, die auch durch niedrigen Wortschatz dabei helfen, die Ziele der modernen Landeskunde- und Geschichtsdidaktik zu erreichen.

Bei der Auswahl der Quellen für den Unterricht ist es wichtig, dass sie sachlich sind. Sie sollen ihre Aussagen begründen und erläutern, ihren Konstruktcharakter offenlegen und der eigenen Suggestion entgegenwirken, klar strukturiert und den jeweiligen Rezipient angemessen sein.²⁷⁶

Für die Auswahl der Materialien schlägt Gautschi die folgenden Fragen zur Auswahl vor:

1. Spricht die Quelle die Jugendlichen unmittelbar an?
2. Kommen in der Quelle Menschen vor (oder kommt der Text nüchtern, farblos und unpersönlich daher)?
3. Hat die Quelle exemplarischen Charakter?
4. Hat die Quelle eine gewisse Länge, um Mehrschichtigkeit zu transportieren und Multiperspektivität zu erlauben?
5. Verfügen die Lernenden über ein gewisses Überblickswissen oder über methodische Fertigkeiten, damit die Quellenarbeit nicht einfach zum planlosen Vermuten verkommt?
6. Ist es klar, ob der Quellentext ein Original ist oder übersetzt, gekürzt, bearbeitet?
7. Ist die Quelle anregend präsentiert, z. B. mit Bildern, sicher aber lesbar?
8. Gibt es Lernhilfen zur Quellenarbeit wie Fragen, Karten, Sekundärliteratur?

²⁷⁶ Vgl. Grosch, Waldemar: Der Einsatz digitaler Medien in historischen Lernprozess. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2. Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2012, S. 127.

9. Ist die Quelle verständlich, z. B. durch einfache geläufige Wörter oder gegliederten Text?
10. Steigen die Lernenden wohlwollen in die Arbeit mit Quellen ein?²⁷⁷

Obwohl diese Fragen zur Kriterien nicht im DaF-Kontext geschrieben worden sind, sind sie dafür gut verwendbar. Dabei kommen viele Textsorten in Frage, die das Verstehen gegenseitig unterstützen und die Motivation der Lernenden hochhalten. Sauer listet (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) einige Textsorten auf, von denen auf einige, für die Grundstufe geeignete, ausführlicher eingegangen wird. Seine Liste: Akten, Annalen, Aufrufe, Augenzeugenberichte, Biografien, Briefe, Chroniken, Dramen, Flugblätter, Epen, Gedichte, Gesetzestexte, Grabsteinschriften, Lebensbeschreibungen, Legenden, Memoiren, Memoranden, Protokolle, Reden, Reiseberichte, Romane, Tagebücher, Urkunden, Verträge, Zeitungen.²⁷⁸

Viele dieser Textsorten wie Berichte, Biografien, Reden sind schon in Lehrwerken zu finden und bei der Lehrwerkanalyse dargestellt. Umgang mit Memoiren, Literatur sind z. B. in Einträgen in Warmbolds Veröffentlichung²⁷⁹ zu finden und werden zum Teil im Kapitel eins erläutert. Sachtexte, die in Lehrwerken oft vorkommen, sind ein einfaches Mittel zur Geschichtsdarstellung. Sie sollte man aber vermeiden, denn so werden die Lernenden mit der fertigen Darstellung der Geschichte konfrontiert und werden nicht angeregt, ein eigenes Urteil zu bilden. Durch Quellenarbeit erfahren sie die Geschichte aus erster Hand und werden zu Selbständigkeit und eigenem Denken ermuntert.²⁸⁰

Rohlfes schlägt einen Umgang mit literarischen Texten vor und erklärt die Vorteile: Sie machen ihre Zeit und ihre Zeitgenossen durchsichtig, bringen ihre Hintergründigkeit zum Vorschein und setzen sich mit ihnen kritisch auseinander. Alle diese Ziele werden schon als Teil der Geschichtsbehandlung erklärt. Ein weiteres Ziel der Fremd- und

²⁷⁷ S. Gautschi, Peter: Geschichte lehren – Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, Buchs, Karton Aargau, 2005, S. 120.

²⁷⁸ S. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 187.

²⁷⁹ Vgl. Warmbold, Joachim; Koepfel, E.-Anette; Simon-Pelanda, Hans (Hg): Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und –Unterricht. Iudicium Verlag, München, 1993.

²⁸⁰ Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 109.

Selbsterfahrung kann auch durch literarische Texte vollzogen werden, indem die Lernenden sich den literarischen Figuren intellektuell und emotional zuwenden und sich mit ihnen positiv oder negativ identifizieren.²⁸¹

Andrea Becher plädiert für eine Behandlung mit Biografien vor. Dabei werden die Vorteile betont, den Lernenden biografische Erzählungen mit mehreren Protagonist/inn/en zu bieten, um mehrere Identifikationsfiguren anbieten zu können. Zusätzliche Materialien wie Briefe, Fotografien, Zeitleisten usw. verstärken das Verständnis der historischen Zeit.²⁸²

Das ist im Einklang mit dem handlungsorientierten Einsatz der historischen Quellen, zu dem Gautschi schreibt, dass das integrale Textverständnis und die ganzheitliche Sinnerfassung im Vordergrund stehen. Die Lernenden sollen sich in andere Menschen hineinversetzen. Bei einem schweren Textesinsatz hilft die didaktische Fantasie und dem Text passende Aufgaben sollten verwendet werden.²⁸³ Für den analytischen Ansatz zur Lerneraktivierung schlägt er eine fünfschrittige Vorgehensmethode vor:

1. Suche im Text zwei Nomen, welche häufig vorkommen oder dir wichtig erscheinen.
2. Setze dann einen Titel zum Text, in welchem eines dieser Nomen vorkommt.
3. Was erfährst du aus dem Text über die Vergangenheit? Formuliere zwei Sätze und verweise allenfalls auf Textstellen.
4. Was kannst du über den Text selber sagen? Formuliere zwei Vermutungen zum Beispiel zum Verfasser oder zum Zweck des Textes und begründe deine Vermutungen mit Textstellen.
5. Welche zwei Fragen möchtest du jetzt nach der Lektüre des Textes beantwortet haben?²⁸⁴

²⁸¹ Vgl. Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik. Vandenhoeck & Ruprecht, 2005, S. 348f.

²⁸² Vgl. Becher, Andrea: Eingesammelt – Ein Unterrichtsprojekt zum ‚Lernen an Biografien‘ im Sachunterricht der Grundschule. S. 17 – 34. <https://www2.hu-berlin.de/wsu/beihefte/beiheft3/beiheft3.pdf>

²⁸³ Vgl. Gautschi, Peter: Geschichte lehren – Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. Buchs, Karton Aargau, 2005, S. 120.

²⁸⁴ S. Gautschi, Peter: Geschichte lehren – Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. Buchs, Karton Aargau, 2005, S. 119.

Weiteren Umgang mit Texten, die die Textarbeit einfacher und interessanter macht, ist in Sauer's Veröffentlichung zu finden. Hier ist die Reihe von Vorschlägen, die auch im Grundstufenunterricht machbar sind, obwohl Sauer sie auf längere Quellenstücke bezieht:

1. Der Text wird in „Schnipseln“ verteilt, die die Lernenden zunächst einmal in die richtige Reihenfolge bringen sollen. Dafür ist genaues Lesen notwendig.
2. Der Text bricht an einer entscheidenden Stelle ab. Lernenden sollen den Schluss ergänzen. Dafür müssen sie sich auf die Intention, den Argumentationsgang, die Denkfigur des Textes einlassen.
3. Ein Text wird mit Lücken oder Schwärzungen versehen. Die Lernenden sollen die Auslassungen im Sinne der Textlogik ergänzen.²⁸⁵

Für den Grundstufendeutschunterricht in Indien sind diese Methoden und Aufgaben plausibel. Die größte Gefahr ist allerdings, dass die Lehrperson den Schwierigkeitsgrad des Textes unterschätzt und damit nicht kleinschrittig vorgeht. Der Wortschatz und die Ziele des Textes müssen erklärt werden und die Zeiteinteilung muss auch genauer durchdacht sein, damit genug Zeit für Fragen und Erklärungen übrig bleibt.

Vorteile und Wichtigkeit der multiperspektivistischen Vorgehensweise und Personifizierung werden hier an mehreren Stellen erklärt. Die Ausgangstexte (oder Bilder) bei dem Einstieg müssen auch einen Gegenwartsbezug haben und lernerorientiert sein; das heißt aus dem Alltag in Deutschland sein. Das kann in Form eines Zeitungsberichts oder einer Exkursion sein, was bei den Lernenden Neugierde für den Inhalt wecken und sie motivieren, sich später in weiteren Phasen mit anderen Textsorten zu beschäftigen. Es ist wichtig, auf die Materialien aus der Einstiegsphase zurückzugreifen, oder darauf die weiteren Phasen zu bauen, damit sie noch relevant sind. Der Themenbereich ist individuell für die jeweilige Gruppe von der Lehrperson zu entscheiden und die Textsorte ist auch daraus zu nehmen. Es ist wichtig, dass mehrere Textsorten mit einander kombiniert sind und dass sie zum Thema relevant sind.

²⁸⁵ Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 119f.

Die historischen Themen können nicht nur dem Kulturverständnis, sondern auch dem Sprachenlernen und der Prüfungsvorbereitung dienen. Diese Themen, wenn sie den Alltagsbezug haben, sind eine gute Quelle des Alltagswortschatzes. Freizeit, Jugend, Filme usw. können grobe Themenbereiche sein, durch die die Lernenden Einblicke in die Geschichte z. B. der Hitlerjugend gewinnen. Grammatik kann bei einigen Textsorten und durch einige oben erwähnte Arbeitsvorschläge präsentiert oder geübt werden.

Einige prüfungsähnliche Aufgaben können für Prüfungsgruppen erstellt werden. Textsorten z. B. Blogs (über einen Museumsbesuch oder Besichtigung einer historisch wichtigen Stadt wie Berlin oder Nürnberg), Zeitungsartikel (über einen neuen historischen Film, Geschäft namens Hitler in Indien), Meinungsäußerungen (zu der Umbenennung einer Straße) oder Anweisungen (in einer Gedenkstätte) sind einige Beispiele für die B1 Prüfung. Durch sie kann man mehrere andere Ziele treffen wie den Alltagsbezug treffen. Nicht nur Modul Lesen, sondern auch Modul Schreiben der B1 kann geübt werden, indem Prüfungsaufgaben wie informelle Briefe zu Themen wie Besuch eines Zeitzeugen und Meinungsäußerung zum Umbau eines historischen Ortes in den späteren Phasen oder als Hausaufgaben geschrieben werden können. Da landeskundliches Wissen kein Teil der Prüfung ist und andere Kompetenzen schwer zu prüfen sind, sind diese Lese- und Schreibaufgaben als ein Angebot, die Prüfungsvorbereitung nicht außer Acht zu lassen, was ein Einwand gegen die Geschichtsbehandlung war.

4.7 Bilder

Eine weitere wichtige Quelle im Unterricht sind Bilder. Ihre Wichtigkeit wurde im vorigen Teil mit dem Überschrift ‚Einstieg‘ einigermaßen schon klar. Die Auftaktseiten der modernen Lehrwerke arbeiten immer mit Bildern. Wie auch oben erklärt wurde, kann und soll das Bild in der Einstiegsphase zum Referenzpunkt für die ganze Unterrichtseinheit werden. Bilder regen an, darüber zu spekulieren, und dienen schon allein an sich als Informationsquelle. Weitere Lerntätigkeiten mit Bildern, die man in der Grundstufe erfolgreich durchführen kann, sind z. B. Kommentieren, Hinterfragen,

Ergänzen, Analysieren, Betexten, Betiteln, Zuordnen etc.²⁸⁶ Aus Kapitel drei kennen wir, dass in Lehrwerken die Text-Bild-Zuordnungsaufgabe häufig vorkommt. In dem vorigen Absatz wurde die gegenseitige Unterstützung von Texten und Bildern dargestellt. Bei dem Einsatz des Bildes ist der dazugehörige Text auch sehr hilfreich. Für den Einstieg in einen Grundstufenunterricht ist bei der Auswahl der Alltagsbezug von enormer Wichtigkeit, um sich damit identifizieren zu können. Dadurch ist zusätzlich einigermaßen der Wortschatz vorhanden, um mit dem Bild arbeiten zu können.

Bilder lassen sich gut in der Einstiegsphase einsetzen, wie es unter 4.5 zu sehen war. Sie lassen sich ebenso in weiteren Phasen auch anwenden. Sie haben zwei Aufgaben: sie fungieren als Quellen und als methodische Hilfsmittel, sie werden heuristisch und illustrierend verwendet: heuristisch, wo sie die stoffliche Basis neu zu gewinnender Kenntnisse und Einsichten abgeben; illustrativ, wo sie anderweitig vermitteltes Wissen veranschaulichen und anreichern.²⁸⁷ Das bedeutet, sie dienen als Quelle für die Erarbeitung oder schlicht als ein Medium der Veranschaulichung. Sie werden eingesetzt, um die Darstellung von Zeitverläufen im Überblick visuell zu strukturieren, sie werden am Ende des Kapitels als Mittel der Wiederholung oder als Merkhilfe genutzt.²⁸⁸

Unterschiedliche Methoden und Aufgaben gehören zu dem Einsatz der Bilder in diesen Phasen. Für die Interpretation der Bilder im Geschichtsunterricht schlägt Sauer eine vereinfachte Vorgehensweise, die auf den Kunsthistoriker Erwin Panowsky zurückgeht. Sie lassen sich mit einigen Modifikationen auch in den DaF-Unterricht übertragen und die konkreten Fragen helfen den Lernenden dabei, über das Bild zu sprechen.

1. Bildbeschreibung – der erste Eindruck („vorikonographische Bildbetrachtung“)
 - Was ist auf dem Bild zu sehen?
 - Welchen Eindruck macht das Bild auf mich?
2. Bildanalyse – die genauere Untersuchung („ikonographische Bildanalyse“)
 - Um welche Bildgattung handelt es sich?

²⁸⁶ Vgl. Gautschi, Peter: Geschichte lehren – Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. Buchs, Karton Aargau, 2005, S. 123.

²⁸⁷ S. Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik. Vandenhoeck & Ruprecht, 2005, S. 333.

²⁸⁸ Vgl. Hamann, Christoph: Bildquellen im Geschichtsunterricht. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2. Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2012, S. 108.

- Welche Personen, Gegenstände, Landschaften usw. sind im Einzelnen dargestellt?
- Mit welchen künstlichen Mitteln sind die Bildinhalte dargestellt?
- 3. Bildinterpretation – zusammenfassende Deutung und Einordnung in den historischen Kontext („ikonologische Bildinterpretation“)
- Welche Informationen über die Vergangenheit kann ich dem Bild entnehmen?
- Wie deutet und wertet es seinen Gegenstand?
- Was ist die Aussage, die „Botschaft“ des Bildes?
- Welche Bedeutung als Quelle hat das Bild aus heutiger Sicht?²⁸⁹

Eine lernerzentrierte Fragestellung und eine kreative Umsetzung dieser Schritte, z. B. durch Gruppenarbeit mit Schnipseln, Rollenverteilung als ‚Experten‘, ‚Ausstellung und Jury‘-Scene usw. ist motivierender als Bildprojektion im Plenum. Ein ähnliches Verfahren schlägt auch Gautschi vor, indem er einen fünfschrittigen Umgang mit Bildern darstellt.

1. Beobachtungen
 - Welche Gegenstände und Personen siehst du?
 - Ist das Bild gegliedert?
2. Empfindungen
 - Was fühlst du beim Anblick des Bildes?
 - Woran erinnert dich das Bild?
3. Vermutungen bzw. Wissen zur Vergangenheit
 - Was könnte das Bild darstellen?
 - Was erfährst du dank dem Bild über die Vergangenheit?
4. Aussagen über das Bild selber
 - Welcher Bildtyp liegt vor?
 - Welchem Zweck dient das Bild?
5. Fragen
 - Was möchtest du auf Grund des Bildes über die Vergangenheit wissen?
 - Was möchtest du zum Bild selber wissen?²⁹⁰

²⁸⁹ S. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 197.

Diese Fragen gehen über das Bild und die Vergangenheit hinaus und regen die Lernenden darauf, sich mehr über das Thema zu erkundigen. Das macht den Übergang zum nächsten Unterrichtsschritt einfacher.

Bilder als Quellen selbst sind ein sehr hilfreiches Mittel zum Geschichtsverständnis. Eine konkrete Aufgabenstellung mit einer ausführlichen Wortschatzvorentlastung kann zu einem erfolgreichen Umgang mit Bildern als geschichtserklärendes Medium eingesetzt werden. Außer typischen Aufgaben zum selektiven Lesen wie Bilder den Texten zuordnen lassen, können die Lernenden zu Aussagen oder Texten passende Bilder suchen (oder umgekehrt). Durch gewöhnliche aber auch sehr ungewöhnliche Bilder kann auf die Emotionen, Volksmentalität der Lernenden eingegangen werden. Dabei wird der Text sowohl auf der Wort- als auch auf der Inhaltebene (Emotionen, Einstellungen usw.) besser verstanden. Andere kreative Aufgaben für die Grundstufe sind z. B. Bilder reihen lassen, zu Bildern Titel, Tabellen oder Schaubilder entwickeln lassen, mit Bildgeschichten arbeiten,²⁹¹ Bilder zu einem bestimmten Thema sammeln, eine Geschichte zu einem Bild erzählen, Sprech- oder Denkblasen in ein Bild einfügen, historische und aktuelle Bilder einander gegenüberstellen usw.²⁹²

Bilder bringen in Unterricht und besonders in Fremdsprachenunterricht viele Vorteile mit. Wenn es dazu eine Anfängergruppe ist, die sich mit einem inhaltlich reichen Thema wie der Geschichte beschäftigt, fungieren Bilder wie eine Brücke zwischen dem Inhalt und den Lernenden. Viele Studien zeigen die Vorteile des Lernens mit Bildern. Sie können Lernende anregen, deren Interesse und Emotionen wecken, Aufmerksamkeit fokussieren, ihr Vorwissen aktivieren, sie können veranschaulichen und konkretisieren und das Lernen beleben. Sie können auch besser im Gedächtnis behalten werden als sprachliche Bezeichnungen und verbessern das Verständnis von und die Erinnerung an

²⁹⁰ S. Gautschi, Peter: Geschichte lehren – Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. Buchs, Karton Aargau, 2005, S. 123.

²⁹¹ S. Gautschi, Peter: Geschichte lehren – Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. Buchs, Karton Aargau, 2005, S. 123.

²⁹² Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 200f.

Texte.²⁹³ Es ist nachgewiesen, dass optisch-visuelle Eindrücke länger haften als verbal-schriftlich vermittelte Informationen. Die Nutzbarkeit der Bilder ist erkennbar, wenn sie sprachlich entschlüsselt werden.²⁹⁴

Im Fremdsprachenunterricht ist die Wichtigkeit der Bilder noch verstärkt. Bilder lassen sich schneller und müheloser als sprachliche Ausführungen erfassen und sie prägen sich vielfach dem Gedächtnis besser ein. Ein Bild kann Informationen besser als sprachliche Mittel überliefern.²⁹⁵ Junge Menschen lernen gerne mit Bildern, weil sie im Vergleich zu Texten, weniger Anforderungen stellen.²⁹⁶ Heutige technologische Fortschritte machen den Einsatz der Bilder viel leichter. Der Projektor ist heute ein gewöhnliches Gerät im Unterricht und Smartboards sind immer mehr in Klassenräumen zu finden. Sie bieten unterschiedliche Vorgehensweisen mit Bildern an. Durchdachter Einsatz der Medien, z. B. ein Teil des Bildes decken, kann die Neugier wecken und beim Lernen helfen. Es ist möglich, das Bild in Stücken zu zeigen oder daraus ein Bildrätsel zu machen. Diese interaktiven Methoden bereichern den Unterricht und ermöglichen eine Vielfalt von Aktivitäten mit Bildern.

Bilder spielen eine enorme Rolle bei der Kulturvermittlung und Geschichtsvermittlung eines fremden Landes. Da die indischen Lernenden weit von den deutschsprachigen Ländern sind, sind Bilder neben Videos, das Medium der möglichst authentischen Präsentation des Zielsprachenlandes. In dem geschichtlichen Kontext können Bilder der historisch bedeutenden Orte einen großen Einfluss auf die Lernmotivation haben. Die wichtigen Städte, Gedenkstätte usw. in den alten und aktuellen Zuständen auf Bildern helfen den Lernenden dabei, das Land und die Leute besser zu verstehen.

Der Umgang mit historischen Bildern ist aber vorsichtig zu planen. Bilder helfen dabei, neue Wörter schneller zu lernen. Für Anfänger ist es ein besonders nützliches Mittel. Der gebrauchte Wortschatz ist neben der Bilderpräsentation sicherzustellen, um über die

²⁹³ Vgl. Hamann, Christoph: Bildquellen im Geschichtsunterricht. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2. Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2012, S. 121.

²⁹⁴ Vgl. Gies, Horst: Geschichtsunterricht – Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Böhlau, Köln, 2004, S. 239.

²⁹⁵ Vgl. Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik. Vandenhoeck & Ruprecht, 2005, S. 331f.

²⁹⁶ Vgl. Hamann, Christoph: Bildquellen im Geschichtsunterricht. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2. Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2012, S. 121.

Bilder in der Fremdsprache sprechen zu können. Die Auswahl der Bilder ist auch wichtig, da ein Bild sich auf vielen Ebenen analysieren lässt, wie es in den vorgeschlagenen Vorgehensweisen zu sehen ist. Darauf ist auch zu achten, dass die Lernenden die historischen Bilder als keinen reinen „Spaß“ betrachten.

Neben der Wortschatzarbeit haben die Bilder noch den Vorteil im Fremdsprachenunterricht, dass durch ihren Einsatz und mit passenden Aufgaben mehrere Fertigkeiten und ihre Lerntechniken geübt werden können. Was die Prüfungsvorbereitung angeht, sind Bilder ein Teil der A1 und A2 Prüfungen, zumals als Sprechimpuls aber bei den höheren Goethe Prüfungen ab B2 als Kulturträger. Bilder können auch als Impulse für prüfungsähnliche produktive Fertigkeiten auch bei der B1 Prüfung wie z. B. Briefe schreiben, Meinung äußern eingesetzt werden.

4.8 Filme

Eine erweiterte Version des Bildes ist der Film. Sie bieten durch die Mehrheit der Figuren die multiperspektivistische Darstellung der Geschichte. Daher muss der Unterricht multimedial sein, um die Geschichtsdarstellung multiperspektivistisch zu gestalten. Lernende sollen das volle Spektrum der Medien nicht bloß deswegen erleben, weil der Unterricht dadurch Farbe und Abwechslung erhält, sondern auch, weil ihnen sonst das ganze Bild der Geschichte vorenthalten bliebe.²⁹⁷ Audiovisuelle Medien sind die idealen Veranschaulichungsmittel, da sie historische Wirklichkeit am umfassendsten wiedergeben können.²⁹⁸ Untersuchungen haben gezeigt, dass der Lerneffekt bei Filmen deutlich größer als bei der Verwendung anderer Medien ist.²⁹⁹

Verweise auf historische Filme sind schon in modernen Lehrwerken zu finden und es sind bereits mehrere Veröffentlichungen zum Thema des Einsatzes der Filme im DaF-Unterricht mit Geschichtsthema vorhanden, die sich mit Film als Unterrichtsmittel zur

²⁹⁷ Vgl. Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik. Vandenhoeck & Ruprecht, 2005, S. 261.

²⁹⁸ Vgl. Gies, Horst: Geschichtsunterricht – Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Böhlau, Köln, 2004, S. 265.

²⁹⁹ Vgl. Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik. Vandenhoeck & Ruprecht, 2005, S. 339.

Geschichtsdarstellung beschäftigen. Arbeiten von Grond³⁰⁰, Hieronimus³⁰¹, Warmbold³⁰² sind einige davon.

Es gibt unterschiedliche Kategorien von Filmen, die im Unterricht eingesetzt werden können. Sauer³⁰³ und Gies³⁰⁴ nennen vier Kategorien der Filme, nämlich, Filmdokumente (Originale aus einer vergangenen Zeit), Dokumentarfilme, Spielfilme und Unterrichtsfilme (Dokumentarfilm mit einem didaktischen Bezug).

Genauso wie das Bild sind die Vorteile des Einsatzes eines Films für das Verständnis des geschichtlichen Inhalts enorm, nämlich die Motivation wird gesteigert, die Stoffbewältigung erleichtert und die Lerneffektivität erhöht. Filme zeigen weitere Vorteile, beispielsweise sie können Vorgänge, Handlungsabläufe und Funktionszusammenhänge, aber auch Veränderung und Entwicklung ebenso veranschaulichen wie die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen durch Überwindung räumlicher Distanz. Der Zuschauer fühlt sich in der Rolle der Augen- und Ohrenzeugen.³⁰⁵ So werden die Gefühle der Lernenden angesprochen. Dem Spielfilm gelingt es besser, die historische Wahrheit von Ereignissen eindrücklich und ganzheitlich darzustellen.³⁰⁶

Wie die vielfältigen Vorteile hat der Einsatz des Filmes im Unterricht ebenso Schwierigkeiten. Die Filme sollen nicht nur angesehen werden, sondern auch im Unterricht besprochen und untersucht werden. Anders als ein Kinobesuch soll ein Film

³⁰⁰ Vgl. Grond, Ulrike: Einführung in die Didaktik des Geschichtsfilms im DaF-/DaZ-Unterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Jahrgang 17(2) Oktober 2012 <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Grond.pdf>

³⁰¹ Vgl. Hieronimus, Marc (Hg): Historische Quellen im DaF-Unterricht – Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd 86. 2012.

³⁰² Vgl. Warmbold, Joachim; Koepfel, E.-Anette; Simon-Pelanda, Hans (Hg): Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und –Unterricht. Iudicium Verlag: München. 1993.

³⁰³ Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 218f.

³⁰⁴ Vgl. Gies, Horst: Geschichtsunterricht – Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Böhlau, Köln, 2004, S. 266f.

³⁰⁵ Vgl. Gies, Horst: Geschichtsunterricht – Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Böhlau, Köln, 2004, S. 265f.

³⁰⁶ Vgl. Gautschi, Peter: Geschichte lehren – Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. Buchs, Karton Aargau, 2005, S. 139.

im Unterricht Medienerziehung leisten.³⁰⁷ Er soll nicht nur eine Entlastungs- und Lückenfüllerfunktion haben oder allein zur Belohnung für Wohlverhalten bzw. zur bloßen Unterhaltung herangezogen werden, sondern als konstruktiver Mitträger des unterrichtlichen Gestaltungsvorganges, als Informations- und Arbeitsmittel eingesetzt werden.³⁰⁸

Eine Vorbereitung auf den Film durch Vorinformationen über Hintergründe, Zusammenhänge und Schlüsselstellen und dazu Beobachtungsaufgaben helfen den Lernenden dabei, sich auf die wesentlichen Elemente des Filmes zu konzentrieren. Dieser Vorgang ist mit Anhalten von dem Film an oder nach wichtigen Stellen zu begleiten, oder mit dem wiederholten Vorspielen bestimmter Passagen.³⁰⁹ Dies kann auch die Ermüdungsgefahr bei langen Filmen reduzieren.³¹⁰ Gies fasst den Vorgang mit Filmen in drei Schritten zusammen. Die Lehrperson muss:

1. In der Vorbereitungsphase nicht nur die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit prüfen (Überblick über das Angebot, rechtzeitige Beschaffung), sondern auch die Einsatzfähigkeit des Filmes kontrollieren (technische Beschaffenheit). Sie muss sich vergewissern, ob der Film inhaltlich in den geplanten Unterricht eingepasst werden kann und für welchen didaktischen Zweck er sich eignet (Einstieg und Motivation, illustrativen Ergänzungs- oder informatives bzw. problemlösendes Erkenntnismaterial, Festigung und verstärkende Wiederholung);
2. In der Vorführungsphase versuchen, die Kinohaltung der Lernenden, d. h. ihre Konsum- und Unterhaltungserwartung, zugunsten einer kritisch-analytischen Arbeits- und Lernhaltung abzubauen (mehrmaliges Anschauen kurzer Filmsequenzen, Beobachtungsaufgaben, Arbeitsaufträge);
3. In der Nacharbeitungsphase die vielfältigen Eindrücke ordnen, gliedern, auswerten und in kritischer Distanz problematisieren. Dabei sind nicht nur

³⁰⁷ Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 225.

³⁰⁸ Vgl. Gies, Horst: Geschichtsunterricht – Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Böhlau, Köln, 2004, S. 266.

³⁰⁹ Vgl. Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik. Vandenhoeck & Ruprecht, 2005, S. 342.

³¹⁰ Vgl. Gies, Horst: Geschichtsunterricht – Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Böhlau, Köln, 2004, S. 266.

inhaltliche Informationen und Meinungen über die dargestellten historischen Vorgänge, sondern auch formale Gesichtspunkte der Filmgestaltung zu berücksichtigen („Filmsprache“).³¹¹

Sauer schlägt vor, den Film in Ausschnitten zu zeigen, wenn die Zeit für einen kompletten und ununterbrochenen Film im Unterricht nicht reicht, obwohl die ästhetisch-emotionale Wirkung in diesem Fall nicht spürbar ist.³¹² Dabei geht er auf das wesentlichste Problem der verfügbaren Zeit im Unterricht ein.

Eine Lösung dafür ist die richtige Auswahl des Films. Durch einen geeigneten Film können mehrere geschichtliche Aspekte besprochen werden und mit einer Vorbereitung (sprachlich und inhaltlich), passenden Aufgaben und dazu gehörigen Spracharbeit ist es leichter, einen ganzen Film im Unterricht zu rechtfertigen. Winzel präsentiert eine Liste von Fragen, die als Kriterien bei der Auswahl der Filme zum Thema Nationalsozialismus gedacht sind. Welche eine Grundstufen DaF-Lehrperson für ihren Unterricht in Indien in Betracht ziehen soll, werden hier präsentiert. Dabei wird auch betrachtet, dass die diskutierten landeskundlichen Ziele erreicht werden können.

1. Inhalt / Themen / Orte

- Welche Themenkomplexe von Nationalsozialismus / Holocaust werden aufgegriffen (z. B. Ausgrenzung, Verfolgung, Widerstand, Konzentrationslager, Morde, Kriege ...)?
- Versucht der Film sein Thema als Überblick, als „Gesamtheit“ zu erzählen oder wählt er bestimmte Aspekte aus? Welche sind das?
- Welche Teilthemen spielen eine Rolle?
- Welche sind die hauptsächlichlichen Handlungsorte bzw. Schauplätze und welche Rolle spielt das?
- Ist die Geschichte des Nationalsozialismus oder des Holocaust eher im Vordergrund oder eher im Hintergrund der Handlung?
- Wie ist die Filmaussage zusammenzufassen?

³¹¹ S. Gies, Horst: Geschichtsunterricht – Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Böhlau, Köln, 2004, S. 267f.

³¹² Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 225.

2. Gruppen / Personen

- Welche Gruppen kommen „im Allgemeinen“ vor (nichtjüdische Deutsche, jüdische Deutsche, SS, Wehrmacht, Deserteur/e/innen, Widerständler/innen)?
- Welche Opfergruppen kommen vor? (Juden, Sinti und Roma, politisch oder religiös bedingte Widerständler/innen bzw. Verfolgte, Homosexuelle, Menschen mit Behinderung ...), welche nicht?
- Welche Einzelpersonen spielen eine Rolle bzw. welche fehlen?
- Haben Täter/innen, Opfer, Mitläufer/innen eine persönliche Identität, ein Gesicht, einen Namen, eine Geschichte oder sind sie eher eine Gruppe, Masse oder „gesichtslos“?
- Wie wird angepasstes, wie nonkonformistisches, wie widerständiges Verhalten dargestellt? (z. B. als einzig möglich, vernünftig, aussichtslos, tödlich...)?
- Welche Figuren wirken wie und warum (z. B. sympathisch, unsympathisch, neutral, gefährlich ...)?
- Gibt es Heldenfiguren und wer sind sie? Wodurch werden sie zu Helden?
- Welche Rolle spielt die Person Hitler? Wie viel Aufmerksamkeit bekommt sie?

3. Handlung / Plot / Dramaturgie bzw. Erzählweise

- Wie werden der Nationalsozialismus bzw. der Holocaust dargestellt (z. B. von außen kommend, sich langsam entwickelnd, mit historischen Wurzeln, als plötzliche Erscheinung ...)?
- Aus welcher Perspektive wird der Film erzählt und was löst das aus (z. B. aus der Distanz, als stille/r Beobachter/in, als Ich-Erzähler/in, aus jüdischer, nicht jüdischer, deutscher, nicht deutscher Sicht, aus einer erwachsenen- oder Kinderperspektiv)?
- Bringt der Film mehrere, auch kontroverse Perspektiven und Überzeugungen zur Sprache oder gibt es nur eins?
- Erzählt der Film eher die Regel oder eher die Ausnahme?
- Erzählt der Film (nur) eine oder mehrere Geschichten?
- Gibt es Entscheidungssituationen und was sind Entscheidungskriterien (z. B. Zwang, Überzeugung, Gehorsam ...)?

- Wer wird als für Gewalt, Ausgrenzung, Verfolgung und Morde verantwortlich und kenntlich gemacht?
 - Werden Auswirkungen der erzählten Geschichte thematisiert?
 - Wie wirkt die erzählte Geschichte, der Film insgesamt (z. B. stimmig, überzeugend, nachvollziehbar, unwirklich, unglaubwürdig ...)?
4. Wirkung / Intention bzw. Absicht / Emotionalität
- Was löst der Film aus? Welche Fragen, Gedanken, Emotionen?
 - Gibt es Identifikationsangebot? Welche?
 - Mit welchen erkennbaren Klischees und / oder Stereotypen arbeitet der Film?
 - Hat der Film feststellbare erzieherische Absichten und wenn ja, welche?
 - Was wird hauptsächlich ausgelöst (Betroffenheit, Interesse, Fragen)?
 - Lädt der Film ein, sich näher mit der Thematik zu beschäftigen? Wodurch bzw. warum nicht?
5. Vergleich zu geschichtlicher Forschung / zur Geschichtskultur
- Wie verhalten sich die filmische und historische Realität (Figuren, Verlauf, Ereignisse, Schicksale ...) zueinander?
 - Gibt es dokumentarische Anteile (Fotos, Filmausschnitte, z. B. Aufnahmen von ehemaligen Konzentrationslagern ...) und sind sie von den fiktionalen zu unterscheiden? Welche Rolle spielen sie für die Filmaussage?
 - Ist der Film nachvollziehbar auf Authentizität ausgerichtet und wenn ja, wodurch wird dies unterstützt?
 - Werden (prominente) Zeitzeug/inn/en eingebunden und wenn ja, mit welcher Absicht und mit welcher Wirkung?
 - Ist der Film historisch aufklärend oder eher verfremdend, überzeichnend (z. B. durch Authentizität, Faktenvielfalt und -treue, Emotionen...)?
 - Ist der Film insgesamt, überprüft an Ergebnissen historischer Forschung, eher authentisch „stimmig“ und korrekt oder eher unwirklich und widersprüchlich?
6. Über den Film hinaus

- Aus welchem Jahr / welcher Zeit und welchem Land stammt der Film und in welchem politischen Kontext / Umfeld ist er entstanden?³¹³

Mit diesen Fragen kann sich eine DaF-Lehrperson einen geeigneten Film für ihren Unterricht aussuchen. Es ist mit passenden Vorbereitungen sogar möglich, dass die Lernenden sich den Film zu Hause (vielleicht am Wochenende) oder als Teil eines anderen Institutsangebots wie Filmvorführung anschauen und dies in der nächsten Stunde besprechen.

Es ist außerdem für den Deutschunterricht ratsam, dass der Film mit deutschen Untertiteln gesehen wird, wodurch der Wortschatz verfestigt wird, was bei der nachherigen Diskussion behilflich sein wird. Neben der Kultur- und Geschichtsvermittlung dient der Film dann als Sprachmittel. Je nach Aufgabenstellungen werden Fertigkeiten wie das globale Verstehen, schwierige Thematik im Kontext verstehen, Fragen stellen, zusammenfassen usw. geübt.

4.9 Statistiken

Statistiken und Grafiken haben im Fremdsprachenunterricht bei der Vermittlung kultureller Inhalte viele Vorteile. Wie schon gesehen, sind auch faktische Informationen in der interkulturellen Landeskunde unentbehrlich und Statistiken und Grafiken vermitteln diese Informationen schneller als Texte. Es können dabei mehr Informationen aufgenommen und komplexe Informationseinheiten leichter verarbeitet werden. Über das bildliche Gedächtnis sind Grafiken länger verfügbar und leichter abrufbar als Text- oder Zahlendarstellungen.³¹⁴

Sie sind als Transportmittel besonders hilfreich, wenn die Lernenden sprachlich nicht sehr weit sind und sich mit inhaltlich komplexen Themen beschäftigen, wie der nationalsozialistischen Geschichte. Bei diesem Thema können Statistiken für beispielsweise die wirtschaftlichen Probleme der 1920er Jahre gut eingesetzt werden und

³¹³ S. Wenzel, Birgit: Filme über Nationalsozialismus und Holocaust – Ein Fragebogen für den (Geschichts-)unterricht. In: Rathenow, Hanns-Fred et al. (Hg): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust – Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerausbildung. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts, 2013, S. 208f.

³¹⁴ Vgl. Mayer, Ulrich: Umgang mit Statistiken. In: Mayer, Ulrich et al. (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2007, S. 210.

dadurch u. a. kann die Machtergreifung der nationalsozialistischen Partei dargestellt werden. Arbeitslosigkeit, Inflation usw. sind wichtige Themen dieser Zeit, die aber mit Vorsicht thematisiert werden sollen.

Statistiken lassen sich in verschiedenen Unterrichtsphasen einsetzen. Mit ihnen kann ein gelungener Einstieg inszeniert werden. Sie eignen sich als Visualisierung von Darbietungen; sie haben ihren Ort in der Erarbeitungsphase für Lernenden, eignen sich als Medium für Festigung und Verankerung und können auch in der Phase des Transfers oder in Prüfungen herangezogen werden.³¹⁵

Gautschi schlägt eine genaue Vorgehensweise zum Umgang mit Tabellen und Zahlen vor. Schritte daraus, die in einem DaF-Unterricht einsetzbar sind, sind:

1. Welchen Titel könnte man der Tabelle geben?
2. Welche Informationen lassen sich der Tabelle entnehmen?
3. Welche Informationen scheinen besonders wichtig zu sein?
4. Auf welche Fragen könnte die Tabelle eine Antwort geben?³¹⁶

Dabei stellt er sich Statistiken hauptsächlich als Informationsquellen vor. Im Fremdsprachenunterricht ist ein kreativer Umgang mit Quellen nötig. Unterschiedliche Aktivitäten, die auch das Sprachlernen vorantreiben, sind in der Grundstufe möglich. Statistiken bieten eine gute Ergänzung zu Texten an. Anhand eines Textes eine Statistik erstellen bzw. ergänzen, eine parallele Statistik zu dem eigenen Land erstellen oder eine Statistik beschreiben sind einige Möglichkeiten. Sprechhandlungen wie z. B. anhand Statistik Informationen erteilen, Vergleiche ziehen, Ratespiele usw. sind einsetzbare Aktivitäten. Wortschatzarbeit, Schreibaufgaben und interkulturelle Vergleiche sind auch durch Statistiken machbar. Der Computer mit seinen zahlreichen Möglichkeiten erlaubt einen interaktiven Umgang mit Statistiken. Einige mit Statistik verbundene Grammatikthemen, wie die Vergangenheitsformen, Komparativ usw. helfen dabei, die sprachliche Progression fortzusetzen.

³¹⁵ Vgl. Gautschi, Peter: Geschichte lehren – Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. Buchs, Karton Aargau, 2005, S. 152.

³¹⁶ Vgl. Gautschi, Peter: Geschichte lehren – Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. Buchs, Karton Aargau, 2005, S. 151.

4.10 Zeitleisten

Ähnlich wie Statistiken sind Zeitleisten eine sprachlich einfache Textsorte, die sich in einem Fremdsprachenunterricht mit Geschichtsinhalt sehr leicht und erfolgreich einbauen lassen. Die Zeitleiste hat die Aufgabe, den an sich unanschaulichen Faktor der vergangenen Zeit vorstellbar zu machen. Dies geschieht, indem das zeitliche Nacheinander in ein räumliches Nacheinander umgewandelt wird. Durch die Übertragung zeitlicher Anstände in räumliche wird der Zeitsinn gefördert und chronologisches Ordnungswissen vermittelt. Das zeitliche Nacheinander geschichtlicher Ereignisse wird sichtbar gemacht.³¹⁷ Um sie interessanter zu machen, können diese Zeitleisten mit Bildern, Symbolen, Karten, Grafiken oder Diagrammen ausgestaltet werden.³¹⁸ Dadurch sind sie motivierender und die Informationen sind besser vernetzt und länger haltbar. Für ein Thema wie Nationalsozialismus und den Zweiten Weltkrieg ist der Einsatz einer Zeitleiste besonders wichtig, da von der Weimarer Republik bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges sind so viele Ereignisse zu thematisieren, dass sie am besten durch eine Zeitleiste eingeführt werden können.

Zeitleisten können auch in mehreren Phasen eingesetzt werden. Als Einstieg in ein Kapitel oder als Abschluss und Zusammenfassung.³¹⁹ In der Präsentationsphase erklärt eine Zeitleiste als Quelle die wichtigsten geschichtlichen Ereignisse in wenigen Wörtern, so dass sich die Lernenden in der Grundstufe sie bildhaft merken können. Eine Zeitleiste hilft auch dabei, einen Hör- oder Lesetext besser zu verstehen. Kreative Aufgaben in Form einer Zeitleiste zu einem Text helfen dabei, sich motivierend mit dem Text zu beschäftigen. Sie bieten ein anderes Aufgabeformat an. Die Lernenden können selber auch Zeitleisten herstellen, und dabei neben Jahreszahlen und Ereignissen auch Bilder oder Leitsätze entwickeln.³²⁰ Als Sprech- oder Schreibanlass sind sie auch gut einsetzbar, in dem die Lernenden sich ein Ereignis aussuchen und dazu etwas schriftlich oder

³¹⁷ Vgl. Gies, Horst: Geschichtsunterricht – Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Böhlau, Köln, 2004, S. 247.

³¹⁸ Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 312.

³¹⁹ Vgl. Gautschi, Peter: Geschichte lehren – Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. Buchs, Karton Aargau, 2005, S. 156.

³²⁰ Vgl. Gautschi, Peter: Geschichte lehren – Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. Buchs, Karton Aargau, 2005, S. 155f.

mündlich äußern. Durch Softwares ist es den Lernenden einfach, schnell und interaktiv eine Zeitleiste aufzubereiten. Sie setzen in der Regel nur einen kompetenten Umgang mit dem Zeitenstrahl und ein gut entwickeltes Temporalbewusstsein voraus.³²¹ Chronologische Abläufe lassen sich in einem Textdokument oder auf einer Webseite am besten vertikal darstellen. Allerdings fehlt dieser Form der Zeitleiste ihr Hauptvorteil, die ständige Sichtbarkeit der permanent im Klassenraum aufgehängten Papierversion.³²²

Für die Behandlung deutscher Geschichte in Indien bietet eine Zeitleiste viele Vorteile, indem sie einen Rahmen anbietet, mit bestimmten Episoden intensiver zu arbeiten, da die Kenntnisse der deutschen, bzw. europäischen Geschichte keine Selbstverständlichkeit in Indien ist. Die grobe Darstellung wichtiger Daten und Ereignisse hilft im Unterricht dabei, eine Basis zu schaffen, worauf die Geschichtsbehandlung geplant werden kann. Die indische Geschichte erlebte auch wichtige Ereignisse um die Zeit des Dritten Reiches und des Zweiten Weltkrieges, und die Unabhängigkeit Indiens ist eng mit diesen Ereignissen verbunden. Parallele zu ziehen soll auch dabei helfen, die eigene Geschichte besser zu verstehen.

4.11 Internet

Wie wir es anhand des Beispiels einer Zeitleiste gesehen haben, ist der Anwendungsbereich des Internets bei der Landeskundevermittlung im ausländischen Fremdsprachenunterricht vielfältig und daher schwer zu definieren und darzustellen. Das Internet ermöglicht im Unterricht praktisch alles, was eine Lehrperson im Unterricht tut und sich wünscht. In diesem Teil werden einige besondere Aspekte der Geschichtsbehandlung präsentiert, nämlich die Anwendungsmöglichkeiten, die didaktischen Vorteile, die dazu gehörigen Hindernisse und das im Internet stehende Angebot zur Behandlung der Geschichte.

Die steigenden Kompetenzen von Computer und Internet sind allen bekannt. Immer wieder wird danach gestrebt, mehr Angebot im Internet zu stellen und ernsthafte

³²¹ Vgl. Gautschi, Peter: Geschichte lehren – Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. Buchs, Karton Aargau, 2005, S. 156.

³²² Vgl. Grosch, Waldemar: Der Einsatz digitaler Medien in historischen Lernprozess, In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2. Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2012, S. 143.

Versuche, die fremde Sprache nur anhand des Internets beizubringen. Die Rolle des Lehrwerks und des Lehrers werden immer wieder wegen dieser Einsatzmöglichkeiten der Technologie in Frage gestellt, wie es im Kapitel drei dargestellt wurde. Das Internet mit Geräten wie Projektor, Smart Board, Computer, usw. lässt sich im Unterricht vieles leisten. Rave fasst und erklärt die Bereiche des Computereinsatzes in sieben Tätigkeiten zusammen: Trainieren, Visualisieren, Informieren, Kommunizieren, Formulieren, Simulieren, Programmieren.³²³

Ein wichtiges Merkmal des Internets ist die Multimedialität und Interaktivität. Multimedialität bedeutet die Integration und simultane Verknüpfung von Texten sowie auditiven und visuellen Informationen. Interaktivität ist die verschiedenen Formen der Rückkoppelung zwischen Anbietern und Nutzern („User“), insbesondere die Möglichkeit der Veränderung der Darstellungsmodalitäten durch Befehlseingaben.³²⁴ Die allgemeinen Vorteile des E-Learnings liegen nach Grosch darin, dass es die Lerntempo, die Lernreihenfolge individualisieren lässt. Weiter schreibt er, dass die Wiederholungen und Trainingsphasen selbstbestimmt sind und an die konkreten Bedürfnisse angepasst werden können. Die leichte Integrierbarkeit unterschiedlicher Medien erlaubt es, auf die bevorzugten Lernkanäle der Nutzerin / des Nutzers einzugehen und zur selben Aufgabe beispielsweise Texte, Bilder oder Audiodateien zur Auswahl anzubieten.³²⁵

Gies präsentiert einige Vorteile des computerunterstützten Lernens:

1. die (schnellere) Verfügbarkeit von mehr, qualitativ anderen, aktuelleren Informationen;
2. die Möglichkeit, durch „Hyperlinks“ Bilder, Texte, Töne und damit auch die historische Makro- und Mikroebene zu verknüpfen;
3. allgemein eine höhere Anschaulichkeit, auch Buntheit durch die Ansprache unterschiedlicher Sinneskanäle;

³²³ Vgl. Rave, Josef: Computer im Unterricht. In: Bergmann, Klaus et al. (Hg): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Kellmeyer, Seelze-Velber, 1997, S. 452.

³²⁴ Vgl. Gies, Horst: Geschichtsunterricht – Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Böhlau, Köln, 2004, S. 269.

³²⁵ Vgl. Grosch, Waldemar: Der Einsatz digitaler Medien in historischen Lernprozess, In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2. Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2012, S. 136.

4. die Möglichkeit der Selbstregulation des Lernprozesses, vor allem des Arbeitstempos; der Computer ist unendlich geduldig mit dem Lernenden; die Lernenden können ausprobieren und experimentieren, ohne für ‚falsche‘ Lernwege öffentlich bloßgestellt zu werden;
5. beim Internet die Teilnahme an Diskussionsforen zu historischen Themen, die sogar eine Partizipation in ‚Echtheit‘ ermöglichen.³²⁶

Anknüpfend daran beschreibt Sauer den Internetgebrauch als Kommunikationsmittel mit anderen Klassen oder Experten im Ausland.³²⁷ Weitere Vorteile des Internets für eine Geschichtsbehandlung im Ausland sind die modifizierten Museumsbesuche, die sonst zu Kanon der Didaktik der Geschichtsvermittlung gehören. Man kann wichtige Institutionen wie Museen über ihre Homepage direkt besuchen und dort einschlägige Hinweise und Materialien erhalten. Vielfach sind auch virtuelle Rundgänge in Museen oder Rekonstruktionsmodelle historischer Stätten möglich. Ein besonderer Gewinn liegt daran, dass problemlos auch der Zugriff auf internationale Angebote möglich ist. Für den, der weiß, was er sucht, kann das Internet also ein höchst nützliches Rechercheinstrument sein.³²⁸

So geht Sauer auch auf die Gefahr des Internets ein. Die allgemeinen Nachteile und Probleme des Einsatzes des Internets wie z. B. die technische Ausstattung sind den Lehrpersonen bekannt. Die Lehrperson muss besonders bei einem inhaltreichen, sensiblen und teilweise gefährlichen Thema wie dem Nationalsozialismus im Internet vorsichtig vorgehen. Niemand kontrolliert und garantiert die Qualität von Adressen und Informationen, die dort angeboten werden. Wer in eine Suchmaschine das Stichwort „Nationalsozialismus“ eingibt, wird viele tausende Nachweise finden. Welcher davon wichtig und seriös, welcher fragwürdig oder gar neonazistisch ist, lässt sich vorab nicht

³²⁶ S. Gies, Horst: Geschichtsunterricht – Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Böhlau, Köln, 2004, S. 271.

³²⁷ Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 275.

³²⁸ Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 274.

entscheiden. Daher hat es keinen Sinn, dass die Lernenden auch auf der Suche nach historischen Informationen und Materialien blind ins Internet stürzen.³²⁹

Einige Webseiten werden hier vorgestellt, die sich mit der nationalsozialistischen Geschichte beschäftigen, worauf sich die Lehrpersonen für ihren Unterricht verlassen können. Auf der Homepage des Berliner Anne-Frank-Zentrums sind Begriffskarten zum Herunterladen verfügbar. Auf 52 Begriffskarten wurden die Daten und schlagwortartig das jeweilige Ereignis der Ausgrenzung und Verfolgung jüdischer MitbürgerInnen zusammengestellt.³³⁰ Es ist heute fast unmöglich, Zeitzeugen aus der nationalsozialistischen Zeit zu finden und in Indien ist es noch unwahrscheinlicher. Die nächste Möglichkeit ist die Videoaufnahmen, die z. B. mit dem *Visual History Archive* des *Shoah Foundation Institute* vorliegen. Insgesamt stehen 52.000 videografierte Interviews mit Überlebenden des Holocaust und Verfolgten des NS-Regimes zur Verfügung. Sie sollten zum didaktischen Ziel dienen, die nachfolgenden Generationen als Unterrichts- und Ausbildungsmaterialien zugänglich zu machen. Dadurch bekommen die individuellen Überlebens- und Leidensgeschichten ein subjektives Gesicht³³¹ und passt zum Ansatz ‚Oral History‘. Weitere nützliche Webseiten und E-Learning Plattformen mit unterschiedlichen Schwerpunkten sind Clio-Online (www.clio-online.de), H-Soz-u-Kult (<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de>), Historicum.net (www.historicum.net), Lemo (www.dhm.de/lemo), Lehrerfreund (<http://lehrerfreund.de>), Deuframat (www.deuframat.de), vimu (<http://vimu.info>), Internet Historical Sourcebook Project (www.fordham.edu/halsall), Eurodocs (<http://eudocs.lib.byu.edu>), Historical Text Archive (<http://historicaltextarchive.com>), DokumentArchiv

³²⁹ Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 274.

³³⁰ Vgl. Lücke, Martin; Brüning, Christina: Nationalsozialismus und Holocaust als Themen historischen Lernens in der Sekundarstufe I. Produktive eigensinnige Aneignungen. In: Rathenow, Hanns-Fred et al. (Hg): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust – Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts, 2013, S. 154.

³³¹ Vgl. Lücke, Martin; Brüning, Christina: Nationalsozialismus und Holocaust als Themen historischen Lernens in der Sekundarstufe I. Produktive eigensinnige Aneignungen. In: Rathenow, Hanns-Fred et al. (Hg): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust – Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts, 2013, S. 159f.

(www.documentararchiv.de), Projekt Gutenberg (www.gutenberg.org), Biblioteka Cyfrowa (www.sbc.org.pl).³³²

Internet ist die beste Möglichkeit, die vergangene und/oder weit liegende Welt den Lernenden in Indien näherzubringen. Durch den Einsatz von Internet zusammen mit einem durchdachten Plan und passenden Materialien kann sogar das faktische Wissen motivierend vermittelt werden. Die Aufgabe der Lehrperson liegt in diesem Fall zum größten Teil nur vor dem Unterricht, die aber mit diesem Medium sehr wichtig ist, weil es dabei sowohl technische als auch didaktische Hindernisse entstehen können. Obwohl das Internet für die Übung aller Fertigkeiten benutzt werden kann, wird es untereingesetzt, falls sein Potential nicht völlig genutzt wird. Selber recherchieren, Unterscheidung der nötigen von unnötigen Informationen, nach Neugier und Interesse die Auswahl der Themen treffen usw. sind die Fähigkeiten, die gefordert werden sollten. Es ist aber wichtig, dass bei dem Einsatz des Computers und des Internets die didaktischen Ziele nicht außer Acht gelassen werden.

4.12 Spiele

Die Geschichte wird von Lernenden meistens für schwierig, unnötig oder uninteressant gehalten. Spiele kommen fast immer im Unterricht gut an und es ist nur sinnvoll, sie auch für die Geschichtsbehandlung einzusetzen. Dabei sind aber einige ‚Regeln‘ zu beachten, um bei Spielen den Lernfortschritt zu erhöhen und die Ernsthaftigkeit der Spiele zu gewährleisten. Der Erfolg der Spiele im Unterricht hängt von der Beherrschung der Gratwanderung ab. Nimmt das Spielerische überhand, gibt es keinen Lernerfolg, und dominiert hingegen die Zielorientierung des Lehrers, „spielen“ die Lernenden nicht mit. Der Lehrperson muss bei der Planung eines Spieles dieser Spagat immer bewusst sein.³³³ Spielerische und gestalterische Elemente sollen den Unterricht auflockern, möglichst alle Lernenden zur Mitarbeit gewinnen, den Bedürfnissen nach Abwechslung und Aktivitäten entgegenkommen. Spiele sollen auch im Geschichtsunterricht Kreativität, Phantasie und

³³² Vgl. Grosch, Waldemar: Der Einsatz digitaler Medien in historischen Lernprozess. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2. Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2012, S. 129ff.

³³³ Vgl. Bernhardt, Markus: Lernspiele. In: Mayer, Ulrich et al. (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2007, S. 426.

Improvisationsfähigkeit der Lernenden fördern; Spaß, Freude und Überraschung bewirken. Es sollen viele Sinne angesprochen und dadurch die Lernbereitschaft und – willigkeit erhöht werden. Spiele können als Kompensationsinstanz angesehen werden: Sie bieten eine stärker emotional bestimmte Alternative zu einem einseitigen kognitiven, sozusagen kopflastigen Unterricht an.³³⁴ Spiele könnten und sollten zur Motivation, als Überraschungseffekt, zur Wissensvermittlung, Veranschaulichung struktureller Zusammenhänge, Aufdeckung des Existenzbezugs, zur darstellenden Integration und Lernzielüberprüfung eingesetzt werden.³³⁵ Spiele bieten eine Alternative in den Wiederholungs- und Festigungsphasen, in denen das Wissen geankert wird.³³⁶ Das zeigt die Anwendbarkeit der Spiele in allen Unterrichtsphasen.

Dehn schlägt für einen erfolgreichen Einsatz der Lernspiele drei Mindeststandards vor:

1. Das Spiel sollte *Aufforderungscharakter* haben. Das heißt, alle Anforderungen (Ziele, Mittel usw.) des Spieles sollten aus ihm selbst hervorgehen und es sollte einen Übungsimpuls besitzen. Es dient so als *Selbstbildungsmittel* ohne größeres Zutun des Lehrers. Der Lehrer ist Spielleiter in dem von Spiel vorgegebenen Rahmen.
2. Das erfordert die Möglichkeit zur *Selbstkontrolle*. Lernspiele dürfen keine langatmigen Überprüfungsphasen unter Anleitung des Lehrers nach sich ziehen.
3. Der wichtigste Grundsatz ist die *Verhältnismäßigkeit des Anspruchs*. Ist das Anspruchsniveau zu gering, fehlt dem Spiel der Anreiz, ist es zu hoch, hat das Spiel keinen Sinn.³³⁷

Wissen spielt eine bedeutende Rolle bei Spielen auch in einem geschichtszentrierten DaF-Unterricht. Die Begriffe, Zeichen und Fakten, die eingeübt werden sollen, müssen in einem inneren Zusammenhang stehen und nicht beliebig kombiniert werden. So

³³⁴ Vgl. Mayer, Ulrich: Spiele im Geschichtsunterricht. In: Bergmann, Klaus et. al (Hg): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Kellmeyer, Seelze-Velber, 1997, S. 447.

³³⁵ Vgl. Mayer, Ulrich: Spiele im Geschichtsunterricht. In: Bergmann, Klaus et al. (Hg): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Kellmeyer, Seelze-Velber, 1997, S. 449.

³³⁶ Vgl. Bernhardt, Markus: Lernspiele. In: Mayer, Ulrich et al. (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2007, S. 428.

³³⁷ S. Dehn, Mechthild: Lernspiele. In: Gunter, Otto; Schulz, Wolfgang (Hg): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 4, Methoden/Medien der Erziehung und des Unterrichts. Klett-Cotta, Stuttgart, S. 518f.

unterstützt man die Vernetzung des Gedächtnisses und vermeidet unergiebig gedankliche Sprünge.³³⁸ Neben dem Wissen ist aber im DaF-Unterricht auch zu beachten, dass das Spiel nicht an den niedrigen Sprachkompetenzen scheitert. Deshalb werden einige Spielarten aufgelistet, die sprachlich, zeitlich und räumlich im Unterricht einsetzbar sind und den oben genannten Zielen und Funktionen dienen. Das Thema, der Schwierigkeitsgrad usw. ist der Lehrperson überlassen. Je nach Spiel und Schwerpunkt kann ein Spiel dabei helfen, unterschiedliche Aspekte des Sprachenlernens voranzubringen. Bei einigen Spielen wird neues Wissen erworben und bei anderen, gefordert. Einige Beispiele dafür sind: Original-und-Fälschung-Bilder, Museumsrallye, Quizspiele, Lügen- bzw. Lückentexte, Ratespiele, Tabu, Stadt-Land-Fluss, Kreuzworträtsel, Brett- und Kartenspiele, Kimspiele, Domino, Quartett, Silberrätsel, Zuordnungsspiele, Geschichtsfreis usw.

Ein Spiel wird zu Frust, wenn man nicht „spielen“ kann. Die Lehrperson muss den Fehler vermeiden, ein Spiel zu überschätzen, indem sie ohne die nötigen Vorbereitungen es einführt. Darunter sind die sprachlichen und inhaltlichen Vorbereitungen zu verstehen. Nicht unwichtig ist auch im Unterricht mit mehreren Lernenden die Einfachheit der Spielregeln. Es ist daher wichtig bei der Planung, dass alle Lernenden die Spiele spielen können.

4.13 Transfer

Als nächstes wird die Transfer- bzw. die Anwendungsphase vorgestellt. Das Geschichtswissen muss auch Alltag- und Lernerbezug haben und über das faktische Wissen hinausgehen. Diese Phase hat auch deshalb eine große Bedeutung, weil sich hier erweist, welche Bedeutung die Unterrichtsinhalte für die Lernenden im politischen und gesellschaftlichen Alltag haben können. Von einem gelungenen Transfer ist zu sprechen, wenn historische Kenntnisse und Erkenntnisse nicht nur in neuen Lernsituationen abgerufen werden, sondern auch im Alltagsleben der Lernenden eine Rolle spielen.³³⁹

³³⁸ Vgl. Bernhardt, Markus: Lernspiele. In: Mayer, Ulrich et al. (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2007, S. 428.

³³⁹ Vgl. Schneider, Gerhard: Transfer. In: Mayer, Ulrich et al. (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2007, S. 650.

Zwei Arten von Transferaktivitäten werden hier vorgestellt, nämlich das Referat und das Projekt, worunter viele Aktivitäten verstanden werden. Referate kommen erstmal als eine sehr ‚schulische‘ Aufgabe vor und viele Lernende haben Angst davor. Ein Referat hat aber seinen Platz in dem Universitätssystem und in der Arbeitswelt, was die Ziele der meisten Deutschlerner in Indien sind. Außerdem ist die Fertigkeit „Sprechen“ für die meisten Lernenden am schwierigsten und muss gezielt geübt werden. Historische Themen eignen sich daher gut für ein Referat und es ist eine der einfach einsetzbaren Aktivitäten im Unterricht.

Ein völlig freier Vortrag wird Lernenden in aller Regel überfordern. Neben des Inhalts wird die Sprache im Fremdsprachenunterricht zur Schwierigkeit. Die Lernenden sollten aber sich darin versuchen, ein Referat anhand von Stichwortnotizen zu halten. Auf vier Gesichtspunkte sollten sie nach Sauer bei der Vorbereitung und beim Vortrag eines Referates achten: klare Sprache, verständliches Sprechen, Körpersprache und Visualisierung.³⁴⁰

Allerdings endet die Aufgabe der Lehrperson bei der Themenverteilung nicht. Dem Sprachniveau entsprechendes Material sollten die Lernenden bekommen; genug Zeit zur Vorbereitung, gewogene Kritik und keinen Druck sind dabei unerlässlich. Eine Korrektur des Inhalts vor der Präsentation ist wünschenswert, aber nach der Präsentation sind nur die wichtigen Korrekturen (zumindest vor der Gruppe) zu machen. Technische Unterstützungen durch z. B. PowerPoint machen das Vortragen einfacher für die Redner und interessanter und verständlicher für die Zuhörer.

Eine Variation dafür ist das Gruppenpuzzle. Die Lernenden präsentieren ihr Thema in Kleingruppen und dabei hören die anderen Beiträge von Mitlernenden zu. Dann wird die Gruppe neu gebildet und der Vorgang wiederholt. Dabei sind die Ängste und Nervosität weniger und der Informationsaustausch zeitsparend, da gleichzeitig mehrere Themen behandelt werden. Man erzählt mehrmals über sein Thema und das hilft dabei, das eigene Thema besser zu verstehen und mit jeder Präsentation mit mehr Klarheit zu sprechen.

³⁴⁰ Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 300ff.

Eine andere kreative Verwendung des historischen Wissens mit einem Alltagsbezug ist das Projekt. Sauer definiert Projekte als „ein längeres, aus dem üblichen Unterrichtsrahmen herausfallendes Arbeitsvorhaben, das sich vertiefend einem Thema oder einer Fragestellung widmet.“³⁴¹ Das Prinzip der Projektorientierung überschneidet sich mit anderen Prinzipien, besonders mit der Handlungsorientierung und dem forschenden Lernen.³⁴²

Das ist dadurch zu sehen, dass man in dieser Phase vielfältige Kompetenzen erwerben kann, die für das spätere Studium und Berufsleben wichtig sein können: z. B. Planungs-, Entscheidungs-, Rollen-, Problemlöse-, Forschungs-, Konfliktlösungs-, und Organisationskompetenzen.³⁴³ Die Schritte der Projektarbeit sind dementsprechend: Themenfindung, Fragestellung, Erstellen eines Arbeitsplans, Recherche, Auswertung, Ergebnis, Projektbericht, Produkt, Präsentation.³⁴⁴ Alle diese Phasen sind wichtig, und dabei ist zu sehen, dass der Sinn des Projekts im Prozess des Arbeitens (Planen und Durchführung) und weniger im Produkt der Arbeit liegt.³⁴⁵

Bei einem Projekt muss das Wissen, die Sprache und die Kreativität gefördert werden. Schreib- und Sprechaufgaben lassen sich hier gut einsetzen, wie z. B. bei einer Erstellung einer Zeitung / einer Zeitschrift, einer Talkshow bzw. einer Debatte. Eine Ausstellung zu planen ist eine Aufgabe, die nicht viel Sprachkompetenz verlangt und bei der alle geforderten Fertigkeiten im Vordergrund stehen. Eine wochenlange Ausstellung mit Gästen von außerhalb der eigenen Klassen gibt den Lernenden ein Erfolgsgefühl. Es ist immer motivierend, wenn die Lernenden aus dem erworbenen Wissen etwas Konkretes geschaffen können.

³⁴¹ S. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 140.

³⁴² Vgl. Pandel, Hanns-Jürgen: Geschichtsdidaktik – Eine Theorie für die Praxis. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts, 2013, S. 357.

³⁴³ Vgl. Emer, Wolfgang: Projektarbeit. In: Mayer, Ulrich et al. (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2007, S. 549.

³⁴⁴ Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001, S. 140.

³⁴⁵ Vgl. Pandel, Hanns-Jürgen: Geschichtsdidaktik – Eine Theorie für die Praxis. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts, 2013, S. 359.

Anhand dieser Prinzipien und Methoden haben die Lehrpersonen eine Basis für ihren Geschichtsunterricht. Dabei sind keine fertigen Pläne, aber ein Nachschlagwerk, das ihnen bei der Planung helfen kann. Inhaltliches Wissen zu erwerben und die Bedürfnisse der eigenen Gruppe zu verstehen, sind allerdings die Aufgaben der Lehrperson selber. Bei dieser Darstellung war es im Mittelpunkt, wie das Sprachenlernen und Geschichtsbewusstsein Hand in Hand in einem Fremdsprachenunterricht mit niedrigem Sprachniveau behandelt werden kann. Dadurch wird ein Versuch dargestellt, die in mehreren Studien dargestellten Probleme der Lehrpersonen bei der Behandlung der Geschichte zu lösen.

5. Schlussfolgerung

Diese Arbeit bestätigt durch die Lehrwerkanalyse im Kapitel drei die knappe Behandlung der Geschichte insgesamt und der nationalsozialistischen Geschichte besonders in den in Indien eingesetzten Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Positiv zu betrachten sind aber die Einstellung der Lernenden und Lehrenden, die die Meinungen der Wissenschaftler teilen, dass Geschichte als ein Unterrichtsthema im Deutschunterricht ein Muss ist, weil aus der Geschichte und besonders aus der Geschichte des Dritten Reichs für die Gegenwart vieles zu lernen sei. Diese Motivation und Bereitschaft, die Geschichte im DaF-Unterricht zu behandeln, ist der erste Schritt zum Erreichen der Ziele des interkulturellen Ansatzes der Landeskunde. Die Tatsache darf nicht übersehen werden, dass Hitler in vielen Teilen der Welt, inklusiv in Indien, von einigen, zum Teil geschichtsbewussten Personen verehrt und seine Bosheit gerechtfertigt wird. Die Gründe dafür mögen vielerlei sein, aber genau deswegen bleibt es die Aufgabe jeder Lehrperson, sich mit diesen Personen auseinanderzusetzen. Diese Arbeit hat sich nur auf den DaF-Unterricht für Erwachsene in Indien konzentriert, da der Umfang für die ganze Bevölkerung für eine M. Phil Dissertation zu groß ist. Es ist aber wünschenswert, dieses Arbeitsfeld zu erweitern und auch den Schulunterricht mit einzubeziehen.

In Kapitel 1.3.1 hat die Analyse von Studien, in denen Lehrende befragt wurden, die Probleme bei der Behandlung der Geschichte gezeigt. Die Probleme entstehen hauptsächlich dadurch, dass die Lehrwerke auf die Geschichte nicht intensiv genug eingehen. Die Lehrwerke, zumindest im ausländischen DaF-Unterricht, haben den meisten Einfluss im Unterricht hinsichtlich der Themenauswahl und der Methoden. Wenn die Geschichte in Lehrwerken wenig und bei den Prüfungen überhaupt nicht vorkommt, bleibt sie für die Lehrperson eine entbehrliche Thematik, da die knappe Unterrichtszeit eine der von Lehrpersonen erwähnten Problematik ist. Dadurch wird die Behandlung der Geschichte im DaF-Unterricht noch erschwert. Mein erstes Plädoyer wäre daher an die Lehrwerkautoren und -verlage, der Geschichte in Lehrwerken mehr Platz einzuräumen und ein zweites an die Lehrpersonen, die vorhandenen Geschichtskapitel in den jeweiligen Lehrwerken im Unterricht auszubauen. Es bleibt

auch wünschenswert, dass die Geschichte ein Teil der Prüfung wird. Wie es machbar ist, erkläre ich in den folgenden Absätzen.

Davor will ich aber betonen, dass die Vernachlässigung der Geschichte nicht nur in Lehrwerken, sondern auch bei Lehrwerkanalysen zu sehen ist. Abgesehen von einzelnen Studien wie von Maijala, wird Geschichte kaum Gegenstand der Forschung in Lehrwerken. Diese Arbeit hat einen Versuch unternommen, dieses Defizit zu überwinden und ein Bild der Darstellung der Geschichte in internationalen Lehrwerken zu präsentieren. Von der Lehrwerkanalyse aus Kapitel drei dieser Dissertation kann man den positiven Schluss ziehen, dass sich im Laufe der Zeit auch die Rolle und Darstellung der Geschichte in Lehrwerken verbessert hat. Immer mehr Medieneinsatz mit unterschiedlichen Textsorten und u. a. interaktiven, kommunikativen und handlungsorientierten Aufgabenstellungen zeigt die didaktische Tendenz, von der traditionellen faktenorientierten Darstellungsweise abzuweichen, die noch in Lehrwerken vor dem Mauerfall zu sehen war. Die meisten Lehrwerke heute haben ein oder ein halbes Kapitel, meistens in der Niveaustufe B1 zur Geschichte und nach und nach werden authentische und pragmatische Materialien und Handlungssituationen angeboten. Bezug auf den Alltag und Meinungen der Lernenden zum Thema Geschichte bzw. zu den besonderen geschichtlichen Ereignissen sind in Lehrwerken zu finden, wodurch die Geschichtskapitel keine Anhäufung historischer Informationen sind. Es muss allerdings auch festgelegt werden, dass diese progressive Behandlung der Geschichte in den meisten Fällen bei der Thematik des Mauerfalls zu beobachten ist. Der Mauerfall als eine fröhliche Episode der deutschen Geschichte wird zum meist behandelten Thema, aber da sind auch Lücken sichtbar, indem die Gründe des Mauerbaus und Probleme des geteilten Deutschlands nicht diskutiert werden. Weitere Probleme bei der Geschichtsdarstellung sind einerseits die knappe Behandlung des Nationalsozialismus und wenn überhaupt, eine sehr sachliche. Es fehlt die Auseinandersetzung jeglicher kritischer Aspekte der Nazi-Geschichte, zum Beispiel das Regime des Dritten Reiches, die Diskriminierung, die Verfolgung und Ermordung, die Zerstörungen während des Zweiten Weltkrieges. Interkulturelle Aufgabenstellungen fehlen bei der Darstellung der nationalsozialistischen Geschichte und dadurch wird es versucht, das Thema zu unterdrücken. Weder faktische noch kommunikative / interkulturelle Ziele werden dadurch erreicht. Knappe Sachtexte

sorgen dafür, dass nur die Grammatik behandelt wird und sprachliche Ziele erreicht werden.

Die Fachdiskussionen über Landeskunde, die im Kapitel zwei dieser Dissertation dargestellt wurden, stellen viele Ziele und die Methoden für den modernen Deutschunterricht vor. Ein Blick in die Geschichtsbehandlung in Lehrwerken zeigt implizit, und in die Zielnennung des jeweiligen Kapitels in Lehrbüchern oder in Lehrerhandbüchern explizit, dass die Geschichte hauptsächlich zur sprachlichen Progression beiträgt. Beherrschung grammatischer Themen wie Vergangenheitsformen, Konnektoren, Passiv usw. wird zum Zweck der meisten Einheiten mit Geschichtsdarstellung. Zwar ist dies eine wichtige Funktion des Sprachunterrichts, wie auch die Lehrwerkexperten meinen, und es ist auch wahr, dass Geschichte im DaF-Unterricht auch anders sein muss als eine Geschichtsstunde in der Schule, aber es wird viel Wert auf die Grammatik gelegt und dem Thema an sich minimale Aufmerksamkeit geschenkt. Das ist in einigen Lehrwerken extrem, wo nur einige Sätze zur Geschichte zu finden sind und daraus direkt zu der Präsentation der Grammatik übergegangen wird.

Die erwähnten landeskundlichen Ziele aus Kapitel zwei sind in Geschichtskapiteln deutlich nicht integriert worden. Fremdverstehen, kultursensibles Handeln, Empathiefähigkeit usw. werden als Ziele des modernen Fremdsprachenlernens genannt. Obwohl sie sehr schön und ideal klingen, sind sie in einem Unterricht schwer zu erreichen und in der Grundstufe wird es zu einem größeren Problem. Die Notwendigkeit der Geschichtsbehandlung in Indien und in anderen Teilen der Welt wurde im Kapitel eins dargestellt. Die Geschichtsdarstellung in Lehrwerken aber nimmt keinen Bezug auf diese Wünsche und Ziele. Bei der Behandlung des Themas des Nationalsozialismus wird sogar durch den Einsatz von Sachtexten, die Präsentation dieses Themas unter vielen anderen geschichtlichen Episoden des letzten Jahrhunderts in Deutschland oder durch die Assoziation Hitlers mit Österreich Abstand geschaffen. Die Rolle und Ziele der Landeskunde haben sich seit dem letzten Jahrhundert ständig geändert aber Geschichte und besonders die nationalsozialistische Geschichte als Thema für den Unterricht steht immer noch ein Schritt hinter dieser Entwicklung.

Sowohl von den Lehrpersonen als auch im fachdidaktischen Diskurs, das haben die Kapitel 1.3.1 und 3.9 gezeigt, wird das jeweils erreichte Sprachniveau der Lernenden als Grund dafür genannt. In der Grundstufe sind die Lernenden sprachlich nicht weit genug gekommen, diese landeskundlichen Ziele in ihrer Ganzheit zu erreichen. Es ist daher wichtig, für die Grundstufe plausible Ziele zu setzen. Viele Themen wie ‚wohnen‘, ‚Arbeit‘ usw. werden zyklisch in der Progression in Lehrwerken dargestellt, indem sie schrittweise in mehreren Niveaustufen vorkommen. Diese Vorgehensweise ist bei der Geschichtsbehandlung auch möglich und nur dadurch können die genannten landeskundlichen Ziele erreicht werden. Der vorentlastete Wortschatz und die kleinschrittige Darstellungsweise, präsentiert im Kapitel vier dieser Dissertation, würde in einem Grundstufenunterricht dabei helfen, ein geschichtliches Thema so zu behandeln, dass die gewünschten modernen landeskundlichen Ziele in weiteren Stufen realisiert werden können. Hier ist es wichtig eine Basis zu schaffen. Dadurch werden auch wichtige Wortschatzbereiche abgedeckt und die Einstellungen angeeignet, die man für ein Leben in Deutschland und für die aktuellen Diskussionen in diesem Land braucht.

Im Kapitel 2.2.3 wurde in der Auseinandersetzung mit Arbeiten zum interkulturellen Lernen herausgearbeitet, dass die Lehrperson für den interkulturellen Ansatz einige Zusatzqualifikationen mitbringen muss. Auf die sprachlichen Kompetenzen einer Lehrperson und auf ihre didaktischen Fähigkeiten wird in der Deutschlehrerbildung viel Wert gelegt. Die landeskundlichen Kompetenzen einer Lehrperson sind schwer zu trainieren und prüfen, wie es auch der Fall bei dem Testen dieser Kompetenzen bei Lernenden ist. Eine Lehrperson muss aber in Bezug auf die Geschichte gründliche Kenntnisse erwerben und die aktuellen Diskussionen um das Thema wissen, um Geschichte erfolgreich im Unterricht behandeln zu können. Diese Arbeit darf die Lehrperson sich nicht ersparen. Bei der Vorbereitung einer Stunde reichen die Bedeutungen der Vokabel nicht aus, um einen Unterricht mit einem Geschichtsthema erfolgreich durchzuführen. Hier muss eine Lehrperson verstehen, dass ein Geschichtsthema eine Gratwanderung zwischen Inhalt und Sprache ist, was bei anderen Themen nicht so intensiv vorkommt. Die Lehrperson muss sich klare, realistische Ziele für diese Unterrichtsstunde formulieren, und dann die Balance zwischen sprachlicher Progression, inhaltlichem Erwerb und interkulturellen Kompetenzen finden.

Kapitel vier dieser Arbeit hilft der Lehrperson in dieser Hinsicht. Die Geschichtsdidaktik ist heute ein entwickeltes Feld und einige Aspekte sind durchaus in dem modernen DaF-Unterricht auch in der Grundstufe einsetzbar. Mit den erwähnten Prinzipien (Multiperspektivität, Lernerorientierung, Geschichte von Unten usw.), Medien (Film, Bilder, authentische Texte usw.) und Aktivitäten (Spiele, Projekte, Referate usw.) ist es nicht schwer, Geschichte erfolgreich im Grundstufenunterricht für DaF im Ausland zu behandeln. Dabei ist auch deutlich, dass Geschichtsbehandlung keine weiteren didaktischen Methoden oder Ausbildung braucht, die eine DaF-Lehrperson nicht besitzt. Die Lehrperson muss dafür aber Mut und Engagement mitbringen, um eine Geschichtsstunde interessanter und gewinnbringender zu gestalten. Geschichte als Selbstzweck ist nicht das Ziel des heutigen Fremdsprachenunterrichts. Im Unterricht muss den Lernenden die Alltagsbezogenheit sichtbar sein. Schwierige Themen wie ‚der Klimawandel‘ und ‚Kulturverständnis‘ werden als Kanon in der B1 behandelt und genauso muss mit der Geschichte umgegangen werden, nämlich mit einer Darstellung der alltäglichen Problemsituation und einem Lösungsversuch durch Diskussionen im Unterricht. Der Alltag liefert viele Anlässe, wie Diskriminierung, Ausgrenzung, Rassismus, Nationalstolz, Kriege, Strafe und weitere Themen, die ausgehend von der Geschichte des Nationalsozialismus im Unterricht thematisiert werden können. Je nach dem Ort und der Zielgruppe kann die Lehrperson passende Themen und Materialien in den Unterricht mitbringen. Authentische und aktuelle Zeitungsartikel und Filme aus Deutschland können z. B. eine Brücke zu der Alltagsrealität der Lernenden im eigenen Land schaffen und dabei neben der Sprache andere Kompetenzen entwickelt werden.

Der Grund dafür, warum dies nicht geschieht, liegt zum Teil an den internationalen Prüfungen, nach denen sich die Lehrwerke richten. Durch die Antworten der Lehrwerkexperten wird deutlich, dass Geschichte oft vernachlässigt wird, weil sie für die Sprachprüfungen nicht relevant ist. Die Prüfung des Goethe Instituts versucht, authentisches Handeln zu testen. Aus dem Alltag geholte realistische Sprech- und Schreibsituationen, authentische Lese- und Hörtexte mit entsprechenden Geräuschen, pragmatische Weise der Grammatiküberprüfung usw. gehören dazu. Landeskunde, wie schon erwähnt, kann nach den interkulturellen Zielen schwer getestet werden. Einige Änderungen bezüglich der Prüfung können trotzdem vorgenommen werden. In modernen

Lehrwerken ist die Verzahnung vom Prüfungstraining und Lehrwerkktionen deutlich. An passenden Stellen werden aus dem Inhalt des Kapitels einige Prüfungsaufgaben gestellt, damit die Lernenden einerseits sich auf die Prüfung vorbereiten und andererseits die Relevanz der Prüfungsaufgaben verstehen. Diese Methode muss auch mit den Geschichtskapiteln angewendet werden. Die Wissenschaft ist damit einverstanden, dass Geschichte einen Alltagsbezug haben muss. Es ist auch unumstritten, dass die Prüfung den Umgang im Alltagsleben erleichtern soll. Daraus ist zu schließen, dass die Geschichte auch ein Teil der Prüfung sein kann. Alltagsthemen wie Museumsbesuche, Straßenumbenennung usw. können durch Lese- bzw. Höraufgaben in Prüfungen thematisiert und die Relevanz für die Geschichtskapitel in Lehrwerken vergrößert werden. Ein solcher Einsatz ist in anderen Prüfungsmodulen ebenfalls möglich. Die Lernenden gewinnen dabei einen Einblick in die wichtigen politischen Diskussionsthemen in Deutschland und sind dadurch auf einen Aufenthalt besser vorbereitet.

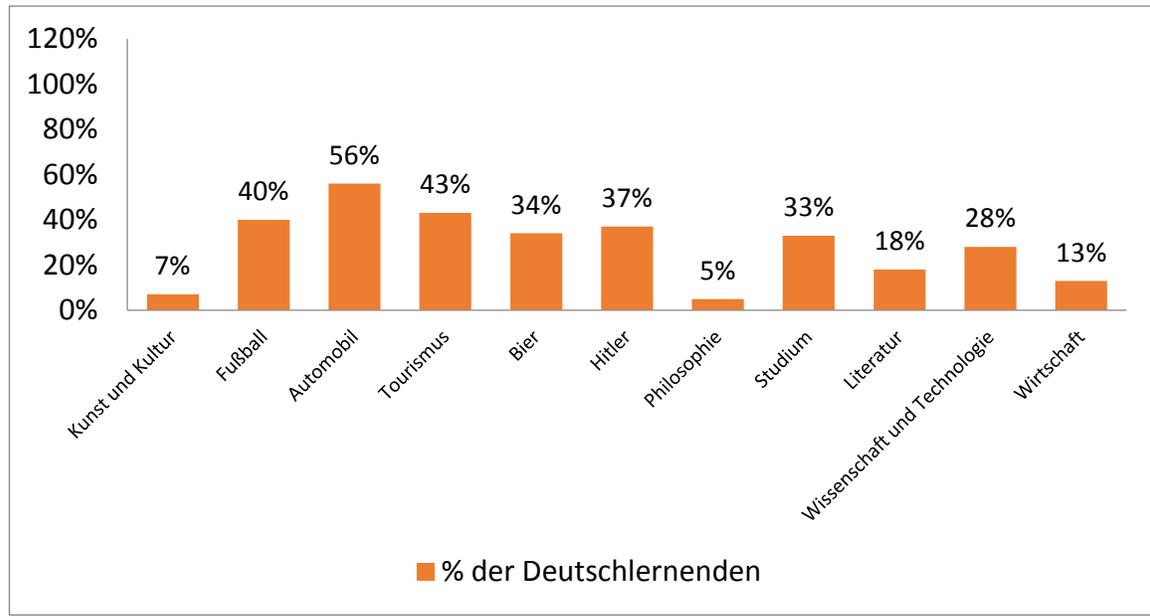
Für die Erleichterung der Behandlung der Geschichte im Unterricht will ich an dieser Stelle gerne auf die landeskundlichen Zusatzmaterialien hinweisen, die mir persönlich in meinem Unterricht geholfen haben. Auf dem Markt sind viele landeskundliche Materialien für DaF-Unterricht vorhanden, die den GER Niveaustufen entsprechend konzipiert sind. Sie enthalten viele Themen und haben interessante Texte und Aufgaben unterschiedlicher Art und Länge. Geschichte und besonders der Nationalsozialismus wird in vielen dieser Hefte ausführlich behandelt und sind nach den Bedürfnissen im Unterricht einzusetzen. Das Internet ist heute ein sehr wichtiges Medium. Vor und während des Unterrichts ist es für eine Lehrperson unentbehrlich, und die Wichtigkeit wird bei einem Thema wie die Geschichte erhöht. Die Vorteile und Gefahren des Internets für den Unterricht werden im Kapitel vier erklärt, aber eine Lehrperson muss die Fähigkeit besitzen, Informationen nach der Wichtigkeit und Relevanz zu filtern.

Als praktische Konsequenz aus dieser Analyse der Vorkommensweisen von Geschichte in Lehrwerken ergibt sich, wie wichtig die Darstellungsweise der Geschichte in Lehrwerken für den Unterricht ist. Es würde aber den indischen Deutschlernenden enorm helfen, wenn ein regionales, indienspezifisches Lehrwerk konzipiert würde. Die

indischen Teilnehmer unterscheiden sich in vieler Hinsicht von der eher europäisch orientierten Zielgruppe, für die die internationalen Lehrwerke konzipiert werden. Ihre Vorkenntnisse, ihr Sprachenportfolio und zum Teil auch ihre Gründe, die Sprache zu lernen sind anders. Der Markt für ein indisches DaF-Lehrwerk ist groß und das Interesse, Deutsch zu lernen boomt weiter. Auf kontroverse Themen wie den Nationalsozialismus kann dadurch genauer und zielspezifischer eingegangen werden und es würde dem interkulturellen Unterricht guttun, wenn die Lehrwerke spezifisch auf die Besonderheiten des eigenen Landes eingingen.

6. Anhang

Umfrage



Interviews

Hueber Verlag:

Einleitende Bemerkung: Es tut uns leid, wir können nur die konkreten Fragen zu den Lehrwerken beantworten. Nur ein grundsätzlicher Hinweis: Alle Lehrwerke bereiten ja konkret und zielgerichtet auf Prüfungen vor und entsprechen dem GER. Geschichtliche Themen spielen in den Prüfungen keine Rolle, daher fehlt dieser Aspekt in vielen Lehrwerken.

Lagune

1. In *Lagune 3* kommt die Geschichte vor. Warum wurde die Weltgeschichte statt die deutsche Geschichte gewählt?
 - Hier wird ja nicht wirklich Weltgeschichte vermittelt, sondern nur einige geschichtliche „Highlights“ ausgewählt.
2. Die Geschichte kommt unter Fokus Strukturen vor. Ist ihre Hauptfunktion nur die Beispiellieferung der Grammatik?
 - Nein, natürlich nicht. Aber die Texte dienen auch dazu, grammatische Strukturen zu präsentieren.

Tangram

1. In *Tangram Zertifikat Deutsch* gibt es eine Einheit namens „Rückblicke Ausblicke“, die sowohl die Weltgeschichte als auch die deutsche Geschichte gut

abdeckt. Dieses Kapitel fehlt allerdings in der neuen Edition des Lehrwerks nämlich in *Tangram aktuell*. Welche Gründe gibt es dafür?

- Siehe einleitende Bemerkung: keine Relevanz für Prüfungen

Themen

1. *Themen neu 3* hat auch eine Einheit (9) zur Geschichte, die auch bei der neueren Themen aktuell fehlt. Gibt es die gleichen Gründe wie bei Tangram?
- Ja

Menschen

1. In Menschen wird eine ganze Einheit in Stufe B1 präsentiert. Das ist im starkem Unterschied zu den anderen neueren Büchern. Aber es gibt keine Lesetexte in diesem Kapitel und wird auf das Hören stark konzentriert. Warum?
- Wir sind der Meinung, dass man Informationen gleichermaßen durch Hör- wie auch durch Lesetexte vermitteln kann.
2. Das Konzept von DACH wird auch bei der Geschichtsdarstellung berücksichtigt, indem es Geschichte Österreichs und der Schweiz präsentiert wird. Die deutsche Geschichte beginnt aber erst ab 1945. Der Nationalsozialismus wurde im österreichischen Teil der Geschichte behandelt. Warum wird der Teil vor 1945 nicht behandelt?
- Siehe einleitende Bemerkung

Deutsch.com

1. Warum kommt Geschichte in diesem Lehrwerk nicht vor?
- Siehe einleitende Bemerkung

Klett Verlag:

1. Welchen Standpunkt hat die Behandlung der historischen Themen als Teil der Landeskunde im DaF-Unterricht und besonders im fernen Ausland, z. B. Asien?
- Es kommt auf die Stufe. In der A-Stufe hat die Vermittlung historischer Fakten in Sprachlehrwerken eher einen geringen Stellenwert. Ab B1 kann man dann einige Themen anscheiden, aber es gilt: ein Sprachlehrwerk ist ein Sprachlehrwerk und Kurs der Grundstufe sollen vor allem Alltagskompetenzen vermitteln.
2. Welche Probleme sehen Sie als Lehrwerkautoren bei der Behandlung der Geschichte in internationalen Lehrwerken?
- Wortschatz, Grammatik, interkulturelle Konzepte, die gerade in internationalen Lehrwerken kaum in den Griff zu bekommen sind.

3. Welche Episoden der deutschen Geschichte haben eine große Relevanz für die Gegenwart Ihrer Meinung nach?
 - Man muss die Themen von den gewünschten Kompetenzen her denken. Es macht keinen Sinn, historische Hitlisten zu erstellen. Es gilt jedoch: je jünger die Vergangenheit desto zugänglicher für die Lernenden.

4. Historisch wichtige Themen brauchen einen reichen Wortschatz. In welcher Sprachstufe eignen sich solche Themen?
 - s.o. ab B1

5. Welche didaktischen Aufgaben sollen zu Texten mit historischen Themen gestellt werden?
 - Es geht zunächst um zwei Dinge: 1. die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich über die "Geschichte sprechen" und 2. zu diesem Zweck um die Vermittlung einiger Elemente aus der Geschichte der deutschsprachigen Länder. Besonders geeignet sind Aufgaben, die a) das Verstehen fördern und b) zum Vergleich mit der Geschichte der eigenen Region anregen können

6. Welche Textsorte und Medien eignet sich besser für die Geschichtsdarstellung? Warum?
 - Im allgemeinen sind es unterschiedliche Formen schriftlicher und visueller Texte. Aber man kann auch mit auditiven Materialien arbeiten. Je authentischer desto besser, aber Authentizität darf nicht den Zugang der Sprachlernenden zu den Texten verhindern. Wie gesagt: ein Sprachlehrwerk ist ein S...

7. Die ABCD Thesen und die Interkulturelle Landeskundendidaktik werden anspruchsvolle Ziele gesetzt. Z. B. Empathiefähigkeit, Vorurteile abbauen usw. In Lehrwerkkapiteln mit Geschichte bis B1 wird darauf kaum eingegangen. Welche sind realistische Ziele mit Geschichtsbehandlung in der Grundstufe?
 - Die Thesen sind mir nicht bekannt. Man darf aber davon ausgehen, dass sie zu hoch angesetzt sind. Sprache ist nicht alles, aber ohne Sprache ist alles nichts. Die ausgewählten Inhalte dienen dem Aufbau sprachlicher Kompetenzen. Sprachkurse sind weder Geschichts- noch Psychologie-, noch Soziologie- oder sonstwas Kurse, obwohl sie von allem etwas enthalten.

8. Welche Vorschläge haben Sie für ausländische Deutschlehrer für die Behandlung der Geschichte?
 - Den Ball flach halten, aber auch NICHT auf den Themenbereich verzichten, selbst wenn die derzeitigen Wortschatz- und Themenlisten auf der Grundstufe das Thema fast vollständig ignorieren.

Bibliografie

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: IDV Rundbrief – Der internationale Deutschlehrerverband, Sept 1990
<http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf>. S. 15 – 18.

Ackermann, Irmgard: Versäumte Lektionen. Vorschläge Zur Behandlung des Themas Nationalsozialismus anhand Literarischer Texte. In: Warmbold, Joachim et al. (Hg): Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht. Iudicium, München, 1993. S. 77 – 90.

Althaus, Hans-Joachim: Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, 2001, S. 1168 – 1178.

Altmayer, Claus: Kultur als Hypertext – Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. Iudicium, München, 2004.

Altmayer, Claus; Koreik, Uwe: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch, Bd 2, Walter de Gruyter, Berlin/New York, 2010, S. 1378 – 1391.

Ammer, Reinhard: Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache - Die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Deutschlehrwerken der Bundesrepublik Deutschland von 1955 bis 1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR. Iudicium, München, 1988.

Ammer, Reinhard: Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hg): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt KG, Berlin und München, 1994. S. 31 – 42.

Bachmann, Saskia et al.: Sichtwechsel neu 1,2,3 – Allgemeine Einführung. Klett, München, 1995.

Barkowski, Hans; Hamisch, Ulrike; Sigrid, Kumm: Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern. Scriptor Verlag, Königstein/Ts, 1980.

Becher, Andrea: Eingesammelt – Ein Unterrichtsprojekt zum ‚Lernen an Biografien‘ im Sachunterricht der Grundschule. S. 17 – 34. <https://www2.hu-berlin.de/ws/beihefte/beiheft3/beiheft3.pdf>

Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe Instituts 25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland. In: Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, (6) Juni 1992, Klett, München, S. 34 – 35.

Bergmann, Klaus: Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit. In: Bergmann, Klaus et al. (Hg): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Kellmeyer, Seelze-Velber, 1997, S. 266 – 267.

Bergmann, Klaus: Personalisierung, Personalisierung. In: Bergmann, Klaus et al. (Hg): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Kellmeyer, Seelze-Velber, 1997, S. 298 – 300.

Bergmann, Klaus: Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Mayer, Ulrich et al. (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2007, S. 91 – 112.

Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. In: Mayer, Ulrich et al. (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2007, S. 65 – 77.

Bernd-Dietrich, Müller-Jacquier: Interkulturelle Landeskunde. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, S. 1230 – 1234.

Bernhardt, Markus: Lernspiele. In: Mayer, Ulrich et al. (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2007, S. 425 – 445.

Bettermann, Rainer: Sprachbezogene Landeskunde. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, 2001, S. 1215 – 1229.

Biebighäuser, Katrin: Fremdsprachenlernen in virtueller Welt – Empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen. Narr, Tübingen, 2014.

Biechele, Markus; Padros, Alicia: Didaktik der Landeskunde. Goethe Institut, München, 2003.

Bimmel, Peter; Kast, Bernd; Neuner, Gerd: Deutschunterricht planen – Arbeit mit Lehrwerkslektionen. Goethe Inter Nationes, München, 2003.

Bleyhl, Werner: Das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht - Funktionen und Grenzen. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Gunter Narr, Tübingen, 1999, S. 23 – 34.

Borries, Bodo von: Geschichte lernen – mit heutigen Schulbüchern?. In: GWU 34, 1983, S. 558 – 584.

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

Buck, Thomas Martin: Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2012, S. 289 - 301.

Buttjes, Dieter: Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke Verlag, Tübingen, 1989, S. 112 – 119.

Dehn, Mechthild: Lernspiele. In: Gunter, Otto; Schulz, Wolfgang (Hg): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 4, Methoden/Medien der Erziehung und des Unterrichts. Klett-Cotta, Stuttgart, S. 518 – 520.

Detlev Kehl: Zehn Thesen zum Umgang mit dem Lehrwerk. In: Fery, Renate; Raddatz, Volker (Hg): Lehrwerke und ihre Alternative. Peter Lang, Frankfurt/M, 2000, S. 125 – 128.

Doff, Sabine: Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Narr, Tübingen, 2012.

Edelhoff, Christoph: Lehrerfortbildung und interkulturelles Lehren und Lernen. In: Baumgratz, Gisela; Stephan, Rüdiger (Hg): Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung – Inhaltliche und organisatorische Perspektiven der Lehrerfortbildung in Europa. Iudicium, München, 1987, S. 110 – 148.

Emer, Wolfgang: Projektarbeit. In: Mayer, Ulrich et al. (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2007, S. 544 – 557.

Freudenstein, Reinhold: Unterrichtsmaterialien für das 21. Jahrhundert. In: Info DaF 19 (5) 1992, S. 543 – 550.

Gautschi, Peter: Geschichte lehren – Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. Buchs, Karton Aargau, 2005.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt, Berlin und München, 2001.

Ghobeyshi, Silke: Die Shoah als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht. In: Info DaF 27, (6) 2000, S. 630 – 644.
<http://www.fasena.de/download/daf/Ghobeyshi%20%282000%29.pdf>

Gies, Horst: Geschichtsunterricht – Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Böhlau, Köln, 2004.

Grond, Ulrike: Einführung in die Didaktik des Geschichtsfilms im DaF-/DaZ-Unterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Jahrgang 17 (2) Oktober 2012. <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Grond.pdf>

Grosch, Waldemar: Der Einsatz digitaler Medien in historischen Lernprozess. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2. Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2012, S. 125 – 145.

Grotjahn, Rüdiger: On the Methodological Basis of Introspective Methods. In: Faerch, Claus; Kasper, Gabriele (Hg): Introspection in Second Language Research, Multilingual Matters, Clevedon/Philadelphia, 1987, S. 54 – 81.

Hackl, Wolfgang: Informationsorientierte Landeskunde. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, 2001, S. 1204 – 1215.

Hamann, Christoph: Bildquellen im Geschichtsunterricht. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2. Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2012, S. 108 – 124.

Hendrichs, Wilfried et al.: Sprachlehrforschung – Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. W. Kohlhammer, Stuttgart, 1980.

Hess, Hans Werner: DaF-Software in der Anwendung - >>Alter Quark noch breiter<<? In: Info DaF 25 (1) 1998, S. 54 – 71.

Heyl, Matthias: >>Erziehung nach Auschwitz<< und >>Holocaust<<. In: Abram, Ido; Heyl, Matthias (Hg): Thema Holocaust – Ein Buch für die Schule. Rowohlt, Hamburg, 1996. S. 61 – 164.

Hieronimus, Marc (Hg): Historische Quellen im DaF-Unterricht – Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd 86, 2012.

Hofstede, Geert; Hofstede, Gert Jan: Lokales Denken, globales Handeln – Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 2009.

Illy, Regina: Nationalsozialismus als Thema im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. <http://www.fasena.de/download/daf/Illy.pdf>

Kampitsch, Laura: Kontroverse Themen deutscher Geschichte im DaF-Unterricht. Unterrichtsvorschläge: Nationalsozialismus und gespaltenes Deutschland https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/bgsu1300731982/inline

Kessler, Hermann: Deutsch für Ausländer Teil 3 „Deutschlandkunde“. Verlag für Sprachdidaktik, Königswinter, 1981.

Knapp-Potthoff, Annelie: Zur Rolle von Lernmaterial für Fremdsprachenlernen, Fremdsprachenlehrerausbildung und Fremdsprachenforschung. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Gunter Narr, Tübingen, 1999, S. 97 – 104.

Koreik, Uwe: Deutschlandstudien und deutsche Geschichte - die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler, Schneider Verlag, 1995.

Koreik, Uwe: Deutsche Geschichte und interkulturelles Lernen im Landeskundeunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Wolgg, Armin; Blei, Dagmar (Hg): DaF für die Zukunft. Eine Zukunft für DaF! Beiträge der 23. Jahrestagung daF 1995, Materialien Deutsch als Fremdsprache 44, 1998, S. 329 – 340.

Koreik, Uwe: Geschichte und Landeskunde. In: Götze, Lutz; Helbig Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Handbuch. Walter de Gruyter, Berlin, 2001, S. 1273 – 1278.

Koreik, Uwe: Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian et al. (Hg): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Walter De Gruyter, Berlin / New York, S. 1478 – 1483.
https://www.uni-bielefeld.de/lili/studium/faecher/daf/personen/Koreik_Uwe/Koreik_2010.pdf

Koreik, Uwe: Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht – Zur Arbeit mit historischen Quellen. In: Hieronimus, Marc (Hg): Historische Quellen in DaF-Unterricht – Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd 86. Universitätsverlag Göttingen, Göttingen, 2012. S. 1 – 14.

Koreik, Uwe; Lutz, Köster: „Das Museum ist besser als ein Buch“ – Das „Haus der Geschichte“ im Landeskundeunterricht. In: JbDaF (23), 1997, S. 349 – 366.

Krishnamurthy, Gopalan: Hitlerbild in Indien. In: Warmbold, Joachim et al. (Hg): Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht. Iudicium, München, 1993. S. 164 – 173.

Krumm, Hans-Jürgen: Bilder im Kopf – Interkulturelles Lernen und Landeskunde. In: Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, (6) Juni 1992, Klett, München, S. 16 – 19.

Krumm, Hans-Jürgen: Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen – Orientierung im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd 20, 1994. S. 13 – 36.

Krumm, Hans-Jürgen: Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hg): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt, München, 1994, S. 100 – 105.

Krumm, Hans-Jürgen: Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hg): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt, München, 1994, S. 23 – 29.

Krumm, Hans-Jürgen; Ohms-Duszenko, Maren: Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Handbuch, 2. Bd. De Gruyter, Berlin, 2001, S. 1029 – 1041.

Legutke, Michael: Neue Medien und die Produktion komplexer Lernwelten - Gründe, warum es sich lohnt, neu über die Lehrwerke nachzudenken. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Gunter Narr, Tübingen, 1999, S. 129 – 137.

Litters, Ulrike: Manifestationen von Kulturunterschieden und ihre Auswirkung auf die interpersonal Kommunikation. In: Bredella, Lothar; Christ, Herbert (Hg): Didaktik des Fremdverstehens, Narr, Tübingen, 1995, S. 68 – 80.

Lücke, Martin: Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2012, S. 281 – 288.

Lücke, Martin; Brüning, Christina: Nationsozialismus und Holocaust als Themen historischen Lernens in der Sekundarstufe I. Produktive eigensinnige Aneignungen. In: Rathenow, Hanns-Fred et al. (Hg): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust – Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts, 2013, S. 149 – 165.

Maijala, Minna: Mit anderen Augen – Darstellung der Geschichte in europäischen Lehrbüchern für das Fach Deutsch. In: Internationale Schulbuchforschung. Vol 26 (2) 2004. S. 141 – 163.
<http://www.jstor.org/stable/43056626>

Maijala, Minna: Von Goethes Gedichten und Mozarts Musik. Gemeinsamkeiten und Besonderheiten der Darstellung von Geschichte in europäischen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. <http://www.gfl-journal.de/2-2006/maijala.pdf>

Maijala, Minna: Zur Problematik der Darstellung von Geschichte in Lehrwerken für das Fach Deutsch - am Beispiel der Behandlung des Nationalsozialismus. In: Info DaF 33, 1 (2006), 13 –30.

Maijala, Minna: Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Info DaF 34 (6) 2007, S. 543 – 561.

Maijala, Minna: Zur Analyse von landeskundlichen bzw. geschichtlichen Inhalten in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 44 (3), 2007. S. 174 – 180.

Mayer, Ulrich: Spiele im Geschichtsunterricht. In: Bergmann, Klaus et al. (Hg): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Kellmeyer, Seelze-Velber, 1997, S. 447 – 451.

Mayer, Ulrich: Umgang mit Statistiken. In: Mayer, Ulrich et al. (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2007, S. 208 – 224.

Neuner, Gerhard: Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Neuner, Gerhard (Hg): Fremde Welt und eigene Wahrnehmung – Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht – Eine Tagesdokumentation. Universität Gesamthochschule, Kassel, 1994, S. 14 – 39.

Neuner, Gerhard: Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hg): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt, München, 1994, S. 8 – 23.

Neuner, Gerhard: Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Narr Verlag, Tübingen, 2003, S. 399 – 402.

Nieweler, Andreas: Sprachenlernen mit dem Lehrwerk – Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Fery, Renate; Raddatz, Volker (Hg): Lehrwerke und ihre Alternative. Peter Lang, Frankfurt/M, 2000, S. 13 – 19.

Pandel, Hanns-Jürgen: Geschichtsdidaktik – Eine Theorie für die Praxis. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts, 2013.

Pauldrach, Andreas: Eine unendliche Geschichte – Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, (6) Juni 1992, Klett, München, S. 4 – 15.

Picht, Robert: Kultur- und Landeswissenschaften. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke Verlag, Tübingen, 1989, S. 54 – 60.

- Piepho, Hans Eberhard: Englischunterricht in Stundenskizzen. Quelle & Meyer, Heidelberg, 1979.
- Quetz, Jürgen: Lehrwerkforschung als Grundlage der Lehrwerkkritik. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Gunter Narr, Tübingen, 1999, S. 168 – 175.
- Rave, Josef: Computer im Unterricht. In: Bergmann, Klaus et al. (Hg): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Kellmeyer, Seelze-Velber, 1997, S. 451 – 456.
- Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik. Vandenhoeck & Ruprecht, 2005.
- Rösler, Dietmar: Lernerbezug und Lernmaterialien DaF. Julius Groos, Heidelberg, 1992.
- Rösler, Dietmar: Deutsch als Fremdsprache. Metzler, Stuttgart, 1994.
- Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola: Lernmaterialien und Medien. Klett-Langenscheidt, München, 2014.
- Sauer, Michael: Geschichte unterrichten – Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Klett und Kellmeyer, 2001.
- Schmid, Hans-Dieter: Vorurteile und Feindbilder. In: Bergmann, Klaus et al. (Hg): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Kellmeyer, Seelze-Velber, 1997, S. 315 – 319.
- Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin: Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. In: Info DaF 34, (4) 2007. S. 418 – 427. http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2007_Heft_4.pdf#page=80&view=Fit
- Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin: Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-1/beitrag/Schmidt_Schmidt.htm
- Schneider, Gerhard: Transfer. In: Mayer, Ulrich et al. (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2007, S. 649 – 674.
- Settiniert, Julia et al.: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schöningh, Paderborn, 2014.
- Thimme, Christian: Zeitgeschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 21 (4), 1994, S. 456 – 474.
- Veeck, Reiner; Linsmayer, Ludwig: Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, 2001, S. 1160 – 1168.

Völkel, Bärbel: Handlungsorientierung. In: Mayer, Ulrich et al. (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2007. S. 49 – 64.

Völkel, Bärbel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2. Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2012, S. 37 – 49.

Warmbold, Joachim; Koeppel, E.-Anette; Simon-Pelanda, Hans (Hg): Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und –Unterricht. Iudicium Verlag, München, 1993.

Weimann, Günter; Hosch, Wolfram: Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht. In: Zielsprache Deutsch 22 (3) 1991, S. 134 – 142.

Weimann, Gunther; Hosch, Wolfram: Kulturverstehen im Deutschunterricht – Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. In: Info DaF 20 (5), 1993, S. 514 – 523.

Wenzel, Birgit: Filme über Nationalsozialismus und Holocaust – Ein Fragebogen für den (Geschichts-)unterricht. In: Rathenow, Hanns-Fred et al. (Hg): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust – Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerausbildung. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts, 2013, S. 205 – 214.

Zertifikat Deutsch – Lernziele und Testformat. Weiterbildung- Testsysteme GmbH, Goethe Institut, Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Weiterbildungs Testsysteme, Frankfurt/Main, 1999.

Zeuner, Ulrich: Landeskunde und interkulturelles Lernen – eine Einführung. https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/daf/ressourcen/dateien/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf?lang=en

Post-Wende Lehrwerke

Aufderstraße, Helmut; Bock, Heiko; Müller, Jutta: Themen aktuell 2 Kursbuch. Hueber, Ismaning, 2007.

Aufderstraße, Helmut; Bönzil, Werner; Walter, Lohfert: Themen neu 3 Kursbuch. Hueber, Ismaning, 2003.

Aufderstraße, Helmut; Müller, Jutta; Storz, Thomas: Lagune 3 Kursbuch. Hueber, Ismaning, 2012.

Bock, Heiko: Themen neu 2 Kursbuch. Hueber, Ismaning, 2003.

Braun-Podeschwa, Julia; Habersack, Charlotte: Menschen Kursbuch B1. Hueber, München, 2015.

Dallapiazza, Rosa-Maria; von Jan, Eduard; Blüggel, Beate: Tangram aktuell 2 Lektion 5 – 8 Kurs buch + Arbeitsbuch. Hueber, Ismaning, 2009.

Dallapiazza, Rosa-Maria; von Jan, Eduard; Blüggel, Beate: Tangram Zertifikat Deutsch Kursbuch und Arbeitsbuch. Hueber, Ismaning, 2005.

Dellapiazza, Rosa-Maria et al.: Tangram aktuell 2 – Lektion 5 – 8. Hueber, Ismaning, 2005.

Dengler, Stefanie; Rusch, Paul et al.: Netzwerk Kursbuch B1. Klett-Langenscheidt, München, 2015.

Funk, Hermann; Koenig, Michael: Eurolingua Deutsch 1 Neue Ausgabe Kurs- und Arbeitsbuch. Cornelsen, Berlin, 2005.

Funk, Hermann; Koenig, Michael: Eurolingua Deutsch 1. Cornelsen, Berlin, 1996.

Funk, Hermann; Koenig, Michael: Eurolingua Deutsch 2 Neue Ausgabe Gesamtband. Cornelsen, Berlin, 2006.

Funk, Hermann; Koenig, Michael: Eurolingua Deutsch 2. Cornelsen, Berlin, 1998.

Funk, Hermann; Koenig, Michael: Eurolingua Deutsch 3 Neue Ausgabe Gesamtband. Cornelsen, Berlin, 2007.

Funk, Hermann; Koenig, Michael: Eurolingua Deutsch 3. Cornelsen, Berlin, 1999.

Funk, Hermann; Koenig, Michael; Koithan, Ute: Genial Zertifikatsniveau Kursbuch B1. Langenscheidt, Berlin und München, 2004.

Funk, Hermann; Kuhn, Christina et al.: Studio d B1 Kurs- und Übungsbuch. Cornelsen, Berlin, 2010.

Häussermann, Ulrich; Dietrich, Georg; Kaminski, Diethelm: Sprachkurs Deutsch Neufassung 3. Diesterweg, Frankfurt am Main, 1997.

Häussermann, Ulrich; Dietrich, Georg; Wängler, Hans-Heinrich: Sprachkurs Deutsch Neufassung 2. Diesterweg, Frankfurt am Main, 1991.

Kaufmann, Susan; Lemcke, Christiane et al.: Berliner Platz 3 Neu. Langenscheidt, Berlin und München, 2011.

Köker, Anne et al.: Berliner Platz 3 – Zertifikatsband, Langenscheidt, Berlin, 2004.

Lemcke, Christiane; Rohrmann Lutz; Scherling, Theo: Berliner Platz 2 Neu. Langenscheidt, Berlin und München, 2010.

Müller, Martin, Schmidt, Reiner et al.: Optimal A2 Lehrbuch. Langenscheidt, Berlin und München, 2005.

Scherling, Theo; Wertenschlag, Lukas et al.: Moment Mal Lehrbuch 3. Langenscheidt, Berlin und München, 1997.

Scherling, Theo; Wertenschlag, Lukas et al.: Moment Mal Lehrbuch 3. Langenscheidt, Berlin und München, 2002.

Lehrwerke aus der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik

Förster, Ursula; Gertraud, Heinrich: Deutsch für Sie 1. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1973.

Förster, Ursula; Gertraud, Heinrich: Deutsch für Sie 2. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1974.

Jerchel-Prokopowa, Eleonore; Lindner Hans et al.: Deutsch – ein Lehrbuch für Ausländer 2. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1979.

Kübler, Maria; Erices, Annelie: Deutsch intensiv – Grundkurs für Ausländer Neufassung. Herder Institut, Leipzig, 1990.

Lindner, Hans; Dieling, Helga et al.: Deutsch – ein Lehrbuch für Ausländer 1a. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1979.

Lindner, Hans; Dieling, Helga: Deutsch – ein Lehrbuch für Ausländer 1b. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1979.

Lehrwerke aus der ehemaligen Bundesrepublik Deutschland

Braun, Korbinian; Nieder, Lorenz et al.: Deutsch als Fremdsprache 1. Klett, Stuttgart, 1967.

Braun, Korbinian; Nieder, Lorenz et al.: Deutsch als Fremdsprache 2. Klett, Stuttgart, 1973.

Griesbach, Heinz; Schulz, Dora: Deutsche Sprachlehre für Ausländer – Grundstufe 2. Teil. Max Hueber Verlag, München, 1966.

Griesbach, Heinz; Schulz, Dora: Deutsche Sprachlehre für Ausländer – Grundstufe in einem Band. Max Hueber Verlag, München, 1973.

Jenkins, Eva-Maria; Buchetmann, Franz et al.: Sprachbrücke 2 Arbeitsheft Lektionen 6 – 10. Klett, München, 1993.

Mebus, Gudula; Pauldrach, Andreas et al.: Sprachbrücke 1. Klett, Stuttgart, 1991.

Mebus, Gudula; Pauldrach, Andreas et al.: Sprachbrücke 1. Klett, Stuttgart, 1991.

Neuner, Gerd; Schmidt, Reiner et al.: Deutsch aktiv 1 Arbeitsbuch. Langenscheidt, Berlin und München, 1997.

Neuner, Gerd; Schmidt, Reiner et al.: Deutsch aktiv 1 Lehrbuch. Langenscheidt, Berlin und München, 1983.

Neuner, Gerd; Schmidt, Reiner et al.: Deutsch aktiv 2 Arbeitsbuch. Langenscheidt, Berlin und München, 1985.

Neuner, Gerd; Schmidt, Reiner et al.: Deutsch aktiv 2 Kursbuch. Langenscheidt, Berlin und München, 1984.

Neuner, Gerd; Schmidt, Reiner et al.: Deutsch aktiv Neu Lehrbuch GS 1. Langenscheidt, Berlin und München, 1996.

Neuner, Gerd; Schmidt, Reiner et al.: Deutsch aktiv Neu Lehrbuch GS 2. Langenscheidt, Berlin und München, 1998.

Internetquellen

<http://www.dw.com/en/more-than-beer-pretzels-and-cars-indias-view-of-germany/a-18761933>

<https://www.goethe.de/de/spr/eng/dlz.html>

<http://www.goethe.de/ins/in/de/lp/kul/mag/sub/20713714.html>

<http://www.hindustantimes.com/india/tasteless-but-true-made-in-india-hitler-ice-cream-cafe/story-C6usCqTUqv4zAeU30b0GVM.html>

<http://historynewsnetwork.org/article/777>