

Ass.-Prof. Dr. Lamyaa Abdelmohsen Osman Ali Ziko

Abteilung für deutsche Sprache und Literatur
Philosophische Fakultät, Menoufia Universität

Abstract

Lehrwerke haben seit jeher nicht allein die Funktion der Vermittlung, Erklärung und Übung von Phänomenen und Strukturen der Fremdsprache. Sie reflektieren durch Text und Bild auf gestalterischer Ebene und durch Themenschwerpunkte auf inhaltlicher Ebene die dahinterstehende Zielkultur. Dabei spielt der umgesetzte didaktisch-methodischer Ansatz eine wesentliche Rolle bei der Ausprägung der vermittelten kulturellen Werte und Inhalte.

Es reicht dabei nicht aus, Lehrwerke so zu konzipieren, dass sich der Fremdsprachenlerner im Zielland sprachlich verständigen kann. Neben der sprachlichen Kompetenz setzen sich insbesondere moderne Lehrwerke auch zum Ziel, kommunikative und interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln, die die Integration im Zielland erleichtern will, und damit auch die Aufnahme seiner kulturellen Werte impliziert. Hier bilden vor allem Zielland und Zielkultur den Hauptgegenstand der Lehrwerke, zu dem alle einzelnen Lehrbausteine hinführen. Wie das Land der Zielsprache erscheint, realisiert sich demzufolge aus dem Lehrwerkkomplex.

Der Beitrag beabsichtigt in diesem Rahmen, ausgewählte Lehrwerke des Deutschen in Hinblick auf die folgenden Aspekte zu untersuchen:

- die Darstellungsform kultureller Momente der Zielkultur (Bild, Text, Thema),
- die dargestellten kulturellen Inhalte und Werte,
- die Zielsetzung dieser kulturellen Inhalte und Werte,
- ihre Rezeption unter der Zielgruppe (Studierenden der Germanistik).

Kulturelle Wertevermittlung in Lehrwerken des Deutschen¹

1. Einleitung

Seit der enormen Zuwanderungsflut nach Deutschland in den wenigen letzten Jahren ist die Vermittlung von Werten innerhalb des Fremdsprachenunterrichts mehrmals in die Diskussion der Fremd- und Zweitsprachendidaktik und der kulturwissenschaftlich ausgerichteten Germanistik eingedrungen. Wobei inhaltlich und methodisch-didaktisch die Vorstellung der Zweckmäßigkeit einer Vermittlung von kulturbezogenen Inhalten nicht mehr unter dem Begriff der Landeskunde stattfindet, der vor dem *cultural turn* dominierte. Im DaF- und DaZ-Unterricht tendieren einige zudem zu unterschiedlich geprägten Zielsetzungen. Fornhoff (2017) erfasst diesen entscheidenden Unterschied aus seiner Perspektive mit folgenden Worten:

[...] während es im Kontext von DaF primär um einen Erwerb von Deutungswissen und Deutungskompetenzen geht, der zunächst einmal zu nichts verpflichtet, richtet sich das kulturbezogene Lernen im DaZ-Bereich tendenziell auf ein viel weitergehendes Ziel: nämlich auf die Integration der Lernenden in die deutsche Gesellschaft und damit auf einen Vorgang, der zwar auch wissensbasiert ist und Deutungskompetenzen verlangt, zugleich aber mit der Anerkennung von Werten und der Übernahme von Pflichten verbunden ist. (Fornhoff 2017: 56f.)

Fornhoff weist hier auf das Konzept Altmayers über das „Deutungslernen“ bzw. „deutungsmusteranknüpfende Lernen“ (Altmayer 2017: 13) bzw. „kulturelles Lernen“ (Altmayer 2007: 16), das das Thema der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht in das Licht kulturwissenschaftlicher Auseinandersetzungen rückt bzw. gerückt hat. Kulturelles Lernen vollzieht sich,

wenn Individuen in der und durch die Auseinandersetzung mit ‚Texten‘ (in einem sehr weiten Sinn von Kommunikationsangeboten aller Art) über die ihnen verfügbaren Deutungsmuster reflektieren und dies so anpassen, umstrukturieren, verändern oder weiterentwickeln, dass sie den kulturellen Deutungsmustern, von denen die Texte Gebrauch machen, weit gehend entsprechen, sie diesen Texten einen kulturell angemessenen

¹ Der Beitrag basiert auf einem gleichnamigen Vortrag, der an der DAAD-Konferenz „alMenaʿ: Germanistik und DaF in der MENA-Region *Deutsch(vermittlung) im arabischen Sprachraum*“ vom 5.-6.11.2018 in Kairo gehalten wurde.

KULTURELLE WERTEVERMITTLUNG

Sinn zuschreiben und dazu angemessen (kritisch oder affirmativ) Stellung nehmen können. (ebd.: 16f)

Dieses Verfahren will in dem Sinne auch dieselben Ziele erreichen, die Fornoff für den DaZ-Unterricht vorsieht. Hier wie da zeigt sich erneut das dringende Verlangen, den Deutschlernern, neuzugewanderten und geflüchteten Ausländern die deutsche Sprache beizubringen, und mit ihm steigt ein nötiger Bedarf sowohl an fachkundigen Lehrkräften als auch an angemessenem Lehrmaterial. Zahlreiche Lehrwerke, deren Anzahl ohnehin unüberschaubar geworden ist, wurden erstellt, um diesen neuen Bedürfnissen gerecht zu werden. Den Flüchtlingen galt es hierbei nicht allein die Sprache zu vermitteln, den Einstieg in die fremde Kultur zu ebnen und auf ein Leben in der neuen Gesellschaft vorzubereiten. Derartige Forderungen an Lehrwerken sind in der DaF-Diskussion im Grunde nicht neu und gehören zum festen Bestandteil einer interkulturellen Kompetenzentwicklung (vgl. hierzu Riemer 2017: 13f). Lehrwerke bezwecken, den Lernenden die Fremdsprache beizubringen, weil sie sich in der Zielkultur aufhalten werden. Neu ist hier allerdings das politische Engagement, das durch das Verfassen von Richtlinien und Verordnungen zum Ausdruck kommt (vgl. Grein 2016: 1f). Diese wollen, um die Wahrung der demokratischen Werte bemüht, wie etwas verspätet wahrgenommen die ausländischen Arbeitskräfte ab den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts, eine Integration der eingewanderten Asylanten, Flüchtlinge, Arbeitskräfte u.a. ausländischen Mitbürgern in die deutsche Kulturgesellschaft erreichen, um ein ‚clashfreies‘ Zusammenleben multikultureller Intitäten innerhalb der deutschsprachigen Gesellschaft zu ermöglichen.

Interkulturelle Kompetenz ist hier das Schlüsselwort, deren Entwicklung beim Fremdsprachenlerner Roche (2009) vor allem durch industrielle Interessen gefördert sah:

Man kann interkulturelle Kompetenz erstens als ein *Globalisierungsinstrument* fassen. In einigen Gesellschaften paart sich diese Zielsetzung mit bestimmten bildungspolitischen Lehrzielsetzungen. Das Lehrziel interkultureller Kompetenz wird dabei zu einem nach innen gerichteten Mittel der Integration von Arbeitskräften in eine Industriegesellschaft, die einen Bedarf an solche Arbeitskräften hat und sich interethische Spannungen nicht leisten kann, weder ökonomisch noch aus Gründen internationaler Öffentlichkeit. Man könnte hier zweitens von interkultureller Kompetenz als einem *Integrationsinstrument* sprechen. (Roche 2009: 423)

Das Resultat dieser interessegebundenen Ausrichtung ist, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenz in diesen Ländern „in Lehrpläne und die Sprachenpolitik [Eingang] gefunden [haben]“ (ebd.). Der Eingewanderte – das gilt allerdings auch für den Fremdsprachenlerner außerhalb des deutschsprachigen Raumes überhaupt – soll nicht nur für das Fremdkulturelle und Eigenkulturelle sensibilisiert werden, er

durchläuft auf dem Weg zur interkulturellen Kompetenz eine Reihe von Entwicklungsphasen, die vom Ethnozentrismus – das heißt der Verleugnung, Abschwächung oder Abwehr von kulturellen Differenzen – über entsprechendes Bewusstwerden und Verstehen, Akzeptanz, Respekt, positive Bewertung und selektive Übernahme zur Anpassung, Assimilation und schließlich zur Integration unterschiedlicher Verhaltensweisen in Form von Bi- oder Multikulturalismus führen. (ebd.: 425)

Die Beschäftigung mit dem Thema der Wertevermittlung innerhalb der Internationalen Germanistik ist in diesem Zusammenhang um so mehr damit zu rechtfertigen, als dort Lehrwerke des Deutschen längst einen essentiellen Bestandteil der Vermittlung von deutscher Sprache und Kultur sowohl im universitären Kontext als auch in den zahlreichen deutschen Sprachinstituten ausmachen – angefangen mit dem Lehrwerk von Schulz/Griesbach, auch wenn das Interesse meist der Sprachvermittlung galt; das Fehlen kulturellen Gehalts ist jedoch nicht als ausgeschlossen zu betrachten. Mit der kommunikativen Wende stieg die Zuwendung zum Erwerb kommunikativer Kompetenzen, die ebenso darauf bedacht sind, sich in der fremden Zielkultur zurecht zu finden und damit auch die grundlegenden Werte eines kommunikativen Umgangs kennen zu lernen und zu erwerben. Das Einführen in die fremde Sprache erfordert ein Verstehen für ihre Kultur zu entwickeln, um ein Leben im deutschsprachigen Raum ermöglichen. Die weiteren Phasen der interkulturellen Kompetenzentwicklung (Akzeptanz, Anpassung, Assimilation und Integration) sind erfordern meist einen direkten Kontakt mit der Zielkultur.

Werte und Normen als integraler Bestandteil der Entwicklung interkultureller Kompetenz oder des kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht zu untersuchen, ist in jenem Zusammenhang von Belang, als die Bedingung für einen Studienaufenthalt in Deutschland zunächst einmal ein Sprachniveau von A1/2 benötigt, der außerhalb der deutschsprachigen Region, in der internationalen Germanistik, zunächst über Lehrwerke erreicht werden kann. Aus diesem Grund setzt sich der vorliegende Beitrag zum Ziel, die in Lehrwerken des Deutschen vermittelten Werte zu ermitteln, ihre Darstellungsformen zu untersuchen

KULTURELLE WERTEVERMITTLUNG

und ihre Relevanz für einen interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht hervorzuheben. Hierbei werden zunächst Werte und Normen und ihre Vermittlungsformen beschrieben, anschließend Funktion und Aufgabe von Lehrwerken aus interkultureller und kommunikativer Perspektive aufgezeigt und schließlich die ermittelten Werte und Normen anhand ausgewählter Lehrwerke des Deutschen insbesondere der Sprachstufe A1/2 vorgeführt und deren Darstellungsformen auf kulturelle oder kulturspezifische Inhalte analysiert. Untersucht werden zu diesem Zweck die Lehrwerke *Ideen, Linie, Lagune, Menschen, Schritte* (international/plus) und *Sicher*.

2. Ausgangssituation mit grundlegenden Fragestellungen:

a) Sind Werte kulturspezifisch?

Auf die Frage, was ägyptische Studierende aus ihrem ersten Jahr des Studiums der deutschen Sprache und Literatur über die Deutschen und Deutschland sagen könnten, wird öfters diese Antwort gegeben: „Die Deutschen sind sehr höflich.“ Auf die weitere Frage, wie sie zu dieser Erkenntnis kämen, erwidern sie, dass die Deutschen sich höflich und freundlich vorstellen. Die Studierenden haben in dieser Phase weder Deutschland noch Deutsche kennengelernt; diese Eindrücke stammen aus dem im Sprachunterricht eingesetzten Lehrwerk. Höflichkeit und Freundlichkeit wiederholen sich hier – wie in allen Lehrwerken – in vielen Situationen und Themen: begrüßen, nach dem Befinden fragen, sich kennen lernen, nach Auskunft fragen, nach dem Weg fragen usw. Die Studierenden lernen zwischen dem Gebrauch von *du* und *Sie* zu unterscheiden, üben höfliche Wendungen wie *Entschuldigung, Verzeihung, Tut mir leid, Danke* und *Bitte* usw. Angesichts dieser Antwort und Erklärung der Studierenden kam die Erwidern meinerseits als Kursleiterin, ob man sich in Ägypten und auf Arabisch nicht höflich entgegenkommen würde, wenn man sich zum ersten Mal sehen würde und sich vorstellen müsste.

Höflichkeit ist eine selbstverständliche Verhaltensnorm in derartigen Situationen. Als Wert, Gepflogenheit oder Verhaltensart ist Höflichkeit auf zwischenmenschlicher Ebene im Grunde in jeder Kultur unumstritten notwendig und kommunikationsfördernd – ja interessenwährend. Auf weltweiter Ebene steht für Liang (2003) fest: „Produktiv vermögen Kulturen und Staaten nur im Modus der Höflichkeit zu interagieren“ (Liang 2003: 244). Höflichkeit als Handlungs- bzw. Umgangsform zwischen

unterschiedlichen Kommunikationspartnern gilt somit zu den Prinzipien des Zusammenarbeitens und Zusammenlebens.

Die Frage auf die Kulturspezifität der Werte ist demnach nicht einfach zu beantworten. Bestimmte Werte als besonders spezifisch für eine Kultur zu erkennen und festzusetzen, liegt die Vermutung nahe, eine Differenz zwischen der einen und der anderen Kultur zu sehen. Bei genauer Betrachtung muss man allerdings feststellen, dass diese Zuordnung von Werten zu bestimmten Kulturen fehlschlagend ist. Jene, die differenzieren – im einleitenden Beispiel die Studierenden –, werden sich erst im Nachhinein und erst durch die Bemerkung der Lehrkraft ihres Irrtums bewusst.

b) Warum Werte und Normen?

Werte und Normen werden im Allgemeinen bereits im Kindesalter durch Familie und Schule vermittelt. Sie sind in der Gesellschaft etabliert und anerkannt und dienen vornehmlich der Regulierung des Zusammenlebens unter den Menschen. In dieser Umgebung werden Werte vordergründig indirekt bzw. funktional vorgelebt: Kinder erfahren durch das Verhalten von Eltern und Lehrkräften Werte wie Ehrlichkeit, Höflichkeit und Hilfsbereitschaft. Es sind jedoch nicht alle Menschen gleich ehrlich, höflich oder hilfsbereit. Um derartige unvereinbaren Verhaltensweisen zu umgehen, sind in jeder Gesellschaft und in jedem Land Maßnahmen und Mittel zu deren Bewältigung ergriffen worden. Hierbei werden Werte durch Normen direkt bzw. intentional vermittelt. Sie hängen oft mit Regeln oder Vorschriften (und auch Gesetzen) zusammen, die die Beziehung der Menschen im Alltag, Berufswelt, Schule u.ä. Umgebungen regeln. Sie haben das Ziel, den gesellschaftlichen Frieden zu wahren und Ordnung zu garantieren (vgl. Schäfers 2010: 37; Fornoff 2018: 260; Wierlacher 2003: 320; dazu auch Grein 2016).

Zu den wichtigsten Werten, die in Richtlinien als Forderungen geäußert werden und in Lehrwerken wieder zu erkennen und zu erwerben sind, gelten jene Werte des Zusammenlebens: „Respekt, Pünktlichkeit, Regelkonformität, Rücksichtnahme, Menschenrechte (Recht auf Leben, körperliche Unversehrtheit, Wohnen, Bildung), Demokratie, Glaubensfreiheit, Meinungsfreiheit, Pressefreiheit, Rechtsstaatlichkeit, Antidiskriminierung, Gleichheitsgrundsatz, Gewaltmonopol des Staates und schließlich sexuelle Selbstbestimmung“ (Grein 2016: 2). Weitere wären unter anderem Achtsamkeit, Empathie, Gerechtigkeit, Nächstenliebe, Respekt, Toleranz, Verantwortung u.v.m. (vgl. ebd.).

KULTURELLE WERTEVERMITTLUNG

Einige dieser Werte und Normen sind im Konzept der Lehrwerke eingebunden und lassen sich auf Anhieb erkennen: Höflichkeit, Pünktlichkeit, Respekt und Rücksichtnahme. Sie sind bedeutsam für den Ausbau interkultureller Kompetenzen und sind aus diesem Grund stark in den ersten Phasen des Spracherwerbs vertreten.

c) Welche Rolle spielen Lehrwerke bei der Wertevermittlung?

Fornoff (2018) resümiert in seiner Studie über die Orientierungskurse für Flüchtlinge, dass „moderne Didaktiken der Wertevermittlung [...] auf Erfahrung, Sensibilisierung, Reflexion, Diskurs und Überzeugung setzen“ (Fornoff 2018: 260), und dass

die Vermittlung von Werten ein ubiquitärer Vorgang ist, der nicht nur tagtäglich im Elternhaus oder in der Schule stattfindet, wo er im Übrigen curricular fundiert ist, sondern auf der staatlich-institutionellen Ebene insgesamt, wo bestimmte werthaltige Positionen und Diskurse beständig offen oder verdeckt lanciert werden. (ebd.)

Moderne Lehrwerke nehmen dementsprechend eine Vorzeigefunktion ein, die den Lernenden, auch jenen, der sich nicht im deutschsprachigen Raum befindet, für die fremde Kultur, aber vor allem interkulturell sensibilisieren will. Derartige Lehrwerke „schaffen durch ihre kulturkontrastiven Teile ein Bewusstsein für kulturelle Unterschiede (wie Differenzen bei Lautstärke, Berührungen, Blickkontakt, Distanzzonen etc.)“ und „sind somit für die Bewusstmachung, die allmähliche Akzeptanz und im Idealfall für die Wertschätzung von Werten (und Normen) hilfreicher, als ‚Dos and Don’ts-Listen‘“ (Grein 2016: 5).

Diesen „Prozess des zunehmenden Verständnisses“ verdeutlicht Roche anhand mehrerer Strategien, die im Fremdsprachenunterricht umsetzbar wären:

- Durch die Thematisierung Kultur übergreifender Ereignisse, etwa die internationale Friedensbewegung, den internationalen Terrorismus oder die internationale Umweltbewegung. [...]
- Durch die Behandlung universeller Ereignisse oder Texte, wie sie in grundlegenden Dokumenten ihren Ausdruck finden, etwa in Gesetzestexten oder religiösen Texten. [...]
- Durch die Konfrontation mit (mehr oder weniger) gegensätzlichen Strukturen in den beteiligten Sprachen und Kulturen, inklusive stereotypischer Vorstellungen. (Roche 2009: 427)

Sprachlehrwerke vermitteln – wie oben veranschaulicht – neben Sprache und Sprachfertigkeiten auch ein Bild, eine Vorstellung von bestimmten Verhaltensformen und Gepflogenheiten im Umgang mit anderen Menschen, insbesondere den Menschen der Zielkultur. Die Forderung nach kommunikativen Kompetenzen entwickelte sich auch nach dem Verlangen, die Lernenden auf ein Leben in der Zielkultur vorzubereiten, nicht nur sprachlich-kommunikativ, sondern auch interkulturell, handlungs- und integrationsorientiert. Der Einstieg in das alltägliche, berufsbezogene und gesellschaftliche Leben soll sozusagen erleichtert werden, indem vorab bestimmte Umgangsformen und Verhaltensnormen gezeigt, kennengelernt und evtl. bei Bedarf auch geübt werden.

Lehrwerke bieten in diesem Sinne ein geeignetes Fundament, das Leben in der fremden Zielkultur durch die fremde Zielsprache indirekt und direkt zu veranschaulichen und vorzustellen.

3. Konzept der ausgewählten Lehrwerke

Die zunächst zu untersuchenden Lehrwerke waren *Ideen*, *Linie*, *Lagune*, *Menschen* und *Schritte* (international/plus). Sie ließen sich hinsichtlich der dargestellten Personen bzw. Figuren konzeptionell in mehrere Gruppen teilen:

1. Das Lehrwerk *Schritte* in seinen Varianten *international* und *plus* bettet den fremdsprachigen Lernprozess in die Geschichte einer Figur ein, die sich zwecks Studiums in Deutschland aufhält und die Vielfalt der Sprache und des Alltags miterlebt. Diese Einbettung ist für *Schritte* spezifisch. Alle weiteren gewählten Lehrwerke sind an keine bestimmte Figur gebunden, deren Erlebnisse und Geschichte in den Einheiten und Modulen dargestellt werden.
2. *Linie* tendiert dazu ein vielfältiges Bild vom Leben in Deutschland zu geben, worin sich Bürger vieler Nationalitäten aufhalten und zusammen leben. Im Vordergrund steht die Fähigkeit, sich im Alltag und im Beruf verständigen zu können. Aus diesem Grund wird das Lehrwerk mit „Deutsch im Alltag und Beruf“ untertitelt.
3. Im Lehrwerk *Lagune* wird ebenso Wert darauf gelegt, ein relativ ‚deutsches‘ Umfeld zu präsentieren. Ähnliches gilt auch für das Lehrwerk *Menschen*, worin Lernende einen Einblick in den Alltag des Zielsprachenlandes gewinnen sollen.
4. Ganz anders konzipiert, ist hingegen *Ideen*. Hier wird deutlich auf die

KULTURELLE WERTEVERMITTLUNG

Komponente des Internationalen gesetzt. Das Lehrwerk bindet den Spracherwerb nicht an den deutschsprachigen Raum, stattdessen erscheint die internationale Vielfaltigkeit in der deutschen Sprache realisierbar. Es beabsichtigt dennoch einen Bezug zum Zielsprachenland Deutschland durch einen Kulturkasten zu realisieren, in dem am Ende jeder Einheit Themen zur deutschen Kultur vorgestellt werden.

Diese Einteilung ist in jener Hinsicht von Relevanz, da dies die unterschiedliche sprachliche und kommunikative Behandlung von Themen wie Vorstellen, Alltag, Orientierung, Hobbys, Freizeitgestaltung, Feste usw. beeinflusst, was ihren Niederschlag auf die Art und Weise der Wertevermittlung findet.

4. Werte und ihre Darstellung in ausgewählten DaF-Lehrwerken

Angesichts dessen, dass Werte meist als Komplex im menschlichen Verhalten und Zusammenleben erscheinen, werden im Folgenden jene Werte herausgearbeitet, die unterschiedliche Stellenwerte in den Lehrwerken einnehmen und demzufolge ihre Erscheinungsformen und Darstellung in den unterschiedlichen Lehreinheiten prägend sind. Wie Grein in ihrem Beitrag ausführlich schildert, werden in *Schritte plus Neu* bspw. Werte der Pünktlichkeit, Gleichberechtigung, Höflichkeit, Rücksichtnahme in den verschiedenen Lehreinheiten und in den zu lernenden Stoff integriert (vgl. Grein 2016: 5-13).

Die von Grein ermittelten Werte werden im Grunde durch die zu vermittelten grammatischen und sprachlichen Inhalte behandelt und in den Lehrstoff eingebunden. Bild und Text, durch die diese Werte vermittelt werden, gehören zur Spracharbeit. Ob diese funktionale Vermittlung von Werten, deren Bewusstwerdung auch erreicht, bleibt offen; Werte, wie z.B. Umweltbewusstsein, sollten von „den Lehrenden weiter ausgeführt“ (ebd.: 14). Extensional erleben die Lernenden Werte der „Demokratie und Toleranz“ durch „Abstimmungen“, worin „unterschiedlichste Meinungen toleriert (werden) und das kooperative Lernen deutlich (macht), dass es keine Unterschiede zwischen den Teilnehmenden gibt“ (Grein 2016: 16f).

Der vorliegende Beitrag geht vor diesem Hintergrund nicht von jenen Werten aus, die sich hinter der Spracharbeit und -übung verbergen, sondern von jenen, die in der inhaltlichen Konzeption, also in der Themengestaltung, verankert sind. Demzufolge hat dieses Vorgehen für die Untersuchung die

Folge, dass einige Lehrwerke nicht weiter behandelt werden. Neben dem platzökonomischen Grund wird hier die Diskursfähigkeit der ermittelten Werte herausgearbeitet. Gemeint ist damit, der Frage nachzugehen, in welchem Zusammenhang die ausgewählten Werte thematisiert, wie sie vermittelt und schließlich wie sie dem Sprachniveau der Lerner angepasst werden.

Die Auswertung der ausgewählten Lehrwerke beschränkte sich auf die Lehrwerke *Ideen 1* und *2* und *Lagune 1* und *2* und behandelte ausschließlich die Werte Toleranz, Freiheit und Engagement bzw. Hilfsbereitschaft.

a) Toleranz

Toleranz gehört zu jenen Begriffen mit einer Auffassung, die ein Zusammenleben und einen zwischenmenschlichen Umgang harmonisch erreichen wollen. Diese Auffassung wird insbesondere in der Gegenwart nicht mehr passiv als Unterordnung, Duldung oder Hinnahme anderer Lebensformen oder Überzeugungen gedeutet, sondern verlangt einen ständigen Versuch des Verstehens fremdkultureller Eigenarten und fremdem menschlichem Handelns. Wierlacher (2003) sieht in der gegenwärtigen Auffassung von Toleranz eine Dialektik, wonach diese

keineswegs nur eine passive Hinnahme oder das bloße Zulassen abweichender Vorstellungen [bezeichnet], sondern auch eine schöpferisch-produktive und humane Kategorie der Konstruktion mitmenschlicher Wirklichkeit [...]: eine Sozialkompetenz. (Wierlacher 2003: 320)

Als soziale Kompetenz und damit als Lernziel interkultureller Kommunikation eignet sich Toleranz als „Orientierungswert und Erziehungsziel“ (ebd.: 322) für interkulturelles Lernen. Gleichzeitig bietet sich hierin die Möglichkeit mannigfaltiger thematischer Umsetzung in den Lehrwerken.

Die Bewusstwerdung von Toleranz durchzieht sich vor allem im Lehrwerk *Ideen*, indem in den verschiedenen Modulen Themen angesprochen werden, die die menschliche Vielfalt in Herkunft, Lebensform, Interessen, Gewohnheiten oder Freizeitgestaltung weltweit unterstreichen. Das Lehrwerk, wie bereits erwähnt, ist konzeptionell international ausgerichtet und vermittelt den Spracherwerb mit Deutsch durch die Einbettung in die Weltgemeinschaft. Mit diesem Vorgehen wird nicht nur angestrebt, die Lernenden zu einer Öffnung zu anderen alternativen Lebensformen und Interessen zu motivieren, vielmehr wird die Zielkultur auch als solche

KULTURELLE WERTEVERMITTLUNG

gezeigt, die sich dieser Weltgemeinde öffnet.

Ideen setzt zur Vermittlung dieser ‚Idee‘ auf Gemeinsamkeiten, die zum einen auf sprachlicher Ebene erkennbar werden sollen. Es setzt zu diesem Zweck Internationalismen ein: Taxi, Pizza, Hamburger, Computer, Bus, Gitarre, Radio, Disco (vgl. Ideen 1: 14). Zum anderen bedient es sich in seinen unterschiedlichen Übungsformen Prominenten aus Film, Politik und Wissenschaft (s. Abb. 1 u. 2), weltweit bekannten Serien, Fernsehsendungen oder Sehenswürdigkeiten, internationalen Organisationen (ebd.: 13, 32, 34, 66ff., 74ff., 91). Dieser Bezug auf das Internationale in der zu lernenden Sprache wird in diesem Lehrwerk ferner durch eine weitere Dimension gestärkt, nämlich dem Einsatz von Bildern und Zeichnungen. Das zeigt seinen Effekt: Es aktiviert das Vorwissen der Lernenden, steigert die Lernmotivation und erzeugt dadurch Nähe und Akzeptanz zur fremden Sprache und Kultur.

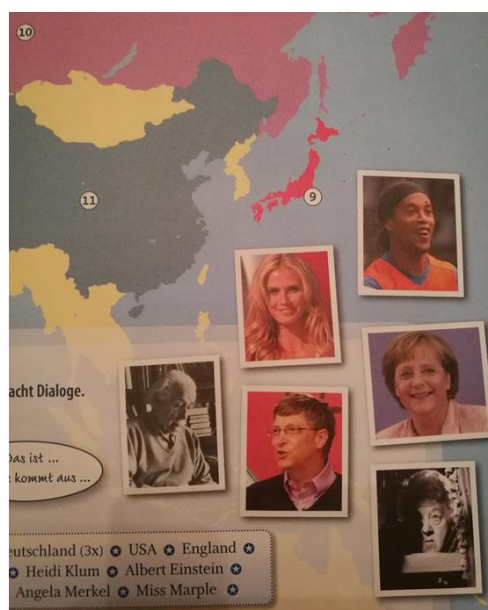


Abb.1, Ideen 1: 13

C1 Internationale Wörter

a Ordne zu.

● Pizza	?	● Bus	?
● Taxi	1	● Gitarre	?
● Fußball	?	● Radio	?
● Hamburger	?	● Museum	?
● Computer	?	● Disco	?
● Hotel	?	● Auto	?

definitiver Artikel
der ● Fußball
das ● Taxi
die ● Pizza

Abb. 2, Ideen 1: 13

Das Lehrwerk nimmt ferner Themen auf, um ein Verständnis für ungewöhnliche Lebensformen, Essgewohnheiten oder Beschäftigungen zu entwickeln.



Abb. 3, Ideen 1: 51

Durch die Entgegensetzung von „normal“ und „komisch“ von kulinarischen Spezialitäten unterschiedlicher Länder soll der Lerner mit unterschiedlichen Essgewohnheiten konfrontiert werden und die Verschiedenheit anderer Lebensformen und Kulturen wahrnehmen. Gleichzeitig macht der eingesetzte Text auf Gewohnheiten in Deutschland aufmerksam, die in andern Ländern (bspw. Japan) für ungewöhnlich erklärt werden. Das wiederum zeigt, dass die Kultur der zu erlernenden Zielsprache in dieser Hinsicht gleichrangig ist. Eine derartige „Abschwächung von Differenzen“, mit Roche gesprochen, „umfasst die Anerkennung und das Akzeptieren oberflächlicher kultureller (folkloristischer) Unterschiede bei gleichzeitiger Betonung der Gleichheit aller Menschen“ (Roche 2009: 425). Gleichzeitig werden die Gewohnheiten, der Geschmack, der Lebensstil der fremden wie der eigenen Kultur überhaupt relativiert.

Ein weiteres Beispiel, dass nicht alles in Deutschland „normal“ ist wie in anderen Länder, bietet folgendes Thema über Hobbys und Freizeitbeschäftigung.

F 3

F1 Lies und hör den Text. Ordne die Satzteile und schreib Sätze.

Mädchen boxen nicht!

Viele Mädchen in Deutschland spielen Volleyball. Viele finden Basketball toll. Einige Mädchen spielen auch Fußball. Das deutsche Frauenfußballteam ist Weltspitze. Sandra Neumann boxt. Montag, Mittwoch und Freitag trainiert sie im Sportzentrum. Am Sonntag boxt sie für ihren Klub in der Meisterschaft. „Mädchen boxen nicht!“, denken viele Menschen in Deutschland. Doch das ist ein Klischee. In Kuba ist Mädchenboxen ganz normal. Dort boxen viele Mädchen. Sandras Lieblingsfilm ist „Million Dollar Baby“. Hilary Swank spielt in dem Film eine Boxerin. Clint Eastwood ist ihr Trainer.

1 Viele Mädchen in Deutschland	boxt	Volleyball
2 Das Frauenfußballteam in Deutschland	denken	sehr, sehr gut.
3 „Boxen ist nicht gut für Mädchen!“	spielen	viele Menschen in Deutschland.
4 In Kuba	ist	viele Mädchen.
5 Sandra Neumann	ist	am Sonntag in der Meisterschaft.
6 „Million Dollar Baby“	boxen	Sandras Lieblingsfilm.

Abb. 4, Ideen 1: 33

In „Mädchen boxen nicht“ (Ideen 1: 33) wird der Lerner auf den Begriff Klischee aufmerksam. Das Klischee, dass Mädchen nicht boxen, bezieht sich unerwartet auf Deutschland, wo es – laut Text – nicht üblich sei, dass Mädchen diese Sportart ausüben. Der Text verweist aber auch darauf, dass dies in Kolumbien üblich ist. Was für die Deutschen gilt, gilt nicht unbedingt für andere, und vor allem aber zeigt der Text, dass es auch geradezu abgelehnt ist – obwohl es schon seit langem deutsche Boxerinnen mit Weltmeisterniveau gibt (davon spricht der Text nicht). Die Relativierung von festen Bildern, Klischees und Stereotypen bezweckt, jene feste Bilder, Klischees und Stereotypen über das Zielland und über die Zielkultur zu brechen und eine objektive Sichtweise zu entwickeln, unabhängig von Sprachniveau der Lerner. Zwar begnügt sich das Lehrwerk an dieser Stelle nur mit dem Einführen des Begriffs *Klischee* ohne diesen weiter zu erläutern oder gar auf diesen durch Aufgaben einzugehen; nichtsdestotrotz ist das ein geeigneter Einstieg unabhängig vom Lehrwerk eigene kulturelle Klischees anzusprechen und bekannte Klischees im eigenen Land zu diskutieren.

Die Entwicklung von Toleranz innerhalb des fremdsprachlichen Unterrichts ermöglicht die Auseinandersetzung mit Problemen innerhalb der Gesellschaft; ein Lehrwerk wie *Ideen* fördert diesen Wert durch die Aufgaben, die zur Auseinandersetzung in der Muttersprache auffordern (vgl. Ideen 1: 43, 74, 103; Ideen 2: 29, 55, 103). Vorurteile, Stereotypen,

KULTURELLE WERTEVERMITTLUNG

Klischees könnten dadurch abgebaut, Meinung zu streitbaren Standpunkten geäußert werden, um dadurch sozusagen eine Diskussionskultur zu beleben und schließlich fördert dies eine freie Meinungsäußerung. Diese wird allerdings auch indirekt dadurch realisiert, wenn sprachliche Mittel der Meinungsäußerung geübt werden sollen („*Ich denke, meine, finde...*“ u.ä. Formulierung).

Das Konzept des Lehrwerks *Ideen* bemüht sich ferner um die Vermittlung eines Bildes vom Zielsprachenland. Auf die unterschiedlichen Einstiege in die Weltgemeinschaft werden in einer letzten Landeskundeeinheit Themen wie Familienbilder, Interessen oder Feste angesprochen, die einen deutschsprachigen bzw. DACH-Kulturleben veranschaulichen wollen. Hier fällt auch das Wort „typisch“. Das Zielland Deutschland erscheint als ein multikulturelles Land, das kulturelle Pluralität neben der eigenen Kultur toleriert. Gleichzeitig gewährt es dem Lernenden die Möglichkeit des Vergleichs mit der eigenen Kultur. In diesem Kontext des kulturellen Vergleichs kann ein „Respekt vor kulturellen Differenzen und anderskulturellen Positionen“ (Wierlacher 2003: 320) in der globalisierungsgeprägten Welt erreicht werden.

b) Freiheit

Die Freiheit zur Selbstbestimmung wird in den Lehrwerken *Lagune* und *Ideen* ausschließlich durch die Behandlung von ungewohnten Lebensformen und Interessen wie Rekorde brechen thematisiert. Dies dient nicht allein der Schaffung von Redeanlässen im Fremdsprachenunterricht, sondern will auch auf normabweichende Interessen und Auffassungen hinlenken.

„Ich brauche meine Freiheit“ – mit diesem Satz endet ein kleiner Lesetext in *Lagune 1* (*Lagune 1*: 61) und leitet damit in die Thematik ungewohnter „Lebensstile“ über (s. Abb. 5). Die Behandlung dieser Lebensauffassungen der dargestellten Personen beschränken sich zunächst auf eine Wortschatz- und Sprachübung, die Abfrage nach Inhalt und das Erlernen sprachlicher Mittel. Einzig die letzte Frage in dieser Einheit „Diskutieren Sie im Kurs“ wird zum einen nach der eigenen Meinung hinsichtlich dieser Personen und zum anderen werden die Kursteilnehmer dazu veranlasst, bezug auf ihr Land zu nehmen.

12

Fokus Lesen

„Ein Krokodil und kein Telefon“

Reportage

Telefon, Fernseher, Auto hat jeder. Stimmt nicht. Manche Menschen haben zum Beispiel ein Krokodil, aber kein Telefon. Vier Personen, vier Lebensstile.



▲ Bernd Klose, 42, lebt in Freiburg. Er ist Reporter. Deshalb ist er selten zu Hause. Seine Wohnung hat nur ein Zimmer. Es gibt eine Matratze und einen Schreibtisch. Möbel findet Bernd nicht wichtig. „Ich brauche drei Dinge: den Computer, das Motorrad und das Mobiltelefon.“



▲ Karin Stern, 33, wohnt in Frankfurt. Sie ist Sozialarbeiterin und Hobbyfotografin. „Ich brauche keinen Luxus, keinen Geschirrspüler und keinen Computer. Ich rauche nicht und ich trinke keinen Alkohol. Geld brauche ich nur für meine Kameras, mein Fotolabor und für Filme. Der Rest ist nicht so wichtig.“ Das stimmt: Ihr Bad ist eigentlich ein Fotolabor und ihr Schlafzimmer ein Fotoarchiv.



▲ Jochen Pensler, 21, studiert in Leipzig Biologie. Sein Zimmer ist ein Zoo. Zurzeit hat er 6 Schlangen, 26 Spinnen, 14 Mäuse und 1 Krokodil. Aber er hat kein Telefon und kein Radio. Einen Fernseher hat er auch nicht. „Ich höre keine Musik und ich brauche keine Unterhaltung. Nur Bücher brauche ich unbedingt und meine Tiere. Tiere sind mein Hobby und sie kosten viel Zeit.“





◆ Normalerweise hat jeder Mensch eine Wohnung oder ein Haus, aber Linda Danke nicht. Sie ist 27, Musikerin, und hat ein Segelboot. Das ist ihr Zuhause. „Andere Leute brauchen ein Haus oder eine Wohnung und einen Wagen, ich nicht. Mein Segelboot bedeutet Freiheit. Im Sommer bin ich in Deutschland oder in Frankreich, im Winter in Griechenland.“ Lindas Leben ist spannend, aber nicht sehr bequem. Die Kajüte hat wenig Platz. Es gibt ein Bett, einen Tisch, ein paar Kisten, einen Mini-Kühlschrank und einen Gaskocher. Mehr braucht sie nicht.



dreiundsechzig 63

Abb. 5, Lagune 1: 63

Die (freie) Meinungsäußerung als Bestandteil der Freiheit wird in den ersten Sprachniveaus folglich meist durch sprachliche Mittel geübt, die vor allem mit Themen wie Bekleidung oder Geschmack, Lieblingsthemen und -beschäftigungen u.ä. in Zusammenhang gebracht werden, da in den Lehrwerken der ersten Sprachniveaus vor allem ein angemessener Umgang im Alltag gelernt, geübt und gelebt werden soll. *Ideen* tendiert allerdings auch dazu, den Lerner zum freien Ausdruck zu kulturübergreifenden Themen in der Muttersprache zu motivieren, wenn es darum geht, eigenkulturelle Informationen wie z. B. typische Familienbilder (*Ideen* 1: 47) mitzuteilen oder auch über spezifische Themen wie Akkupunktur als Alternative für traditionelle Medizin (ebd.: 99) oder Aberglaube (ebd.: 103)

KULTURELLE WERTEVERMITTLUNG

zu thematisieren.

In *Lagune 2* widmet sich die Einheit „Aussehen und Geschmack“ der Thematik der Meinungsbildung hinsichtlich der Kleidung und Einschätzung von Menschen. Im Text „Über Geschmack kann man nicht streiten“ wird die Rechtfertigung, „über den Geschmack von anderen Leuten zu urteilen“ hinterfragt, worin insbesondere der Generationskonflikt zwischen Eltern und ihren Kindern in Bezug auf Kleidung und Lebensform in einem Artikel diskutiert (vgl. *Lagune 2*: 86f).

Die Thematisierung von Mode leitet in *Ideen 2* die Auseinandersetzung mit zwei polarisierenden Aspekten ein, nämlich Schuluniformen und Markenkleider, wobei hier Standpunkte gegen und für derartige Regulierungen oder die Folgen des Markenwahns diskutiert werden sollen (*Ideen 2*: 10f, 15, 17). In einer weiteren Einheit wird Freiheit in Zusammenhang mit Erwachsensein gebracht und durch Ideensammlung und Texteinlagen, die das Bild des Erwachsenseins in anderen Kulturen wie in Japan oder im Pazifik veranschaulichen, innerhalb der Lerngruppe diskutiert (vgl. ebd.: 74f). Die Lernprogression in *Idee 2* führt ferner zur Behandlung von Verboten, Aufgaben und freien Entscheidungen. Ab Lektion 18 werden Themen aufgegriffen, die Lebensbedingungen in der Vergangenheit im Vergleich zur Gegenwart anhand von Realityshows veranschaulichen wollen. Die Lernenden werden nicht nur dazu aufgefordert, ihre Meinungen zu den unterschiedlichen Lebensverhältnissen zu äußern, sondern sich auch mit dem Format der Realityshows zu beschäftigen (vgl. ebd.: 62ff). In Lektion 19 werden historische Personen eingeführt, die politischen oder gesellschaftlichen Regressionen widerstanden (Sophie Scholl und Ludmilla Schwarz; ebd.: 69ff.).

Der Lerner wird in derartigen Lehreinheiten zur Äußerung seiner Meinung aufgefordert oder er soll eigene Erfahrungen erzählen, wodurch auch kulturelle Inhalte und das Verständnis von Werten in den unterschiedlichen Kulturen weitergeleitet werden.

Auf dem Niveau A1/2 verharren Lehrwerke allerdings in der Spracharbeit, worin die nötigen Sprachmittel zur Meinungsbildung geübt werden. Der Wert der Freiheit, der in derartigen Texten oder gar in der sprachlichen Form, wird nicht wahrgenommen. Das wird kompensiert durch die Aufforderung in einzelnen Teilen – wie oben bereits erwähnt – sich muttersprachlich zu äußern. Hier wird den Lernern der Austausch von unterschiedlichen Meinung und Perspektiven gewährt.

c) Hilfsbereitschaft und Engagement

Hilfsbereitschaft oder Engagement ist aufgrund seiner Konzeption im Lehrwerk *Ideen 1* stärker präsent als in anderen Lehrwerken. Im zweiten Modul wird die Rolle von „Ärzte ohne Grenzen“ angesprochen, worin ferner von Spenden die Rede ist, in denen Organisationen wie UNICEF oder Green Peace genannt werden. Eine derartige Thematisierung von international bekannten Organisationen erlaubt eine Annäherung zur Zielkultur, da die humane Funktion in den Vordergrund gestellt wird und auf Ereignisse gelenkt wird, die kulturübergreifend und international Geltung finden, auch wenn es im Endeffekt bei einer Rechenübung über Spendenbeiträge bleibt.



Abb. 6, Ideen 1: 66f

Der Wert der Hilfsbereitschaft unter Nachbarn und Freunden als Mitmenschen wird in der Regel sprachdidaktischer Arbeit eingesetzt (vgl. Abb. 7 u. 8).

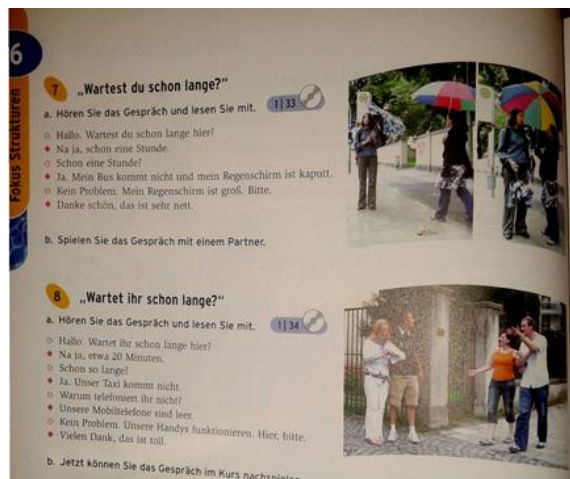


Abb. 7, Lagune 1: 34



Abb. 8, Lagune 1: 35

Exkurs: ‚Unwerte‘ in DaF-Lehrwerken

In der 13. Lehrinheit in *Lagune 1* hören die Lernenden ein Gespräch über eine Wohnungsauflösung (vgl. Ideen 1: 66f). Hier ist die Käuferin vom Angebot enttäuscht und sieht sich vom Verkäufer getäuscht. Aufgebracht verlässt sie daraufhin die Wohnung und knallt hinter sich die Haustür laut zu. Die hier unüberhörbare Wut bezieht sich nur auf die Käuferin; Streit zwischen den Gesprächspartnern wird jedoch im Text gemieden. Die darauf

folgenden Übungen und Aufgaben gehen nicht auf das Verhalten der Frau ein. Die auditive Texteinlage galt wohl mehr der Unterhaltung – denn tatsächlich löst dieser Hörtext immer wieder ein Lachen unter den Lernern aus.

Auseinandersetzungen werden in der Regel durch konstruktive Diskussion, also durch Überzeugungskraft der Gesprächspartner, gelöst. Aber auch das bleibt nur eine Sprachübung. Grund dieser Tendenz liegt wohl auch am Sprachniveau der Zielgruppe, die über ein derartiges Verhalten aus Wortschatzmangel nicht äußern könnten. Hinter diesem Verfahren könnte allerdings auch die Absicht stehen, Konflikte und Kompromisse durch Worte, Argumentation, zu lösen und zu schaffen und dadurch die Toleranz zu unterschiedlichen Standpunkten entwickeln.

Schließlich sei hier auf den den Wertgehalt im folgenden Bild zu verweisen, der hier in Frage gestellt werden sollte:



Abb. 9, Ideen 1: 26

Zu dem sonntäglichen Tagesablauf dieses Mädchen aus Bangladesch gehört es, „um sechs Uhr“ in der Früh auf die Mülldeponie zu gehen, um nach brauchbaren Gegenständen für die Familie zu suchen. Das Bild ist umso mehr fragwürdig, als es neben sechs weiteren Tagesabläufen von je sechs Kindern positioniert ist, deren Beschäftigungen eher Bewunderungen

KULTURELLE WERTEVERMITTLUNG

auslösen: die 13jährige Tanzlehrerin Lu Deh aus Indonesien; der Engländer David, ein Schach-Genie mit elf Jahren; Juan, ein blinder Fußballspieler aus Guatemala; Sarah und Mary, die auf den Salomon-Inseln freitags nach Muscheln tauchen; Shad, Hip-Hop-Star aus den USA (vgl. Ideen 1: 26f). Die kommenden Fragen sind gerechtfertigt: Welchen Effekt hätte dieses Bild bei einem Kursteilnehmer aus Bangladesch? Welches Bild wird über das Land vermittelt? Lehrwerke neigen ohnehin zur Ästhetisierung des Lerninhalts, warum wurde das hier gebrochen?

5. Resümierendes Schlusswort

Lehrwerke, anknüpfend an den vorherigen Gedanken, zeigen fast ausschließlich ein Idealbild des Ziellandes und seiner Kultur. Den Lernenden wird eine ‚heile Welt‘ vorgestellt, in der sie sich, wenn sie sich an die gelernten Inhalte halten, einleben können. Zu diesem Zweck dienen die eingesetzten Bilder und Fotos einer authentischen Darstellung nicht nur der räumlichen Umgebung, sondern auch von Situationen und Verhaltensformen, was demnach auch als eine indirekte Vermittlung von Werten gewertet werden kann.

Der Einsatz von Bildern in Lehrwerken ist in jener Hinsicht wichtig, da „Bilder [...] kulturelle Produkte [sind] und die Perspektive der jeweiligen Kultur [repräsentieren]“ (Bichele 2006: 9). Im Unterschied zu *Lagune* und zu den meisten DaF-Lehrwerken überhaupt, die Bilder mit dem Ziel einsetzen, um hauptsächlich ein (aktuelles) Bild des Ziellandes und der Zielkultur zu präsentieren, bedient sich *Ideen* Bilder aus unterschiedlichen Kulturen und Ländern, um sein Konzept der Universalität und Internationalität zu untermauern und gleichzeitig die multikulturelle Landschaft und interkulturelle Prägung des Ziellandes und seiner Kultur zu transportieren. Dieses Verfahren bindet den deutschen Spracherwerb mit der Erweiterung des Wissenshorizonts der Lernenden und fördert ferner die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz.

Die hier besprochenen Werte werden in den Lehrwerken vorgelebt, wenn auch symbolisch. Sie wollen die Lernenden dazu ermutigen, diese aufzunehmen, durch Diskussion möglichst nachzuleben oder vielleicht sogar extensional zu erleben.

Verpackt werden die Werte in der Regel in didaktische Lese- oder Hörtexte, sprachstrukturelle und grammatische Einheiten wie z. B. Modalverben, Imperativ, Redemittel usw.

Es ist allerdings zu bezweifeln, zu welchem Grad diese Werte als solche erkannt werden. Zwar haben die Studierenden, wie in der eingeleiteten Situation aus der Lehrveranstaltung geschildert, den Wert der Höflichkeit wahrgenommen. Diesen aber allein auf die deutsche Kultur projiziert. Die kommunikative und handlungsorientierte Ausrichtung der Lehrwerke bieten intensive Lehreinheiten, Übungen und Aufgaben, die den Lernenden einen fast unproblematischen Umgang im Zielland oder mit Menschen aus dem Zielland garantieren wollen – was nicht zu kritisieren sei. Dennoch realisieren die Lernenden dadurch nicht das Vorhandensein eigener Werte. Mit anderen Worten: Sie bemängeln in der eigenen Kultur das Vorhandensein derartiger Werte. Das ist durchaus auch gerechtfertigt, denn auch die Werte-Forschung bestätigt, dass Werte besonderen Bedingungen ausgesetzt sind, die die Prägung der Werte und deren Ausübung entscheidend beeinflussen.

Wenn Roche von einer „Verleugnung kultureller Differenzen“ als „Unfähigkeit, kulturelle Differenzen nachzuvollziehen“ spricht (Roche 2009: 425), dann trifft das für die geschilderte Situation aus dem Unterricht, die im Übrigen als eine repräsentative Haltung festgehalten werden kann, nicht auf die fremde Kultur, sondern zunächst auf die eigene! Das trifft auch auf die folgenden Worte zu:

Der Widerstand gegen kulturelle Unterschiede kann als Anerkennung kultureller Unterschiede verstanden werden, die allerdings mit negativen Bewertungen all dessen gekoppelt ist, was als abweichend empfunden wird: Je größer die Unterschiede, desto schlechter die Bewertung. Repräsentativ für diese Phase oder Auffassung ist das dualistische Wir/Die-Denken, das häufig von negativen Stereotypisierungen geprägt ist. (ebd.)

Diese Wendung gegen die eigene Kultur zeigt eine Auffassung der Lernenden über die kulturelle Hegemonie des Ziellandes, und kann mit den Worten Riemers (2017) erklärt werden, „dass viele junge Deutsch-Lerner/innen auf ein Studium in Deutschland und möglicherweise daraus resultierende Berufschancen in wirtschaftlich stärkeren Ländern hoffen“ (Riemer 2017: 18). Der Ruf für den hohen Lebensstandard in den westlichen Ländern, in dem auch viele der angesprochenen Werte erfahren werden können, spiegelt sich in der Konzeption der Lehrwerke wider: insbesondere durch den Einsatz der Bilder, aber auch durch die Themenwahl und die Aufforderung zur Diskussion, zum Vergleich und zur Stellungnahme.

Wie dargelegt, setzen sich die Studenten mit Werten nur dann auseinander,

KULTURELLE WERTEVERMITTLUNG

wenn sie danach gefragt werden – oder wenn das Lehrwerk die Lerngruppen direkt auffordert, ihre Meinung und Erfahrungen zu äußern oder über das eigene Land zu sprechen. Den Lernenden sind im Grunde diese Werte nicht bewusst, bzw. sie hinterfragen das Angebot meistens nicht, denn sie sind vielmehr auf den Spracherwerb und das sprachliche Verstehen konzentriert. Es verhält sich anders, wenn das Lehrwerk oder auch die Lehrkraft gezielt auf mögliche Konfliktthemen eingeht, wie Rollenverteilung, Freizeitgestaltung, Familienleben, aber auch dem Widersetzen gegen politischen oder gesellschaftlichen Doktrinen.

Ein Lehrwerk wie *Ideen* versucht in dieser Hinsicht, die Lernenden auf bestimmte Auffassungen bzw. Werte aufmerksam zu machen und ihre subjektive, individuelle wie auch eigenkulturelle Deutung zu aktivieren.

Ferner ist ersichtlich, dass Werte und Normen zwar überall ähnlich existieren, aber es besteht kein allgemeingültiges Konsens über ihre Konturen, denn sie sind den verschiedenen Kulturen anders geprägt. Das ist durchaus nicht als negativ zu betrachten, sondern fördert die Bewusstwerdung kultureller Differenzen und deren Akzeptanz im Sinne Roches:

Die Akzeptanz kultureller Differenzen umfasst die Anerkennung und das Schätzen von divergierenden Verhaltensweisen und Werten. Unterschiede werden im Sinne kultureller Relativität als mögliche Lösungen in der Organisation der menschlichen Existenz angesehen. Differenzkategorien werden bewusst weiterentwickelt und bei der Interpretation von kulturellen Phänomenen angewendet. (Roche 2009: 425)

Aus der Verschiedenheit und Vielfalt der Kulturen, der Gesellschaften, der Gruppen und der Individuen ist die Menschheit zu zahlreichen Erkenntnissen gekommen.

Schließlich muss der Lernende es lernen, offen zu sein für die unterschiedlichen Prägungen der Werte, er muss sie nicht aufnehmen und praktizieren. Ein zunehmendes Verständnis wird in *Ideen* mehr als in *Lagune* insbesondere darin erreicht, sich auf kulturübergreifende und universeller Themen und der Hang zur internationalen Prägung zu konzentrieren (Ärzte ohne Grenzen, UNICEF, Greenpeace u.ä.); oder durch „die Konfrontation mit (mehr oder weniger) gegensätzlichen Strukturen“ beachtet dabei das Sprachniveau der Lernenden und regt das Nachsinnen darüber an (Mode, Klischees, Geschmack).

Vor diesem Hintergrund kann zusammengefasst werden, dass Werte nicht absolut kulturspezifisch, sondern universell sind, auch wenn manchmal der Konsens über deren Ausprägung sich von einer Kultur, Gemeinschaft zur anderen nicht übereinstimmt – es gibt Fundamente des Übereinkommens, oder auch Kompromisse. Es besteht kein Zweifel darin, dass Lehrwerke Werte auf unterschiedliche Art und Weise vermitteln; manche mehr als die anderen, manche intensiver darauf bedacht als andere – ohne diese Werte direkt zu äußern. Das Bewusstwerden über bestimmte Werte ist in jener Hinsicht relevant, als dass dadurch interkulturelle und kommunikative Kompetenzen erworben werden sollen – zwecks Aufenthalt und Leben im Zielsprachenland. Der Prozess des Erkennens und Wahrnehmens von Werten geschieht erst im Brennpunkt der differenzierten Erscheinung der eigenen Kultur bzw. der Hinterfragung der Existenz der gleichen Werte in der eigenen Kultur. Das Bewusstsein über Werte und ein überzeugtes Leben von Werten wird eben durch eine Anregung zur Diskussion ausgelöst. Sie benötigt jedoch Vor- und Weltwissen, Wortschatz und Redemittel, welche den Lernenden in den ersten Sprachniveaus fehlen. Auf der anderen Seite braucht man für eine Einreise nach Deutschland ein Sprachniveau von B1/2, um dort bspw. einen Platz an der Universität zu finden.

6. Literaturverzeichnis

- Ali, Adel Saleh Muhammad 2015:** Interkulturelle Kompetenzen aufbauen im universitären DaF-Unterricht in Ägypten. Überlegungen zu DaF-Lehrwerken und ihren Konzepten. In: Journal of Faculty of Languages & Translations. Issue No. 9, July 2015, S. 67-104.
- Altmayer, Claus 2002:** Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 6 (3), 25 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_3/beitrag/deutungsmuster.htm. [Stand: 03.08.2017]
- Altmayer, Claus 2007:** Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? In: Germanistische Mitteilungen 65/2007, S. 7-21.
- Altmayer, Claus 2017:** Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase/Höller (Hrsg.), S. 3-22.

KULTURELLE WERTEVERMITTLUNG

- Baumgärtel, Stephan 2005:** Interkulturelles Lernen und lehrbuchgestützte, individualisierende Unterrichtsformen im schulischen DaF-Unterricht. In: *Pandaemonium germanicum* 9/2005, S. 345-363.
- Baur, Rupprecht S. 2001:** Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache. In: Helbig/Götze/Henrici/Krumm (Hrsg.), S. 617-628.
- Biechele, Barbara 2006:** Anmerkungen zum interkulturellen Bildverstehen. In: *Intercultural Journal* 2006/1, S. 17-50.
- Di Venanzio, Laura/Lammers, Ina/Roll, Heike 2017 (Hrsg.):** DaZu und DaFür – Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf. 43. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Duisburg-Essen 2016. Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Band 98. Göttingen: Universitätsverlag.
- Fornoff, Roger 2015:** Apologetik – Aktivierung von Stereotypen – mediale Interferenz. Fallstricke kulturbezogenen Lernens. In: *Info DaF* 2015/1, 43-70.
- Fornoff, Roger 2017:** Diskursfähigkeiten und/oder Wertevermittlung. Konvergenzen und Divergenzen in den Kulturstudien DaF und DaZ. In: Di Vanazio/Lammers/Roll (Hrsg.), S. 53-66.
- Fornoff, Roger 2018:** Migration, Demokratie, Werte. Politisch-kulturelle Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache. Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Band 100. Göttingen: Universitätsverlag.
- Grein, Marion 2016:** Werte und Wertevermittlung im DaZ-Unterricht. Abrufbar unter: www.hueber.de/medi/Wertevermittlung_im_DaZ-Unterricht.pdf, 18pp [Stand:18.4.2018].
- Haase, Peter/Höller, Michaela 2017 (Hrsg.):** Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 96. Göttingen: Universitätsverlag.
- Jung, Udo O. H. 2009 (Hrsg.):** Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. In Zusammenarbeit mit Heidrun Jung. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik. Band 2. 5., durchgesehene Auflage. Peter Lang.

Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen 2001 (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin; New York: Walter de Gruyter.

Liang, Yong 2003: Höflichkeit. In: Wierlacher/Bogner (Hrsg.), S. 244-253.

Riemer, Claudia 2017: Entwicklungstendenzen des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – wo stehen wir heute und wo woll(t)en wir hin? In: Peyer, Elisabeth/Studer, Thomas/Thonhausen, Ingo (Hrsg.): IDT Band 1: Brücken gestalten – Mit Deutsch verbinden. Menschen – Lebenswelten – Kulturen. Beiträge der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Hauptvorträge. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 9-19.

Roche, Jörg 2009: Interkulturelle Kompetenz. In: Jung (Hrsg.), S. 422-429.

Schäfers, Bernhard 2010: Soziales Handeln und seine Grundlagen: Normen, Werte, Sinn. In: Korte, Hermann; Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. Unter Mitarbeit von Bianca Lehmann. 8. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-44.

Wierlacher, Alois; Bogner; Andrea 2003 (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler Verlag.

Wierlacher, Alois 2003: Toleranz. In: Wierlacher/Bogner (Hrsg.), S. 316-326.

Zeuner, Ulrich 2001: Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung. [Online] 133pp. Verfügbar unter: <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm> [Stand: 02.11.2009].

Lehrwerke:

Ideen

Krenn, Wilfried/Puchta, Herbert 2009: Ideen 1. Kursbuch. Ismaningen: Hueber Verlag.

Krenn, Wilfried/Puchta, Herbert 2009: Ideen 2. Kursbuch. Ismaningen: Hueber Verlag.

Lagune

Aufderstraße, Helmut/Müller, Jutta/Storz, Thomas 2013: Lagune 1. Kursbuch. Ismaning: Hueber Verlag GmbH & Co. KG.

Aufderstraße, Helmut/Müller, Jutta/Storz, Thomas 2009: Lagune 2. Kursbuch. Ismaning: Hueber Verlag GmbH & Co. KG.

Linie

**Kaufmann, Susan/Moritz, Ulrike/Rodi, Margret/Rohrmann,
Lutz/Sonntag, Ralf 2015:** Linie 1. Deutsch im Alltag und Beruf.
Kurs- und Übungsbuch A1. München: Klett-Langenscheidt GmbH.

Menschen

Evans, Sandra/Pude, Angela/Specht, Franz 2013: Menschen. A1.1
Kursbuch. Ismaning: Hueber Verlag GmbH & Co. KG.

Schritte international

**Niebisch, Daniela/Penning-Hiemstra, Sylvette/Specht, Franz/
Bovermann, Monika/Reimann, Monika 2009:** Schritte international
1. Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber Verlag.

Schritte plus

**Niebisch, Daniela/Penning-Hiemstra, Sylvette/Specht, Franz/
Bovermann, Monika/Reimann, Monika 2011:** Schritte plus 1.
Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber Verlag.

أ.م.د. لمياء عبدالمحسن عثمان على زيكو
قسم اللغة الألمانية وآدابها
كلية الآداب، جامعة المنوفية

نقل القيم الحضارية في كتب تعليم الألمانية كلغة أجنبية

مستخلص

لا تقف الكتب التعليمية الألمانية الحديثة عند نقل اللغة وشرح الظواهر اللغوية، بل تعكس أيضاً ثقافة وحضارة تلك اللغة في نصوص وصور وموضوعات مختارة، ويلعب المنهج التعليمي المستخدم في هذه الكتب التعليمية دوراً هاماً في نقل المفاهيم والقيم الحضارية، فالمنهج لا يوضع بغرض إكتساب القدرة على التفاهم والتواصل باللغة الألمانية، بل لنقل تصور عن كيفية الاندماج في تلك البلدان وتقبل ثقافتها وقيمها.

تهتم الكتب التعليمية الحديثة بنقل مهارات حضارية وتواصلية، فمحور هذه الكتب التي يدور حوله لبنات الدروس التعليمية هو ثقافة وحضارة البلدان الناطقة باللغة الألمانية (ألمانيا والنمسا وسويسرا)، ويقوم هذا البحث بإلقاء الضوء على الجوانب الآتية التي تبرز في تلك الكتب الحديثة:

- عرض الظواهر الثقافية للبلاد الناطقة بالألمانية من خلال الصور والنصوص والموضوعات المختارة،
- القيم والمفاهيم التي تتضمنها وحدات الكتب التعليمية،
- الهدف من تلك القيم والمفاهيم،
- وأخيراً تلقى المتعلم لتلك القيم والمفاهيم (دارسو علم اللغة الألمانية وآدابها).