

Deutsch ist toll, aber nicht nützlich

Umgang mit Kultur in niederländischen Deutschlehrwerken



Floor Lintmeijer

Studiengang interkulturelle Kommunikation

Studentnummer 5547350

Professor Pallelaan 47, 3571 JC Utrecht

f.lintmeijer@students.uu.nl / floorlintmeijer@hotmail.com

Abgabedatum: 28. Juni 2018

Wörterzahl (exklusive Inhalts-, Literatur- und Abbildungsverzeichnis und Appendix): 17 112

Zusammenfassung

Anlass dieser Masterarbeit ist der Mangel an Interesse für deutsche Kultur und Bewusstsein der Wichtigkeit des Deutschen bei niederländischen Schülern sowie der Mangel an Deutschlehrern in den Niederlanden. Diese Mängel können ihre Gründe im Deutschunterricht haben. Deshalb wird in dieser Arbeit der Umgang mit kulturellen Inhalten in drei niederländischen Deutschlehrwerken für die weiterführenden Schulen untersucht. Die hierzu gestellte Hauptfrage lautet: *Wie werden in drei niederländischen Deutschlehrwerken für die weiterführenden Schulen kulturelle Themen vermittelt und hat sich darin etwas geändert in Vergleich zu früheren Ausgaben?* Diese Hauptfrage ist in vier Teilfragen zu unterteilen, die die Vielseitigkeit des Bildes der deutschsprachigen Kultur, die Förderung aktiver Auseinandersetzung mit Kultur und die Betonung der Wichtigkeit des Deutschlernens in den Lehrwerken untersuchen und nach einem Vergleich zwischen rezentere und älteren Ausgaben der Lehrwerke fragen. Diese Fragen werden mithilfe einer quantitativen und einer qualitativen Analyse der Lehrwerke beantwortet.

In den Lehrwerken wird ein einerseits vielseitiges, andererseits jedoch oberflächliches Bild der deutschsprachigen Kultur vermittelt, das vor allem aus faktischen Informationen besteht. Auch wird in den Lehrwerken kaum aktive Auseinandersetzung gefördert. Weiterhin wird die Wichtigkeit des Deutschlernens nicht betont. Das bedeutet, dass es noch Raum für Verbesserung gibt. Es ist empfehlenswert, mehr Informationen zu kulturspezifischem menschlichen Verhalten zu vermitteln, um die Kultur für Schüler greifbarer zu machen. Auch sollten regionale Unterschiede sowie Unterschiede zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz deutlicher thematisiert werden, damit ein heterogenes und realistisches Bild der deutschsprachigen Kultur vermittelt wird. Weiterhin ist es sinnvoll, in den Aufgaben mehr aktive Auseinandersetzung mit kulturellen Themen zu fördern, um das Interesse der Schüler zu wecken und das Thema Stereotype einzubeziehen, um ihr Deutschlandbild nuancieren zu können. Auch würde es sich lohnen, die Relevanz des Deutschlernens deutlicher zu betonen, damit die Schüler sich dessen besser bewusst werden.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	1
Inhalt.....	2
Verweisungen.....	4
1. Einleitung.....	5
2. Theoretischer Rahmen	7
2.1. Sprache = Kultur	7
2.2. Kulturbegriff	7
2.3. Kultur im Fremdsprachenunterricht.....	9
2.4. Rolle des Lehrwerks.....	14
2.5. Lehrwerkanalyse.....	15
2.6. Deutsch in den Niederlanden.....	15
3. Fragestellung	18
3.1. Hauptfrage.....	18
3.2. Teilfragen.....	18
3.3. Hypothesen	19
4. Methode.....	21
4.1. Korpus.....	21
4.2. Analyisierte Einheiten.....	22
4.2.1. TrabiTour	22
4.2.2. Na Klar!	22
4.2.3. Neue Kontakte.....	23
4.3. Analyse Kriterien.....	23
4.3.1. Teilfrage 1	23
4.3.2. Teilfrage 2	24
4.3.3. Teilfrage 3	24
4.4. Operationalisierung.....	24
5. Analyse	26
5.1. <i>TrabiTour</i>	26
5.1.1. Teilfrage 1: vielseitiges und realistisches Bild	26
5.1.2. Teilfrage 2: kritische Auseinandersetzung	31
5.1.3. Teilfrage 3: Relevanz des Deutschlernens.....	32
5.1.4. Teilfrage 4: Vergleich zu der zweiten Ausgabe.....	33

5.1.5.	Schlussfolgerung für TrabiTour	34
5.2.	<i>Na Klar!</i>	35
5.2.1.	Teilfrage 1: vielseitiges und realistisches Bild	35
5.2.2.	Teilfrage 2: kritische Auseinandersetzung	39
5.2.3.	Teilfrage 3	39
5.2.4.	Schlussfolgerung für Na Klar!	40
5.3.	<i>Neue Kontakte</i>	40
5.3.1.	Teilfrage 1: vielseitiges und realistisches Bild	40
5.3.2.	Teilfrage 2: kritische Auseinandersetzung	45
5.3.3.	Teilfrage 3: Relevanz des Deutschlernens.....	46
5.3.4.	Teilfrage 4: Vergleich zu der fünften Ausgabe	47
5.3.5.	Schlussfolgerung für Neue Kontakte	50
6.	Diskussion.....	51
6.1.	Ergebnisse.....	51
6.1.1.	Vielseitiges und realistisches Bild.....	51
6.1.2.	Aktive Auseinandersetzung.....	52
6.1.3.	Wichtigkeit des Deutschlernens.....	52
6.1.4.	Vergleich mit älteren Versionen.....	52
6.2.	Beschränkungen der Untersuchung.....	53
7.	Fazit	56
7.1.	Umgang mit kulturellen Inhalten in den Lehrwerken	56
7.2.	Empfehlungen	57
8.	Literaturverzeichnis.....	59
8.1.	Lehrwerke.....	59
8.2.	Literatur	60
9.	Abbildungsverzeichnis	67
Appendix I. Ergebnisse der Quantitativen Analyse		68
TrabiTour		68
Na Klar		71
Neue Kontakte.....		72

Verweisungen

In der vorliegenden Arbeit werden folgende Abkürzungen benutzt, um auf die Lehrwerke zu verweisen:

- *TrabiTour*: TT
- *Na Klar!*: NK!
- *Neue Kontakte*: NK
- Ausgabe: Ausg.
- Arbeitsbuch: AB
- Textbuch: TB

1. Einleitung

“Scholieren vinden Duits leuk maar niet zo nuttig” (Pittlik, 2018): Schüler mögen das Fach Deutsch, aber finden es nicht nützlich. Aus einer Untersuchung des Deutschland Instituts Amsterdam geht hervor, dass Schüler dem Fach Deutsch positiv gegenüberstehen. Auch ist das Deutschlandbild der niederländischen Schüler in den letzten Jahren nur positiver geworden. Das Interesse an deutscher Kultur oder einem Germanistikstudium ist aber schon seit Jahren nicht groß. Die Folgen sind Lehrermangel und mangelnde Deutschkenntnisse bei den Niederländern. Das fällt auf, weil Niederländer Deutsch brauchen: Deutschland ist ein wichtiger Handelspartner der Niederlande und die deutsche Sprache ein wichtiger Schlüssel zum Erfolg in den Verhandlungen mit deutschen Unternehmen. Außerdem arbeiten Deutschland und die Niederlande auch auf politischem Gebiet eng zusammen. Man würde sagen, dass man sich in den Niederlanden der Wichtigkeit der deutschen Sprache bewusst sein würde und sich auch für die Kultur seines Nachbarn interessieren würde. Niederländische Schüler beurteilen die deutsche Sprache aber nicht als besonders nützlich und interessieren sich wie gesagt nicht besonders für deutsche Kultur. Es erhebt sich die Frage, ob der Deutschunterricht Einfluss auf das Desinteresse der Schüler haben könnte. Welche Rolle spielen Lehrwerke bei der Vermittlung eines Deutschlandbildes und der Betonung der Wichtigkeit des Deutschlernens? Und wichtiger: könnte das Desinteresse mithilfe von Anpassungen am Unterricht, oder spezifischer: den Lehrwerken, verringert werden?

Lehrwerke spielen eine wichtige Rolle im Unterricht. Es ist also gesellschaftlich relevant zu untersuchen, wie Deutschlehrwerke mit kulturellen Inhalten umgehen. Der Umgang mit Kultur in den Lehrwerken könnte nämlich das Interesse der Schüler an deutscher Kultur und am Deutschlernen beeinflussen. Die Lehrwerkanalyse ist aber auch von wissenschaftlicher Relevanz: mehrere Autoren betonen die Wichtigkeit der Lehrwerkanalyse im Allgemeinen (vgl. Maijala, 2007a, S. 545, Ciepielewska, 2000, S. 66) und für das Fach Deutsch als Fremdsprache (vgl. Koreik, 2009, S. 15). Es gibt viele Untersuchungen mit Themen wie Stereotype in Lehrwerken, oder, spezifisch im Bereich Deutsch als Fremdsprache, die Umsetzung des DACH-Konzepts in Lehrwerken. Beispiel einer rezenten Studie über niederländische Deutschlehrwerke ist die Masterarbeit von Brand (2012). Brand folgert in ihrer Studie, dass es in niederländischen Deutschlehrwerken relativ viel Raum für Landeskunde gibt, aber dass es auch noch verbesserungsfähige Sachen gibt, zum Beispiel in Bezug auf die Behandlung von Stereotypen und die Behandlung der Relevanz des Deutschlernens.

Diese Masterarbeit schließt an die Studie von Brand (2012) an und fügt auch Aspekte aus anderen Studien in diesem Bereich zusammen. In dieser Masterarbeit geht es sowohl um das Deutschlandbild, als auch um die Weise, auf die Schüler sich mit Kultur auseinandersetzen sollen, und die

Thematisierung der Relevanz des Fremdsprachenlernens. Die Frage meiner Masterarbeit lautet: *Wie werden in drei niederländischen Deutschlehrwerken für die weiterführenden Schulen kulturelle Themen vermittelt und hat sich darin etwas geändert im Vergleich zu früheren Ausgaben?*

In dieser Arbeit wird untersucht, ob ein vielseitiges oder ein stereotypes Bild der deutschen Kultur vermittelt wird, ob die Schüler gefördert werden sich selber aktiv mit Kultur auseinanderzusetzen, und ob auf die Relevanz des Deutschlernens hingewiesen wird. Weil die niederländischen Schüler sich laut der Untersuchung des DIA kaum für deutsche Kultur interessieren, ist es denkbar, dass in ihren Lehrwerken ein einseitiges, stereotypes Bild der deutschen Kultur vermittelt wird. Auch ist zu erwarten, dass sie von ihren Lehrwerken nicht aufgefordert werden, sich aktiv mit kulturellen Inhalten auseinanderzusetzen. Da Schüler die deutsche Sprache in der Untersuchung des DIA auch als nicht besonders nützlich bezeichnen, ist weiterhin zu erwarten, dass die Relevanz des Deutschlernens in niederländischen Deutschlehrwerken nicht ausführlich angesprochen wird.

Ziel dieser Arbeit ist es, mithilfe einer quantitativen und einer qualitativen Analyse Einblick in den Umgang mit kulturellen Inhalten in niederländischen Deutschlehrwerken zu bieten und auf Basis dessen einige Empfehlungen zu formulieren, deren Umsetzung das Interesse der Schüler an Deutsch, deutscher Kultur und vielleicht einem Germanistikstudium stimulieren könnte.

Die Arbeit fängt mit einer Beschreibung der Theorie im Bereich von Kultur und kulturellem Lernen im Fremdsprachenunterricht an. Es werden dabei einige Herausforderungen des Fremdsprachenunterrichts beschrieben. Auch wird die Relevanz der Forschungsfrage, wie oben kurz beschrieben, weiter erläutert, indem auf das Deutschlandbild der niederländischen Schüler und ihre Meinung zur deutschen Sprache und Kultur eingegangen wird. In Kapitel 3 werden die Teilfragen nach dem vermittelten Deutschlandbild, der Förderung aktiver Auseinandersetzung mit Kultur, der Thematisierung der Relevanz des Deutschlernens und der Entwicklung der Lehrwerke beschrieben. Weiterhin werden in diesem Kapitel die oben kurz beschriebenen erwarteten Ergebnisse anhand der beschriebenen Theorien und der Resultate der Untersuchung des DIA als Hypothesen formuliert. Kapitel 4 verteidigt die Wahl der Lehrwerke und stellt pro Teilfrage einige Analyse Kriterien vor. In Kapitel 5 werden die Resultate der quantitativen und qualitativen Analyse pro Lehrwerk besprochen, woraufhin diese in der Diskussion (Kapitel 6) pro Teilfrage zusammengefasst werden. Im Fazit wird die Hauptfrage beantwortet und im Anschluss daran werden einige Empfehlungen zur Verbesserung des Umgangs mit kulturellen Inhalten in den Lehrwerken formuliert.

2. Theoretischer Rahmen

2.1. Sprache = Kultur

Sprache und Kultur stehen zueinander in einer starken Beziehung (vgl. Roche & Roussy-Parent, 2006, S. 229). Lu (2011, S. 709) behauptet ebenfalls, dass Kultur und Sprache untrennbar sind. Altmayer (2003, S. 130) betont, dass man immer, wenn man Sprache für kommunikative Handlungen benutzt, auch kulturelles Wissen benötigt. Kulturelles Wissen ist in diesem Sinne zu sehen als Teil des sprachlichen Wissens.

Diese enge Verbindung von Sprache und Kultur impliziert, dass Kultur bei dem Erlernen einer Fremdsprache eine Rolle spielt. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass Krumm (1994, S. 27 f. in Altmayer, 1997, S. 1) behauptet, „Fremdsprachenlernen heißt, Zugang zu einer anderen Kultur suchen“. Die Rolle von Kultur bei dem Erlernen einer Fremdsprache wird in vielen Publikationen zum Thema Deutsch als Fremdsprache deutlich. Mehrere Autoren weisen darauf hin, dass kulturelles oder landeskundliches Lernen ein wichtiger Teil des Fremdsprachenunterrichts ist (vgl. z.B. Meijer & Jenkins, 1998, S. 18; Maijala, 2007a, S. 550). Zeuner (2010, S. 1472) betont, wie „Verständigungsfähigkeit in einer Fremdsprache nicht auf die korrekte Verwendung eines fremden sprachlichen Systems [...] reduziert werden kann“. Fremdsprachenlernen hat nicht nur mit dem Erwerben der Grammatik, Phonetik und Lexik eines fremden Sprachsystems zu tun, sondern auch mit dem „Aufbau eines entsprechenden (fremd)kulturellen Wissens“ (Altmayer, 2003, S. 130). Das Erlernen einer Sprache bedeutet „eine Begegnung der betreffenden Kulturen (Cangil, 2001, S. 1) und damit „Auseinandersetzung mit fremder ‚Kultur‘“ (Altmayer, 2004, S. 13).

Deshalb behauptet Ehlich (1994, S. 314 f., in Altmayer, 1997, S. 1), dass man Sprache im Rahmen des Faches Deutsch als Fremdsprache nicht als isoliertes System auffassen soll, sondern als Ausdruck von Kultur. Sprache beschreibt nämlich „die historisch gewachsenen kulturellen, politischen und sozialen Verhältnisse“ (Grünwald, 2010, S. 1484). Kultur und Sprache sollen also nicht getrennt voneinander gesehen werden und deshalb soll Kultur Teil des Fremdsprachenunterrichts sein.

2.2. Kulturbegriff

Es ist aber die Frage, was im Kontext des Fremdsprachenlernens genau unter dem Begriff ‚Kultur‘ verstanden wird. Altmayer (2008, S. 26) stellt fest, dass es kompliziert ist, den Begriff ‚Kultur‘ genau zu definieren. Er beschreibt unterschiedliche Begriffe von Kultur (vgl. Altmayer, 2008, S. 27 - 29). Erstens gibt es den traditionellen Kulturbegriff im Sinne von Werke der Kunst, Philosophie, Musik und Literatur. Altmayer (2007, S. 11) betont, dass mit ‚Kultur‘ im Kontext des Fremdsprachenlernens nicht dieser Begriff gemeint ist.

Zweitens gibt es den Begriff von Kultur als „kollektives Orientierungssystem, das das Verhalten, die Wahrnehmung, das Denken, Fühlen und Kommunizieren der Mitglieder dieser Gemeinschaft gleichförmig regelt.“ (Altmayer, 2008, S. 27). Diese Definition findet Altmayer (2007, S. 12) „unzeitgemäß, untauglich und gefährlich“, weil nationale Kategorien benutzt werden, weil diese als intern homogene Kategorien vorgestellt werden und weil deshalb die Gefahr von Stereotypisierung auf der Lauer liegt.

Genau diese Probleme sind bei der Definition des Begriffs ‚Kultur‘ für den Fremdsprachenunterricht zu beachten. Altmayer (1997, S. 1) kritisiert den „alltagssprachliche[n], unreflektierte[n] und unwissenschaftliche[n] Begriff von ‚Kultur‘“, der in vielen Publikationen verwendet wird. Oft wird zum Beispiel der Kulturbegriff von Alexander Thomas verwendet (vgl. Zeuner (2010, S. 1473). Thomas beschreibt Kultur als „ein für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe typisches Orientierungssystem [...], das das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder beeinflusst und deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft, Organisation oder Gruppe definiert“ (Thomas 1993, S. 380, in Zeuner, 2010, S. 1473). Das Problem eines solchen Kulturbegriffs ist, dass hier oft von „einheitlichen und abgeschlossenen“ Nationalkulturen gesprochen wird (Altmayer, 1997, S. 1). Dieser Kulturbegriff ist essentialistisch: als kulturelle Gruppen werden oft die Einwohner eines Landes genommen. Auf diese Weise wird eine Kultur mit einem einzelnen Land und auch oft mit einer einzelnen Sprache assoziiert und es wird davon ausgegangen, dass Menschen in einem Land wesentlich anders sind als Menschen in einem anderen Land (vgl. Holliday, Kullman & Hyde, 2017, S. 3).

Hopkins und Moore (2001, S. 240) beschreiben wie man sich in der Soziologie und Anthropologie jedoch davon bewusst ist, dass Länder nicht natürlich sind. Das Gleichsetzen eines Landes mit einer Kultur ist also eine kritisierte Praxis. Altmayer (1997, S. 7) zufolge gibt es nicht „die eine deutsche Kultur“. Man soll die interne Heterogenität einer nationalen Kultur gerecht werden und in der Beschreibung der Kultur eines Landes oder Sprachgebietes zwischen unterschiedlichen regionalen und sozialen Kulturen unterscheiden. Um Kultur für den Kontext des Fremdsprachenlernens auf eine Weise zu definieren, die den oben genannten Bedenken zu dem Konzept von Kultur Rechnung trägt, hat Altmayer einen dritten Kulturbegriff formuliert.

Dieser dritte Kulturbegriff beschreibt Kultur als „die Ebene der (verstehbaren) Bedeutungszuschreibungen“ (Altmayer, 2007, S. 12). Hier geht es um „kulturelle [...] Deutungsmuster“ (Altmayer, 2008, S. 35). Altmayer (2003, S. 131) behauptet, dass man die kulturellen Deutungsmuster einer bestimmten Kultur kennen soll, um in der zu dieser Kultur

gehörenden Sprache kommunizieren zu können. Diese Deutungsmuster sind Kategorien, mit deren Hilfe man die Wirklichkeit deutet und auf Basis dessen man sich in der Wirklichkeit orientiert (vgl. Altmayer, 2007, S. 12-13). Sie spielen eine wichtige Rolle in der Kommunikation und werden, manchmal ungerechterweise, als allgemein bekannt vorausgesetzt (Vgl. Altmayer & Koreik, 2010, S. 1382). Zu Unrecht als allgemein bekannt vorausgesetzte kulturelle Deutungsmuster können zu Kommunikationsproblemen führen, wenn die Kommunikationsteilnehmer unterschiedliche Deutungsmuster haben und sich dessen nicht bewusst sind. Gerade diese Deutungsmuster, die kulturell unterschiedlich sein können, werden von Altmayer (2008, S. 35) als Kultur verstanden. Spezifisch auf das Fach Deutsch als Fremdsprache bezogen sind Altmayer und Koreik (2010, S. 1382) der Meinung, dass kulturelle Deutungsmuster in diesem Bereich mithilfe von Forschung sichtbar und lernbar gemacht werden sollen.

Altmayer (2013, S. 20) betont, dass der Gegenstand des Landeskundeunterrichts nicht ein ‚Land‘ ist. Altmayers Kulturbegriff unterscheidet sich somit „von dem herkömmlichen essentialistischen und an Nationen und Ethnien gebundenen Begriff“ (Altmayer, 2013, S. 20). Vielmehr soll man sich im Fremdsprachenunterricht eventueller Unterschiede zwischen der eigenen und der Zielkultur bewusst werden.

2.3. Kultur im Fremdsprachenunterricht

Das Verstehen von Kultur als eine Sammlung von Deutungsmuster passt zu dem interkulturellen Ansatz im Fremdsprachenunterricht. Maijala (2008, S. 1) zufolge gibt es in der Fremdsprachendidaktik den kognitiven, kommunikativen und interkulturellen Ansatz. Nach dem kognitiven Ansatz ist die Faktenvermittlung über „Land und Leute“ am wichtigsten (vgl. Altmayer, 2004, S. 36). Dem kommunikativen Ansatz zufolge ist das wichtigste Ziel des Fremdsprachenunterrichts „mit den Repräsentanten der Zielsprachenkultur in unterschiedlichen Situationen sprachlich kommunizieren zu können“ (Maijala, 2008, S. 2). Seit den 80er Jahren ist in Deutsch als Fremdsprachen-Unterricht vor allem die Rede von dem interkulturellen Ansatz (vgl. Maijala, 2008, S. 2). Nach diesem Ansatz geht es beim Sprachenlernen nicht um sprachliche Korrektheit (vgl. Maijala, 2008, S. 2) oder faktisches Wissen über das Zielsprachenland (vgl. Altmayer, 2013, S. 21), sondern um „die Fähigkeit zur Partizipation an Diskursen in der fremden Sprache“ (Altmayer, 2013, S. 21). Dazu braucht man Kenntnisse, die mit den von Altmayer (2007, S.13-14) beschriebenen kulturellen Deutungsmustern zu vergleichen sind.

Altmayer (2010, S. 1402) zufolge sind Lernziele „wie interkulturelles Lernen, Kulturverstehen oder Kulturbewusstheit“ in den aktuellen Curricula für Deutsch als Fremdsprache weitgehend anwesend. Laut Chudak (2013, S. 13) ist das Hauptziel von Fremdsprachenunterricht die Entwicklung einer

interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Maijala (2008, S. 13) behauptet, dass interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation „wesentliche Bestandteile einer jeden Form von Fremdsprachenunterricht sein“ sollen. Interkulturelles Lernen soll weiter gehen als nur die Vermittlung von Fakten über das Zielsprachenland (vgl. Altmayer, 2007, S. 10). Bei interkulturellem Lernen geht es um die Vermittlung von Wissen über die Zielkultur, aber auch um die Entwicklung von Verständnis für das Fremde und Offenheit gegenüber dem Fremden. (vgl. Chudak, 2013, S. 14).

Costa et al (2004, in Grünewald, 2010, S. 1486) beschreiben die Lernziele des Sprachunterrichts wie sie in dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) beschrieben werden. Neben deklarativem Wissen (Faktenwissen) wird hier auch prozedurales Wissen genannt, mit ‚interkulturellen Fertigkeiten‘ als Bereich. Laut Grünewald (2010, S. 1486) soll auch die „Fähigkeit der Entwicklung einer kritischen Beurteilung der Fremd- und Eigenkultur“ Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein. Maijala (2008, S. 2) nennt weiterhin, neben „[dem] Nachdenken über die eigene und die fremde Kultur“ noch „[den] Erwerb der Kenntnisse über Beziehungen von Eigen- und Fremdkultur“ als Ziel. Außerdem behauptet Bettermann (2010, S. 1455), dass in dem Fremdsprachenunterricht das Interesse der Lernenden an fremdkulturellen Inhalten geweckt werden soll. Interesse an Sprache und Kultur wird Maijala (2007a, S. 551) zufolge gefördert durch den Aufbau von landeskundlichen Informationen. Der Fremdsprachenunterricht soll also durch die Vermittlung von kulturellem Wissen Interesse wecken an der fremden Kultur.

Zu der Frage, wie kulturelles Wissen im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden soll, sind in der Forschungsliteratur zu diesem Thema viele Antworten zu finden. Wichtig ist auf jeden Fall, dass ein möglichst realistisches Bild der Zielsprachenkultur vermittelt wird (vgl. Meijer & Tholey, 1997, S. 194; Maijala & Tammenga-Helmantel, 2016, S. 543). Dieses Bild ist idealerweise eine realitätsnahe Darstellung des Alltags in der Zielkultur (vgl. Maijala, 2007a, S. 550). Neben realistisch soll das Bild von der Zielkultur auch möglichst vielfältig sein (vgl. Maijala & Tammenga-Helmantel, 2016, S. 543) und die Vielseitigkeit der Kultur zeigen (vgl. Meijer & Tholey, 1997, S. 194). Maijala (2007a, S. 557) betont, dass die Motivation der Lernenden durch „vielseitige landeskundliche Perspektiven“ verstärkt werden kann.

Dieser Bezug zur Vielseitigkeit ist wichtig, weil der deutsche Sprachraum, und damit die Zielkultur des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts, nicht nur aus Deutschland besteht. In zum Beispiel Österreich, in der Schweiz und auch zum Beispiel in Liechtenstein und einem Teil von Belgien wird Deutsch gesprochen (vgl. Hägi, 2011, S. 10). Zwischen diesen deutschsprachigen Ländern gibt es kulturelle Unterschiede. Man sollte den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht nicht auf eines dieser

Länder beschränken, sondern den ganzen deutschsprachigen Raum berücksichtigen (vgl. ABCD-Thesen, 1990, S. 307). Kulturelle Variation gehört gerade zu dem Deutsch als Fremdsprache-Unterricht (vgl. Maijala, 2009, S. 447). Die Berücksichtigung des DACH-Konzeptes kann auch für Lernmotivation sorgen (Maijala et al, 2016, S. 3). Die Einbeziehung des ganzen deutschen Sprachraums, statt nur Deutschland, ist aber, Maijala et al. (2016, S. 5) zufolge, „keine Selbstverständlichkeit“. Wenn auch andere Gebiete als Deutschland einbezogen werden, beschränkt sich das oft auf „die Präsentation der statistischen Fakten über die kleineren Sprachgebiete oder auf einige Klischees“. (vgl. Maijala, 2007a, S. 554).

Im deutschen Sprachraum gibt es nicht nur kulturelle, sondern auch sprachliche Variation. Ammon (1995, S. 3), weist darauf hin, dass die Varianten des Standarddeutschen in verschiedenen Ländern unterschiedlich sind. Auch betont er, dass es innerhalb von Deutschland regionale Unterschiede im Bereich der Sprache gibt (vgl. Ammon, 1995, S. 15). Diese Vielfalt an Varietäten des Deutschen soll in dem Deutsch als Fremdsprache-Unterricht erfahrbar gemacht werden (vgl. ABCD-Thesen, 1990, S. 307) und thematisiert werden (vgl. Maijala, 2007a, S. 447; Maijala, 2009, S. 448). Maijala (2009, S. 447) betont aber, dass man in der Unterrichtswirklichkeit oft noch von einer „homogenen deutschen Standardsprache“ ausgeht.

Nicht nur besteht der deutsche Sprachraum aus unterschiedlichen Ländern, zwischen denen kulturelle Unterschiede bestehen. Berücksichtigung der kulturellen Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern soll mit der Thematisierung von kultureller Heterogenität innerhalb der deutschsprachigen Länder Hand in Hand gehen (vgl. Altmayer, 2013, S. 24). Der deutsche Sprachraum soll also als ein heterogenes Konzept dargestellt werden, aber es soll auch gezeigt werden, dass die einzelnen Länder eine vielseitige, heterogene Kultur haben. Deckers (2010, S. 523) betont, dass eine nationale Gruppe nicht „einfach über einen Kamm geschoren werden“ darf, und dass man aufpassen muss, sich keiner „grob vereinfachender Stereotype“ zu bedienen.

Maijala (2008, S. 4) behauptet aber, dass im Fremdsprachenunterricht doch oft stereotypische Darstellungen von Kultur vorkommen, und dass in Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht oft ein „oberflächliches, einseitiges und stereotypisches Bild über die fremde Kultur“ vermittelt wird (vgl. Maijala, 2007a, S. 552). Stereotype sind „vorgefasste Annahmen oder Meinungen über die Merkmale und Eigenschaften von Mitgliedern bestimmter sozialer Gruppen“ (Deckers, 2010, S. 524). Es sind simplifizierte Bilder einer sozialen Gruppe (vgl. O’Sullivan et al, 1994, in Holliday et al., 2017, S. 180) wobei die Eigenschaften auf alle Mitglieder der Gruppe generalisiert werden (vgl. Deckers, 2010, S. 528; Brigham, 1971, S. 30). Stereotype sind „Konzepte, mit denen der Mensch die Welt

wahrnimmt und interpretiert“ (Zawadzka, 1997, S. 121). Sie werden Ladegaard (1998, S. 251) zufolge oft als potenzielles Problem in der Kommunikation zwischen Gruppen gesehen, aber es wird von Lippmann (1965, in Ladegaard, 1998, S. 251) argumentiert, dass Stereotypisierung notwendig ist. Pinker (2003, S. 201, in Lebedko, 2014, S. 180) weist darauf hin, dass es ein natürlicher Prozess ist. Menschen teilen andere und sich selbst in soziale Gruppen oder Kategorien ein. Diese Einteilung, auf Basis von sichtbaren Merkmalen oder geteilten Überzeugungen, ist bei dem Vereinfachen und Strukturieren sozialer Situationen hilfreich (vgl. Klauer, 2008, S. 23). Zu den sozialen Kategorien gehören auch „kategorienspezifische[...] Erwartungen an typische Eigenschaften und Verhaltensweisen der Mitglieder“: Stereotype (Klauer, 2008, S. 23). Stereotype tragen also zu der Vereinfachung der komplexen sozialen Umwelt bei (vgl. Marques-Schäfer et al., 2016, S. 570). Außerdem können sie Lebedko (2014, S. 180) zufolge als Vorbereitung auf interkulturellen Kontakt dienen.

Stereotype können aber auch zu Problemen im Bereich des Fremdsprachenlernens und der interkulturellen Kommunikation führen. Soziale Kategorisierung und die dazu gehörenden stereotypen Inhalte beeinflussen das Verhalten gegenüber sozialen Kategorien und ihren Mitgliedern (vgl. Petersen, 2008, S. 224). Vor allem wenn sie der Realität nicht entsprechen, können Stereotype problematisch sein. Im Fremdsprachenunterricht sind Stereotype problematisch, indem sie ein simplifiziertes Bild der Zielsprachenkultur vermitteln. Laut Fink (2003, S. 486) können so „realitätsferne Bilder“ entstehen. Diese Bilder können die Einstellung der Lernenden der Zielsprachenkultur und seinen Mitgliedern gegenüber beeinflussen (vgl. Lu, 2011, S. 710). Stereotype sind nämlich oft negativ (vgl. Lu, 2011, S. 710). Es ist auch immer fragwürdig, ob Stereotype wahr sind (vgl. McCrae et al, 2013, S. 832; Lönnqvist et al, 2012, S. 271).

Stereotypisierung ist ein „unvermeidliche[r] Prozess der menschlichen sozialen Kognition“ (Deckers, 2010, S. 521). Lernende fangen deshalb nicht ohne stereotype Vorstellungen der Zielsprachenkultur mit dem Fremdsprachenunterricht an (vgl. Cangil, 2001, S. 4; Marques-Schäfer et al., 2016, S. 570; Földes, 1995, S. 32) und auch Lehrer nehmen ihre eigenen Vorstellungen der Zielsprachenkultur mit (vgl. Althaus, 2010, S. 1429). Die Bilder, die Menschen in den Fremdsprachenunterricht mitnehmen, beeinflussen also schon im Voraus ihr Bild der Zielsprachenkultur.

Der Unterricht selber ist aber auch ein Ort, wo Stereotype vermittelt werden. Bar-Tal (1997, S. 494) zufolge kann die schulische Bildung als „transmitting mechanism“ für stereotype Inhalte dienen. Durch diese Mechanismen werden Informationen vermittelt, die als Basis der Stereotype dienen (vgl. Bar-Tal, 1997, S. 496). Schulbücher spielen bei der Vermittlung von Stereotypen und Bildern einer

anderen Kultur eine wichtige Rolle (vgl. Bar-Tal, 1997, S. 505; Maijala, 2007b, S. 418; Du Bois-Reymond, 1998, S. 33). Sie können Stereotype bestätigen, oder Informationen bieten, die sie nuancieren (vgl. Riemenschneider, 1980, S. 37). Der Fremdsprachenunterricht kann also Stereotype vermitteln, aber mit gezielten Informationen auch zum Abbau von Stereotypen beitragen (vgl. Pfeiffer, 2000, S. 128). Fremdsprachenlerner benutzen nämlich oft Stereotype, weil sie zu wenige Kenntnisse der Realität haben (vgl. Bendieck & Stehr, 2003, S. 10; Du Bois-Reymond, 1997, S. 117). Umgekehrt gilt, dass Kenntnisse der Zielsprachenkultur das Entstehen von Stereotypen verhindern (vgl. Maijala, 2008, S. 5). In dem Sprachunterricht, sollen also genügend kulturelle Kenntnisse vermittelt werden.

Stereotype können also durch die Vermittlung kultureller Kenntnisse abgebaut werden, können Maijala (2008, S. 4) zufolge aber auch zum Unterrichtsgegenstand werden. Es ist nämlich wichtig, Fremdsprachenlernenden bewusst zu machen, dass man in einem Land Abweichungen von dem erwarteten Stereotyp begegnen wird (vgl. Dawidowicz, 2010, S. 14). Auch sollen Lernende sich darüber bewusst sein, dass ihr Bild der fremden Kultur durch ihre eigenen Stereotype beeinflusst wird (vgl. Srinivasan, 2004, S. 456). Um Lernende dessen bewusst zu machen, sollen Stereotype „explizit Thema des Unterrichts sein“ (Meijer & Jenkins, 1998, S. 22). Zawadzka (1997, S. 125) weist darauf hin, dass Stereotype in dem Fremdsprachenunterricht verstärkt werden, wenn stereotype Inhalte ohne Kommentare vermittelt werden. Stattdessen sollen stereotype Inhalte erklärt werden (vgl. Wowro, 2010, S. 313) und reflektiert werden (vgl. Marques-Schäfer et al, 2016, S. 584) und die Entstehung und Funktion von Stereotypen sollen im Unterricht erläutert werden (vgl. Pieklarz, 2006, S. 119). Maijala (2007a, S. 552 - 553) stellt aber fest, dass man im Unterricht selten „eine tiefgreifende Diskussion über Stereotype“ findet und dass in Lehrwerken selten betont wird, dass bestimmte Sachen stereotype Darstellungen sind. Auch Brand (2012, S. 83) schließt in ihrer Studie, dass Stereotype in den von ihr untersuchten Lehrwerken nicht sehr ausführlich behandelt werden.

Wenn man die Stereotype, die man über die Zielsprachenkultur hat, genauer betrachten will, muss man auch seine eigene Kultur reflektieren (vgl. Srinivasan, 2004, S. 456). Sowieso soll die eigene Kultur reflektiert werden, um über die Zielsprachenkultur lernen zu können (vgl. Marques-Schäfer et al., 2016, S. 568). Zeuner (2010, S. 1472) behauptet nämlich, dass „Wissen über die fremde Welt [...] immer vor dem Spiegel der eigenen sozio-kulturell geprägten Erfahrungen der Lernenden gewonnen [wird]“. Auch Myczko (2015, S. 55) betont, dass man nur die Deutungsmuster der fremden Kultur erkennen kann, wenn man über die eigenen Muster reflektiert.

Es ist also wichtig, dass es in dem Fremdsprachenunterricht Raum für kulturelle Reflexion und kulturellen Vergleich gibt (vgl. Maijala et al, 2016, S. 4), um Bewusstsein der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und der Zielsprachenkultur zu entwickeln (vgl. Marques-Schäfer et al, 2016, S. 568; Maijala, 2008, S. 12). Außerdem behauptet Chudak (2013, S. 18), dass man, wenn man intensiv über die eigene Kultur reflektiert, auch eher bereit ist, aktiv über die fremde Zielkultur zu reflektieren. Deshalb sollen Lernende in dem Unterricht gefördert werden, die Zielsprachenkultur mit der eigenen zu vergleichen (vgl. Meijer & Tholey, 1997, S. 195; Maijala & Tammenga-Helmantel, 2016, S. 543). Es geht bei diesem Vergleich darum, „dass die Lernenden sich bewusst werden, dass die eigene Kultur und ihre fremdkulturellen Wahrnehmungen relativ sind“ und dass eine Kultur nicht besser oder schlechter als eine andere ist (Marques-Schäfer et al., 2016, S. 568). Aufgaben, die einen Vergleich fördern, sind aber oft nicht anwesend (vgl. Helmantel et al, 2017, S. 19; Chudak, 2013, S. 21; Fink, 2003, S. 482).

Dawidowicz (2010, S. 14) behauptet, es sei wichtig, in dem kulturellen Teil des Fremdsprachenunterrichts „einen Bogen zur eigenen Herkunft zu schlagen“ und damit Lernenden bewusst zu machen, dass sie vieles mit den Menschen aus der Zielsprachenkultur teilen. Dafür eignen sich in Bezug auf die Themenwahl des kulturellen Unterrichts universelle Themen am besten (vgl. Dawidowicz, 2010, S. 14; Bettermann, 2010, S. 1459).

2.4. Rolle des Lehrwerks

In dem Fremdsprachenunterricht, in diesem Fall in dem Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, soll also ein realistisches und vielseitiges Bild der Zielsprachenkultur, die Kultur(en) des deutschen Sprachraums, vermittelt werden. Dazu soll es Raum für Reflexion und kulturellen Vergleich geben und sollen Stereotype thematisiert werden. Ob der Unterricht diese Kriterien erfüllt, ist teilweise von dem Lehrmaterial abhängig.

Lehrwerke spielen in dem Fremdsprachenunterricht eine große Rolle (vgl. u.a. Földes, 1995, S. 30; Hoch et al, 2016, S. 603; Maijala, 2007a, S. 543; Maijala & Tammenga-Helmantel, 2016, S. 539; Rösler & Schart, 2016, S. 483; Krumm, 1994a, S. 23). Ein Lehrwerk oder Schulbuch wird von Laubig et al. (1996, S. 7, in Wiater, 2003, S. 1) definiert als „ein überwiegend für den Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel“ in Buchform. Das Lehrwerk bestimmt, was im Unterricht geschieht (vgl. Neuner, 1994, S. 8) und ist, zusammen mit dem Lehrer, die wichtigste Quelle der Landeskunde (vgl. Cangil, 2001, S. 4). Weiterhin bestimmt es im großen Maße den Fortschritt des Lernprozesses (vgl. Ciepielewska, 2000, S. 65). Außerdem ist das Lehrwerk ein Faktor, der Einfluss auf die Wertschätzung des Fachs Deutsch als Fremdsprache hat. Hotje (2018, S. 42) beschreibt wie Lernende in den Niederlanden das Fach Deutsch besser bewerten, wenn neben dem Lehrwerk auch andere Aufgaben

benutzt werden. Jedoch wird das Fach schlechter bewertet, wenn gar kein Lehrwerk benutzt wird. Das Lehrwerk ist also ein Faktor, der den Inhalt des Unterrichts bestimmt und auch die Einstellung der Lernenden dem Unterricht gegenüber.

2.5. Lehrwerkanalyse

Weil das Lehrwerk ein entscheidender Faktor in dem Fremdsprachenunterricht ist und Fremdsprachenlehrwerke das Bild der Zielsprachenkultur beeinflussen (vgl. Maijala, 2007a, S. 544), ist Lehrwerkanalyse wichtig, wenn es um Kultur und Fremdbilder in dem Fremdsprachenunterricht geht.

Die Lehrwerkanalyse in dem Fach Deutsch als Fremdsprache ist schon seit den 1970er Jahren wichtig (vgl. Maijala, 2007a, S. 545). Funk (2004, S. 41) bezweifelt zwar die Wichtigkeit der Lehrwerkanalyse, weil „[d]ie meisten Lehrwerke der deutschen Verlage sich auf den ersten Blick auf eine nie gekannte Weise angeglichen“ haben, indem sie sich zum Beispiel alle auf die Niveaustufen des Europarats beziehen und grammatische Übersichten enthalten. Außerdem behauptet er, dass Lehrwerke auf Basis des ersten Eindrucks oder aus finanziellen Gründen gewählt werden (vgl. Funk, 2004, S. 41), statt auf Basis ihrer Eignung für den Unterricht. Jedoch ist die Wichtigkeit der Lehrwerkanalyse laut vielen anderen Autoren heutzutage unbestreitbar (vgl. Ciepielewska, 2000, S. 66). Koreik (2009, S. 15) betont, dass Lehrwerkanalyse ein wichtiges Element in dem Bereich Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache ist und bleiben soll. Bei Lehrwerkanalysen wird ein Lehrwerk anhand eines Kriterienkatalogs untersucht und beurteilt (vgl. Ciepielewska, 2000, S. 66). Es gibt jedoch noch gar keine einheitliche Theorie, welche Kriterien ein gutes Lehrwerk erfüllen muss (vgl. Krumm, 1994a, S. 23; Maijala, 2007a, S. 544). Deshalb gibt es viele unterschiedliche Kriterienkataloge (vgl. z.B. Kast & Neuner, 1994, S. 100 ff.). Diese Arbeit fokussiert sich auf eine Analyse des Umgangs mit kulturellen Inhalten in Lehrwerken. Der dazu gehörende Kriterienkatalog wird in Kapitel 3 beschrieben.

2.6. Deutsch in den Niederlanden

Aus verschiedenen Untersuchungen zu dem Deutschlandbild von Schülern in den Niederlanden geht hervor, dass ihr Deutschlandbild sich seit 2000 positiv entwickelt hat (vgl. DIA, 2010, S10; DIA, 2017, S. 6). Diese positive Entwicklung sieht man aber nicht in den Studentenzahlen der Germanistikstudien: es gibt mittlerweile weniger als 250 Studenten der deutschen Sprache und Kultur in den Niederlanden (vgl. Mach Mit). Deshalb hat das Deutschland Institut Amsterdam (DIA) im Jahre 2010 eine Untersuchung durchgeführt, in der unter anderem das Image der deutschen Sprache untersucht wurde. Aus dieser Untersuchung ging hervor, dass Schüler mehr Landeskundeunterricht wünschten und dass in dem Unterricht der Wichtigkeit der deutschen Sprache für die Niederlande Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte (vgl. DIA, 2010, S. 45 – 46).

Im Jahre 2017 hat das Deutschland Institut eine ähnliche Untersuchung durchgeführt, um zu untersuchen, ob Änderungen im Sprachunterricht (u.a. ein verstärkter Fokus auf Kommunikation, die Promotion der deutschen Sprache durch die *Actiegroep Duits*), auch Änderungen in der Wahrnehmung des Fachs Deutsch durch die Schüler ausgelöst haben (vgl. DIA, 2017, S. 5). Das positivere Deutschlandbild ist nämlich noch immer nicht in der Zahl der Studenten, die sich für ein Germanistikstudium entscheiden, oder in der Zahl der Deutschlehrer zu sehen. Aus der Untersuchung aus 2017 ging hervor, dass die Einstellung der Schüler der deutschen Sprache und dem Fach Deutsch gegenüber positiver geworden ist (vgl. DIA, 2017, S. 42). Das Interesse an deutscher Kultur ist aber kaum gewachsen (vgl. DIA, 2017, S. 40). Auch beurteilen Schüler die deutsche Sprache nicht als nützlicher als in 2010 (vgl. DIA, 2017, S. 36) und sind sie sich weniger als in 2010 der Wichtigkeit des Deutschen für die Wirtschaft bewusst (vgl. DIA, 2017, S. 43). Das ist sorglich, denn das Bewusstsein der Wichtigkeit des Deutschen, insbesondere die „Verwertung der deutschen Sprache auf dem Stellenmarkt“ wird von Horáková (2014, S. 49) als motivationserhöhender Faktor für Deutschlernen genannt.

Das Deutschlandbild der niederländischen Schülern ist also relativ positiv und Deutsch und Deutschland werden zwar in zunehmendem Maße interessant gefunden, das Interesse an deutscher Kultur wächst aber kaum und die Zahl der Schüler, die sich nach dem Abitur für ein Germanistikstudium entscheidet, ist niedrig. Diese unbeständige Position des Deutschen in den Niederlanden ist auffällig, weil Deutschland für die Niederlande sehr wichtig ist. Nicht nur wählen viele Niederländer Deutschland für einen Urlaub (vgl. Hoch et al, 2016, S. 600; Brand, 2012, S. 8), auch arbeiten Deutschland und die Niederlande auf politischem Gebiet zusammen. Weiterhin ist Deutschland der größte Handelspartner der Niederlande (vgl. Hoch et al, 2016, S. 600). Die deutsche Sprache ist wichtig für den Handel und die Zusammenarbeit zwischen Deutschland und den Niederlanden. Deutsche Unternehmen bevorzugen zum Beispiel Websites, die sie auf Deutsch lesen können (vgl. Economisch nieuws actiegroep Duits, 2017). Die deutsch-niederländische Handelskammer macht sich Sorgen über den Kenntnismangel des Deutschen in den Niederlanden (vgl. EenVandaag, 2018, Mach Mit). Außerdem ist das abnehmende Interesse an Germanistikstudien sorglich, weil es resultiert in einem Mangel an Lehrern: viele Schulen haben Schwierigkeiten, geeignete und qualifizierte Deutschlehrer zu finden (vgl. Pittlik, 2015).

Das Deutschland Institut Amsterdam sieht den Deutschunterricht als Grund des Mangels an Interesse und des daraus resultierenden Kenntnismangels und Lehrermangels (vgl. DIA, 2010, S. 4). Risager (2010, S. 1512) betont, dass die Entwicklung, dass weniger Menschen Deutsch lernen wollen, durch die Bildungspolitik, die oft English bevorzugt, begünstigt wird. Wie oben erwähnt sind Deutsch und

Deutschland für die Niederlande wichtig, nehmen aber eine Besorgnis erregende Position in der schulischen Bildung ein, wenn es um das Interesse der Schüler an dem kulturellen Teil des Unterrichts und einem eventuellen Germanistikstudium geht.

Ein genauer Grund für diesen Mangel an Interesse wird aus den Studien des Deutschland Instituts nicht klar. Deshalb will diese Masterarbeit untersuchen, auf welche Weise in drei Lehrwerken für das niederländische VWO mit kulturellen Inhalten umgegangen wird, um schließen zu können, ob die Lehrwerke in diesem Bereich geeignet sind, das Interesse der Schüler für die deutsche Kultur zu wecken. Der Umgang mit Kultur in Lehrwerken hat nämlich möglicherweise Einfluss auf die Meinung von Schülern über Deutschland und die deutsche Sprache und Kultur. Diese Meinung hat ihrerseits wieder Einfluss auf die Motivation für das Fach Deutsch (vgl. Kenné, 2015, S. 83) und das Interesse an einem eventuellen Germanistikstudium.

Natürlich gibt es auch andere Unterrichtsfaktoren, die diese Meinung beeinflussen können, wie die Einstellung der Lehrer, der Kontakt, den Schüler außerhalb der Schule mit Deutschland haben usw. Wie oben aber erwähnt, spielen Lehrwerke eine zentrale Rolle in dem Fremdsprachenunterricht (vgl. u.a. Földes, 1995, S. 30; Hoch et al, 2016, S. 603; Maijala, 2007a, S. 543; Maijala & Tammenga-Helmantel, 2016, S. 539; Rösler & Schart, 2016, S. 483; Krumm, 1994a, S. 23). Außerdem nennt Horáková (2014, S. 49) ein ungeeignetes Lehrwerk als einen Faktor, der einen negativen Einfluss auf die Lernmotivation hat. In dieser Arbeit wird also eine Lehrwerkanalyse durchgeführt, auf Basis dessen Aussagen zu der Eignung des Umgangs mit Kultur in den untersuchten Lehrwerken gemacht werden können. Aus der DIA-Studie (2017, S. 38) geht hervor, dass es in dem Unterricht mehr Aufmerksamkeit für Land und Kultur als in 2010 gibt. Auch Brand kann in ihrer Studie schließen, dass es relativ viel Landeskunde in den Lehrwerken gibt (vgl. Brand, 2012, S. 79). Das Problem scheint also vielmehr die Weise, auf die Kultur vermittelt wird, zu sein.

3. Fragestellung

3.1. Hauptfrage

In dieser Arbeit wird deshalb untersucht, wie in Lehrwerken mit kulturellen Themen umgegangen wird und ob sich in diesem Bereich in den letzten Jahren etwas geändert hat. Der letzte Teil der Frage ist relevant, weil zum Beispiel die DIA-Studie aus 2017 auch einige positive Entwicklungen zeigt, wie ein positiveres Deutschlandbild der Schüler, die ihre Ursachen in den Lehrwerken haben können. Die Hauptfrage der Arbeit lautet deshalb folgendermaßen:

Wie werden in drei niederländischen Deutschlehrwerken für die weiterführenden Schulen kulturelle Themen vermittelt und hat sich darin etwas geändert im Vergleich zu früheren Ausgaben?

3.2. Teilfragen

Der Interessenmangel der Schüler an der deutschen Kultur könnte mit der Vielseitigkeit des Angebots in Lehrwerken zu tun haben. Die Vermittlung eines vielseitigen und realistischen Bild ist wichtig, weil, wie schon erwähnt, laut Maijala (2007A, S. 557) ein vielseitiges kulturelles Bild die Motivation für Deutschlernen erhöhen kann. Deshalb ist es relevant zu untersuchen, ob in den untersuchten Lehrwerken für Deutsch ein vielseitiges Bild der Zielsprachenkultur vermittelt wird, oder eher z.B. ein stereotypisierendes oder einseitiges Bild. Die erste Teilfrage der Untersuchung ist: *Wird ein vielseitiges und realistisches Bild der Zielsprachenkultur vermittelt?*

Interesse für eine fremde Kultur könnte durch intensive Auseinandersetzung mit kulturellen Themen erregt werden, bei der Schüler realisieren, dass andere Kulturen gleich komplex und vielseitig wie die eigene Kultur sind. Wie in dem theoretischen Rahmen erwähnt ist es wichtig, im Fremdsprachenunterricht über die eigene und die Zielsprachenkultur zu reflektieren (vgl. u.a. Marques-Schäfer et al, 2016, S. 568) und sie zu vergleichen. Auch ist schon erwähnt worden, dass die Thematisierung des Themas Stereotype wichtig ist (vgl. u.a. Meijer & Jenkins, 1998, S. 22). Deshalb ist es sinnvoll zu untersuchen, ob es in Lehrwerken für Deutsch Raum für kritische Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten bzw. mit Stereotypen gibt. Die zweite Teilfrage ist deshalb: *Gibt es Raum für kritische Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten und Stereotypen ?*

Neben einem mangelnden Interesse an deutscher Kultur geht aus den DIA-Untersuchungen auch die problematische Tatsache hervor, dass Schüler Deutsch nicht nützlich finden. Das ist problematisch, weil Deutschland durchaus ein wichtiger Nachbar der Niederlande ist und die deutsche Sprache für die internationale Zusammenarbeit zwischen den beiden Ländern wichtig ist. Die Betonung der Relevanz Deutschlands für die Niederlande könnte dafür sorgen, dass Schüler motiviert sind, Deutsch zu lernen. Auch die Betonung der Wichtigkeit des Deutschen für das Arbeitsleben kann die

Motivation für das Deutschlernen erhöhen (vgl. Horáková, 2014, S. 49). Die Motivationserhöhung könnte dazu führen, dass Schüler sich auch mehr für die Kultur interessieren, oder sich sogar für ein Deutschstudium entscheiden, was für mehr potentielle Lehrer sorgt. Deshalb ist es relevant zu untersuchen, ob die Relevanz des Deutschlernens in niederländischen Lehrwerken für Deutsch thematisiert und betont wird. Die dritte Teilfrage ist deshalb: *Wird die Relevanz des Deutschlernens angesprochen?*

Um den zweiten Teil der Hauptfrage, ob sich in Bezug auf die Vermittlung von kulturellen Themen in niederländischen Deutschlehrwerken etwas verändert hat, zu beantworten, werden die relevanten Aufgaben in den drei Lehrwerken mit denen in den älteren Ausgaben dieser Lehrwerke verglichen. Die vierte Teilfrage lautet: *Gibt es im Vergleich zu den älteren Ausgaben der Lehrwerke wichtige Unterschiede im Umgang mit kulturellen Themen?*

3.3. Hypothesen

Weil das Interesse für die deutsche Kultur bei den Schülern nicht groß ist und auch zwischen 2010 und 2017 kaum gestiegen ist (vgl. DIA, 2017, S. 40), ist in Bezug auf die erste Teilfrage, ob ein vielseitiges und realistisches Bild der Zielsprachenkultur vermittelt wird, zu erwarten, dass ein relativ einseitiges Bild vermittelt wird, das das Interesse an der deutschen Kultur nicht besonders erregt. Brand (2012, S. 81) folgert in ihrer Studie zwar, dass das landeskundliche Angebot in den analysierten Lehrwerken genügend abwechslungsreich ist, aber zieht nur Deutschland in Betracht. Aus der Literatur zu diesem Thema (vgl. Maijala et al, 2016, S. 5; Maijala, 2007a, S. 554) geht weiterhin hervor, dass nicht immer Themen aus anderen deutschsprachigen Ländern als Deutschland gezeigt werden und dass es, wenn es passiert, oft nur in Form von Klischees und Fakten präsentiert wird. Es ist in Bezug auf die Vielseitigkeit des Kulturbildes also zu erwarten, dass die regionalen Unterschiede im deutschsprachigen Raum in den Lehrwerken wenig Aufmerksamkeit bekommen. Zu erwarten ist außerdem, dass in den Lehrwerken stereotype Inhalte vermittelt werden, weil zum Beispiel Maijala (2007a, S. 552) darauf hinweist, dass Lehrwerke oft ein einseitiges, stereotypisches Bild der Fremdsprachenkultur vermitteln.

Das geringe Interesse an deutscher Kultur und einem eventuellen Deutschstudium ist weiterhin ein Grund zu erwarten, dass relativ wenig aktive Auseinandersetzung mit und Vergleich von kulturellen Themen gefördert wird. Aktive Auseinandersetzung könnte nämlich das Interesse fördern. Wie oben erwähnt betonen mehrere Autoren aber, dass Vergleichsaufgaben nicht oft anwesend sind (vgl. Helmantel et al, 2017, S. 19; Chudak, 2013, S. 21; Fink, 2003, S. 482). Auch ist zu erwarten, dass Stereotype kaum reflektiert werden, weil sowohl Maijala (2007a, S. 552 – 553) als auch Brand (2012, S. 83) behaupten, dass das Thema nicht oft im Unterricht und in Lehrwerken vorkommt.

Weil auch das Interesse für ein Deutschstudium nicht wächst, sondern eher abnimmt, ist zu erwarten, dass die Relevanz des Deutschlernens in niederländischen Deutschlehrwerken kaum thematisiert wird. Die Tatsache, dass das Deutschland Institut aufgrund seiner Untersuchung empfehlen muss, das Bewusstsein für den soziokulturellen und ökonomischen Wert der deutschen Sprache zu kreieren und die Schüler explizit auf die Wichtigkeit des Deutschen hinzuweisen (vgl. DIA, 2017, S. 47 – 48), ist ein Grund zu erwarten, dass das in dem heutigen Unterricht kaum passiert und dass das in den für diesen Unterricht benutzten Lehrwerken auch kaum der Fall sein wird.

In Bezug auf die Frage, ob es in den Lehrwerken im Vergleich zu älteren Ausgaben Unterschiede im Umgang mit kulturellen Themen gibt, ist zu erwarten, dass es einige Unterschiede gibt. Zum Beispiel die DIA-Studie aus 2017 zeigt im Vergleich zu der Studie aus 2010 einige positive Entwicklungen in der Einstellung der Schüler, wie ein positiveres Deutschlandbild. Das könnte auf Änderungen in den Lehrwerken hinweisen. Auch die Einführung des Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, mit einem verstärkten Fokus auf Kommunikation (vgl. DIA, 2017, S. 5), kann in den letzten Jahren Einfluss auf die Entwicklung von Sprachlehrwerken ausgeübt haben. Außerdem sind möglicherweise die Empfehlungen der DIA-Studie aus 2010 in den neueren Ausgaben der Lehrwerke implementiert. Eine gewisse Änderung des Umgangs mit kulturellen Themen ist also zu erwarten.

4. Methode

4.1. Korpus

In dieser Arbeit wird der Umgang mit kulturellen Themen in drei verschiedenen Lehrwerken für Deutschunterricht in den Niederlanden erforscht: *Neue Kontakte*, *TrabiTour* und *Na Klar*. *Neue Kontakte* und *TrabiTour* werden von Noordhoff herausgegeben, der laut eigener Aussage der größte Bildungsverlag der Niederlande ist (vgl. Noordhoff Uitgevers). Hoch et al. (2016, S. 599 & 604) behaupten, dass *TrabiTour* und *Neue Kontakte* die „am verbreitetsten eingesetzten“ (S. 599) und „gängigsten“ (S. 604) niederländischen Deutschlehrwerke sind. Auch das Deutschland Institut nennt diese Bücher als die größte, zusammen mit unter anderem *Na Klar* (Vgl. Duitsland Instituut Amsterdam). Auch der Verlag von *Na Klar*, Malmberg, wird als einer der größten Bildungsverlage der Niederlande genannt (vgl. te Loo, 2015, S. 1).

Die drei oben genannten Lehrwerke werden auch von Brand (2012) in ihrer Studie untersucht, weil sie „vielbenutzte Werke“ sind (vgl. Brand, 2012, S. 20). Weiterhin ist es im Hinblick auf einen eventuellen Vergleich sowieso relevant, die gleichen Lehrwerke wie Brand (2012) zu untersuchen. Obwohl in dieser Arbeit schon die neuesten und älteren Ausgaben der Lehrwerke untersucht werden, können auf diese Weise auch Bemerkungen von Brand (2012) in den Vergleich miteinbezogen werden.

Darum beschränke ich mich in dieser Arbeit auch, wie Brand (2012), auf die Ausgaben der Lehrwerke für das dritte Jahr des VWO. Brand (2012) macht das in ihrer Arbeit einerseits, weil Deutsch in dieser Klasse noch ein Pflichtfach ist und der Unterricht in diesem Jahr für die eventuelle Wahl des Fachs in der Oberstufe entscheidend sein kann, andererseits weil die Schüler des VWO sich nach dem Abitur für ein universitäres Germanistikstudium entscheiden können (vgl. Brand, 2012, S. 21).

Die untersuchten neuesten Ausgaben sind:

- *TrabiTour*, 3. Ausgabe (2014)
- *Na Klar*, 3. Ausgabe (2013)
- *Neue Kontakte*, 6. Ausgabe (2014)

Die untersuchten älteren Ausgaben der Lehrwerke sind:

- *TrabiTour*, 2. Ausgabe (2009)
- *Neue Kontakte*, 5. Ausgabe (2009)

4.2. Analyisierte Einheiten

Die Lehrwerke bestehen alle aus einem oder mehreren Arbeitsbüchern und Textbüchern. Die Arbeitsbücher enthalten Aufgaben, zu denen man manchmal Texte oder andere Unterlagen aus den Textbüchern verwenden soll. In dieser Arbeit werden die Aufgaben aus den Arbeitsbüchern der Lehrwerke in Betracht gezogen. Die Inhalte aus den Textbüchern (z.B. Lesetexte) werden in Zusammenhang mit den Aufgaben aus dem Arbeitsbuch analysiert. Dafür habe ich mich entschieden, weil Weninger und Kiss (2013, S. 696) betonen, dass Texte, Bilder und Aufgaben, die zusammen eine Lernaktivität formen, zusammen analysiert werden sollen. Inhalte in den Textbüchern, die nicht mit spezifischen Aufgaben in dem Arbeitsbuch verbunden sind, werden deshalb nicht analysiert. In dieser Arbeit geht es nämlich vor allem um die Weise, auf die mit Kultur umgegangen wird, und das wird nur in den konkreten Aufgaben deutlich. Die Inhalte in den Textbüchern sind die Basis der Aufgaben, aber nur auf Basis des Zusammenhangs zwischen diesen Inhalten und der dazu gehörenden Aufgaben können Aussagen über die Eignung des Umgangs mit kulturellen Themen in den Lehrwerken gemacht werden.

Eine Aufgabe, die mehrere Teilaufgaben (a, b, c) enthält, wird in dieser Analyse als eine Aufgabe behandelt. Eventuelle extra Lernmaterialien, wie CDs oder extra Übungen auf einer Website, werden nicht analysiert. Wenn zu einer Aufgabe zum Beispiel ein Video- oder Tonausschnitt gehört, wird die Aufgabe analysiert, wenn der Inhalt ohne den Ausschnitt festgestellt werden kann. Weiterhin werden in dieser Masterarbeit nur die Aufgaben analysiert, in denen kulturelle Inhalte wirklich thematisiert werden. Das sind diejenigen, die von dem Lehrwerk selbst als ‚Landeskunde‘ bezeichnet werden, und auch diejenigen, in denen es wirklich um Themen, die spezifisch für die deutschsprachigen Kulturen sind, geht.

4.2.1. TrabiTour

Das Lehrwerk *TrabiTour* für das dritte Jahr des Vwo umfasst drei Arbeitsbücher und drei dazu gehörende Textbücher: D, E und F. Insgesamt enthält das Lehrwerk 454 Aufgaben. 91 von denen beschäftigen sich explizit mit kulturellen Inhalten und sind in dieser Arbeit analysiert worden.

4.2.2. Na Klar!

Das Lehrwerk *Na Klar!* für 3 Vwo besteht aus einem Arbeitsbuch und einem Textbuch. Das Arbeitsbuch enthält 436 Aufgaben. In 23 davon wird kulturelles Wissen vermittelt. Diese sind in dieser Arbeit analysiert worden.

4.2.3. Neue Kontakte

Das Lehrwerk *Neue Kontakte* für 3 Vwo besteht aus zwei Arbeitsbücher und einem Textbuch. Die Arbeitsbücher enthalten insgesamt 439 Aufgaben, von denen sich 30 mit kulturellen Themen beschäftigen und deshalb in dieser Arbeit analysiert worden sind.

4.3. Analysekriterien

4.3.1. Teilfrage 1

Die erste Teilfrage untersucht, ob ein vielseitiges und realistisches Deutschlandbild geschaffen wird. Ammer (1994, S. 33) zufolge kann man das Zielsprachenkulturbild in einem Lehrwerk analysieren, wenn man untersucht, welche Bereiche der deutschen Kultur vertreten sind und wie diese gewichtet sind. Ein realistisches Bild von Kultur ist, weil Kulturen nicht homogen sind, auch ein vielseitiges Bild von Kultur. Deshalb sollten auch viele unterschiedliche Themen behandelt werden. Auf diese Weise wird gezeigt, dass der Begriff ‚Kultur‘ viele Aspekte beinhaltet. Weiterhin kann man für den kulturellen Fremdsprachenunterricht am besten universelle Themen benutzen (vgl. Dawidowicz, 2010, S. 14; Bettermann, 2010, S. 1459). Diese Themen sind in mehreren Kulturen relevant und sind deshalb auch als Basis eines kulturellen Vergleichs geeignet. Die ersten zwei Analyse Kriterien dieser Frage sind deshalb die *Unterschiedlichkeit* und *Universalität der Themen*.

Das vermittelte Bild der Zielsprachenkultur soll möglichst realistisch sein (vgl. u.a. Maijala & Tammenga-Helmantel, 2016, S. 543). Meijer und Jenkins (1998, S. 21) stellen für eine Lehrwerkanalyse deshalb das Analyse Kriterium ‚realistisches Bild‘ vor, das erfüllt wird, wenn das Bild korrekt und repräsentativ ist. In dieser Arbeit wird das Bild als repräsentativ betrachtet, wenn es kein stereotypisierendes, sondern ein nuanciertes Bild der Kultur des Deutschen ist. Meijer und Jenkins (1998, S. 21-22) weisen nämlich darauf hin, dass die landeskundliche Information relativiert werden soll, damit sie nicht verallgemeinert aufgenommen wird. Der Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe Instituts (1994, S. 160) behauptet, dass allgemeine oder stereotypisierende Aussagen zur Kultur nur benutzt werden dürfen, wenn sie nuanciert werden. Das dritte Analyse Kriterium der ersten Teilfrage ist deshalb die *Nuancierung von stereotype Aussagen über deutsche Kultur*.

Wie oben beschrieben ist es wichtig, ein vielseitiges Bild von Kultur zu vermitteln, wobei unterschiedliche Themen präsentiert werden. Es soll aber nicht nur betont werden, dass Kultur sowieso ein vielseitiges Konzept ist, auch intrakulturellen Unterschieden soll Aufmerksamkeit gewidmet werden. Im Fall des Deutschen gibt es sowohl Vielseitigkeit im ganzen deutschen Sprachraum, der sich über mehrere Länder erstreckt, als auch innerhalb von diesen unterschiedlichen Ländern. Diese internationale und regionale kulturelle und sprachliche Variation soll in den Lehrwerken behandelt werden (vgl. Maijala, 2009, S. 449). Meijer & Jenkins (1998, S. 20)

stellen als Analysekriterium „regionale Vielfalt des deutschsprachigen Raums“ vor. Krumm (1994b, S. 101) behauptet, dass man betrachten soll, ob das Alltagsleben in allen deutschsprachigen Ländern behandelt wird. Hägi (2011, S. 10) zufolge reicht es aber für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, neben Deutschland auch Österreich und die Schweiz mit einzubeziehen. Das vierte Analysekriterium ist deshalb der *Bezug auf regionale kulturelle und sprachliche Themen innerhalb der Länder des deutschen Sprachraums*, das fünfte Kriterium ist der *Bezug auf kulturelle und sprachliche Themen in Deutschland, Österreich und der Schweiz*.

4.3.2. Teilfrage 2

Reflexion von kulturellen Themen ist ein wichtiger Teil des kulturellen Unterrichts (vgl. u.a. Marques-Schäfer et al, 2016, S. 568). Mehrere Autoren behaupten, dass das Thema Stereotype explizit im Unterricht behandelt werden soll (vgl. Meijer & Jenkins, 1998, S. 22; Fink, 2003, S. 480). Auch ist es wichtig, dass Lernende sich mit ihrer eigenen Kultur und der Zielsprachenkultur auseinandersetzen und diese miteinander vergleichen (vgl. Meijer & Jenkins, 1998, S. 24; Maijala & Tammengahelmantel, 2016, S. 547; Krumm, 1994b, S. 101). Deshalb sind die Analysekriterien für die zweite Teilfrage die *explizite Thematisierung von Stereotypen* und die *Förderung des Vergleichs der eigenen und der Zielsprachenkultur*.

4.3.3. Teilfrage 3

Es ist in dieser Arbeit schon betont worden, dass Deutschland für die Niederlande sehr wichtig ist, und dass die deutsche Sprache eine wichtige Rolle in den deutsch-niederländischen Beziehungen spielt. Deshalb gibt es für die Beantwortung der dritten Teilfrage, ob die Relevanz des Deutschlernens angesprochen wird, zwei Analysekriterien: die *Betonung der Wichtigkeit der deutsch-niederländischen Beziehungen* und die *Betonung der Wichtigkeit des Deutschen für diese Beziehungen*.

4.4. Operationalisierung

In dieser Arbeit wird sowohl quantitativ als auch qualitativ vorgegangen. Die oben genannten Analysekriterien (siehe auch Tabelle 1) werden zuerst pro Lehrwerk quantitativ erforscht. Auf diese Weise können die Lehrwerke in Bezug auf den Umgang mit kulturellen Themen miteinander verglichen werden. Für die Analyse der Unterschiedlichkeit und Universalität der Themen (Kriterien 1.1. und 1.2.) wird geschaut, welche Themen in den Aufgaben behandelt werden, ob das viele unterschiedliche Themen sind und ob diese Themen universell sind. Universell heißt in diesem Kontext, dass die Themen nicht spezifisch für eine Kultur sind, sondern in mehreren, so nicht allen, Kulturen relevant sind. Dabei geht es um Themen wie Bildung, Arbeit, Politik oder Verkehr. Von den Kriterien 1.3. bis 3.2. wird gezählt, wie viele Aufgaben pro Lehrwerk die Kriterien erfüllen.

Danach wird qualitativ vorgegangen: es wird pro Lehrwerk beschrieben, wie die Kriterien in den unterschiedlichen Lehrwerken genau umgesetzt werden. Zur Beantwortung der vierten Teilfrage wird erforscht, ob die auffälligsten und relevantesten Aspekte und Aufgaben, in denen die Kriterien erfüllt werden, in der älteren Ausgabe des Lehrwerks auch vorkommen. Auf diese Weise kann auch der Vergleich zwischen den älteren und neueren Ausgaben gezogen werden. Resultat ist eine Schlussfolgerung pro Lehrwerk, in der die Teilfragen für das betreffende Lehrwerk beantwortet werden. Diese Schlussfolgerungen sollen zu einem Vergleich zwischen den unterschiedlichen Lehrwerken und zu einer Antwort auf die Hauptfrage führen.

Teilfrage	Kriterien
1) <i>Wird ein vielseitiges und realistisches Bild der Zielsprachenkultur vermittelt?</i>	1.1. Unterschiedlichkeit der Themen. 1.2. Universalität der Themen. 1.3. Nuancierung von allgemeinen Aussagen über die Zielsprachenkultur. 1.4. Bezug auf regionale kulturelle und sprachliche Themen innerhalb der deutschsprachigen Länder. 1.5. Bezug auf kulturelle und sprachliche Themen aus Österreich und der Schweiz.
2) <i>Gibt es Raum für kritische Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten und Stereotypen?</i>	2.1. Explizite Thematisierung von Stereotypen. 2.2. Förderung des Vergleichs der eigenen und der Zielsprachenkultur.
3) <i>Wird die Relevanz des Deutschlernens angesprochen?</i>	3.1. Betonung der Wichtigkeit der deutsch-niederländischen Beziehungen. 3.2. Betonung der Wichtigkeit des Deutschen für die deutsch-niederländischen Beziehungen.

Tabelle 1 Analysekriterien

5. Analyse

In diesem Kapitel werden die drei Lehrwerke anhand der im Methodenkapitel vorgestellten Kriterien analysiert. Es werden immer zuerst die quantitativen, danach die qualitativen Ergebnisse für jedes Lehrwerk besprochen. Die Ergebnisse der quantitativen Analyse sind weiterhin in tabellarischer Form in den Anhang aufgenommen (Appendix I).

5.1. *TrabiTour*

5.1.1. *Teilfrage 1: vielseitiges und realistisches Bild*

5.1.1.1. Unterschiedlichkeit der Themen

Das Lehrwerk *TrabiTour* für 3 Vwo umfasst neun Kapitel, die alle ein eigenes Thema haben. Die meisten Aufgaben eines Kapitels, sowohl die Landeskundaufgaben als auch zum Beispiel die Wortschatzaufgaben, haben dieses Hauptthema. Die Kapitelthemen sind in Tabelle 2 aufgelistet. Weiterhin gibt es außer den Themen der Kapitel auch noch fünf zusätzliche Themen, die in Aufgaben vorkommen: Kunst, erfolgreiche Personen, Sprache, Musik und Politik (siehe Tabelle 3). Die Themen kommen alle mehr als einmal vor. Insgesamt werden in den Aufgaben mit kulturellen Inhalten also vierzehn unterschiedliche Themen behandelt. Das Thema Schweiz kommt am häufigsten vor (siebzehn Mal), das hat damit zu tun, dass es ein separates Projektkapitel zu diesem Thema gibt.

Kapitel	Thema
10	Verkehr
11	Gesundheit
12	Ausgehen
13	Medien
14	Wintersport
15	Bühnenkunst
16	Unternehmen
17	Sommerferien
18	die Schweiz

Tabelle 2

Thema	Frequenz
Verkehr	6
Gesundheit	5
Ausgehen	6
Medien	5
Wintersport	7
Bühnenkunst	8
Unternehmen	4
Sommerferien	7
Die Schweiz	17
<i>Kunst</i>	6
<i>Erfolgreiche Personen</i>	3
<i>Sprache</i>	5
<i>Musik</i>	4
<i>Politik</i>	8

Tabelle 3

Eine genaue Betrachtung der Umsetzung dieser Themen in den Aufgaben zeigt, dass auch innerhalb der Themen unterschiedliche Informationen vermittelt werden. Beim Thema Verkehr geht es zum Beispiel um O-Busse in Salzburg (vgl. TT 3. Ausg. AB D, S. 5), den Bahnhof in Leipzig (vgl. TT 3. Ausg. AB D, S. 7) oder Verkehrsgesetze (vgl. TT 3. Ausg. AB D, S. 38). Bei den Themen Ausgehen und

Bühnenkunst werden beispielsweise verschiedene Sehenswürdigkeiten und Künstler vorgestellt. Es gibt zum Beispiel eine Aufgabe zum Komponisten Bach (vgl. TT 3. Ausg. AB D, S. 17), zum TV-Moderator Stefan Raab (vgl. TT 3. Ausg. AB E, S. 78), zum Europa Park (vgl. TT 3. Ausg. AB F, S. 46) und zum Rheinfall bei Schaffhausen (vgl. TT 3. Ausg. AB F, S. 84). Es wird den Schülern also viel Wissenswertes zu unterschiedlichen Themen präsentiert.

Es fällt aber auf, dass die Aufgaben, in denen kulturelle Inhalte vermittelt werden, meistens die Merkmale einer Leseübung haben. In vielen Aufgaben geht es zwar um kulturelle Themen mit einem spezifischen Bezug zur deutschsprachigen Kultur und es wird in den zu den Aufgaben gehörenden Texten auch kulturelles Wissen vermittelt, in den Übungen geht es aber vor allem um Leseverstehen. Es werden in den Texten vor allem Fakten vermittelt, die die Schüler mittels Fragen zu den Texten reproduzieren müssen. Ein Beispiel dazu bietet Aufgabe 1.1 aus Kapitel 13 (vgl. TT 3. Ausg. AB E, S. 6). In dieser Aufgabe geht es um das Computerspielmuseum in Berlin. Die Schüler sollen einen kurzen Text zu diesem Museum lesen, in dem unter anderem beschrieben wird, was man in diesem Museum sehen kann, und danach die Richtigkeit von vier Behauptungen zu diesen Informationen beurteilen (siehe Abbildung 1).

a Sieh dir das Foto vom Computerspielmuseum Berlin im **Textbuch, bron 1** an. Lies danach folgende Informationen.

Das Computerspielmuseum
 In Berlin-Friedrichshain steht Europas erstes und einziges Computerspielmuseum. Ob jung oder alt, Berliner oder Tourist – hier findet sich für jeden etwas. In der Ausstellung (*expositie*) mit mehr als 300 Exponaten (*objecten*) kannst du historische Schätze, wie den legendären Nimrod, das erste Computerspiel der Welt oder den Pong-Automaten bewundern, bestaunen und natürlich ausprobieren! Denkst du jetzt, hier geht's nur um angestaubte (*stoffige, hier: saaie*) Riesencomputer ohne Action? Dann liegst du aber falsch! Auch die Zukunft kommt im Museum nämlich nicht zu kurz. Bei aktuellen 3D-, Tanz- und Bewegungsspielen kannst du deinen Körper so richtig in Schwung bringen! Im Computerspielmuseum erlebst du eine unterhaltsame Zeitreise durch die digitale Spielewelt. Also, schreib dir dieses Museum schon mal auf die Wunschliste für deinen nächsten Berlin-Besuch!

Nach: www.computerspielmuseum.de

b **Kreuze** an, ob folgende Behauptungen *richtig* oder *falsch* sind.

r	f	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. In Berlijn staat het enige computerspelmuseum ter wereld.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. De Nimrod was het allereerste computerspel.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Het is een interactief museum, waar je ook veel kunt doen.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. In het museum kun je ook de nieuwste computerspellen spelen.

Abbildung 1

Viele der Aufgaben, die von dem Lehrwerk selber als ‚Landeskunde‘ bezeichnet werden, haben diese Form. Es wird dadurch der Eindruck geweckt, dass auch beliebige andere Themen gewählt hätten werden können, weil der kulturelle Inhalt in der Übung eine weniger wichtige Position einnimmt als das Leseverstehen.

Außerdem ist es auffällig, dass wenig über menschliches Verhalten gesprochen wird. Es werden Fakten vermittelt, die zu den Themen passen, wie Fakten über Sehenswürdigkeiten und über den Alltag (zum Beispiel in Aufgaben zum deutschen Gesundheitswesen oder dem politischen System). Der Aspekt der Kultur, der sich mit dem Verhalten von Menschen beschäftigt, kommt nicht in den Übungen vor.

5.1.1.2. Universalität der Themen

In den Tabellen 2 und 3 wird deutlich, dass in *TrabiTour* universelle Themen behandelt werden. Sowohl die Themen der Kapitel als auch die zusätzlichen Themen Kunst, Musik, Politik, Sprache und erfolgreiche Personen können auf jede beliebige Kultur übertragen werden. Nur das Thema des Projektkapitels über die Schweiz ist nicht universell.

In den Aufgaben sieht man, dass die universellen Themen auf die deutschsprachige Kultur übertragen werden. Das wird gemacht, indem auf Themen aus den deutschsprachigen Ländern eingegangen wird, wie bekannte Personen aus Deutschland (vgl. TT 3. Ausg. AB F, S. 27) oder das politische System in den deutschsprachigen Ländern (vgl. TT 3. Ausg. AB D, S. 39; TT 3. Ausg. AB E, S. 32; TT 3. Ausg. AB F, S. 34). Manchmal wird auch auf sehr spezifische Themen, wie eine bestimmte Sehenswürdigkeit oder Ausflugsmöglichkeit, eingegangen. Ein Beispiel dazu ist eine Aufgabe zu den Störtebeker Festspielen (siehe Abbildung 2). Die universellen Themen werden auf diese Weise für die Schüler konkretisiert.

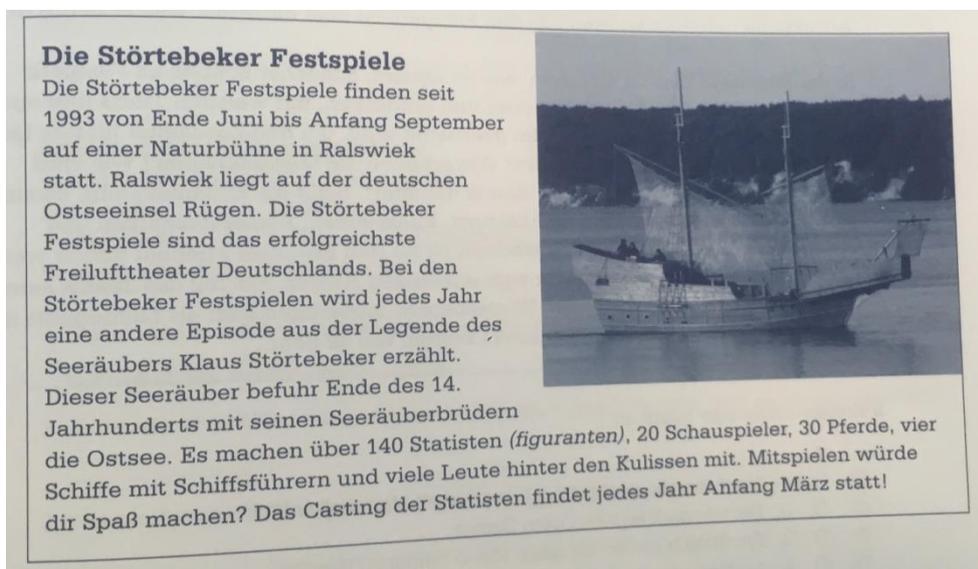


Abbildung 2

5.1.1.3. Nuancierung

In den meisten Aufgaben kommen überhaupt keine allgemeinen Aussagen über die Zielsprachenkultur vor, die Nuancierung brauchen. In zwei Aufgaben wird eine allgemeine Aussage zu

den Deutschen gemacht. Einmal wird sie nicht nuanciert (1,1%): in einer Aufgabe zum Thema Gesundheit wird gesagt: „Deutsche gehen oft zur Apotheke“ (vgl. TT 3. Ausg. AB D, S. 52). Diese Aussage wird nicht weiter erläutert. Einmal wird eine allgemeine Aussage schon nuanciert (1,1%): in einer anderen Aufgabe zum Thema Gesundheit wird behauptet „Im Allgemeinen stehen Deutsche der Homöopathie weniger skeptisch gegenüber als Niederländer“ (TT 3. Ausg. TB D, S. 31). Die Nuancierung ist schon in dem ‚Im Allgemeinen‘ enthalten. Wie im Abschnitt 5.1.1.1..2. erwähnt werden aber in den Aufgaben zu kulturellen Themen vor allem Fakten vermittelt, die überhaupt keine Nuancierung brauchen.

5.1.1.4. Regionale Themen

In drei Aufgaben wird auf regionale Unterschiede hingewiesen (3,3%). In manchen anderen Aufgaben werden zwar Beispiele aus spezifischen Orten benutzt, wie zum Beispiel das Planetarium in Hamburg (vgl. TT 3. Ausg. AB D, S. 101), oder der Bahnhof in Leipzig (vgl. TT 3. Ausg. AB D, S. 7), aber das ist in diesem Fall nur funktional: die Beispiele sind illustrativ für die Hauptthemen der Kapitel (in diesem Fall für die Themen Ausgehen und Verkehr) und werden nicht zur Betonung von regionalen Unterschieden benutzt.

In den Aufgaben, in denen es schon um regionale Unterschiede geht, geht es dreimal um sprachliche regionale Unterschiede. In Aufgabe K14 10.3. (vgl. TT 3. Ausg. AB E, S. 61) wird in einem einleitenden Text darauf hingewiesen, dass in Bayern auch österreichische Wörter verwendet werden. In Aufgabe K18 2.2. (vgl. TT 3. Ausg. AB F, S. 82) geht es um Sprachgebiete in der Schweiz, die man in eine Karte zeichnen soll (siehe Abbildung 3). In Aufgabe K18 4.1. (vgl. TT 3. Ausg. AB F, S. 87/TB F, S. 44) geht es um Schweizerdeutsch und wird darauf hingewiesen, dass es auch innerhalb des Schweizerdeutschen verschiedene Dialekte gibt.

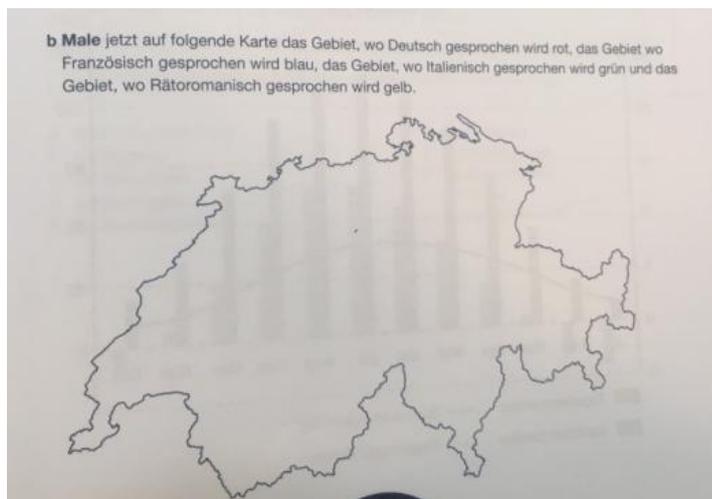


Abbildung 3

Es fällt auf, dass es in den Aufgaben, in denen regionale Unterschiede betont werden, dreimal um eine Aufgabe geht, in der auch Unterschiede zwischen Deutschland und Österreich oder der Schweiz zum Thema gemacht werden. Aufgaben, die nur regionale und keine nationalen Unterschiede zum Thema haben, findet man in *TrabiTour* nicht.

5.1.1.5. DACH-Themen

In 46 von den 91 Aufgaben zu Kultur werden Themen aus Österreich und/oder der Schweiz erwähnt. Das ist die Hälfte der Aufgaben (50,5%). Dazu soll angemerkt werden, dass 23 von diesen Aufgaben Teil des Kapitels zu der Schweiz sind. Wenn man dieses Kapitel außer Betracht lässt, bleiben noch 23 von 68 Aufgaben übrig, in denen Österreich und/oder die Schweiz betrachtet werden, also ungefähr ein Drittel der Aufgaben zu Kultur (33,8%).

Der Bezug auf kulturelle Themen aus Österreich und der Schweiz geschieht meistens auf der gleichen Weise, auf der auch Themen aus Deutschland präsentiert werden: sie werden als Subthemen des Kapitelthemas in Aufgaben präsentiert, wie zum Beispiel in Aufgabe K10 A1.1. (vgl. TT 3. Ausg. AB D, S. 5), wo es um O-Busse in Salzburg geht. Auch hier scheint es, wie unter 5.1.1.1. schon erwähnt, als ob auch beliebige andere Themen gewählt hätten werden können, weil die Übungen vor allem um Faktenwissen gehen und die Themen weiter kaum reflektiert werden (siehe auch 5.1.2.). Manchmal werden in einigen Aufgaben sowohl Themen oder Beispiele aus Deutschland als auch aus der Schweiz oder Österreich genommen. So werden in Aufgabe K13 A6.2. (vgl. TT 3. Ausg. AB E, S. 14) sowohl eine deutsche Künstlerin als auch ein Schweizerisches Künstlerduo und ein österreichischer Künstler genannt.

Den Bezug auf Österreich und die Schweiz gibt es in manchen Aufgaben auch expliziter. Die politischen Systeme von Deutschland, Österreich und der Schweiz werden jeweils in einer eigenen Aufgabe behandelt. Auch wird auf Schweizerdeutsch und österreichisches Deutsch eingegangen. Zu der Schweiz gibt es sogar ein ganzes Kapitel, in dem viele Aufgaben zu schweizerischen Themen, wie Schokolade, Wilhelm Tell oder Jodeln, zu finden sind.

Oft wird von bestimmten Sachen aber nur erwähnt, dass es sie in Deutschland, aber auch in Österreich oder in der Schweiz gibt. So lautet es in der Einleitung von Kapitel 12: „Egal ob du in Deutschland, Österreich oder der Schweiz bist, es gibt überall heiße Partys und coole Festivals“ (TT 3. Ausg. TB D, S. 36) und in einer anderen Aufgabe heißt es: „Im Sommer werden in vielen Städten Deutschlands, aber auch in Österreich und der Schweiz Freilichtspiele aufgeführt.“ (TT 3. Ausg. TB E, S. 47).

5.1.2. Teilfrage 2: kritische Auseinandersetzung

5.1.2.1. Stereotypen

In keiner der Aufgaben aus *TrabiTour* werden Stereotype zum Thema gemacht.

5.1.2.2. Vergleich

In acht Aufgaben soll ein Vergleich zwischen deutschsprachiger und niederländischer Kultur gezogen werden (8,8%). In drei Aufgaben wird nach dem niederländischen Äquivalent eines deutschen oder österreichischen politischen Organs, wie dem Bundestag, oder einer politischen Partei, wie der SPD, gefragt (siehe Abbildungen 4 bis 7). Einmal wird in einer Aufgabe gefragt, ob es ein bestimmtes deutsches Gesetz auch in den Niederlanden gibt (vgl. TT 3. Ausg. AB F, S. 54).

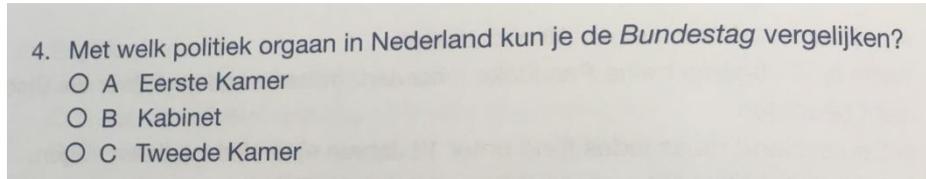
- 
4. Met welk politiek orgaan in Nederland kun je de *Bundestag* vergelijken?
- A Eerste Kamer
 - B Kabinet
 - C Tweede Kamer

Abbildung 4

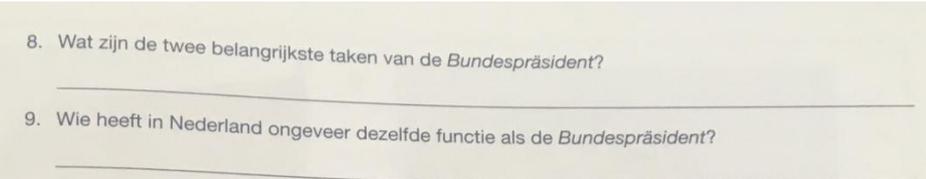
- 
8. Wat zijn de twee belangrijkste taken van de *Bundespräsident*?
9. Wie heeft in Nederland ongeveer dezelfde functie als de *Bundespräsident*?

Abbildung 5

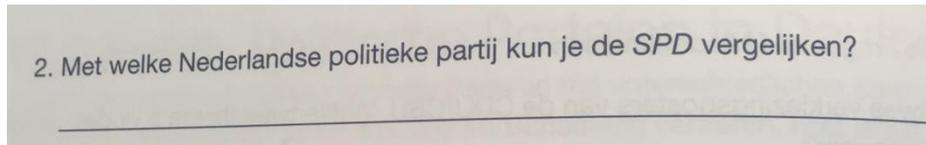
- 
2. Met welke Nederlandse politieke partij kun je de *SPD* vergelijken?

Abbildung 6

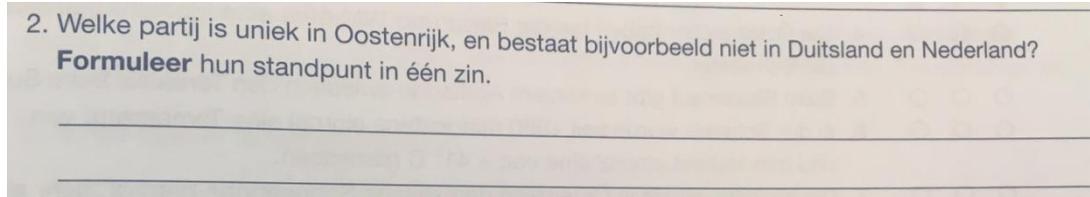
- 
2. Welke partij is uniek in Oostenrijk, en bestaat bijvoorbeeld niet in Duitsland en Nederland?
Formuleer hun standpunt in één zin.

Abbildung 7

Auch wird zweimal nach Unterschieden zwischen einem Phänomen in den Niederlanden und in einem deutschsprachigen Land gefragt: einmal sollen Schüler Unterschiede zwischen niederländischen und deutschen Apotheken auflisten (vgl. TT 3. Ausg. AB D, S. 53), einmal sollen sie die Unterschiede zwischen dem niederländischen Sinterklaas- und dem schweizerischen Samichlaus-Fest beschreiben (siehe Abbildung 8).

5 **5.1 Samichlaus, Schmutzli und das Eseli**
 In den Niederlanden bringt Sinterklaas im Dezember die Geschenke, in vielen andern Ländern der Welt ist das der Weihnachtsmann und in der Schweiz? In der Schweiz kommt Samichlaus!

a Lies den Text *Samichlaus, Schmutzli und das Eseli* im **Textbuch, bron 5**.

b Welche Unterschiede gibt es zwischen dem niederländischen Sinterklaas-Fest und Samichlaus in der Schweiz? **Nenne** mindestens sechs Unterschiede. **Schreibe** deine Antworten auf Niederländisch in die Tabelle.

Sinterklaas (NL)	Samichlaus (CH)

Abbildung 8

Manchmal wird auch in Aufgaben oder in den dazu gehörenden Texten auf einen Unterschied oder eine Übereinstimmung zwischen einem deutschsprachigen Land und den Niederlanden hingewiesen. So wird in einem Text ein Vergleich zwischen einem Künstler aus dem deutschsprachigen Raum und dem niederländischen Panoramakünstler Mesdag gezogen (vgl. TT 3. Ausg. TB F, S. 11). In einer anderen Aufgabe, zu den Bundesländern Österreichs, heißt es „den Bundesrat (*vergelijkbaar met de Eerste Kamer in Nederland*)“ (*mit der Ersten Kammer in den Niederlanden Vergleichbar*, TT 3. Ausg. AB E, S. 106). Den aktiven Vergleichsaspekt gibt es in diesen zwei Aufgaben aber nicht.

5.1.3. Teilfrage 3: Relevanz des Deutschlernens

Die Wichtigkeit der deutsch-niederländischen Beziehungen und die Wichtigkeit der deutschen Sprache für diese Beziehungen werden in keiner der Aufgaben angesprochen. In einem Text wird zwar behauptet, dass junge Leute die Wichtigkeit guter Deutschkenntnisse für ihre Karriere einsehen (vgl. TT 3. Ausg. TB F, S. 31), aber es wird nirgendwo spezifisch Bezug auf die Wichtigkeit Deutschlands und des Deutschen für die Niederlande genommen.

5.1.4. Teilfrage 4: Vergleich zu der zweiten Ausgabe

5.1.4.1. Vielseitiges und realistisches Bild

Wenn man die Themen, die in der zweiten Ausgabe von *TrabiTour* verwendet werden (siehe Tabelle 4), mit denen aus der dritten Ausgabe vergleicht, sieht man, dass sie ein wenig anders sind. Jedoch werden auch in der zweiten Ausgabe unterschiedliche und universelle Themen behandelt. Zu diesen Themen werden in beiden Ausgaben vor allem Fakten vermittelt, die keine Nuancierung brauchen.

Kapitel	Thema
10	Ausgehen
11	Wohnen
12	Wintersport
13	Die Schweiz
14	Zukunftsplanung/Arbeiten
15	Gesundheit
16	Medien
17	Europa
18	Sommerferien

Tabelle 4

Auffällig ist, dass die zusätzlichen Themen Kunst, Musik, Politik, erfolgreiche Personen und Sprache, die in der dritten Ausgabe behandelt werden, in der zweiten Ausgabe nicht vorkommen. Es wird zum Beispiel nicht ausführlich auf das politische System der deutschsprachigen Länder eingegangen, wie das in der dritten Ausgabe der Fall ist. Auch andere landeskundliche Aufgaben aus der dritten Ausgabe, wie Aufgaben zu Zeitungen, Verkehr oder dem Gesundheitswesen in Deutschland, sind in der zweiten Ausgabe nicht enthalten. Weiterhin wird in der zweiten Ausgabe von *TrabiTour* kaum Bezug genommen auf regionale Unterschiede. Die Aufgaben aus der dritten Ausgabe, die sich mit regionaler sprachlicher Variation beschäftigen, findet man in der zweiten Ausgabe nicht.

Österreich und die Schweiz werden in der zweiten Ausgabe, wie in der dritten, als Subthemen der Kapitelthemen in Aufgaben einbezogen. Auch hat die Schweiz ihr eigenes Projektkapitel. Allerdings gibt es die Aufgaben zu den politischen Systemen von Österreich, der Schweiz und Deutschland in der zweiten Ausgabe nicht. Auch die sprachliche Variation zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz wird in der zweiten Ausgabe nicht thematisiert. Dafür gibt es aber in der zweiten Ausgabe Aufgaben, die mit der deutschen Sprache außerhalb von Österreich, der Schweiz und Deutschland zu tun haben.

5.1.4.2. Kritische Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten und Stereotypen

In der zweiten Ausgabe, wie in der dritten, gibt es keine Thematisierung von Stereotypen. Auch gibt es kaum Übungen, in denen der Vergleich zu der niederländischen Kultur gefördert wird.

5.1.4.3. Relevanz des Deutschlernens

Die zweite Ausgabe von *TrabiTour* enthält einige Aufgaben, die sich unter dem Titel ‚Deutsch Gefragt‘ mit der Wichtigkeit des Deutschen für das Arbeitsleben auseinandersetzen. So wird in einer dieser Aufgaben betont, dass Deutschkenntnisse in vielen Berufen sehr wichtig sind (Siehe Abbildung 9). In einer anderen Aufgabe wird die geographische Nähe von Deutschland zu den Niederlanden und die damit einhergehende Möglichkeit, dass man im alltäglichen Leben Deutsch benutzen muss, betont (Siehe Abbildung 10). Außerdem wird in einer Aufgabe die Wichtigkeit von grenzüberschreitender Zusammenarbeit zwischen Deutschland und den Niederlanden thematisiert (vgl. TT 2. Ausg. AB F, S. 51). In der dritten Ausgabe gibt es diese Aufgaben nicht.

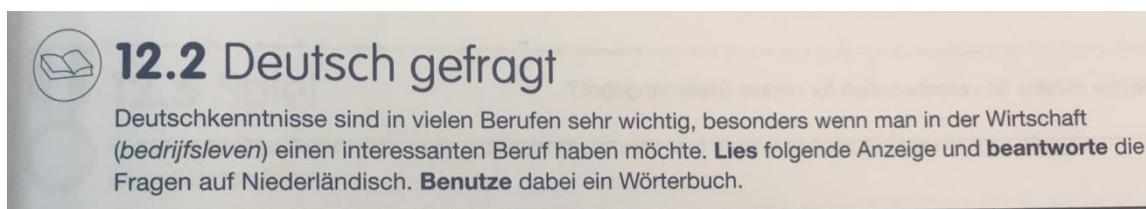


Abbildung 9

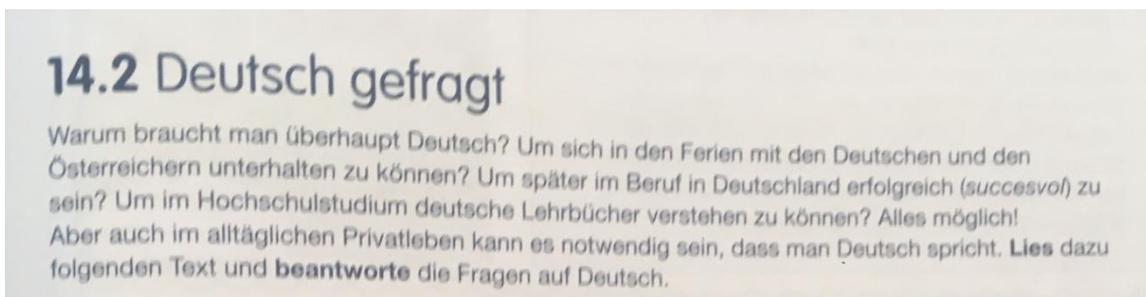


Abbildung 10

5.1.5. Schlussfolgerung für *TrabiTour*

In *TrabiTour* werden unterschiedliche und universelle Themen behandelt. In der dritten Ausgabe werden, durch Einbeziehung der Themen Politik, Kunst, Musik, erfolgreiche Personen und Sprache neben den Kapitelthemen, noch mehr unterschiedliche Themen behandelt als in der zweiten Ausgabe. Das in *TrabiTour* vermittelte Bild ist also relativ vielseitig, durch die Behandlung von unterschiedlichen und universellen Themen. Jedoch fehlt in den Informationen zur Kultur der Aspekt des menschlichen Verhaltens und bleiben die Informationen ein wenig oberflächlich: es werden vor allem Fakten und Zahlen vermittelt zu Objekten und berühmten Personen aus dem deutschsprachigen Raum. Sowieso scheinen die kulturellen Inhalte im Vergleich zu dem Leseverstehen eine weniger wichtige Position in den Aufgaben einzunehmen.

Außerdem wird in *TrabiTour* auf regionale Themen und Unterschiede kaum Bezug genommen. In der zweiten Ausgabe passiert es überhaupt nicht, in der dritten Ausgabe werden regionale kulturelle Unterschiede nicht thematisiert und gibt es nur ein paar Mal eine Betonung von regionalen sprachlichen Unterschieden. Das kommt der Vielseitigkeit des Bildes, das von der deutschsprachigen Kultur vermittelt wird, nicht zugute. Dagegen werden kulturelle Themen aus Österreich und der Schweiz sowie sprachliche Variation zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz in der dritten Ausgabe mehr angesprochen als in der zweiten, unter anderem durch Hinzufügung von Aufgaben zu den politischen Systemen der jeweiligen Länder. Es wird im Lehrwerk *TrabiTour* also deutlich gemacht, dass der deutsche Sprachraum nicht nur aus Deutschland besteht. Es wird jedoch nicht explizit darauf hingewiesen, dass es zwischen den Ländern, die den deutschen Sprachraum bilden, Unterschiede gibt. Dadurch, dass die drei Länder manchmal in einem Atemzug miteinander genannt werden, kann sogar den Eindruck entstehen, dass die drei Länder sich kulturell ziemlich ähnlich sind.

Viel Raum für eine kritische Auseinandersetzung mit kulturellen Themen gibt es in *TrabiTour* nicht: Stereotype sind kein Thema der Aufgaben und ein aktiver Vergleich mit der eigenen Kultur wird nur sehr selten gefördert, sei es in der dritten Ausgabe etwas mehr als in der zweiten. Die deutsch-niederländischen Beziehungen und die Wichtigkeit des Deutschen für die Niederlande, die in der zweiten Ausgabe noch Thema einiger Aufgaben sind, werden in der dritten Ausgabe überhaupt nicht angesprochen.

5.2. *Na Klar!*

5.2.1. *Teilfrage 1: vielseitiges und realistisches Bild*

5.2.1.1. Unterschiedlichkeit der Themen

Das Lehrwerk *Na Klar!* für 3 Vwo hat 8 Kapitel. Die Kapitel haben alle ein Hauptthema, wie in Tabelle 5 gezeigt wird. Man sieht, dass die Kapitelthemen nicht alle in den Aufgaben, die mit Kultur zu tun haben, vorkommen (siehe Tabelle 6). Hingegen kommen in den Aufgaben, in denen kulturelle Inhalte vermittelt werden, einige zusätzliche Themen vor: bekannte Personen, Geschichte, Film, einige Städte, Ausflugsmöglichkeiten und Sehenswürdigkeiten, Essen und Sprache. Aus Tabelle 6 ist zu schließen, dass in den Aufgaben, in denen kulturelles Wissen vermittelt wird, acht unterschiedliche Themen vorkommen. Das Thema Sprache und das Thema Ausflüge/Sehenswürdigkeiten kommen beide oft vor (sechs bzw. sieben Mal). Die übrigen Themen kommen alle ein- oder zweimal vor.

Kapitel	Thema
	Jij en ik (personen)
2	Schule und Arbeit
3	Umwelt
4	Erholung
5	Medien
6	Essen, Kleidung
7	Gesundheit, Laune
8	Urlaub

Tabelle 5

Thema	Wie oft
Bekannte Personen	6
Geschichte	2
Umwelt	1
Film	2
Stadt	2
Ausflug	7
Essen	2
Sprache	1

Tabelle 6

In *Na Klar!* gibt es keine Aufgaben, die sich explizit mit Landeskunde beschäftigen oder von dem Lehrwerk selber als ‚Landeskunde‘ präsentiert werden. Jedoch werden in Lese- und Höraufgaben manchmal auch kulturspezifische Inhalte vermittelt. Es werden dann vor allem bekannte Personen, Städte und Sehenswürdigkeiten aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt. Die Texte in diesen Aufgaben sind eher ein Mittel, die Lese- oder Hörfähigkeit zu üben, als ein Mittel um kulturelles Wissen zu vermitteln. Auch die Aufgaben zu den Texten sind eher auf das Lese- oder Hörverstehen gerichtet, statt auf die kulturellen Inhalte der Texte. Ein Beispiel dafür sieht man in Abbildung 11: die Schüler lesen einen Text zum Thema Reformation und sollen dann von sechs Behauptungen angeben, ob sie richtig sind. Die geschichtlichen Inhalte des Textes werden in der Aufgabe nicht weiter reflektiert.

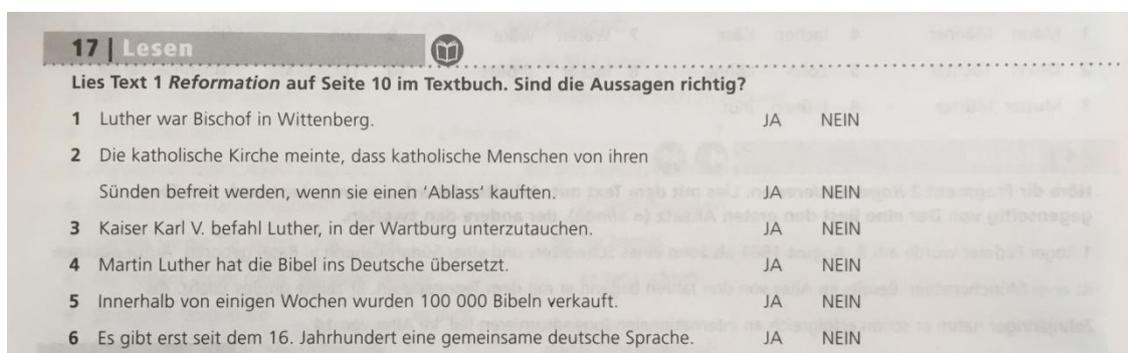


Abbildung 11

Außerdem fällt auf, dass die Themen der Leseübungen sowieso nur selten auf den deutschsprachigen Raum bezogen werden. Viele Kapitelthemen, wie Schule und Arbeit, Kleidung und Gesundheit kommen überhaupt nicht in Aufgaben mit kulturellen Inhalten vor.

Auch kommt es vor, dass zwar kulturelle Informationen vermittelt werden, aber dass nicht deutlich gemacht wird, dass das die Absicht ist: in einem Text zu Kapitel 2 wird zum Beispiel auf die Erfahrungen eines deutschen Schülers eingegangen (siehe Abbildung 12).

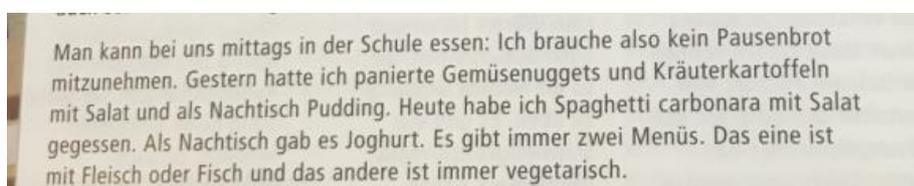


Abbildung 12

Diese Erfahrungen sind zwar interessant und sagen etwas über die Schule in Deutschland, aber werden nicht als kulturelle Informationen gebracht, sondern als die Einzelerfahrungen eines einzelnen Schülers (vgl. NK! 3. Ausg. TB, S. 38.). Deshalb sind Aufgaben wie diese nicht als Aufgaben, die kulturelle Informationen vermitteln, zu betrachten.

Weiterhin wird in *Na Klar!*, wenn kulturelle Inhalte vermittelt werden, nicht auf den Aspekt des menschlichen Verhaltens eingegangen. Es werden fast nur faktische Informationen vermittelt.

5.2.1.2. Universalität

Aus den Tabellen 5 und 6 kann man schließen, dass *Na Klar!* universelle Themen behandelt. Tabelle 6 zeigt, dass zu acht universellen Themen, die man auch auf andere Kulturen übertragen kann, kulturelle Inhalte vermittelt werden.

Wie oben erwähnt, werden die Kapitelthemen nicht sehr oft auf die deutschsprachige Kultur übertragen. Meistens bleiben die Texte, die zum Beispiel in Leseübungen verwendet werden, sehr allgemein. Die in Tabelle 6 genannten universellen Themen werden schon in den Aufgaben konkret gemacht und auf die deutschsprachige Kultur übertragen. Es werden zum Beispiel bekannte Personen aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt, wie Roger Federer (vgl. NK! 3. Ausg. AB, S. 7) oder Beethoven (vgl. NK! 3. Ausg. Ab S. 8), oder es wird auf deutschsprachige Filme eingegangen (vgl. NK! 3. Ausg. TB, S. 60 & 80).

5.2.1.3. Nuancierung

In den meisten Aufgaben zu kulturellen Themen geht es um faktische Information. Diese Informationen sind allgemein, brauchen aber keine Nuancierung. In einer Aufgabe (4,3 %) wird auf ein allgemeines Bild, das manche von der deutschen Kultur haben, eingegangen und das wird nuanciert. In dieser Aufgabe geht es um die deutsche Küche. Im Text zu dieser Aufgabe wird erwähnt dass „Besucher, die nach Deutschland kommen, denken, dass die Deutschen jeden Tag Currywurst essen und Bier trinken“ (vgl. NK! 3. Ausg. TB, S. 114). Im Text wird betont, dass es noch viel mehr gibt. Es wird also keine im Text gemachte Aussage nuanciert, sondern ein Bild, das viele Menschen von den Deutschen haben.

5.2.1.4. Regionale Themen

In zwei Aufgaben (8,7 %) werden regionale Themen behandelt. In Aufgabe 12 aus Kapitel 4 geht es um die sächsische Küche (vgl. NK! 3. Ausg. AB, S. 61). In Aufgabe 13 aus Kapitel 6 geht es um die deutsche Küche. Im Text zu dieser Übung wird folgendes gesagt: "Das typisch deutsche Essen gibt es allerdings nicht. Was der Deutsche so isst, hängt davon ab, in welchem Teil von Deutschland er

wohnt. Es gibt regionale Unterschiede" (vgl. NK! 3. Ausg. TB, S. 114). In der zum Text gehörenden Aufgabe soll man aufschreiben, welche Gerichte vor allem im Norden und welche im Süden Deutschlands gegessen werden (Siehe Abbildung 13). Es wird in dieser Aufgabe also betont, dass es bezüglich des Essens regionale Unterschiede innerhalb von Deutschland gibt.

2 Schrijf op welke hoofdgerechten vooral in het noorden en welke vooral in het zuiden van Duitsland worden gegeten.
Citeer minstens tien woorden uit de tekst.

Norddeutschland	Süddeutschland
Kartoffeln,	Fleisch,
.....
.....

Abbildung 13

In manchen anderen Aufgaben werden zwar Themen aus den unterschiedlichen Teilen des deutschsprachigen Raums vorgestellt, wie Sehenswürdigkeiten in Berlin (vgl. NK! 3. Ausg. TB, S. 50) oder bestimmte Städte wie Karlsruhe oder Aachen (vgl. NK! 3. Ausg. TB, S. 61), es wird in diesen Aufgaben aber nicht auf regionale Unterschiede hingewiesen.

5.2.1.5. DACH-Themen

In sechs Aufgaben werden Themen aus Österreich und/oder der Schweiz vorgestellt (26,1 %). Die Themen aus Österreich oder der Schweiz werden nicht als spezifisches kulturelles Thema der Übung vorgestellt, sondern als Thema eines Lese- oder Hörtextes. Auf diese Weise werden auch die Themen aus Deutschland vorgestellt, weil es keine Aufgaben, die kulturelles Lernen als explizites Ziel haben, gibt. Einen Bezug auf Österreich und die Schweiz gibt es, indem in einigen Aufgaben Personen aus diesen Ländern vorgestellt werden, wie zum Beispiel Roger Federer (vgl. NK! 3. Ausg. AB, S. 7), Mozart (vgl. NK! 3. Ausg. TB, S. 21) oder eine Musikgruppe aus Südtirol (vgl. NK! 3. Ausg. AB, S. 43). Es wird auch einmal erwähnt, dass es ein bestimmtes Hotel auch in Deutschland gibt (Siehe Abbildung 14).

Standort
In Ottensheim (Österreich) und seit kurzem auch in Bottrop (Nordrhein-Westfalen) in Deutschland gibt es das Parkhotel. In Bottrop finden Sie fünf Suiten inmitten einer sehr abwechslungsreichen Umgebung. Sie übernachten in einem Hotel ganz besonderer Art.

Abbildung 14

Einmal wird auf sprachliche Unterschiede zwischen den drei Ländern eingegangen (vgl. NK! 3. Ausg. TB, S. 159). Hier werden einige Wörter, die in Deutschland, Österreich und der Schweiz unterschiedlich sind, aufgelistet (siehe Abbildung 15) In den übrigen Aufgaben wird nicht betont, dass es kulturelle Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern gibt.

D-A-CH

Sie fahren nach Deutschland, Österreich oder in die Schweiz? Dann sollten Sie diese Wörter auf jeden Fall kennen!

	Deutschland (D)	Österreich (A)	Schweiz (CH)
a	Sahne	Schlagobers	Rahm
b	Brötchen	Semmel	Weggli
c	Möhre	Karotte	Karotte
d	Hähnchen	Huhn / Hendl	Poulet
e	Aprikose	Marille	Aprikose
f	Plätzchen	Keks	Guetzli
g	Bonbon	Zuckerl	Zeltli / Tafeli
h	Eis	Eis	Glace

Abbildung 15

5.2.2. Teilfrage 2: kritische Auseinandersetzung

5.2.2.1. Stereotype

In *Na Klar!* werden Stereotype in keiner der Aufgaben explizit thematisiert. Einmal wird auf ein bestimmtes Bild, das viele Menschen von den Deutschen haben, eingegangen. Das ist in Abschnitt 5.2.1.3.2. erläutert worden. Es wird aber nicht darauf eingegangen, dass das Bild ein Stereotyp ist, und die Wirkung von Stereotypen wird nicht thematisiert.

5.2.2.2. Vergleich

Keine der Aufgaben in *Na Klar!* fördert den Vergleich zwischen der eigenen und der Zielsprachenkultur.

5.2.3. Teilfrage 3

Die Wichtigkeit der deutsch-niederländischen Beziehungen und die Wichtigkeit des Deutschen für die Niederlande werden in *Na Klar!* nicht angesprochen.

5.2.4. Schlussfolgerung für *Na Klar!*

Die in *Na Klar!* behandelten Themen sind relativ unterschiedlich und sie sind universell. Deshalb wird ein relativ vielseitiges Bild vermittelt. Es werden aber vor allem Fakten vermittelt zu oberflächlichen Gegenständen, wie Personen oder Sehenswürdigkeiten. Es wird kaum auf das menschliche Verhalten eingegangen.

Einmal wird darauf hingewiesen, dass es regionale kulturelle Unterschiede gibt. Auf sprachliche regionale Unterschiede wird nicht eingegangen. Allerdings wird auf den sprachlichen Unterschied zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz hingewiesen. Weitere kulturelle Unterschiede werden hingegen nicht thematisiert. Es werden nur Themen aus diesen Ländern als Basis der Lese- und Hörtexte benutzt. Dabei wird zwar ein wenig kulturelles Wissen vermittelt, aber nicht auf Unterschiede innerhalb des deutschsprachigen Raums hingewiesen. Das Bild von der Zielsprachenkultur, das in *Na Klar!* vermittelt wird, ist also einerseits vielseitig und realistisch, weil faktische Informationen zu unterschiedlichen Themen vermittelt werden. Andererseits bleibt es auch ziemlich oberflächlich, indem regionale Unterschiede und Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern kaum thematisiert werden und das menschliche Verhalten keinen Teil des vermittelten kulturellen Wissens formt.

Außerdem werden Unterschiede oder Übereinstimmungen zwischen den deutschsprachigen Kulturen und der Zielkultur nicht thematisiert und der Vergleich zwischen diesen Kulturen wird in den Aufgaben nicht gefördert. Auch werden Stereotype nicht thematisiert. Kritische Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten wird in *Na Klar!* also nicht gefördert. Auch die Relevanz des Deutschlernens für die niederländischen Schüler wird nicht angesprochen.

5.3. *Neue Kontakte*

5.3.1. *Teilfrage 1: vielseitiges und realistisches Bild*

5.3.1.1. Unterschiedlichkeit der Themen

Neue Kontakte für 3 Vwo hat sechs Kapitel, die alle ein anderes Thema haben (siehe Tabelle 7). Diese Themen, außer dem Thema Zukunft und Karriere, kommen alle in den Aufgaben mit kulturellen Inhalten vor. Neben den Kapitelthemen gibt es noch sechs Themen, zu denen auch kulturelle Inhalte vermittelt werden: Sprache, Musik, Geschichte, bekannte Personen, und Österreich und die Schweiz (siehe Tabelle 8). Insgesamt werden in den Aufgaben in *Neue Kontakte*, die kulturelle Inhalte vermitteln, also elf Themen behandelt. Vor allem das Thema Sprache kommt oft vor: in zwölf Aufgaben werden Informationen zu diesem Thema vermittelt. Geschichte ist dreimal Thema einer Aufgabe. Die übrigen Themen kommen ein- oder zweimal in einer Aufgabe vor.

Kapitel	Thema
1	Service
2	Zukunft und Karriere
3	Freizeit
4	Gesundheit
5	Politik und Gesellschaft
6	Reisen

Tabelle 7

Thema	Wie oft
Service	2
Sprache	12
Freizeit	2
die Schweiz	2
Musik	1
Gesundheit	2
Geschichte	3
Politik	2
Bekannte Personen	2
Reisen	1
Österreich	1

Tabelle 8

Auch innerhalb der Themen werden unterschiedliche Gegenstände beschrieben: so werden als bekannte Personen zum Beispiel zwei Personen aus sehr unterschiedlichen Themenbereichen beschrieben: ein Rapper (siehe Abbildung 16) und der Rekordhalter des höchsten Fallschirmsprungs (vgl. TB S. 113).

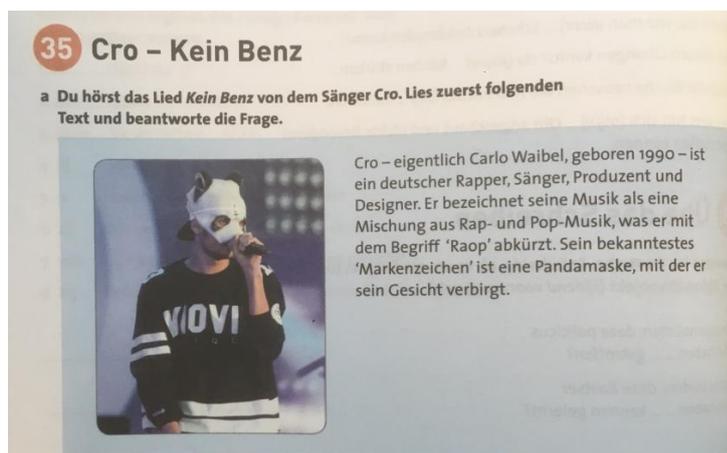


Abbildung 10

In *Neue Kontakte* gibt es Aufgaben, die sich explizit mit landeskundlichen Themen auseinandersetzen. Außerdem werden in manchen Lese- und Höraufgaben auch kulturelle Inhalte vermittelt. Diese Aufgaben gehen dadurch natürlich vor allem um das Lese- oder Hörverstehen, aber beziehen auch die Schüler aktiv mit ein. Manchmal sollen sie die Informationen aus dem Text selber mit Informationen aus dem Internet ergänzen (vgl. NK 6. Ausg. AB A, S. 23) oder selbst eine Schlussfolgerung aus gegebenen Daten ziehen (Siehe Abbildung 17).

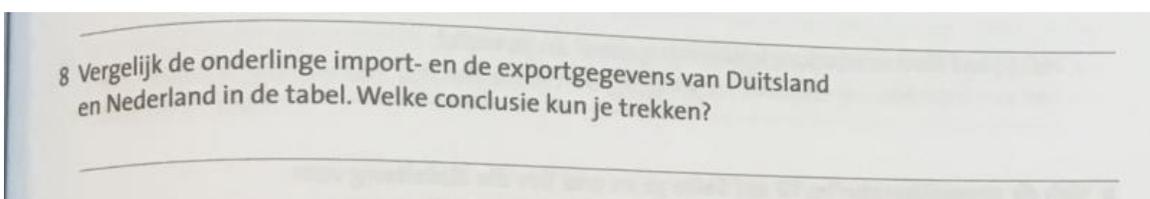


Abbildung 17

Manchmal wird am Anfang der Aufgabe das Wissen, das die Schüler schon zum Thema haben, aktiviert, indem gefragt wird, ob die Schüler schon etwas über das Thema wissen (Siehe Abbildungen 18 bis 21). Am Ende der Aufgaben wird auch manchmal nach der Meinung der Schüler gefragt (Siehe Abbildung 22).

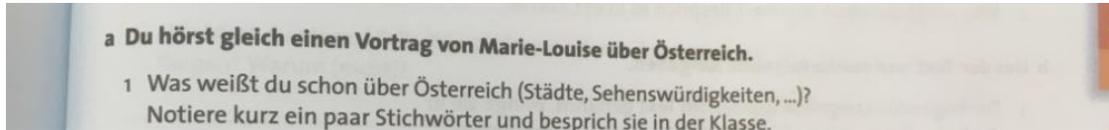


Abbildung 18

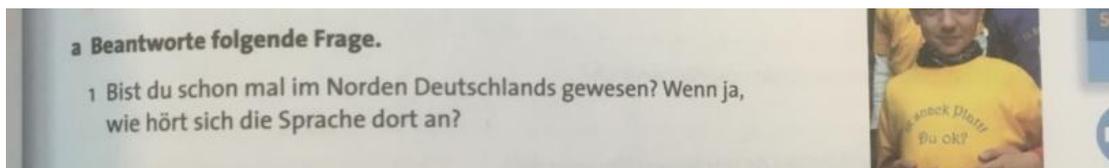


Abbildung 19

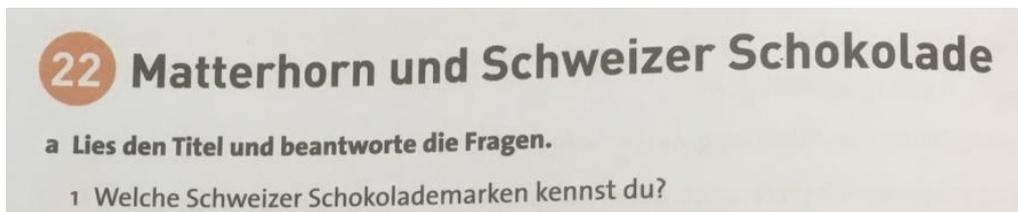


Abbildung 20

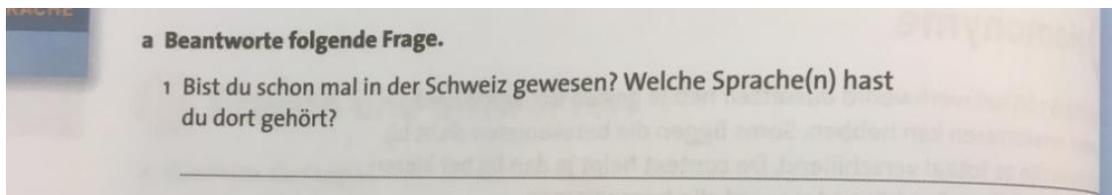


Abbildung 21

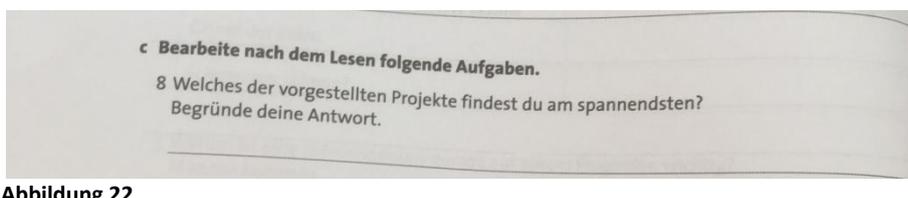


Abbildung 22

5.3.1.2. Universalität der Themen

Die Schweiz und Österreich sind Themen, die nicht ganz universell sind. Die übrigen neun Themen sind auf jede Kultur anzuwenden.

In *Neue Kontakte* werden die Kapitelthemen und einige zusätzliche Themen auf die Kulturen in dem deutschsprachigen Raum übertragen und auf diese Weise konkret gemacht. Es werden Inhalte aus

Deutschland, Österreich und der Schweiz, die zu den Themen passen, vorgestellt, wie die Geschichte der deutschen Teilung in dem Kapitel zum Thema Politik und Gesellschaft (vgl. NK 6. Ausg. TB S. 80), oder der deutsche Heilpraktiker Kneipp in dem Kapitel zum Thema Gesundheit (vgl. NK 6. Ausg. TB S. 67).

5.3.1.3. Nuancierung

Keine der Aufgaben enthält Aussagen über Kultur, die Nuancierung brauchen. Es fällt auf, dass in den Aufgaben, in denen kulturelle Inhalte vermittelt werden, vor allem Fakten vermittelt werden, die deshalb keine Nuancierung brauchen. Es wird nicht auf die Menschen in den deutschsprachigen Ländern oder auf ihr Verhalten eingegangen. Ein treffendes Beispiel ist ein Text zum Thema Körpersprache: in diesem Text wird darauf hingewiesen, dass kulturelle Unterschiede der Körpersprache zu Missverständnissen führen können. Wie das körpersprachliche Verhalten in Deutschland genau aussieht, wird aber nicht erläutert. Diese Themen bleiben also eher oberflächlich.

5.3.1.4. Regionale Themen

In 9 Aufgaben (30%) wird auf regionale Themen eingegangen. In sieben dieser Aufgaben geht es um sprachliche regionale Unterschiede. Es wird zum Beispiel darauf hingewiesen, dass es in Deutschland unterschiedliche Dialekte gibt (Siehe Abbildungen 23 und 24).



Abbildung 23



Abbildung 24

Zwei dieser Dialekte, Plattdeutsch und Berlinerisch, werden in späteren Aufgaben genauer vorgestellt (vgl. NK 6. Ausg. AB A, S. 77 – 80; vgl. NK 6. Ausg. AB B, S. 83 – 85). Auch die sprachlichen regionalen Unterschiede in der Schweiz werden thematisiert (vgl. NK 6. Ausg. TB, S. 48). Weiterhin gibt es noch zwei Aufgaben, in denen Unterschiede zwischen den deutschen Bundesländern betont werden: es

geht hier um Unterschiede in den Einsatzzeiten des ärztlichen Bereitschaftsdienstes (vgl. NK 6. Ausg. TB, S. 13) und der Einführung des Wahlrechts für Jugendliche (vgl. NK 6. Ausg. TB, S. 92).

5.3.1.5. DACH-Themen

In vierzehn Aufgaben (46,7%) wird auf Themen aus Österreich und/oder der Schweiz eingegangen. In den Aufgaben, in denen Österreich und die Schweiz zur Sprache kommen, geht es vor allem um sprachliche Themen. Es wird zum Beispiel darauf hingewiesen, dass in diesen Ländern auch Deutsch gesprochen wird (vgl. NK 6. Ausg. TB S. 31) und dass es Unterschiede zwischen dem Hochdeutschen und dem Schweizerdeutschen und dem Österreichischen gibt (siehe Abbildungen 25 und 26).

D	CH	D	CH
weit	wiit	Haus	Huus
Freitag	Fritig	ausgehen	in Uusgang ga
neu	nüü	Kind	Kchind
Zeug	Züüg	Stock	Stokch

Abbildung 25

A	D	A	D
Baba	Tschüs	der Palatschinken	der Pfannkuchen
die Erdäpfel	die Kartoffeln	der Topfen	der Quark

Abbildung 26

Außerdem ist beiden Ländern eine Aufgabe mit faktischen Informationen gewidmet (vgl. NK 6. Ausg. AB A, S. 140 – 141; NK 6. Ausg. AB B, S. 179). In Abbildung 27 sieht man ein Beispiel einer Aufgabe, in der es um Fakten zu der Schweiz geht. Auch gibt es eine Aufgabe zu einem bekannten Schweizer (vgl. NK 6. Ausg. AB A, S. 142 – 143) und eine zu einem bekannten Österreicher (vgl. NK 6. Ausg. AB B, S. 180 – 181). Zu der Schweiz gibt es noch eine Aufgabe zum Thema Schweizer Schokolade (vgl. NK 6. Ausg. AB A, S. 140).

1 Wie viele Kantone hat die Schweiz?

A 11 (V)

B 19 (K)

C 23 (G)

D 26 (W)

2 Wie viele offizielle Sprachen hat die Schweiz?

A 1 (D)

B 2 (S)

C 3 (I)

D 4 (H)

Abbildung 27

Weiterhin wird in vier Aufgaben erwähnt, dass es etwas, das es in Deutschland gibt, auch in Österreich und/oder in der Schweiz gibt. So werden in einer Aufgabe zum Beispiel nicht nur Deutsche, sondern auch schweizerische Unternehmen genannt (Siehe Abbildung 28). In einer Aufgabe zum Wahlrecht wird erwähnt, dass "Österreich [...] seit Juni 2007 als erstes Land in Europa das Wahlrecht ab 16 Jahren für alle Wahlen eingeführt" hat (vgl. NK 6. Ausg. TB, S 92).



Abbildung 28

5.3.2. Teilfrage 2: kritische Auseinandersetzung

5.3.2.1. Stereotype

In keiner der Aufgaben wird auf dem Thema Stereotype eingegangen.

5.3.2.2. Vergleich

In vier Aufgaben (13,3%) wird ein Vergleich zwischen der deutschsprachigen Kultur und der niederländischen Kultur gefördert. Dreimal sollen die Schüler einen Vergleich zu der niederländischen Sprache ziehen. In zwei Aufgaben zum Berlinerischen heißt es zum Beispiel „welke drie voorbeelden uit de tekst lijken sterk op Nederlands“ (NK 6. Ausg. AB B, S. 83, *welche drei Beispiele aus dem Text sind dem Niederländischen ähnlich*) und „Welche Wörter sind fast identisch mit dem Niederländischen?“ (Siehe Abbildung 29).

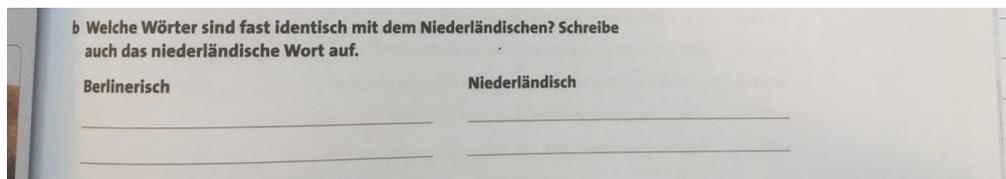


Abbildung 29

In einer Aufgabe zu Lehnwörtern des Deutschen in anderen Sprachen sollen die Schüler Beispiele von niederländischen Lehnwörtern in anderen Sprachen nennen (vgl. NK 6. Ausg. AB B, S. 148).

In einer Aufgabe zu der deutschen Nationalhymne soll diese mit der niederländischen verglichen werden, indem gefragt wird, ob die Schüler wissen, welche Nationalhymne älter ist, die niederländische oder die deutsche (vgl. NK 6. Ausg. AB B, S. 88).

Außerdem gibt es zwei Aufgaben, in denen von den Lehrwerkautoren selbst schon ein Vergleich zwischen der deutschen und der niederländischen Kultur gemacht worden ist. In einer Aufgabe, in der es um politische Parteien geht, wird von jeder Partei das niederländische Äquivalent dieser Partei erwähnt (Siehe Abbildung 30).

*Christlich Demokratische Union Deutschlands
(in Bayern: Christlich Soziale Union, CSU),
christendemocratische, centrumrechtse partij.
In veel opzichten te vergelijken met het CDA
in Nederland. De partij is in het algemeen*

Abbildung 30

In einer Aufgabe zu Österreich wird letztens noch erwähnt, wie viel größer Österreich im Vergleich zu den Niederlanden ist (vgl. NK 6. Ausg. AB B, S. 179). In diesen zwei Aufgaben wird aber kein aktiver Vergleich gefördert.

5.3.3. Teilfrage 3: Relevanz des Deutschlernens

5.3.3.1. Wichtigkeit der deutsch-niederländischen Beziehungen

In einer Aufgabe (3,3%) wird die Wichtigkeit der deutsch-niederländischen Beziehungen betont. In dieser Aufgabe zum Thema Fremdsprachen wird nämlich folgendes erwähnt: "Im modernen Europa 'ohne Grenzen' verkehren wir Niederländer geschäftlich mit vielen Ländern, aber vor allem mit Deutschland. Das ist nicht verwunderlich, denn Deutschland ist ein großes Land mit einer starken Wirtschaft." (NK 6. Ausg. TB, S. 31). In einer Tabelle (siehe Abbildung 31) zu dieser Aufgabe wird deutlich, dass Deutschland am meisten aus den Niederlanden importiert und auch ziemlich viel in die Niederlande exportiert. Auf diese Weise wird deutlich gemacht, dass Deutschland für die Niederlande ein wichtiger Handelspartner ist.

Deutscher Im- und Export 2011			
Import	Mrd. Euro	Export	Mrd. Euro
1 Niederlande	81,8	1 Frankreich	101,4
2 China	79,5	2 USA	73,8
3 Frankreich	65,9	3 Niederlande	69,4
4 USA	48,5	4 Vereinigtes Königreich	65,6
5 Italien	47,8	5 China	64,9

Quelle: Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2012

Abbildung 31

5.3.3.2. Wichtigkeit des Deutschen

In der oben vorgestellten Aufgabe wird auch die Wichtigkeit des Deutschen für die deutsch-niederländischen Beziehungen deutlich gemacht (3,3 %). Es wird betont, dass viele Menschen ihre Sprachkenntnisse verbessern wollen, "[w]eil niederländische Firmen wissen, dass man mit Deutschen besser ins Geschäft kommt, wenn man die Sprache spricht." (NK 6. Ausg. TB, S. 31). Es wird also betont, dass man gute Deutschkenntnisse braucht, um mit den Deutschen erfolgreich Handel zu betreiben.

5.3.4. Teilfrage 4: Vergleich zu der fünften Ausgabe

5.3.4.1. Vielseitiges und realistisches Bild

In Tabelle 10 sieht man, dass es in der fünften Ausgabe von *Neue Kontakte* zwei Kapitel mehr gibt als in der sechsten Ausgabe. Vier Kapitelthemen sind in beiden Ausgaben gleich: Reisen, Berufswahl, Freizeit und Politik. In der fünften Ausgabe findet man die Themen Gesundheit und Service nicht. Hingegen gibt es in dieser Ausgabe die Kapitelthemen Essen, Umwelt, Urteilen und Geschichte.

Kapitel	Thema
1	Reisen
2	Essen
3	Berufswahl
4	Freizeit
5	Umwelt
6	Urteilen
7	Politik
8	Geschichte

Tabelle 20

Das Thema Geschichte findet man in der sechsten Ausgabe auch in manchen Aufgaben wieder. Außerdem findet man in dieser Ausgabe auch noch die Themen Sprache, Musik, bekannte Personen, Österreich und die Schweiz. Wie Tabelle 10 zeigt, kommt Geschichte in der fünften Ausgabe als Kapitelthema vor. In den Aufgaben der fünften Ausgabe kommen die oben genannten zusätzlichen Themen aus der sechsten Ausgabe auch vor. In der fünften Ausgabe gibt es also etwas mehr unterschiedliche Themen als in der sechsten: die Themen Umwelt, Essen und Urteilen gibt es in der sechsten Ausgabe nicht mehr. Außer den Themen Österreich und die Schweiz sind alle Themen universell. Sie werden in den Aufgaben auf die deutschsprachige Kultur angewendet. Dabei werden sowohl in der fünften als auch in der sechsten Ausgabe keine Aussagen gemacht, die Nuancierung brauchen.

In der fünften Ausgabe wie in der sechsten wird auf regionale sprachliche Unterschiede eingegangen. Es gibt in der fünften Ausgabe keine separate Aufgabe zu Dialekten im Allgemeinen, aber die Dialekte

Plattdeutsch und Berlinerisch werden in beiden Ausgaben behandelt. Auch sprachliche Unterschiede innerhalb der Schweiz werden in beiden Ausgaben thematisiert. In der sechsten Ausgabe werden zweimal kleine Unterschiede zwischen einigen Bundesländern betont, vor allem auf praktischem Gebiet. Diese kommen in der fünften Ausgabe nicht zur Sprache, hier wird jedoch auf Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland eingegangen (vgl. NK 5. Ausg. TB, S. 73). In einem Text zu diesem Thema erzählen Menschen, die aus dem Westen in den Osten umgezogen sind oder vice versa, über ihre Erfahrungen.

Auch auf sprachliche Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern wird in beiden Ausgaben auf die gleiche Weise eingegangen. In der fünften Ausgabe, wie in der sechsten, wird weiterhin auch auf Themen aus Österreich und der Schweiz eingegangen: es werden Fakten vermittelt (vgl. z.B. NK 5. Ausg. AB B, S. 89) oder bekannte Personen vorgestellt (vgl. z.B. NK 5. Ausg. AB B, S. 7). Die Themen aus Österreich und der Schweiz werden in beiden Ausgaben gleich einbezogen: sie sind vor allem auf Sprache gerichtet und es wird nicht auf kulturelle Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern eingegangen. Die Einbeziehung von Themen aus Österreich und der Schweiz ist in der fünften Ausgabe etwas weniger als in der sechsten: so gibt es einige Übungen aus der sechsten Ausgabe, wie zum Beispiel die Aufgabe zu Schweizer Schokolade, in der fünften Ausgabe nicht (vgl. NK 6. Ausg. AB A, S. 140 bzw. TB, S. 49).

5.3.4.2. Kritische Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten und Stereotypen

In der fünften Ausgabe gibt es, anders als in der sechsten, ein ganzes Kapitel zum Thema Urteile und Vorurteile. In diesem Kapitel findet man Aufgaben zum Thema Stereotype. Schüler sollen zum Beispiel aufschreiben, welche Vorurteile sie über Deutsche kennen und welche Vorurteile Deutsche zu Niederländern haben könnten (Siehe Abbildung 32).

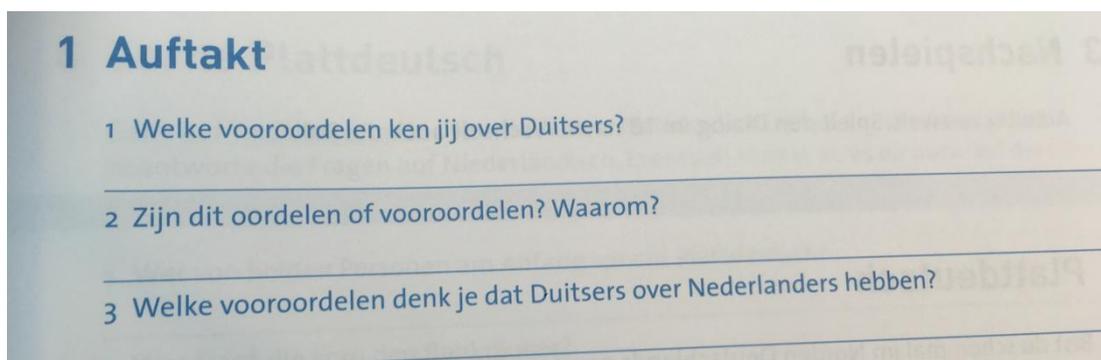


Abbildung 32

Auch gibt es in diesem Kapitel einen Text zu dem Niederlandebild von Deutschen und dem Deutschlandbild von Niederländern (Siehe Abbildung 33). Weiterhin sollen die Schüler im Internet selber Vorurteile über Österreicher recherchieren (vgl. NK 5. Ausg. AB B, S. 58).

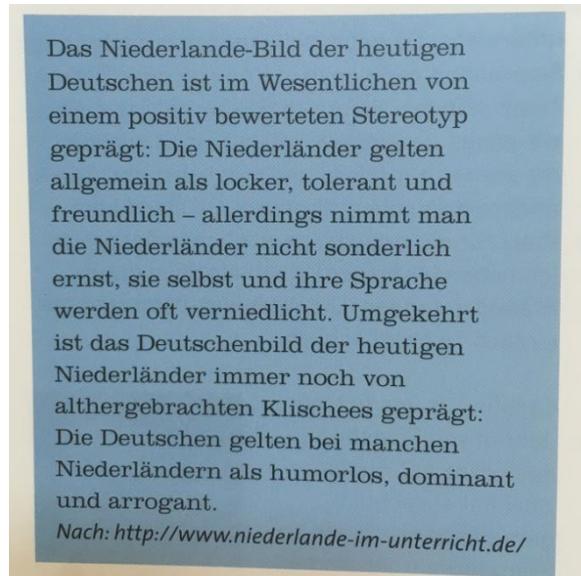


Abbildung 33

Weiterhin wird in der fünften Ausgabe, wie in der sechsten, in manchen Aufgaben der aktive Vergleich zwischen der deutschsprachigen und der niederländischen Kultur gefördert. Einige Übungen gibt es in beiden Ausgaben, wie die Aufgabe zu der deutschen Nationalhymne oder eine Aufgabe, in der die Schüler berlinerische Wörter mit dem Niederländischen vergleichen sollen. Auch in anderen Übungen in der fünften Ausgabe wird der Vergleich gefördert. Schüler sollen zum Beispiel aufschreiben, mit welchen Sachen aus den Niederlanden man bestimmte Sachen in Österreich vergleichen kann (Siehe Abbildung 34), oder mit welcher niederländischen Website ein bestimmtes soziales Netzwerk aus Deutschland zu vergleichen ist (Siehe Abbildung 35).

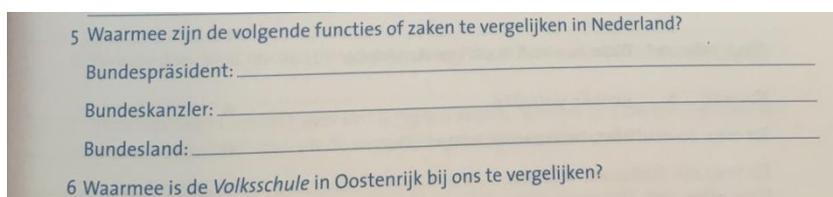


Abbildung 34

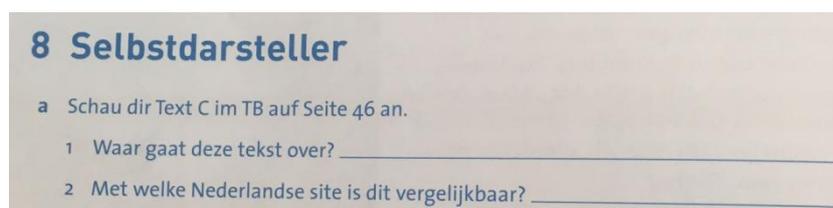


Abbildung 35

5.3.4.3. Relevanz des Deutschlernens

Wie in der sechsten Ausgabe wird auch in der fünften Ausgabe die Relevanz des Deutschlernens in einer Aufgabe angesprochen. In beiden Ausgaben gibt es den gleichen Text zum Thema Fremdsprachen, in dem erwähnt wird, dass Deutschland ein wichtiger Handelspartner der Niederlande ist, und dass man für erfolgreiches Handeln mit Deutschland gute Deutschkenntnisse braucht (vgl. NK 5. Ausg. TB, S. 37).

5.3.5. Schlussfolgerung für Neue Kontakte

In *Neue Kontakte* werden unterschiedliche und universelle Themen behandelt. Auch wird auf (vor allem sprachliche) regionale Unterschiede eingegangen und werden auch Themen aus Österreich und der Schweiz behandelt. Einen kulturellen Vergleich zwischen diesen Ländern gibt es aber nicht. Es wird also ein relativ vielseitiges und realistisches Bild behandelt, aber die vermittelten Informationen bleiben oberflächlich. Es geht vor allem um faktische Informationen und menschliches Verhalten wird in der sechsten Ausgabe nicht thematisiert.

Die Sachverhalte, die in den Aufgaben beschrieben werden, sind in beiden Ausgaben ein wenig unterschiedlich: manchmal ist zum Beispiel ein anderer Musiker beschrieben worden. Die beiden Ausgaben sind einander aber im Hinblick auf das Bild, das sie vermitteln, sehr ähnlich. In der fünften Ausgabe werden aber mehr Themen behandelt als in der sechsten Ausgabe. In dieser Ausgabe gibt es unter anderem ein Kapitel zum Thema Vorurteile, das sich also mehr mit dem Verhalten von Menschen und der ‚menschlichen‘ Seite von Kultur beschäftigt.

In der sechsten Ausgabe gibt es wie gesagt keine Auseinandersetzung mit Stereotypen. Es gibt schon Aufgaben, in denen Schüler die deutschsprachige Kultur mit der eigenen vergleichen sollen. Diese Aufgaben gibt es in der fünften Ausgabe auch. Die Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten ist in der fünften Ausgabe deshalb ausführlicher, weil es auch Aufgaben zu Stereotypen gibt.

In beiden Ausgaben wird die Wichtigkeit der deutsch-niederländischen Beziehungen und die Wichtigkeit der deutschen Sprache für diese Beziehungen in einer Aufgabe auf die gleiche Weise betont.

6. Diskussion

Im Analysekapitel wurden die Ergebnisse pro Lehrwerk beschrieben. Dieses Kapitel beschreibt anhand dieser Ergebnisse die Antworten pro Teilfrage.

6.1. Ergebnisse

6.1.1. *Vielseitiges und realistisches Bild*

Einerseits wird in allen Lehrwerken ein vielseitiges und realistisches Bild der deutschsprachigen Kultur vermittelt: alle Lehrwerke behandeln unterschiedliche und universelle Themen. Vor allem *TrabiTour* schneidet in Bezug auf die Unterschiedlichkeit der Themen gut ab. Weiterhin werden oft nicht nur Themen aus Deutschland, sondern auch aus Österreich und der Schweiz einbezogen. Andererseits kann man aber argumentieren, dass das vermittelte Bild nicht so vielseitig ist: regionale Themen werden in *TrabiTour* und *Na Klar!* kaum behandelt. *Neue Kontakte* schneidet hier etwas besser ab, aber es wird fast nur auf sprachliche regionale Unterschiede eingegangen. Die Behandlung von DACH-Themen ist in allen Lehrwerken zwar anwesend, aber noch verbesserungsfähig: es wird kaum auf spezifische Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern hingewiesen und wenn es passiert, geht es vor allem um sprachliche Unterschiede. Oft werden bestimmte Sachen erwähnt, die es sowohl in Österreich und der Schweiz als auch in Deutschland gibt. Auf diese Weise kann sogar der Eindruck erweckt werden, dass die Kulturen dieser Länder sehr ähnlich sind.

Die oben beschriebenen Ergebnisse entsprechen der Hypothese der ersten Teilfrage: das vermittelte Bild der Kultur ist relativ einseitig. Es gibt kaum Aufgaben, die sich mit regionalen Unterschieden auseinandersetzen, und die Einbeziehung von Österreich und der Schweiz geschieht vor allem durch die Vermittlung von faktischen Informationen. Ein Aspekt der Hypothese entspricht den Lehrwerken weniger deutlich: die Erwartung war, dass stereotype Inhalte vermittelt werden würden. Das scheint aber in den untersuchten Lehrwerken nicht der Fall zu sein: es werden vor allem Fakten vermittelt und keine allgemeinen Aussagen zu dem menschlichen Verhalten in einer bestimmten Kultur gemacht.

Das Ergebnis, dass ein relativ einseitiges Bild der deutschsprachigen Kultur vermittelt wird, scheint einen Gegensatz zu bilden zu dem, was in der Literatur allgemein gilt: dass die Vermittlung eines vielseitigen Bildes wichtig ist (vgl. u.a. Meijer & Tholey, 1997, S. 194; Maijala & Tammengahelmantel, 2016, S. 543). Brand (2012) hat in ihrer Arbeit gefolgert, dass niederländische Deutschlehrwerke „inhaltlich eigentlich ziemlich gut abschneiden“ (S. 93). In dieser Arbeit sind aber, im Gegensatz zu der Arbeit von Brand (2012), nicht nur die Themen analysiert worden, sondern auch die Thematisierung von Unterschieden zwischen Deutschland und Österreich und der Schweiz und

regionalen Unterschieden. In diesem Bereich schneiden die Lehrwerke nicht so gut ab. Dass ein relativ homogenes Bild, ohne Aufmerksamkeit für regionale Unterschiede, vermittelt wird, könnte damit zu tun haben, dass man im Unterricht oft von einer „homogenen deutschen Standardsprache“ (Maijala, 2009, S. 447) ausgeht. Das könnte auch dazu führen, dass man auch eine homogene deutsche Kultur als Unterrichtsgegenstand nimmt. Die Tatsache, dass vor allem Fakten vermittelt werden anstatt auch Informationen zu menschlichem Verhalten, dass spezifisch für die deutschsprachigen Kulturen ist, könnte damit zu tun haben, dass man sich bei der Umsetzung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) zu viel auf die Vermittlung von „[d]eklarative[m] Wissen“ (vgl. Costa et al, 2004, in Grünewald, 2010, S. 1486), also Faktenwissen, fokussiert. In vielen Aufgaben werden denn auch nur Fakten zu den deutschsprachigen Ländern vermittelt.

6.1.2. Aktive Auseinandersetzung

In den neuesten Ausgaben der untersuchten Lehrwerke werden Stereotype nicht explizit zum Thema einer Aufgabe gemacht. In *TrabiTour* und *Neue Kontakte* gibt es allerdings schon eine Förderung eines aktiven Vergleichs der eigenen und der Zielsprachenkultur, aber auch das passiert relativ selten. Das entspricht der zweiten Hypothese: es gibt wenig Raum für aktive Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten. Dass es wenig Raum für einen Vergleich mit der eigenen Kultur gibt, ist im Licht der Literatur zu diesem Thema bemerkenswert: es gilt die Annahme, dass ein Vergleich der eigenen und der Zielsprachenkultur im Fremdsprachenunterricht gefördert werden soll (vgl. Meijer & Tholey, 1997, S. 195; Maijala & Tammenga-Helmantel, 2016, S. 543). In den untersuchten Lehrwerken ist das aber nicht der Fall.

6.1.3. Wichtigkeit des Deutschlernens

Die Wichtigkeit der deutsch-niederländischen Beziehungen wird nur in *Neue Kontakte* in einer Aufgabe angesprochen. In den rezentesten Ausgaben von *TrabiTour* und *Na Klar!* werden diese Beziehungen überhaupt nicht thematisiert. Diese Ergebnisse entsprechen der dritten Hypothese, sind aber bemerkenswert, wenn man sich bewusst ist, dass Deutschland und damit die deutsche Sprache für die Niederlande wichtig ist.

6.1.4. Vergleich mit älteren Versionen

Sowohl die rezenteste Ausgabe von *TrabiTour* als auch die von *Neue Kontakte* weisen kleine Unterschiede mit den älteren Ausgaben auf, zum Beispiel in Bezug auf die Zahl der Themen, die behandelt werden, die Einbeziehung von DACH-Themen. Größere Unterschiede gibt es in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Kultur, die in *Neue Kontakte* in der neuen Ausgabe deutlich mehr gefördert wird, und im Bereich der Relevanz des Deutschlernens in *TrabiTour*, die in der neueren

Ausgabe überhaupt nicht mehr thematisiert wird. Zwischen den untersuchten Ausgaben der Lehrwerke gibt es also Unterschiede. Die rezentere Ausgaben sind aber nicht unbedingt ein Fortschritt: obwohl in *TrabiTour* in der neuen Ausgabe mehr Themen behandelt werden, wird die Relevanz des Deutschlernens in dieser Ausgabe nicht mehr thematisiert. Für *Neue Kontakte* gilt, dass die sechste Ausgabe schon etwas mehr DACH-Inhalte enthält, aber dass weniger Themen behandelt werden. Auch ist ein wichtiges Kapitel zu Stereotypen, das die fünfte Ausgabe enthält, in der sechsten gestrichen worden.

Auch diese Ergebnisse entsprechen der Hypothese, dass es Unterschiede zwischen den älteren und neueren Ausgaben gibt. Die Hypothese basierte auf der Möglichkeit, dass Lehrwerkautoren die Empfehlungen des DIA verarbeitet haben könnten. Es wurden also in den neuen Ausgaben Verbesserungen in Hinsicht auf die älteren Ausgaben erwartet. Die Unterschiede, die sich in der Analyse zeigen, sind aber nicht alle unbedingt positiv. Eine andere Erklärung für eventuelle Unterschiede zwischen älteren und neueren Ausgaben bietet die Tatsache, dass der europäische Referenzrahmen für Sprachen möglicherweise in den neueren Lehrwerken umgesetzt worden ist.

6.2. Beschränkungen der Untersuchung

Die Untersuchung, auf die diese Masterarbeit sich stützt, ist mit größter Sorgfalt geplant und durchgeführt worden. Dennoch unterliegt diese Arbeit einigen Beschränkungen, von denen manche auch Anlässe für weiterführende Studien bieten.

So wurden nur die Aufgaben, die sich spezifisch mit Themen aus den deutschsprachigen Kulturen auseinandersetzen, analysiert. Allerdings können Aufgaben, in denen keine spezifisch deutschsprachigen Themen behandelt werden, auch bestimmte Bilder der fremdsprachlichen Kultur hervorbringen, indem zum Beispiel Personen aufgeführt werden, die sich auf eine bestimmte stereotype Weise verhalten. Diese Art von Aufgaben sind aber nicht untersucht worden, da es in diesen Aufgaben nicht spezifisch um Landeskunde oder kulturelles Wissen geht. Auch Aufgaben, bei denen man ein Hörfragment oder Videofragment braucht, sind nicht untersucht worden. Die Miteinbeziehung dieser Aufgaben in die Analyse hätte die Analyse ausführlicher und vollständiger gemacht. Auch in diesen Aufgaben kann kulturelles Wissen vermittelt werden. In diesen Aufgaben können weiterhin regionalen sprachlichen Unterschieden Aufmerksamkeit gewidmet werden, indem die Fragmente Sprecher regionaler Varianten enthalten. Jetzt sind aber nur Höraufgaben analysiert, von denen aus der Aufgabenstellung hervorgeht, was sie beinhalten.

Ein anderer Teil der Lehrwerke, das nicht untersucht worden ist, sind die Dozentenbücher. Es ist möglich, dass diese Bücher Ideen für den Unterricht enthalten, die zum Beispiel mit der Förderung

eines Vergleichs oder die Einbeziehung von Stereotypen in den Unterricht zu tun haben. Diese Aspekte sind in den Aufgaben kaum anwesend, könnten aber in Dozentenbüchern deutlicher vertreten sein. Diese Möglichkeit ist in dieser Arbeit nicht untersucht worden.

Auch war die zweite Ausgabe von *Na Klar!* nicht mehr zu beziehen, weshalb sie nicht untersucht worden ist und die Analyse kein vollständiges Bild der Unterschiede zwischen älteren und neueren Ausgaben aller Lehrwerke bieten kann.

Aus der Analyse geht hervor, dass das vermittelte kulturelle Wissen relativ oberflächlich bleibt, indem vor allem Fakten vermittelt werden und nicht auf das menschliche Verhalten eingegangen wird. Es könnte aber sein, dass dieser Aspekt von Kultur in den Lehrwerken für andere Unterrichtsjahre vertreten ist. Vielleicht enthalten die Lehrwerke für 2 Vwo Themen, die sich besser für die Besprechung des menschlichen Verhaltens eignen, und wird dieser Aspekt benutzt um die Schüler in die deutsche Kultur einzuführen. Es könnte auch sein, dass komplexe Themen wie diese erst in der Oberstufe behandelt werden, wenn die Schüler die sprachliche Basis des Deutschen beherrschen und schon ein wenig Basiskenntnisse zu der deutschsprachigen Kultur haben. Um ein Totalbild von dem zu kreieren, was die Schüler in ihrer ganzen Schulzeit an kulturellen Kenntnissen vermittelt bekommen, sollten in der Zukunft auch die Lehrwerke der anderen Schuljahre untersucht werden.

Weiterhin sind die untersuchten Lehrwerke nicht sehr rezent. Ein rezenteres Bild könnte skizziert werden, wenn neuere Ausgaben analysiert werden würden. In Kürze werden neuere Ausgaben einiger in dieser Arbeit untersuchten Lehrwerke veröffentlicht. Die neue Ausgabe von *Na Klar!* für 3 Vwo ist zum Beispiel ab Juni 2018 erhältlich (vgl. Malmberg). Im Anschluss an diese Masterarbeit bleibt es immer relevant, neue Ausgaben von Lehrwerken oder ganz neue Lehrwerke zu untersuchen. Kulturen und auch die Ansichten in Bezug auf die Weise, auf die man mit kulturellen Inhalten umgehen sollte, sind veränderlich. Interessant ist es also, auch in der Zukunft die Entwicklung der Lehrwerke zu verfolgen. Auch könnten in zukünftigen Studien andere Aspekten von Kultur in Lehrwerkanalysen mit einbezogen werden. Diese Masterarbeit fokussierte sich in Bezug auf die Wiedergabe der kulturellen Vielfalt des deutschsprachigen Raums nur auf Unterschiede zwischen den verschiedenen geographischen Gebieten. Es wäre aber auch interessant, beispielsweise die Thematisierung von Unterschieden zwischen Subkulturen, wie Jugendkulturen, zu analysieren.

Zu dieser Untersuchung und auch zu anderen Untersuchungen nach vermittelten Bildern von Kultur, könnte weiterhin angemerkt werden, dass man sich nie der Weise, auf die andere die Bedeutung eines Textes oder einer Aufgabe interpretieren, sicher sein kann. Weninger und Kiss (2013, S. 699)

weisen darauf hin, dass man nicht davon ausgehen kann, dass Bedeutungen sich nur in Texten oder Abbildungen befinden. Die Schüler, die die Lehrwerke benutzen, bringen ihre eigenen Vorstellungen der Zielsprachenkultur in den Unterricht mit (vgl. Cangil, 2001, S. 4; Marques-Schäfer et al., 2016, S. 570; Földes, 1995, S. 32). Diese Vorstellungen haben Einfluss auf die Weise, auf die sie die vermittelten kulturellen Inhalte interpretieren. Es kann also keine eindeutige Schlussfolgerung der Form ‚genau dieses Bild der deutschsprachigen Kultur wird vermittelt‘ gezogen werden. Es kann aber aus der Analyse in dieser Masterarbeit gefolgert werden, dass in den analysierten Lehrwerken bestimmte Aspekte, die die Vermittlung dieses Bildes beeinflussen, in größerem oder geringerem Maße anwesend sind.

Diese Masterarbeit zielte darauf, ein allgemeines Bild des Umgangs mit kulturellen Themen in drei niederländischen Deutschlehrwerken zu skizzieren und allgemeine Empfehlungen zur Verbesserung zu formulieren. Der Fokus lag nicht auf dem Vergleich zwischen den unterschiedlichen Lehrwerken. Ein Vergleich zwischen Lehrwerken ist aber eine interessante Perspektive für weiterführende Studien in diesem Bereich. Auf diese Weise kann man schließen, welches Lehrwerk am besten für die Vermittlung kultureller Themen geeignet ist und können auch präzisere Empfehlungen für die unterschiedlichen Lehrwerke formuliert werden. In ähnlichen Studien können auch andere Lehrwerke, als die, die in dieser Arbeit untersucht worden sind, analysiert werden. Obwohl in dieser Arbeit die wichtigsten niederländischen Deutschlehrwerke analysiert worden sind, gibt es noch andere niederländische Deutschlehrwerke, die auch manchmal in Schulen benutzt werden und deshalb auch interessant für eventuelle weiterführende Studien sind.

Es ist letztens zu erwähnen, dass die Lehrwerke nicht die einzige oder ganze Ursache der Probleme des Lehrermangels und Desinteresses an deutscher Kultur sind. Es gibt auch andere Faktoren, die das Interesse beeinflussen können, wie Berichte in den Medien. Der Mangel an Interesse für ein Germanistikstudium könnte zum Beispiel auch mit der Studentenwerbung dieser Ausbildungen zu tun haben. Lehrwerke können aber ein erster Schritt zur Lösung des Problems sein: sie können, wenn gut entworfen, das Interesse für deutsche Kultur bei den Schülern fördern. Mehr Interesse an deutscher Kultur sorgt dafür, dass Schüler sich mehr für das Fach interessieren und sich vielleicht für ein Germanistikstudium oder eine Lehrerausbildung entscheiden. Außerdem sind Lehrwerke ein geeigneter Ort, die Wichtigkeit der deutsch-niederländischen Beziehungen und damit die Wichtigkeit des Deutschlernens zu betonen.

7. Fazit

7.1. Umgang mit kulturellen Inhalten in den Lehrwerken

Der Anlass dieser Masterarbeit war die Diskrepanz zwischen dem Mangel an Interesse für deutsche Kultur und an Interesse für ein Germanistikstudium bei niederländischen Schülern, sowie dem Lehrermangel einerseits und der Wichtigkeit Deutschlands und der deutschen Sprache für die Niederlande im Bereich des Handels und der Politik andererseits. Da der Deutschunterricht eine wichtige Rolle bei der Vermittlung des Bildes der deutschsprachigen Kultur und der Erweckung von Interesse für diese Kultur spielt und Lehrwerke eine große Rolle in diesem Unterricht spielen, wurde in dieser Masterarbeit die Frage gestellt, wie in drei niederländischen Deutschlehrwerken für die weiterführenden Schulen kulturelle Themen vermittelt werden und ob sich darin etwas geändert hat im Vergleich zu früheren Ausgaben. Zu diesem Zweck wurde eine quantitative und eine qualitative Analyse der Lehrwerke durchgeführt. Aus dieser Analyse geht hervor, dass es zwischen den Lehrwerken einige Unterschiede gibt. Weil es aber viele Aspekte gibt, die für alle untersuchten Lehrwerke gelten, ist es trotzdem möglich, eine allgemeine Antwort auf die Forschungsfrage zu formulieren.

Der Umgang mit kulturellen Themen in den Lehrwerken ist vor allem auf die Vermittlung von oberflächlichem faktischem Wissen gerichtet, indem nicht auf kulturspezifisches menschliches Verhalten eingegangen wird. Außerdem scheinen die Lehrwerke von einer relativ homogenen Kultur auszugehen, indem regionale Unterschiede kaum thematisiert werden und auch Unterschiede zwischen den verschiedenen Ländern des deutschsprachigen Raums kaum betont werden. Die Form der Übungen ist ebenfalls vor allem auf Faktenvermittlung ausgerichtet und bietet wenig Raum für aktive Auseinandersetzung mit kulturellen Themen oder die Betonung der Wichtigkeit der deutsch-niederländischen Beziehungen. Zwischen den älteren und neueren Ausgaben der Lehrwerke gibt es einige Unterschiede, die jedoch nicht immer als Fortschritt bezeichnet werden können. Auch für eventuelle zukünftige Ausgaben gibt es noch einiges zu verbessern. Deshalb werden im nächsten Abschnitt einige Empfehlungen formuliert. Die Umsetzung dieser Empfehlungen könnte das Interesse für deutsche Kultur und das Bewusstsein der Wichtigkeit des Deutschlernens bei niederländischen Schülern vergrößern.

7.2. Empfehlungen

#1 Mehr Informationen zu kulturspezifischem menschlichem Verhalten

Diese Arbeit zeigt, dass die in den Lehrwerken vermittelten Informationen vor allem faktisch sind. Um die deutschsprachigen Kulturen für Schüler greifbar und konkret zu machen und damit auch interessanter, würde es sich lohnen mehr Informationen zu den Menschen aus den deutschsprachigen Ländern und ihr Verhalten einzubeziehen.

#2 Betonung regionaler Unterschiede

Es wäre weiterhin sinnvoll, neben sprachlichen regionalen Unterschieden auch regionale Unterschiede auf anderen Gebieten zu thematisieren, damit ein vielseitigeres Bild der deutschsprachigen Länder vermittelt wird.

#3 Betonung kultureller Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern

Auch Unterschiede zwischen den Ländern des deutschsprachigen Raums könnten deutlicher betont werden: es sollten nicht nur Themen aus diesen Ländern präsentiert werden, sondern auch Unterschiede zwischen den Ländern besonders erwähnt werden.

#4 Förderung eines aktiven Vergleichs

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der verbessert werden könnte, ist die Förderung eines aktiven Vergleichs der fremden und eigenen Kultur. Ein solcher Vergleich bringt nützliche Kenntnisse und kann auch das Interesse an Kultur vergrößern, indem Schüler sich aktiv mit dem Thema beschäftigen.

#5 Thematisierung von Stereotypen

Zu aktiver Auseinandersetzung mit Kultur gehört neben dem Vergleich auch das Thema Stereotype. Im Rahmen dieses Themas kann das Deutschlandbild der Schüler nuanciert werden. Die Wirkung von Stereotypen könnte erklärt werden und es könnte auf das Deutschlandbild der Niederländer, aber auch auf das Niederlandebild der Deutschen eingegangen werden.

#6 Betonung der Relevanz des Deutschlernens

Letztens ist es sinnvoll, die Wichtigkeit des Deutschlernens in den Lehrwerken deutlicher zu betonen, weil Deutschland ein wichtiger Handelspartner der Niederlande ist und auch weil eine gute Zusammenarbeit auf politischem Gebiet sehr wichtig ist. Der Wichtigkeit der deutschen Sprache für diese Beziehungen sollte besonders Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Mit dieser Masterarbeit habe ich zeigen wollen, dass niederländische Deutschlehrwerke in Bezug auf den Umgang mit kulturellen Inhalten verbesserungsfähig sind. Die Lösung des Problems des Desinteresses für deutsche Kultur ist zwar von vielen Faktoren abhängig und nicht ohne Weiteres gefunden, aber mit einigen Anpassungen könnten Lehrwerke eine positive Entwicklung in Bezug auf das Interesse für deutsche Kultur und das Bewusstsein der Wichtigkeit des Deutschlernens bei niederländischen Schülern in Gang bringen. Die in dieser Arbeit formulierten Empfehlungen sind ein Anfang, aber es ist von essenzieller Bedeutung, auch in der Zukunft niederländische Deutschlehrwerke zu evaluieren und zu verbessern, um die Position des Deutschen in den Niederlanden zu verstärken.

8. Literatuurverzeichnis

8.1. Lehrwerke

- Baas, G., Ettema, C., van Eunen, K., Harshagen, L., Heidrich, K., Heijmans, D., den Hollander, M., van Kreel, W., Krijgsman, A., Maser, C., Mitzschke, M., Schyns, Y., Vinzelberg, A., Vlak, N. (2014). *TrabiTour VWO Arbeitsbuch D.* (3. Ausgabe). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Baas, G., Ettema, C., van Eunen, K., Harshagen, L., Heidrich, K., Heijmans, D., den Hollander, M., van Kreel, W., Krijgsman, A., Maser, C., Mitzschke, M., Schyns, Y., Vinzelberg, A., Vlak, N. (2014). *TrabiTour VWO Textbuch D.* (3. Ausgabe). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Baas, G., Ettema, C., van Eunen, K., Harshagen, L., Heidrich, K., Heijmans, D., den Hollander, M., van Kreel, W., Krijgsman, A., Maser, C., Schyns, Y., Vinzelberg, A., Vlak, N. (2014). *TrabiTour VWO Arbeitsbuch E.* (3. Ausgabe). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Baas, G., Ettema, C., van Eunen, K., Harshagen, L., Heidrich, K., Heijmans, D., den Hollander, M., van Kreel, W., Krijgsman, A., Maser, C., Mitzschke, M., Schyns, Y., Vinzelberg, A., Vlak, N. (2014). *TrabiTour VWO Textbuch E.* (3. Ausgabe). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Baas, G., Ettema, C., van Eunen, K., Harshagen, L., Heidrich, K., Heijmans, D., den Hollander, M., van Kreel, W., Krijgsman, A., Maser, C., Schyns, Y., Vinzelberg, A., Vlak, N. (2014). *TrabiTour VWO Arbeitsbuch F.* (3. Ausgabe). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Baas, G., Ettema, C., van Eunen, K., Harshagen, L., Heidrich, K., Heijmans, D., den Hollander, M., van Kreel, W., Krijgsman, A., Maser, C., Mitzschke, M., Schyns, Y., Vinzelberg, A., Vlak, N. (2014). *TrabiTour VWO Textbuch F.* (3. Ausgabe). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Bozarov, G., Gerda, H., Hünig, F., Mengerink, M., de Vries, E.K. (2014). *Neue Kontakte 3 VWO Arbeitsbuch A.* (6. Ausgabe). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Bozarov, G., Gerda, H., Hünig, F., Mengerink, M., de Vries, E.K. (2014). *Neue Kontakte 3 VWO Arbeitsbuch B.* (6. Ausgabe). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Bozarov, G., Gerda, H., Hünig, F., Mengerink, M., de Vries, E.K. (2014). *Neue Kontakte 3 VWO Textbuch.* (6. Ausgabe). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Groffen, C. & de Vries, E.K. (2009). *Neue Kontakte 3 VWO Arbeitsbuch A.* (5. Ausgabe). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Groffen, C. & de Vries, E.K. (2009). *Neue Kontakte 3 VWO Arbeitsbuch B.* (5. Ausgabe). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Groffen, C. & de Vries, E.K. (2009). *Neue Kontakte 3 VWO Textbuch.* (5. Ausgabe). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Harshagen, L., den Hollander, M., Krijgsman, A., Meijerink, G., Mitzschke, M., Schyns, Y., Vinzelberg, A., van Eunen, K. (2009). *Trabi Tour VWO Arbeitsbuch D.* (2. Ausgabe). Houten: EPN.
- Harshagen, L., den Hollander, M., Krijgsman, A., Meijerink, G., Mitzschke, M., Schyns, Y., Vinzelberg, A., van Eunen, K. (2009). *Trabi Tour VWO Textbuch D.* (2. Ausgabe). Houten: EPN.
- Harshagen, L., den Hollander, M., Krijgsman, A., Meijerink, G., Mitzschke, M., Schyns, Y., Vinzelberg, A., van Eunen, K. (2009). *Trabi Tour VWO Arbeitsbuch E.* (2. Ausgabe). Houten: EPN.

Harshagen, L., den Hollander, M., Krijgsman, A., Meijerink, G., Mitzschke, M., Schyns, Y., Vinzelberg, A., van Eunen, K. (2009). *Trabi Tour VWO Textbuch E*. (2. Ausgabe). Houten: EPN.

Harshagen, L., den Hollander, M., Krijgsman, A., Meijerink, G., Mitzschke, M., Schyns, Y., Vinzelberg, A., van Eunen, K. (2009). *Trabi Tour VWO Arbeitsbuch F*. (2. Ausgabe). Houten: EPN.

Harshagen, L., den Hollander, M., Krijgsman, A., Meijerink, G., Mitzschke, M., Schyns, Y., Vinzelberg, A., van Eunen, K. (2009). *Trabi Tour VWO Textbuch F*. (2. Ausgabe). Houten: EPN.

Van der Bie, P., Lehrner-te Lindert, E., Pinxt, S., Trommelen, D. (2013) *Na Klar! 3 VWO. Arbeitsbuch*. (3. Ausgabe). 's Hertogenbosch: Malmberg.

Van der Bie, P., Lehrner-te Lindert, E., Pinxt, S., Trommelen, D. (2013). *Na Klar! 3 VWO. Textbuch*. (3. Ausgabe). 's Hertogenbosch: Malmberg.

8.2. Literatur

ABCD-Thesen (1990). ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 27 (5), S. 306 – 308.

Altmayer, C. (1997). Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2 (2). URL: <http://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/717/694> (Stand 19.4.2018).

Altmayer, C. (2003). Deutsch als Fremdsprache und Kulturwissenschaft. In: Altmayer, C. & Forster, R. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 109 – 134.

Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.

Altmayer, C. (2007) Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? *Germanistische Mitteilungen*, 65, S. 7 – 21

Altmayer, C. (2008). Was ist ‚deutsche Kultur‘? Zum Gegenstand der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache aus transkultureller Perspektive. In: Martinson, S.D. & Schulz, R.A. *Transcultural German Studies/Deutsch als Fremdsprache. Building Bridges/Brücken bauen*. Bern: Peter Lang, S. 25 – 38.

Altmayer, C. (2010). Konzepte von *Kultur* im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, H-J, Fandrych, C. Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin & New York: Walter de Gruyter. S. 1402 – 1412

Altmayer, C. (2013) Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demig, S., Hägi, S., Schweiger, H. (Hg.) *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium. S. 15 - 31

Altmayer, C. & Koreik, U. (2010). Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, H-J, Fandrych, C. Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin & New York: Walter de Gruyter. S. 1378 – 1390

- Althaus, H-J. (2010). Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: Krumm, H-J, Fandrych, C. Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin & New York: Walter de Gruyter. S. 1423 – 1430
- Ammer, R. (1994). Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, B. & Neuner, G. (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin & München: Langenscheidt KG. S. 31 – 42.
- Ammon, U. (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin & New York: Walter de Gruyter.
- Bar-Tal, D. (1997). Formation and change of ethnic and national stereotypes: An integrative model. *International Journal of Intercultural Relations*, 21 (4), S. 491 – 523
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe Instituts (1994). Texte in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache – 34 Maximen. In: Kast, B. & Neuner, G. (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin & München: Langenscheidt KG. S. 155 – 162.
- Bendieck, B. & Stehr, M. (2003). Alles Wurst? Alles Käse? Het Duitslandbeeld onder leerlingen van twee scholen in Amsterdam. *Levende Talen Tijdschrift*, 4 (2), S. 3 – 10
- Bettermann, R. (2010). Sprachbezogenen Landeskunde. In: Krumm, H-J, Fandrych, C. Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin & New York: Walter de Gruyter. S. 1454 – 1465
- Brand, D. (2012). *Bier, Brezeln, Bach und Bratwurst? Das Deutschlandbild in niederländischen Deutschlehrwerken. Eine imagologische Lehrwerkanalyse*. URL: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/240762> (Stand: 17.01.2018).
- Brigham, J.C. (1971). Ethnic Stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76 (1), S. 15 – 38.
- Cangil, B.E. (2001). *Landeskunde in den türkischen Lehrwerken für Deutsch als zweite Fremdsprache*. URL: <http://www.binnureriskoncangil.com/Landeskunde-in-den-turkischen-Lehrwerken-fur-Deutsch-als-zweiteFremdsprache.doc> (Stand 19.4.2018).
- Chudak, S. (2013). Eigenkulturelle Reflexion im Fremdsprachenunterricht. Zur Stellung und zu den Möglichkeiten der Bewusstmachung eigenkultureller Prägungen der Fremdsprachenlernenden im Kontext der Förderung ihrer interkulturellen Kompetenz. *Studia Germanica Posnaniensia*, 33, S. 13 – 27
- Ciepielewska, L. (2000). Die Bedeutung der Lehrwerkanalyse für den modernen Fremdsprachenunterricht. *Glottodidactica – An international Journal of Applied Linguistics*, 28, S. 65 – 67
- Dawidowicz, M. (2010) Moderne Ansätze des interkulturellen Landeskundeunterrichts: „Die drei Ks“ (Kinder, Küche, Kirche). *Info-Ampal*, 22, S. 14 – 16
- Deckers, M. (2010). Im Kulturkontakt gebildete Stereotype als Teil eines kulturellen Lernprozesses – untersucht in den Weblogs von in Deutschland lebenden Amerikanern. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 37 (6), S. 521 – 545
- Du Bois-Reymond, M. (1997). Beelden van Nederlandse kinderen over Duitsland en de Duitsers. *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 24 (1), S. 101 – 123

- Du Bois-Reymond, M. (1998). European identity in the young and Dutch students' images of Germany and the Germans. *Comparative Education*, 34 (1), S. 27 – 40
- Duitsland Instituut Amsterdam (2010). *Rapport Belevingsonderzoek Duits 2010*. URL: https://duitslandinstituut.nl/assets/hippo_binaries/assets/duitslandweb/Actueel/rapport-beleving-def.pdf?v=1 (Stand 17.01.2018).
- Duitsland Instituut Amsterdam (2017). *Belevingsonderzoek Duits 2017*. URL: <https://duitslandinstituut.nl/assets/upload/Belevingsonderzoek%202017.pdf> (Stand 25.4.2018).
- Duitsland Instituut Amsterdam (onbekannt). *Duits op de middelbare school*. URL: <https://duitslandinstituut.nl/naslagwerk/1236/duits-op-de-middelbare-school> (Stand 03.05.2018)
- Economisch nieuws actiegroep Duits (2017). *Duitsers mogen ons, maar kennen onze bedrijven niet*. URL: <https://www.dnhk.org/nl/newsroom/news/news-details/duitsers-mogen-ons-maar-kennen-onze-bedrijven-niet/> (Stand 17.01.2018).
- EenVandaag (2018). *Bedrijven zitten te springen om Duitssprekend personeel*. URL: <https://eenvandaag.avrotros.nl/item/bedrijven-zitten-te-springen-om-duitssprekend-personeel/> (Stand: 27.04.2018).
- Fink, M.C. (2003). Das Deutschlandbild in dänischen Lehrwerken für den Deutschunterricht in der Folkeskole. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 30 (5), S. 476 – 488
- Földes, C. (1995). Zum Deutschlandbild der DaF-Lehrwerke: von der Schönfärberei zum Frustexport? Ein Diskussionsbeitrag. *Deutsch als Fremdsprache*, 32 (1), S. 30 – 32
- Funk, H. (2004) Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*, 3, S. 41 – 47
- Grünwald, M. (2010). Landeskundliche Gegenstände: Politik und Gesellschaft. In: Krumm, H-J, Fandrych, C. Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin & New York: Walter de Gruyter. S. 1484 – 1492
- Hägi, S. (2011). Das DACH(L)-ABCD – Kurz vorgestellt. *AkDaF Rundbrief*, 62, S. 6 – 12
- Helmantel, M., Maijala, M. & Donker, E. (2017). Betekenisvol en uitdagend vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 104 (1), S. 16 – 21
- Hess-Lüttich, E.W.B. (2010). Landeskundliche Gegenstände: Alltagskultur, Multikulturalität und Heterogenität. In: Krumm, H-J, Fandrych, C. Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin & New York: Walter de Gruyter. S. 1492 - 1500
- Hoch, B., Jentges, S. & Tammenga-Helmantel, M. (2016). >>Beantworte die Fragen auf Niederländisch<<. Zielsprachengebrauch in niederländischen DaF-lehrwerken. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43 (6), S. 599 – 622
- Holliday, A., Kullman, J. & Hyde, M. (2017). *Intercultural communication. An advanced resource book for students*. New York/Oxon: Routledge. 3rd Edition.

- Hopkins, N. & Moore, C. (2001). Categorizing the neighbors: Identity, distance, and stereotyping. *Social Psychology Quarterly*, 64 (3), S. 239 – 252
- Horáková, E. (2014). *Faktoren, die die Lernmotivation der Deutschlerner/-innen positive oder negative beeinflussen*. URL: https://is.muni.cz/th/wg5px/Faktoren__die_die_Lernmotivation_der_Deutschlernerinnen_positiv_und_negativ_beeinflussen.pdf (Stand: 18.04.2018)
- Hotje, S. (2018). Duits – Best een leuk vak. *Levende Talen Magazine*, 105 (2), S. 42 – 43
- Kast, B. & Neuner, G. (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin & München: Langenscheidt KG. S. 23 – 29.
- Kenné, A. (2015). Motivation und Demotivation im Deutschunterricht an der Universität Dschang. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 42 (1), S. 71 – 86
- Klauer, K.C. (2008). Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung. In: Petersen, L.E. & Six, B. (Hrsg.). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung*. Weinheim & Basel: Beltz, S. 23 – 28
- Koreik, U. (2009). >>Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf<<. Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 36 (1), S. 3 – 34
- Krumm, H-J. (1994a). Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, B. & Neuner, G. (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin & München: Langenscheidt KG. S. 23 – 29.
- Krumm, H-J. (1994b). Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, B. & Neuner, G. (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin & München: Langenscheidt KG. S. 100 – 105.
- Ladegaard, H.J. (1998). National stereotypes and language attitudes: the perception of the British, American and Australian language and culture in Denmark. *Language and Communication*, 18 (4), S. 251 – 274
- Lebedko, M.G. (2014). Interaction of ethnic stereotypes and shared identity in intercultural communication. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 154, S. 179 – 183
- Lönnqvist, J-E., Yijälä, A., Jasinskaja-Lahti, I. & Verkasalo, M. (2012). Accuracy and contrast in national value stereotypes – A case study using Ingrian-Finns as bi-cultural experts. *Journal of Intercultural Relations*, 36 (2), S. 271 – 278
- Lu, L. (2011) The formation of cultural stereotypes in English language textbooks. In: Wang, Y. (Hg). *Education and educational technology*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag. S. 709 – 713
- Mach Mit. (Unbekannt). *Het vak Duits in Nederland*. URL: <http://machmit.nl/daarom-duits/het-vak-duits-in-nederland> (Stand 27.04.2018).
- Maijala, M. (2007a). Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 34 (6), S. 543 – 561

- Maijala, M. (2007b) Schoolbooks. In: Beller, M. & Leerssen, J. (Hrsg.). *Imagology. The cultural construction and literary representation of national characters. A critical survey*. Amsterdam & New York: Rodopi. S. 418 – 421
- Maijala, M. (2008). Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 13 (1). URL: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/231/223> (Stand 25.4.2018).
- Maijala, M. (2009). Wie kann sprachliche und kulturelle Variation vermittelt werden? – Didaktische Überlegungen anhand praktischer Erfahrungen im DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 36 (5), S. 447 – 461
- Maijala, M. & Tammenga-Helmantel, M. (2016). Regionalität als Stärke? Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43 (5), S. 537 – 565.
- Maijala, M., Tammenga-Helmantel, M. & Donker, E. (2016). Das DACH-Konzept in finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. *Zielsprache Deutsch*, 43 (1), S. 3 – 33.
- Malmberg (unbekannt). *Webshop voortgezet onderwijs. Na Klar! onderbouw Max*. URL: https://www3.malmberg.nl/Webshop-voortgezet-onderwijs/Talen/Duits/Na-klar-onderbouw-MAX.htm?_ga=2.127713550.2060075744.1526031291-146775738.1516527491 (Stand 28.5.2018)
- Marques-Schäfer, G., Sant'Anna Bolacio Filho, E. & Sol Stanke, R. (2016). Was können Lehrwerke zur Reflexion von Stereotypen im DaF-Unterricht beitragen? Eine Analyse anhand der Arbeit mit *DaF kompakt* in Brasilien. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43 (5), S. 566 – 586
- McCrae, R. R. et al. (2013). The inaccuracy of national character stereotypes. *Journal of Research in Personality*, 47 (6), S. 831 – 842.
- Meijer, D. & Jenkins, E-M. (1998). Landeskundliche Inhalte – Die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken. *Fremdsprache Deutsch*, 18 (1), S. 18 – 25
- Meijer, D. & Tholey, M. (1997). *Het duitslandbeeld in Nederlandse leermiddelen voor het vak Duits*. Enschede: Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO).
- Myczko, K. (2015). Wie viel Reflexion braucht der Fremdsprachenlerner? *Glottodidactica*, 42 (2), S. 45 – 59.
- Neuner, G. (1994). Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, B. & Neuner, G. (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin & München: Langenscheidt KG. S. 8 – 22.
- Noordhoff Uitgevers (unbekannt). *De grootste educatieve uitgeverij van Nederland*. URL: <https://werkenbijnoordhoff.nl/grootste-educatieve-uitgeverij-nederland/> (Stand 03.05.2017).

- Petersen, L.E. (2008): Die Theorie der sozialen Identität. In: Petersen, L.E. & Six, B. (Hrsg.). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung*. Weinheim & Basel: Beltz, S. 223-227
- Pfeiffer, W. (2000). Möglichkeiten und Grenzen der interkulturellen Sprachvermittlung. *Glottodidactica*, 28, S. 125 – 140.
- Pieklarz, M. (2006). Stereotype und Affektivität im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. *Glottodidactica*, 32, S. 109 – 122.
- Pittlik, W. (2018). *Scholieren vinden Duits leuk maar niet zo nuttig*. URL: <https://duitslandinstituut.nl/artikel/24271/scholieren-vinden-duits-leuk-maar-niet-zo-nuttig> (Stand: 23.5.2018).
- Pittlik, W. (2015). *Groot tekort aan leraren Duits. Schoolleiders vinden soms geen geschikte kandidaten*. URL: <https://duitslandinstituut.nl/artikel/11354/groot-tekort-aan-leraren-duits> (Stand: 27.04.2018).
- Riemenschneider, R. (1980). Vorurteile, Stereotypen und Klischees in Fremdsprachenlehrbüchern. Überlegungen zur Methode der Schulbuchanalyse. *Internationale Schulbuchanalyse*, 2 (1) p. 29 – 40.
- Risager, K. (2010). Landeskunde in der Germanistik im nichtdeutschsprachigen Europa. In: Krumm, H-J, Fandrych, C. Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin & New York: Walter de Gruyter. S. 1511 – 1520
- Roche, J. & Roussy-Parent, M. (2006): Zur Rolle der kontrastiven Semantik in interkultureller Kommunikation. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 35, S. 228 – 250.
- Rösler, D. & Schart, M. (2016). Die Perspektivenvielfalt in der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43 (5), S. 483 – 493.
- Srinivasan, N. A. (2004). Interkulturelles Konzept beim Fremdsprachenerwerb – zwischen Theorie und Praxis. Überlegungen zu einem DaF-Lehrwerk für indische Lerner der Altersgruppe 19 – 24. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 31 (4), S. 455 – 461.
- Te Loo, R.R.A. (2015). *Financiële positie van educatieve uitgeverijen*. URL: <http://leesplank.com/wp-content/uploads/2015/10/Financi%C3%ABle-positie-van-Educatieve-uitgeverijen.pdf> (Stand 03.05.2018)
- Weninger, C. & Kiss, T. (2013). Culture in English as a foreign language (EFL) textbook: A semiotic approach. *TESOL Quarterly*, 47 (4), S. 694 – 716.
- Wiater, W. (2003). *Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung*. URL: <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/year/2003/docId/5> (Stand 18.04.2018).
- Wowro, I. (2010). Stereotype aus linguistischer und didaktischer Sicht. Stereotypisierungen in ausgewählten Lehrwerken für DaF. *Convivium 2010*, S. 303 – 325. URL: http://convivium.edu.pl/assets/15_wowro_convivium_2010.pdf (Stand 18.04.2018).
- Zawadzka, E. (1997). Stereotype und Vorurteile im Fremdsprachenunterricht – sollte man sie bekämpfen, akzeptieren oder relativieren? *Glottodidactica*, 25, S. 121 – 134.

Zeuner, U.(2010). Interkulturelle Landeskunde. In: Krumm, H-J, Fandrych, C. Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin & New York: Walter de Gruyter. S. 1472 - 1478

9. Abbildungsverzeichnis

Abbildung	Seite	Quelle
Deckblatt	Deckblatt	Duitslanddesk (2016). URL: https://www.studereninduitsland.nl/nieuws/10-tips-om-gratis-online-duits-te-leren (Stand 05.06.2018)
1	27	TT 3. Ausg. AB E, S. 6
2	28	TT 3. Ausg. AB D, S. 101
3	29	TT 3. Ausg. AB F, S. 82
4	31	TT 3. Ausg. AB D, S. 41
5	31	TT 3. Ausg. AB D, S. 40
6	31	TT 3. Ausg. AB D, S. 92
7	31	TT 3. Ausg. AB E, S. 71
8	32	TT 3. Ausg. AB F, S. 88
9	34	TT 2. Ausg. AB E, S. 55
10	34	TT 2. Ausg. AB D, S. 59
11	36	NK! 3. Ausg. AB S. 8
12	36	NK! 3. Ausg. TB, S. 38
13	38	NK! 3. Ausg. AB, S. 98
14	38	NK! 3. Ausg. TB, S. 73
15	39	NK! 3. Ausg. TB, S. 159
16	41	NK 6. Ausg. AB B, S. 96
17	41	NK 6. Ausg. AB A, S. 85
18	42	NK 6. Ausg. AB B, S. 179
19	42	NK 6. Ausg. AB A, S. 77
20	42	NK 6. Ausg. AB A, S. 140
21	42	NK 6. Ausg. AB A, S. 136
22	42	NK 6. Ausg. AB B, S. 34
23	43	NK 6. Ausg. TB S. 12
24	43	NK 6. Ausg. AB A, S. 17
25	44	NK 6. Ausg. TB, S. 48
26	44	NK 6. Ausg. TB, S. 66
27	44	NK 6. Ausg. AB A, S. 140
28	45	NK 6. Ausg. AB B, S. 28
29	45	NK 6. Ausg. AB B, S. 83
30	46	NK 6. Ausg. AB B, S. 81
31	46	NK 6. Ausg. AB A, S. 85
32	48	NK 5. Ausg. AB B, S. 41
33	49	NK 5. Ausg. TB, S. 74
34	49	NK 5. Ausg. AB B, S. 89
35	49	NK 5. Ausg. AB A, S. 102

Appendix I. Ergebnisse der Quantitativen Analyse

TrabiTour

Aufgabe	Thema (1.1. + 1.2.)	1.3. Nuancierung	1.4. Regional	1.5. DACH	2.1. Stereotype	2.2. Vergleich	3.1. Beziehungen	3.2. Wichtigkeit Deutsch
K10 Einl.	Verkehr	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K10 1.1	Verkehr	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K10 2.1.	Verkehr	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K10 3.1.	Verkehr	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K10 4.3.	Verkehr	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K10 6.2.	Musik	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K10 17.1.	Verkehr	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K10 17.2.	Politik	n.z.	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein
K11 Einl.	Gesundheit	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K11 1.1.	Gesundheit	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein
K11 2.1.	Urlaub	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K11 3.1.	Gesundheit	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K11 6.2.	Musik	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K11 6.3.	Sprache	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K11 10.1.	Gesundheit	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K11 17.1.	Gesundheit	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K11 17.2.	Politik	n.z.	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein
K12 Einl.	Ausgehen	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K12 1.1.	Ausgehen	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K12 2.1.	Ausgehen	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K12 3.1.	Ausgehen	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K12 4.3.	Ausgehen	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K12 6.2.	Kunst	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K12 17.1.	Ausgehen	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K12 17.2.	Politik	n.z.	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein
K13 Einl.	Medien	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K13 1.1.	Medien	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K13 2.1.	Medien	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K13 3.1.	Medien	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K13 6.2.	Kunst	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K13 17.1.	Medien	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K13 17.2.	Politik	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K14 Einl.	Wintersport	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K14 1.1.	Wintersport	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K14 2.1.	Wintersport	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K14 3.1.	Wintersport	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K14 6.2.	Kunst	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein

Aufgabe	Thema (1.1. + 1.2.)	1.3. Nuancierung	1.4. Regional	1.5. DACH	2.1. Stereotype	2.2. Vergleich	3.1. Beziehungen	3.2. Wichtigkeit Deutsch
K14 10.1.	Wintersport	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K14 10.3.	Sprache	n.z.	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K14 17.1.	Wintersport	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K14 17.2.	Politik	n.z.	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein
K14 17.3.	Wintersport	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K15 Einl.	Bühnenkunst	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K15 1.1.	Bühnenkunst	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K15 2.1.	Bühnenkunst	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K15 3.1.	Bühnenkunst	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K15 6.2.	Bühnenkunst	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K15 10.1.	Bühnenkunst	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K15 17.1.	Bühnenkunst	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K15 17.2.	Politik	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K15 17.3.	Bühnenkunst	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K16 Einl.	Unternehmen	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K16 1.1.	Unternehmen	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K16 2.1.	Unternehmen	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K16 3.1.	Unternehmen	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K16 6.2.	Kunst	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K16 10.1.	Kunst	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K16 13.2.	Geschichte	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K16 17.1.	Geschichte	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K16 17.2.	Politik	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K17 Einl.	Sommer/Ferien	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K17 1.1.	Sommer/Ferien	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K17 2.1.	Sommer/Ferien	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K17 3.1.	Sommer/Ferien	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K17 6.2.	Kunst	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein

Aufgabe	Thema (1.1. + 1.2.)	1.3. Nuancierung	1.4. Regional	1.5. DACH	2.1. Stereotype	2.2. Vergleich	3.1. Beziehungen	3.2. Wichtigkeit Deutsch
K17 7.1.	Sommer/ Ferien	n.z.		Nein	Nein	Ja	Nein	Nein
K17 17.1.	Sommer/ Ferien	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K17 17.2.	Politik	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K18 Einl.	die Schweiz	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K18 1.1.	die Schweiz	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K18 1.2.	die Schweiz	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K18 1.3.	die Schweiz	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K18 2.1.	die Schweiz	n.z.	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein
K18 2.2.	die Schweiz	n.z.	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K18 2.3.	die Schweiz	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K18 2.4.	die Schweiz	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K18 3.1.	die Schweiz	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K18 3.2.	die Schweiz	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K18 4.1.	Sprache	n.z.	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K18 4.2.	Sprache	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K18 5.1.	die Schweiz	n.z.	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein
K18 5.2.	die Schweiz	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K18 6.1.	die Schweiz	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K18 8.1.	Musik	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	nein
K18 9.2.	Musik	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K18 10.1.	die Schweiz	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K18 11.1.	die Schweiz	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K18 12.1.	die Schweiz	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K18 13.1.	die Schweiz	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K18 14.1.	die Schweiz	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K18 15.1.	die Schweiz	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein

Na Klar

Aufgabe	Thema (1.1. + 1.2.)	1.3. Nuancierung	1.4. Regional	1.5. DACH	2.1. Stereotype	2.2. Vergleich	3.1. Beziehungen	3.2. Wichtigkeit Deutsch
K1 14	bekannte Personen	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K1 15	bekannte Personen	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K1 17	Geschichte	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K1 19	bekannte Personen	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K1 61	bekannte Personen	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K2 11	Geschichte	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K3 14	bekannte Personen	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K3 16	Ausflug	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K3 35	Umwelt	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K3 56	Film	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K3 57	Stadt	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K3 59	Stadt	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K4 4	Ausflug	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K4 12	Essen	n.z.	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K4 16	Ausflug	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K4 17	Ausflug	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K4 38	Ausflug	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K4 46	Film	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K4 52	Bekannte personen	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K6 13	Essen	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K7 11	Ausflug	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K8 13	Ausflug	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K8 43	Sprache	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein

Neue Kontakte

Aufgabe	Thema (1.1. + 1.2.)	1.3. Nuancierung	1.4. Regional	1.5. DACH	2.1. Stereotype	2.2. Vergleich	3.1. Beziehungen	3.2. Wichtigkeit Deutsch
K1 22	Sprache	n.z.	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K1 23	Sprache	n.z.	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K1 24	Nothilfe	n.z.	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K1 25	Dienste	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K2 22	Sprache	n.z.	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K2 25	Sprache	n.z.	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K2 26	Fremdsprachen	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja
K2 53	Ausflug	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K3 20	Sprache	n.z.	Ja	ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K3 22	Essen	n.z.	nein	ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K3 23	die Schweiz	n.z.	nein	ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K3 24	Musik	n.z.	nein	ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K4 25	Sprache	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K4 26	Sprache	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K4 27	Sprache	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K4 28	Gesundheit	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K4 31	Gesundheit + Ausflug	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K5 1	Geschichte	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K5 2	Ausflug	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K5 20	Politik	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K5 22	Sprache	n.z.	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein
K5 24	Sprache	n.z.	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein
K5 25	Geschichte	n.z.	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein
K5 35	bekannte Personen	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K5 53	Politik	n.z.	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K5 59	Geschichte	n.z.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
K6 25	Sprache	n.z.	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein
K6 26	Urlaub	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K6 62	Österreich	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
K6 63	bekannte Personen	n.z.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein