

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra německého jazyka a literatury

**Kulturní reálie německy mluvících zemí ve výuce na druhém stupni
základních škol**

Diplomová práce

Autor: Bc. Linda Bachurová
Studijní program N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství pro střední školy – společný základ
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – německý jazyk a literatura
Učitelství pro střední školy – základy společenských věd
Vedoucí práce: PhDr. Petra Besedová, Ph.D.

Universität Hradec Králové

Pädagogische Fakultät

Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur

**Landeskunde der deutschsprachigen Länder im Unterricht auf der
zweiten Stufe der Grundschulen**

Diplomarbeit

Autor: Bc. Linda Bachurová

Studienprogramm: N7504 Lehramt für Mittelschule

Studienfach: Lehramt für Mittelschule – Gemeingrundlage
Lehramt für die zweite Stufe der Grundschulen – Deutsche
Sprache und Literatur
Lehramt für Mittelschule – Sozialwissenschaften

Betreuerin der Arbeit: PhDr. Petra Besedová, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Akademický rok: 2018/2019

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Forma: Prezenční

Obor/komb.: Učitelství pro střední školy - základy společenských věd - Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - německý jazyk a literatura (NSSKON-NZS2NJ)

Obor v rámci kterého má být VŠKP vypracována: Učitelství pro střední školy - společný základ

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

| PŘEDKLÁDÁ: | ADRESA | OSOBNÍ ČÍSLO |
|-----------------|-------------------------------------|--------------|
| Bachurová Linda | - 146/, Olešnice v Orlických horách | P17P0647 |

TÉMA ČESKY:

Kulturní realie německy mluvících zemí ve výuce na druhém stupni základních škol

TÉMA ANGLICKY:

Culture and History of German Speaking Countries in Education at Lower-Secondary School

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Petra Besedová, Ph.D. - KNJL

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

Diplomová práce se zaměřuje na kulturní realie německy mluvících zemí ve výuce. Cílem práce je zjistit, jak současné školství žákům tyto poznatky zprostředkovává a jaké povědomí o nich žáci na druhém stupni základních škol mají. Část teoretická se zabývá rolí učitele a učebnicemi ve výuce cizího jazyka. Dále se věnuje Rámcové vzdělávacímu programu Základního vzdělávání a Společnému evropskému referenčnímu rámci s ohledem na výuku cizích jazyků. Zároveň se zabývá výukou reálií ve výuce cizího jazyka.

Část praktická analyzuje, nakolik se některé současné učebnice pro výuku německého jazyka věnují kulturním reáliím. V této části práce je také uvedeno, jak současní učitelé prezentují tyto informace svým žákům. Součástí praktické části je i šetření. To si dává za cíl zjistit, jak velké povědomí o kulturních reáliích mají současní žáci základních škol.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- JANÍKOVÁ, V. Výuka cizích jazyků. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 200 s.
MAŇÁK, J. (2008). Funkce učebnice v moderní škole. In Knecht, P., JANÍK, T. et al. Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu (s. 1926). Brno: Paido.
PEŠKOVÁ, K. (2012). Vizualní prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny. Brno: Masarykova Univerzita.
PETTY, G. Moderní vyučování. Praha: Portál, 1996. ISBN: 80-7367-172-7.
SITNÁ, D. Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách. Praha: Portál, 2013. ISBN: 978-80-262-0404-6.

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne 7. dubna 2020

.....

Erklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich diese Diplomarbeit unter der Leitung meiner Diplomarbeitsbetreuerin selbständig ausgearbeitet habe, und dass ich alle benutzten Quellen und Literatur angeführt habe.

Hradec Králové, den 7. April 2020

.....

Anotace

BACHUROVÁ, Linda. *Kulturní reálie německy mluvících zemí ve výuce na druhém stupni základních škol*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 103 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zaměřuje na kulturní reálie německy mluvících zemí ve výuce na druhém stupni základních škol. Cílem práce je zjistit, jak současná škola žákům tyto poznatky zprostředkovává a jaké povědomí o nich žáci na druhém stupni základních škol mají. Část teoretická se zabývá rolí učitele a učebnicemi ve výuce cizího jazyka. Dále se věnuje Rámcově vzdělávacímu programu Základního vzdělávání a Společnému evropskému referenčnímu rámci s ohledem na výuku cizích jazyků s důrazem na kulturní reálie. Zároveň se zabývá výukou reálií ve výuce cizího jazyka. Část praktická analyzuje vybrané současné učebnice německého jazyka, ve kterých se autorka věnuje kulturním reáliím. V praktické části práce se též věnuje učitelům německého jazyka a jejich formám práce s kulturními reáliemi v rámci hodin německého jazyka. Součástí praktické části je i šetření mezi žáky, které si dává za cíl zjistit, jaké povědomí o kulturních reáliích mají současní žáci základních škol.

Klíčová slova: kultura, jazyk, výuka cizích jazyků, klíčové kompetence, učebnice

Annotation

BACHUROVÁ, Linda. *Landeskunde der deutschsprachigen Länder im Unterricht auf der Sekundarstufe I*. Hradec Králové: Pädagogische Fakultät der Universität Hradec Králové, 2020. 103 S. Diplomarbeit.

Die Diplomarbeit konzentriert sich auf die Landeskunde der deutschsprachigen Länder im Fremdsprachenunterricht. Betrachtet wird dabei die zweite Stufe der Grundschule. Das Ziel dieser Arbeit ist es festzustellen, wie in den Schulen aktuell die Landeskunde der deutschsprachigen Länder vermittelt wird und was die Schüler der Sekundarstufe I davon langfristig im Gedächtnis behalten. Der theoretische Teil befasst sich mit der Rolle der Lehrer und der Lehrbücher im Fremdsprachenunterricht. Ebenso werden das „Rahmenausbildungsprogramm für die Grundbildung“ und der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen“ mit Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht betrachtet. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der jeweiligen Landeskunde. Der theoretische Teil befasst sich gleichzeitig mit der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Der praktische Teil analysiert ausgewählte, gegenwärtig verwendete DaF-Lehrbücher, in denen sich die Autorin mit der kulturellen Landeskunde beschäftigt. Im praktischen Teil widmet sich die Autorin darüber hinaus den Lehrern der deutschen Sprache und deren Auffassungsformen der kulturellen Landeskunde im Rahmen des Deutschunterrichts. Ein weiterer Bestandteil der praktischen Ausarbeitung ist eine direkte Forschung mit Hilfe der Schüler. Diese stellt fest, welche Kenntnisse die Schüler der Sekundarstufe I bezüglich der jeweiligen kulturellen Landeskunde haben.

Schlüsselwörter: Kultur, Sprache, Fremdsprachenunterricht, Schlüsselkompetenzen, Lehrbuch

Poděkování

Chtěla bych poděkovat své vedoucí diplomové práce PhDr. Petře Besedové, Ph.D. za odborné rady a spolupráci. Zároveň děkuji za jazykovou korekturu práce, kterou udělala Silvia Mohnke.

Danksagung

Ich möchte mich bei meiner Betreuerin der Diplomarbeit PhDr. Petra Besedová, Ph.D. für ihre fachlichen Ratschläge und Mitarbeit bedanken. Ich bedanke mich bei Silvia Mohnke für die Korrektur.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| EINLEITUNG | 12 |
| THEORETISCHER TEIL | 14 |
| 1 Landeskunde im Fremdsprachenunterricht | 14 |
| 1.1 Begriffserklärung Landeskunde, Realienkunde, Linguorealien und Cultural Studies | 17 |
| 1.2 Kulturelle Stereotypisierung | 20 |
| 1.3 Akkulturation beim Erlernen einer Fremdsprache | 21 |
| 1.4 Kulturell-sozialer Kontext der Sprache | 24 |
| 1.4.1 Sprachrelativismus | 27 |
| 1.4.2 Sprachsozialisation | 30 |
| 1.5 Kultur im Fremdsprachenunterricht | 32 |
| 1.5.1 Verhältnis zwischen Kultur und der kommunikativen Kompetenz | 36 |
| 1.5.2 Interkulturelle kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht | 41 |
| 2 Kulturelle Faktoren im Lehrbuch | 47 |
| 2.1 Funktion der Lehrbücher für Fremdsprachenunterricht | 49 |
| 2.2 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen und kulturelle Aspekte | 51 |
| 2.3 Vertretung der Kultur im Fremdsprachenunterricht an den tschechischen Grundschulen | 54 |
| PRAKTISCHER TEIL | 58 |
| 3 Analyse der ausgewählten DaF-Lehrbücher | 58 |
| 3.1 Ziel der Forschung | 58 |
| 3.2 Methodologie der Forschung | 59 |
| 3.3 Verlauf der Forschung | 59 |
| 3.4 Ergebnisse der Forschung | 62 |
| 3.4.1 „Deutsch mit Max 1“ | 62 |
| 3.4.2 „Beste Freunde 1“ | 66 |
| 3.4.3 „Wir neu 1“ | 70 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 3.5 | Zusammenfassung der Forschung | 73 |
| 4 | Vermittlung der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht mittels der Auffassung der Lehrer | 75 |
| 4.1 | Ziel der Forschung | 75 |
| 4.2 | Methodologie der Forschung | 75 |
| 4.3 | Verlauf der Forschung | 75 |
| 4.4 | Ergebnisse der Forschung | 76 |
| 4.4.1 | Frage Nr. 1 | 76 |
| 4.4.2 | Frage Nr. 2 | 76 |
| 4.4.3 | Frage Nr. 3 | 77 |
| 4.5 | Zusammenfassung der Forschung | 77 |
| 5 | Kenntnisse der tschechischen Schüler im Bereich der Landeskunde | 79 |
| 5.1 | Ergebnisse der Forschung | 80 |
| 5.2 | Zusammenfassung der Forschung | 83 |
| | SCHLUSSWORT | 85 |
| | Bilderverzeichnis | 88 |
| | Tabellenverzeichnis | 89 |
| | Grafikverzeichnis | 90 |
| | Abstrakt | 91 |
| | Quellenverzeichnis | 93 |
| | Bücherverzeichnis | 93 |
| | Primärliteratur | 93 |
| | Sekundärliteratur | 93 |
| | Internetressourcen | 101 |
| | Anhangressourcen | 103 |

Abkürzungs- und Begriffsverzeichnis

bzw. = beziehungsweise

DaF = Deutsch als Fremdsprache

d. h. = das heißt

EU = Europäischer Union

GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

IKK = interkulturelle kommunikative Kompetenz

LAD = Language Acquisition Device

o. g. = oben genannt

s. = siehe

SAE = Standard Average European, auf Deutsch = Standard-Durchschnittseuropäisch

Sekundarstufe I = die zweite Stufe der Grundschule in der Tschechischen Republik (von der sechsten bis zur neunten Klasse)

sog. = sogenannt

tschechische Grundschule = eine Schule für die Schüler von der ersten bis zur neunten Klasse

u. a. = unter anderem, unter anderen

usw. = und so weiter

vgl. = vergleiche

z. B. = zum Beispiel

EINLEITUNG

Diese Diplomarbeit vermittelt das Thema der kulturellen Landeskunde im Deutschunterricht. Obwohl die Kultur für alle Länder einen gemeinsamen Aspekt formt, gibt es in deren Rahmen bestimmte Unterschiede. Diese formen etwas Typisches für einen Raum oder Gruppe der Menschen. Wenn ein Mensch mit einem fremden Milieu und einer unbekanntem Mentalität im Ausland konfrontiert wird, werden diese Unterschiede meiner Meinung nach am besten gemerkt. Das Thema wird ausgewählt, weil die Autorin an der Grundschule mit der Vermittlung der Landeskunde der deutschsprachigen Länder im Deutschunterricht nicht zufrieden war. Es wird behauptet, dass die Schule die Schüler wesentlich besser vorbereiten kann. Dies hängt eng damit zusammen, inwieweit der Lehrstoff der Landeskunde im Deutschunterricht integriert wird.

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Landeskunde im Unterricht der deutschen Sprache auf der zweiten Stufe der tschechischen Grundschulen. Das Ziel der Arbeit ist es, ausgewählte DaF-Lehrbücher zu analysieren. Ebenso wird der Kenntnisstand der Schüler der Sekundarstufe I hinsichtlich der Landeskunde der deutschsprachigen Länder betrachtet. Dabei wird untersucht, inwieweit sich die derzeit aktiven Lehrer mit dem Lehrstoff der Landeskunde im Deutschunterricht befassen.

Die Diplomarbeit besteht aus einem theoretischen und einem praktischen Teil. Das erste Kapitel des theoretischen Teils beschäftigt sich mit der Landeskunde im deutschsprachigen Fremdsprachenunterricht. Der Fokus liegt dabei auf folgenden Themen: die Definition der Landeskunde, die kulturelle Stereotypisierung, die Akkulturation beim Erlernen einer Fremdsprache, den kulturell-sozialen Kontext der Sprache und die Kultur im Fremdsprachenunterricht. Das zweite Kapitel widmet sich den kulturellen Faktoren im Lehrbuch, führt ihre Definitionen und Funktionen detailliert aus, erwähnt die Vertretung der Kultur im Fremdsprachenunterricht an den tschechischen Grundschulen und beschreibt u. a. den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen hinsichtlich kultureller Aspekte.

Der praktische Teil besteht aus drei Kapitel. Im Kapitel 3 widmet sich die Autorin der Analyse der ausgewählten DaF-Lehrbücher. Das vierte Kapitel wird den Lehrern und deren Einstellung zur Landeskunde gewidmet und es wird angegeben, wie der Lehrstoff

der Landeskunde derzeit im Deutschunterricht behandelt wird. Das fünfte Kapitel stellt fest, inwieweit sich die Schüler der tschechischen Grundschulen im Bereich der Landeskunde der deutschsprachigen Länder auskennen.

Den Abschluss der Diplomarbeit bildet das Quellenverzeichnis, gegliedert in ein Bücherverzeichnis und in Internet- und Anhangressourcen. Die Anhänge der Diplomarbeit ergänzen den praktischen Teil und sind somit ein wesentlicher Bestandteil der Diplomarbeit.

THEORETISCHER TEIL

1 Landeskunde im Fremdsprachenunterricht

Das Wort „Kultur“ wurde und wird in unterschiedlichen Bedeutungen verwendet. Der Begriff stammt aus dem Altertum und ergab sich zum ersten Mal im Zusammenhang mit der Landwirtschaft. Im konkreten Sinne handelte es sich um die Bodenkultivierung (vgl. Křivohlavý 2007:107). Die Auffassung des Begriffs „Kultur“ entwickelte sich und durchlief mehrere Phasen. Anfangs wurde Kultur als ein statisches Produkt von etwas Schönerem verstanden, später wurde sie als ein Mittel der Lebensweise betrachtet. Eine andere Auffassung beschreibt Kultur als ein System der traditionellen Schemen und der historischen Strukturen in den verschlüsselten Symbolen. Diese werden in den Stellungnahmen zu Lebenserkenntnissen widergespiegelt. Sie bilden u. a. Kommunikationsunterlagen derer Angehörigen (vgl. Zerzová 2012:19).

Heutzutage gibt es mehrere Definitionen für den Begriff „Kultur“. Viele gegenwärtige Begriffsbestimmungen verstehen die „Kultur“ als ein System der gemeinsamen Ideen, Werte, Gewohnheiten, Artefakte und Traditionen. Dieses System beeinflusst Verhalten und Überzeugungen, die den folgenden Generationen mittels Lernens beigebracht werden (vgl. Lukášová 2010:13). Eagleton (vgl. 2001:45) behauptete, dass Kultur eine Sammlung der Werte, Gewohnheiten, Überzeugungen und Aktivitäten, die die Lebensweise einer bestimmten Gruppe formen ist. Kašparová (vgl. 2006:79) versteht den Begriff „Kultur“ als eine implizite Reproduktion der Welt und allem, was auf der Welt passiert. Aufgrund dessen ist ein Mensch fähig, sich in einer Gesellschaft in bestimmten Situationen entsprechend zu benehmen.

Kultur ist ein allgemein wahrgenommenes Konzept, das man zur Beurteilung der Anderen und Selbstbeurteilung nutzt. Horáková schreibt (vgl. 2012:128), dass Kultur mittels Medien erforscht werden kann. Das bringt den Vorteil, dass man unterschiedliche Kulturen und Aspekte von kulturellen Unterschieden vergleichen kann. Die Beziehungen zwischen unterschiedlichen Kulturen sind nicht nur für das Leben eines Menschen wichtig, sondern auch für Bereiche wie z. B. Globalökonomie. Für die Erhöhung der Globalökonomie ist es nötig die kulturellen Spezifika zu verstehen und auf diese adäquat zu reagieren.

Im Bereich der sozialen Wissenschaften ist die Definition des amerikanischen Anthropologen Geertz (vgl. 2000:15), der mit dem Begriff „Bedeutungsnetz“ kommt, populär. Damit meint er, dass keine menschliche Kultur mittels normaler Methoden analysiert werden kann. Es ist nur möglich die Bedeutung der Symbole zu interpretieren, in denen die eigene Kultur verschlüsselt wird. Geertz (vgl. 2000:15) gibt an, dass der Mensch ein Tier ist, das auf dem Bedeutungsnetz aufgehängt wird. Jeder Mensch formt dieses Bedeutungsnetz für sich selbst und aufgrund dessen hält Geertz Kultur für keine experimentale Wissenschaft, sondern eine interpretative Wissenschaft, weil für diese Wissenschaft die Bedeutung wichtig ist.

Der holländische Soziologe Hofstede (vgl. 1994:47) bezeichnet Kultur als eine Software des menschlichen Gemüts. Die Kultur ist, seiner Meinung nach, ein kollektives und gelerntes Phänomen, das man nicht mit der menschlichen Substanz oder Persönlichkeit verwechseln sollte. Was alle Menschen gemeinsam haben, ist das physische und psychische Funktionieren der Einzelpersonlichkeit, welches er wie eine Art „Betriebssystem“ bezeichnet. Zu diesem „Betriebssystem“ gehören die Fähigkeit die eigenen Emotionen zu erleben und ein Bedarf der Verbindung zu den anderen Menschen. Wie ein Mensch diese Emotionen und Bedürfnisse ausdrückt, wird von der Kultur beeinflusst (vgl. Hofstede 1994:6 f).

Hofstede (vgl. 1994:19) vergleicht Kultur mit einer Zwiebel, sog. „onion model of culture“. Diese Theorie beschreibt Kultur wie eine Zwiebel mit einem Kern, welcher von den anderen Schichten eingewickelt wird. Der Kern stellt in diesem Fall die Werte dar. Diese definiert Hofstede (vgl. 1994:9) als Tendenzen zum Aussuchen bestimmter Situationen und Verhältnisse, die sich in sog. Gegenpolen befinden. Als Beispiele werden schön x hässlich, moralisch x unmoralisch, paradox x logisch, normal x unnormal, Böse x Gut und Sauberkeit x Schmutz angegeben. Die Werte bilden den ersten Teil der Kultur, die sich Kinder automatisch aneignen. Die nächste Schicht am Kern formen Ritualhandlungen. Zwei letzte Schichten sind Helden und Symbole. Diese können zusammen mit Ritualhandlungen wie Gewohnheiten gefunden werden, die in diesem Sinne ein Synonym für Kultur darstellen. Unter dem Begriff „Symbol“ versteht man alle Gegenstände, Bilder und Gesten, die für Menschen einer bestimmten mitgeteilten Kultur typisch sind. Zu den Symbolen gehören z. B. die Nationalflagge und Art und Weise der Kleidung. Als Ritualhandlungen werden gemeinsame Aktivitäten, religiöse Rituale, Begrüßungen, Respektausdruck verstanden, die in einer Gesellschaft

nötig sind. Helden sind lebende, gestorbene, tatsächliche und imaginäre Personen, auf die die Angehörigen einer bestimmten Kultur stolz sind. Die Helden stellen häufig ein Muster für Benehmen dar und tragen moralische Werte.

Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts ist das sog. Eisbergmodell der Kultur wichtig. Hall (vgl. 1976:57) entwickelte in den siebziger Jahren diesen Begriff. Der Name der Theorie wurde aufgrund der Ähnlichkeit, die eine Kultur und ein Eisberg haben, abgeleitet. Wenn man sich einen Eisberg anguckt, lässt sich nur 10 % des Volumens des Eisbergs sehen. Die restlichen 90 % befinden sich unter dem Meeresspiegel. Die Kultur wird in Halls Auffassung ähnlich dargestellt, weil man zunächst nur 10 % der Kultur sehen kann. Damit man allerdings mehr versteht, muss man tiefer gehen.



Bild Nr. 1 – Eisbergmodell der Kultur

Zerzová (vgl. 2012:24 ff.) erklärt, dass sich dieses Modell mit allen Elementen beschäftigt, welche Kultur beeinflussen. Sie teilt diese in sog. „sichtbare“ und „unsichtbare“ Elemente. Die sichtbaren 10 % stellen den Bereich dar, dem man sofort mit Kennenlernen einer neuen Kultur begegnet. Dieser Teil wird auch sog. „high culture“ genannt, dem die Architektur, Kunst, Kochen, Musik oder Sprache angehören. Die sichtbaren Aspekte der Kultur sind ein wichtiger Teil der Interaktion zwischen unterschiedlichen Kulturen. Sie helfen beim Bewahren des Sinnes für Einheit, aber sie haben die Tendenz wechselhaft zu sein. Darum können Musikgenre, Rezepte oder Kunst im Laufe der Zeit geändert werden. Man merkt sogar im Rahmen der Sprache, dass sich die Sprache mit jeder anderen Generation verändert. Eben darum kann gesagt

werden, dass die sichtbaren Aspekte des Eisbergmodells der Kultur kaum von Emotionen beeinflusst werden. Leute finden wichtig die Aspekte, aber diese können auch verwechselt werden. Das geht, ohne dass Kultur und deren Existenz grundsätzlich in Zweifel gezogen werden. Die sichtbaren Aspekte sind nur äußere Ausdrücke der tieferen Grundteile der Kultur, wie z. B. Stellungen und Werte. Der „unsichtbare“ Teil umfasst unterbewusste Strukturen wie z. B. soziale Interaktionen, Zeitwahrnehmung, Moralwerte, Konversationsmuster, Gesellschaftshierarchie usw.

Aufgrund der angegebenen Definitionen wird konstatiert, dass Kultur ein Konzept ist, das mit Gesellschaft, Prozess der Interpretation und einem Produkt des sozialen Phänomens verbunden wird. Es ist wichtig anzugeben, dass sich diese Eigenschaften der Kultur gegenseitig nicht ausschließen. Sie sind miteinander verbunden. Sprache und Kultur ergänzen sich gegenseitig. Die Sprache stellt ein Grundelement in jeder Kultur dar. Sie wird zur Partizipation an Kultur, zur Beschreibung der Kultur und derer Interpretation verwendet. Daneben ermöglicht die Sprache auf die Kultur zu reagieren (vgl. Esland 1973:41 f.).

1.1 Begriffserklärung Landeskunde, Realienkunde, Linguorealien und Cultural Studies

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit den kulturellen Aspekten, die mit dem Fremdsprachenunterricht verbunden werden. Was die deutsche Sprache betrifft, werden diese heutzutage in Literatur als „Landeskunde“ bezeichnet. Erdmenger (vgl. 1996:43) nennt drei grundsätzliche Ziele, die im Fremdsprachenunterricht angestrebt werden sollten. Erstens sollten die Sprachfertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben und Übersetzen vermittelt werden. Zweitens sollen die Kenntnisse wie Sprache und ihre Verwendung, über die Kultur des Volkes und die besprochenen Sachthemen beigebracht werden. Drittens wird das Anstreben bestimmter Haltungen erwähnt. Damit sind z. B. Verständigungsbereitschaft, Revision von Stereotypen, Vorurteilen und Unvoreingenommenheit und die Toleranz zu fremden Völkern gemeint.

Pešková (vgl. 2012:63) fasst zusammen, wie sich die Bezeichnung für Landeskunde im Fremdsprachenunterricht für die deutschsprachigen Länder entwickelte. Seit 1880 wurde der Begriff „Realienkunde“ verwendet, am Anfang des 20. Jahrhunderts stand

dafür Terminus „Kulturkunde“ und seit den sechziger Jahren nennt man diese „Landeskunde“.

Nečasová (vgl. 2007:11) gibt einen Grundfaktor an, der die Landeskunde und ihre Auffassung grundsätzlich beeinflusst. Wenn ein Kind die Sprache lernt, bestimmt die sozial-politische Situation seines Vaterlandes, als auch die sozial-politische Situation des zielsprachigen Landes seine Bildung. Diese sozial-politische Aspekte werden im Lehramtsstudium, sowie in den Lehrmitteln und im Lehrplan berücksichtigt. Hendrich (vgl. 1988:115) schreibt, dass Landeskunde Erkenntnisse von einem Sprachgebiet umfasst. Es handelt sich um historische Entwicklung, Geschichte, wirtschaftliche, politische, soziale Bedingungen, Literatur, Kunst, Wissenschaft, Technik und andere Bereiche, die die Kultur des entsprechenden Landes bilden. Landeskunde enthält Fakten, Tatsachen, Realien, die ein betreffendes Sprachgebiet mit Bezugnahme zu derer Vergangenheit und aktuellen Entwicklungstendenzen charakterisieren. Diese Fakten haben eine Schlüsselbedeutung für das Verständnis von vielen sprachlichen Erscheinungen und Hendrich (vgl. 1988:115) nennt diese als „Linguorealien“. Linguorealien stellen solche Erkenntnisse dar, die eng mit Wörterbedeutung, Redewendungen, Phraseologismen des entsprechenden Fremdsprachengebiets verbunden sind.

Choděra (vgl. 1999:55 f.) macht den Unterschied zwischen Landeskunde und Linguorealien deutlich. Linguorealien enthalten immer den Nexus, d. h. eine Fremdsprache und die Muttersprache werden verglichen. Linguorealien werden von der Linguistik untersucht, Landeskunde dagegen steht im Fokus der adäquaten speziellen Wissenschaften, zu welchen z. B. Historiographie und Geographie anhören. Linguorealien wollen ein Sprachziel erreichen, Landeskunde hat stattdessen Bildungs- und Erziehungszielen bestimmt.

Choděra (vgl. 2006:89) gibt an, dass Landeskunde die Kultur und Geschichte von einem anderen Volk vermittelt, und dass sie interkulturelle und multikulturelle Empfindsamkeit und Toleranz unterstützen soll. Linguorealien werden zur Vermittlung von sprachlicher Vielfalt genutzt. Landeskunde und Linguorealien teilen Kommunikations-, Ausbildungs-, Erziehungs- und Motivationsziele. Hendrich (vgl. 1988:116) gibt zu, dass Landeskunde nicht nur die Fakten vermittelt, sondern auch an

Sprachmittel orientiert ist. Zu diesen gehören z. B. Wortschatz, Grammatik und Aussprache.

„Landeskunde führt durch Information zum Verständnis von Kulturen, Gesellschaften und Nationen, durch Begegnung mit dem Wertesystem einer anderen Kultur zum Infragestellen des Vertrauten, zur Relativierung ethnozentrischer Werte, zur Einbeziehung fremder Wertesysteme in die eigene Wertorientierung und durch sprachlichen Austausch zu interkultureller Kommunikation“ (s. Erdmenger 1996:20).

Daneben gibt es noch den Begriff „Cultural Studies“, der in Literatur z. B. von Byram untersucht wird (vgl. URL1). Die traditionelle Bedeutung von Landeskunde geht davon aus, dass man Fakten über Zielkulturen lernt. Zu diesen Aspekten werden Geschichte, Politik und soziale Institutionen gezählt. Die Bedeutung von Landeskunde wurde zu den kulturellen Kenntnissen im Fremdsprachenunterricht erhoben. Im Vergleich zur traditionellen Landeskunde bieten Cultural Studies einen Überblick über die Konflikte eines Landes, die kulturellen Symbole und Handlungen sowie Machtfragen. Medien spielen eine wichtige Rolle beim Mitteilen dieser Informationen. Cultural Studies vereinigen viele Gebiete und Gemeinschaften im Rahmen eines Landes und beschäftigen sich mit Beziehungen zwischen kulturellen Erfahrungen, Alltagsleben, Ökonomie, Politik, Geographie und Geschichte. Sie befassen sich damit, wie die Gesellschaft ihre Meinung formt und mitteilt. Es wird als ein Bereich wahrgenommen, der sich mit den Gesellschaftsinstitutionen sowie der Bearbeitung der ethnischen Zugehörigkeit, der Gesellschaftsschicht und dem Geschlecht zur Gewinnung kulturellen Wissens beschäftigt. Das Unterrichten von Cultural Studies bedeutet daher, Themen aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und gleichzeitig die Geschichte einer Kultur im Auge zu behalten. Kultur ist kein statischer Begriff mehr, sondern ein energetischer, der sich mit der Zeit ändert (vgl. URL2).

Dies führt zur Berücksichtigung aller Textformen beim Unterrichten von Kulturwissenschaften, d. h. fiktive und nicht fiktive Texten, wodurch die Lernenden die Kompetenz des kritischen Kulturbewusstseins entwickeln können. Texte verweisen auf andere Texte oder auf nicht literarische Texte, die es den Studierenden ermöglichen, mehrere Perspektiven zu etablieren und so ein Thema klarer zu verstehen. Der Fremdsprachenunterricht und seine Zwecke, einschließlich Kulturwissenschaften, können variieren. Manchmal ist es Teil der obligatorischen Ausbildung, manchmal nur eine Hilfe für die persönliche Entwicklung oder berufliche Karriere. Trotzdem wird die

betreffende Sprache oft in mehr als nur einem Land gesprochen, so dass man sich aussuchen kann, welches Land man genauer betrachten möchte. Der historische und kulturelle Hintergrund ist eine wichtige Unterstützung für die Lernenden, um ein tiefes und besseres Verständnis zu gewinnen und zu entwickeln (vgl. URL2).

1.2 Kulturelle Stereotypisierung

Vorurteile und Stereotype bilden einen untrennbaren Bereich jeder Gesellschaft. Alle Menschen werden von einem gewissen Maß Vorurteilen gegenüber der Gesellschaft und anderer Kulturen beeinflusst. Soziologie versteht unter Stereotypen ein vereinfachtes und falsches Bild, das die Einzelpersonlichkeiten haben. Diese Stereotype werden nicht nur übernommen, sondern sie werden neu geformt (vgl. Geist 1992:453). Allport (s. 2004:38) definiert Vorurteile als eine günstige oder ungünstige Stellung zu einer Person und einem Ding, die man annimmt, ohne dass man selber eine eigene Erfahrung dazu hätte. Nakonečný (vgl. 1970:191) beschreibt Stereotype als schablonenhafte Meinungen, die trotz der Tatsachen entstehen. Darum können Menschen nicht über bestimmte Bereiche unterschiedlich nachdenken.

Průcha (vgl. 2007:47 f.) meint, dass die Begriffe „Stereotyp“ und „Vorurteil“ reale Situationen in der menschlichen Gesellschaft reflektieren, wo es viele entsprechende Erscheinungen von Beziehungen zwischen Ethnika, Völkern, Rassen und Kulturen gibt.

Die Stereotype sind Meinungen von Individuen, Gruppen und Gegenständen, die eigentlich schablonenhaft aufgenommen und beurteilt werden, je nachdem, wozu diese einen Bezug haben. Die Stereotype stellen kein Produkt der direkten Erfahrung eines Menschen dar, aber sie fassen einen Komplex der Vorurteile der Persönlichkeitseigenschaften zusammen. Sie werden übernommen und mittels der Traditionen behalten (vgl. Hartl, Hartlová 2000:564). Im Gegensatz dazu steht der Begriff „Vorurteil“. Dies wird wie eine Voreingenommenheit verstanden, die von Emotionen beeinflusst wird. Ein Vorurteil stellt ein von einem Individuum oder einer Gruppe angenommenes Urteil dar, das nicht kritisch ausgewertet wird (vgl. Hartl, Hartlová 2000:464).

Einige Stereotype und Vorurteile entstehen, weil ein Mensch seine eigenen traditionellen, ethnischen und kulturellen Werte verteidigt. Diese findet man für sich selbst so natürlich, dass man nicht mehr im Stande ist, einige bestimmte Bereiche und

Gruppen objektiv einzuordnen (vgl. Allport 2004:215). Helus (vgl. 2018:221) gibt an, dass die Stereotype das menschliche Benehmen und die Stellung zu den Anderen rechtfertigen sollen.

Die Stereotype werden gleichzeitig im Rahmen der interkulturellen Psychologie analysiert. Sie werden z. B. in Medien vermittelt und sie können so ausgenutzt werden, um die öffentliche Meinung zu beeinflussen. Die Stereotype werden auch mittels der Erziehung und der erzählten Witze verbreitet (vgl. URL3).

Die Auseinandersetzung mit Stereotypen und Vorurteilen ist sehr wichtig, weil diese Phänomene eine riesige Rolle bei gegenseitigen Wahrnehmungen von Ethnika und Völkern spielen und für den Fremdsprachenunterricht sind sie von großer Wichtigkeit. Es wurden viele wissenschaftliche Studien durchgeführt, die sich mit der Entstehung, Verbreitung und Begrenzung von Stereotypen beschäftigt haben. Eine im Jahr 2005 durchgeführte Forschung wurde in der amerikanischen Zeitschrift „Science“ herausgegeben. Diese zeigte, dass die Bilder über einen typischen Einwohner des eigenen Landes meistens nicht mit den Eigenschaften von realen Leuten in dem bestimmten Land übereinstimmen. Es wird allerdings angegeben, dass die Angehörigen der anderen Länder besser einschätzen können, welche nationalen Stereotype für die Nachbarländer gelten (vgl. URL3). Die dänische Soziolinguistin Karen Risager (vgl. Risager 2007:84 ff.) analysierte, wie viel der Fremdsprachenunterricht die Befreiung von Stereotypen beeinflusst. Das Ergebnis ihrer Forschung ist, dass der Fremdsprachenunterricht keinen riesigen Einfluss auf die Befreiung von Stereotypen über andere Kulturen hat. Sie erklärt dies so, dass Schüler und Studierende und deren Stellung zu anderen Kulturen auch von außerschulischen Faktoren beeinflusst werden. Unter diesen Faktoren versteht Risager z. B. Medien.

1.3 Akkulturation beim Erlernen einer Fremdsprache

Die Akkulturation wird im Fremdsprachenunterricht beobachtet. Die Akkulturation ist ein sozialer Prozess, der die *„Übernahme von Elementen einer fremden Kultur durch den Einzelnen oder eine Gruppe; kultureller Anpassungsprozess“* bedeutet (s. URL4). Hartl und Hartlová (vgl. 2000:28) definieren die Akkulturation wie einen Prozess, bei dem sich mehrere kulturelle Gruppen begegnen. Dabei werden neue kulturelle Muster aneignet.

Průcha (vgl. 2007:49) versteht die Akkulturation als einen Prozess, in dem eine fremde Kultur übernommen wird. Dazu kommt es bei einem langfristigen Kontakt von zwei und mehreren Kulturen. Es handelt sich um eine progressive Adaptation der Zielkultur, die jedoch keinen Verlust der eigenen Sprachidentität verursacht. Der Begriff „Akkulturation“ trägt mehrere Formen und Bedeutungen. In dieser Diplomarbeit werden allerdings nur die Formen erwähnt, die in direktem Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht stehen.

Im Zusammenhang mit der Akkulturation wird der Begriff „Assimilation“ verwendet. Obwohl die Bedeutung der beiden Begriffe sehr ähnlich ist, gibt es schon einen Unterschied. Die Assimilation ist eine Fusion von zwei und mehreren Gruppen, deren ethnische, kulturelle und soziale Herkunft unterschiedlich ist (vgl. Hartl, Hartlová 2000:56). Im Gegensatz dazu definiert Schuman (vgl. URL5) Akkulturation als einen Prozess, in dem sich, der eine Fremdsprache Lernende in die Gemeinschaft der Zielsprache sozial und psychologisch herein integriert. Schuman behauptet, dass es ein Kontinuum zwischen der sozialen und psychologischen Nähe und der sozialen und psychologischen Distanz gibt. Das betrifft jeden Menschen, der eine neue Fremdsprache lernt. Schuman führte mehrere Forschungen durch, die sich mit der sozialen und psychologischen Distanz beschäftigt haben. Mithilfe dieser Forschungen unterschied Schumann zwei Typen der Akkulturation. Im ersten Fall wird die Person aktiv nicht nur sozial in die Zielgemeinschaft integriert, sondern auch psychologisch. Es entsteht genug Kontakt, um die Zielsprache besser zu lernen. Der zweite Typ der Akkulturation beschreibt, dass die die Fremdsprache lernende Person keine Initiative zeigt, die Zielgruppe kennenzulernen. Das hat zur Folge, dass die Sprecher sich nur eine vereinfachte Sprachform aneignen (vgl. URL5). Wenn man nur eine vereinfachte Sprachform verwendet, die eigentlich eine Kombination der ersten und der anderen Sprache ist, handelt es sich um sog. „Pidgin-Sprache“ (vgl. URL6).

Mit dem Begriff „Akkulturation“ beschäftigten sich 1979 auch Acton und Guira (vgl. Acton, Walker 1986:20 ff.). Diese Psychologen führten eine Forschung durch, deren Ergebnis zeigte, wie sich die Identität der zweiten Sprache eines Sprechers entwickelt. Sie kamen zu der Erkenntnis, dass ein Sprecher beim Sprechen der anderen Sprache einige Dinge unterbewusst macht, die in seiner Muttersprache undenkbar wären. Sie erfuhren auch, dass die Akkulturation mit dem Ego der ersten Sprache verbunden wird. Es wurde festgestellt, dass Studierende der Fremdsprachen, die zu der eigenen Kultur

Selbstachtung und Verhältnis haben, eher dazu neigen, sich eine neue Kultur anzueignen. Aufgrund der Tatsache ergab sich, dass das Akkulturationsmaß eng mit der Persönlichkeit und mit den persönlichen Stellungnahmen zusammenhängt.

Um besser verstehen zu können, wie die Akkulturation in der Praxis funktioniert, wird in dieser Diplomarbeit ein Akkulturationsmodell erwähnt, das Acton und Walker (vgl. 1986:20 ff.) in vier Stufen geteilt haben.

Die erste Stufe stellt einen Touristen dar, der zum ersten Mal einer neuen Kultur begegnet. Die fremde Kultur ist vollkommen undurchdringlich. Diese Phase wird oft mit sog. Kulturschock verbunden. Der Sprecher gibt sich Mühe mit den einfachen Phrasen und Sätzen zu kommunizieren. Diese werden allerdings von der Muttersprache beeinflusst.

Die zweite Stufe stellt einen Überlebenden dar. Man versteht diese Phase als die Sprache und Kultur. Die Sprecher, die in diesem Punkt für immer bleiben, sprechen dann lebenslang nur die vereinfachte Form der Sprache, die in dieser Diplomarbeit als „Pidgin-Sprache“ erwähnt wird.

Die dritte Stufe ist für einen Immigranten typisch. Dafür muss man schon sehr hohes Akkulturationsmaß erreichen. So etwas kann nur in solchem Fall erreicht werden, wenn ein Sprecher langfristig im Kontakt mit der fremden Kultur steht. Zwischen der zweiten und der dritten Stufe kommt es zu einem Wendepunkt, der „Akkulturationsschwelle“ genannt wird. In diesem Moment wird ein Sprecher dazu gezwungen, sich Mühe zu geben die Sprache zu verbessern. Sonst droht, dass die gelernte vereinfachte Sprachform nicht nur behalten wird, sondern auch um grammatische Strukturen, falsche Formen und Redewendungen der Muttersprache ergänzt wird. Diese Erscheinung wurde von Larry Selinker in den siebziger Jahren definiert (vgl. Han 2004:14 ff.). Es handelt sich um ein komplexes Sprachsystem von einem Menschen, der die Fremdsprache lernt. Diese Fremdsprache bleibt trotz der guten Kenntnisse des Sprechers von der Muttersprache beeinflusst. Man kann die Normen der Zielsprache nicht auf allen Sprachbereichen erreichen, obwohl man fähig und motiviert ist und in die Zielgemeinschaft integriert wird.

In der letzten Stufe erreicht der Sprecher das Niveau des Muttersprachlers. Es kommt dazu, dass man Grammatik, Aussprache und Gesten wie ein Muttersprachler beherrscht (vgl. Acton, Walker 1986:20 ff.).

1.4 Kulturell-sozialer Kontext der Sprache

Die Beziehung zwischen einer Sprache und deren soziokulturellen Kontext wird in der Literatur im Rahmen der miteinander verbundenen Disziplinen diskutiert. Zu diesen gehören Ethnolinguistik, Kommunikationswissenschaften, Kulturwissenschaften, Soziolinguistik, Soziolinguistik, Sozialpsychologie usw. Man kann Autoren, die sich mit diesem Thema beschäftigen, in zwei Gruppen teilen. Die erste Gruppe der Autoren meint, dass Sprache und Kultur eng verbunden sind, aber dass die Sprache von der Kultur unabhängig ist. Eine andere Meinung hat die zweite Gruppe der Autoren. Laut dieser wird die Sprache nicht nur mit einer Kultur verbunden, sondern sie kann auch an mehrere Kulturen angepasst werden. Es wird als Beispiel die englische Sprache angegeben, die als eine Internationalsprache und Lingua Franca bezeichnet wird (vgl. Risager 2007:166).

Die erste Gruppe der Autoren behauptet, dass die Sprache zum Ausdruck der Kulturrealität verwendet wird, indem man sich auf die mitgeteilte Weltkenntnis hinweist. Mit diesem Thema beschäftigte sich der britische Sprachwissenschaftler Michael Halliday, der die Wichtigkeit der Sprache bei der Sozialisation eines Kindes erwähnt hat. Hallidays Meinung nach (vgl. 1978:23) ist ein Kind dank der Sprache fähig, sich der Kultur, der Denkart, Werte und Meinungen anzueignen. Diese kulturelle Annahme verläuft im Vorschulalter indirekt. Daneben bekommt das Kind seine soziale Rolle mit und wird ein Teil von der Gesellschaft. Das Werk von Halliday beeinflusste auch die anderen Linguisten, wie z. B. Claire Kramsch (vgl. Kramsch 1998:65). Sie fand, dass die Sprache sowohl Ausdruck und Inbegriff der Kulturrealität darstellt, dass sie auch einen Teil der eigenen Identität bedeutet.

Aufgrund der Sprache und der Sprachunterschiede werden Menschen von Genderlinguistik analysiert. Kuželová (vgl. 2012:67 ff.) führte eine Forschung durch, wo sie die Sprachenunterschiede zwischen Männer und Frauen analysierte. Ihre Ergebnisse deuten darauf hin, dass Männer im Vergleich zu Frauen mehrere Fachbegriffe verwenden. Die Analyse der diskutierten Themen ergab, dass Männer lieber über sich sprechen. Die anderen Kommunikationsthemen bei Männern sind

Kumpels und Essen. Bei Frauen spielen Themen wie Arbeit, Schule, Familie und Politik eine wichtige Rolle. Es wurde auch die Redeunterbrechung analysiert, wo sich ein markanter Unterschied zwischen Frauen und Männern ergab. Während die Männer die Anderen nur sporadisch unterbrechen, werden die Gespräche der Anderen von Frauen in 50 % unterbrochen. Aus der Forschung kam auch die Tatsache heraus, dass Männergespräche zur Rivalität neigen und dass Frauen im Gegenteil dazu mitmachen. Benešová (vgl. 2011:40) befasste sich ebenso mit Sprachen von Männern und Frauen. Sie schreibt, dass Frauen die Sprache der Beziehungen und des Vertrauens sprechen. Männer verwenden die Sprache der Stellungnahme und der Unabhängigkeit, wobei die Sprache von Männern in diesem Sinne an Prestige gewinnt. Da Frauen und Männer unterschiedliche Sprachsysteme verwenden, wird von „Genderlekten“ gesprochen.

Es gibt Sprachunterschiede, nach denen Menschen in Sozialgruppen eingeordnet werden. Im Rahmen des Themas „Identität und Differenz“ über Jugend- bzw. Erwachsenensprache wird von Hilke Elsen (vgl. 2007:125 ff.) untersucht, ob es eine Jugendsprache gibt und die Verhaltensabweichungen, um sich dadurch von den Erwachsenen zu unterscheiden. Erwachsene haben häufig von heutigen Jugendlichen dieses äußerliche Bild vor Augen: Bunte und wilde Haarfrisuren, Piercings und Tätowierungen sowie modisch kaputte Jeans. Sie haben die Vorstellung, dass diese Jugendlichen anders sein wollen, um aufzufallen und um sich so von der konservativen Erwachsenenengesellschaft deutlich abzugrenzen. In der Jugendsprache werden häufig Wörter verwendet, die Erwachsenen fremd sind oder auch peinlich sind. Hier einige Beispiele: „kein´ Bock haben“ etwa für keine Lust oder kein Interesse haben, oder das Wort „Kohle“ für Geld, oder „das ist geil“, wenn sie etwas besonders gut finden. Eine Steigerung für gut und großartig findet sich dann in der Aussage wie cool, affenfett oder auch hammergeil. Außerdem werden Worte oft reduziert, wie statt „Hast Du eine Krone?“ nur „Has´ mal ´ne Krone?“ oder statt „Wir waren einen trinken“, nur „Wir war´n ein´ saufen“. Beliebt ist auch das Wort „Abzocke“ wenn ein Preis als zu hoch empfunden wird oder „sich verarscht fühlen“, wenn man betrogen wurde. Fremdwörter, meist aus dem Englischen, werden auch von Jugendlichen nicht wesentlich häufiger als von Erwachsenen benutzt (vgl. Elsen 2007:125 ff.).

Eine besondere Eigenart bei Jugendlichen ist auch die Bedeutungsveränderung von Eigenschaftswörtern, wie „klaufen“ bzw. „abgreifen“ (für klauen-kaufen bzw. stehlen),

oder „ödig“ (von öde) für langweilig. Diese Wörter bekommen dann bei Jugendlichen eine andere Bedeutung (vgl. Elsen 2007:130 ff.).

Mit diesen laxen, teils provokativen Worten, Wortveränderungen und Verkürzungen schaffen sich Jugendliche eine Distanz zur Erwachsenensprache und grenzen sich damit ab, kein Kind mehr zu sein aber auch kein Erwachsener. Diese Sprache hilft ihnen dabei ihre Identität und das Zusammengehörigkeitsgefühl untereinander zu finden und zu stärken (vgl. Elsen 2007:130 ff.).

Man merkt auch Sprachunterschiede durch die verschiedenen Sozialkategorien. Esland (vgl. 1973:45 f.) widmete sich der Sprache in der Gesellschaft. Er kam dazu, dass es Sprachunterschiede zwischen den Menschen der höheren sozialen Gruppe und der Gruppe von Arbeitenden gibt. Das beruht auf der Tatsache, dass jede Gruppe unterschiedliche Erfahrungen erlebt. Diese gesellschaftliche Sozialisation ermöglicht unterschiedliche kognitive und experimentelle Möglichkeiten für die Mitglieder deren Klassen. Daraus ergeben sich sog. restriktive Codes und durchdachte Codes, wobei diese Sprachschemen von den Mitgliedern der entsprechenden Sozialklasse interpretiert und verwendet werden. Suzanne Romain (vgl. 2000:2 ff.) schloss sich an die Sprache in der Gesellschaft an. Sie meint, dass soziale Gewohnheiten eines Menschen direkten Einfluss auf seine Art zu Sprechen nehmen. Sie erwähnte auch die Tatsache, dass eine Beziehung zwischen den sozialen Klassen und den Sprachdialekten gibt. Sie erfuhr, dass Menschen der höheren sozialen Gruppe zu Standardakzenten und zur Hochsprache neigen. Im Gegensatz dazu steht die sog. arbeitende Gruppe. Diese verwendet die gewöhnliche regionale Sprache, Slang und den umgangssprachlichen Wortschatz.

Die Sozialpsychologie betrachtet auch die Rolle der Sprache. Mišovič (s. 2015:73) schreibt: „*Sozialpsychologie, Soziologie beschäftigen sich detailliert mit der Rolle der Sprache im Prozess der Reflexion von der Gesellschaft und sie nehmen die These der gegenseitigen Abhängigkeit von Sprache und Nachdenken an*“. Die Sprache und Mythen, gesellschaftliche Sitten und Gewohnheiten stellen in diesem Sinne einen Baustein der Gruppenpsychologie dar. Infolgedessen wird die Verbindung einer Sprache zur Gemeinschaft bestätigt. Die Kommunikation hat eine große Bedeutung für das Funktionieren von Sozialbeziehungen. Diese gilt sowohl im öffentlichen Raum als auch für die Privatsphäre (vgl. Mišovič 2015:73 ff.).

Im Bereich der kognitiven Linguistik werden Zusammenhänge einer Sprache mit Sozialgruppen diskutiert. Vaňková (vgl. 2005:67 ff.) befasst sich mit Sprachstereotypen von Völkern. Sie weist darauf hin, dass die Bedeutungen der Wörter von Nationalitäten unterschiedlich kategorisiert werden. Man übernimmt diese Sprachbedeutungen von der Muttersprache. Wenn man sich im Ausland befindet, ist es notwendig die dortige Kategorisierung anzunehmen.

Es ist aufgrund der erwähnten Auffassungen zu beachten, dass die Sprache eine bedeutungsvolle Rolle in sozial-kognitiven Prozessen darstellt. Das betrifft sowohl Einzelpersonen als auch Gemeinschaften. Das alles hat kulturelle Unterschiede zwischen den Gruppen zur Folge. Nicht zuletzt muss betont werden, dass verschiedene Kulturen anders mit ihrer Sprache umgehen und dass sie die Sprache auch anders verwenden. Daraus ergibt sich, dass die Sprache das Denken beeinflusst (vgl. Esland 1973:27 ff.).

1.4.1 Sprachrelativismus

Im vorigen Kapitel wird das Verhältnis zwischen Sprache und Kultur erwähnt. Aufgrund dessen kann über Sprachrelativismus gesprochen werden, was den Einfluss einer Sprache auf das Denken betrifft. Die berühmteste Annahme, die dieses Thema analysiert, heißt Sapir-Whorf-Hypothese. Sie vermutet, dass die langfristige, von einem Redner verwendete Sprachstruktur einen bestimmten Einfluss auf sein Denken nimmt (vgl. Černý 1996:405 f.). Lange schreibt (s. 2007:7): *„Die Abhängigkeit des Denkens von der Sprache wird auch als Sprachrelativismus bezeichnet. Demnach beschränkt sich die Kultur auf die verbalen Möglichkeiten eines Kulturkreises“*.

In der sprachlichen Relativitätstheorie bzw. der hier behandelten „Sapir-Whorf-Hypothese“ wird beschrieben, dass beim Menschen der sprachliche Hintergrund in einem Zusammenhang zu seinen Denkstrukturen steht. Edward Sapir hatte diesen Zusammenhang zwischen Sprache und Wahrnehmung zuerst festgestellt. Die später vom Amerikaner Benjamin Lee Whorf dazu ermittelten Thesen sind umstritten, da sie auf nur etwa 140 Untersuchungen des Stammes der Hopi-Indianer und ihrer Sprache basieren. Er vergleicht sie mit den „Standard Average European“ = SAE-Sprachen, auf Deutsch „Standard-Durchschnittseuropäische Sprachen“. Die Hopi-Indianern gehören zu einem sehr alten Indianerstamm, der vermutlich vor vielen tausend Jahren von Mexiko nach Arizona auswanderte. Heute gibt es noch zwölf Hopi-Dörfer im Norden

Arizonas. Die Hopi-Sprache gehört zur uto-aztekischen Sprachfamilie und ist geografisch gesehen isoliert von den umgebenden Sprachen. Sie eignet sich deshalb gut für einen Vergleich, weil sie eine „unverfälschte Sprache“ ist. Laut Whorf (vgl. Klissouras 2005:2 ff.) ist die Voraussetzung des abstrakten Denkens, die Einteilung in Kategorien des Wahrgenommenen. Sie sind auch das Ergebnis des Wortschatzes und der Grammatik der Muttersprache. So gibt es in einigen Sprachen nur ein Wort für ein Objekt, aber in den indoeuropäischen SAE-Sprachen gibt es dagegen häufig viele Benennungen. Andererseits gibt es auch exotische Sprachen, die wiederum für ein SAE-Wort über viele differenzierte Bezeichnungen verfügen. Beispiele in den SAE-Sprachen sind „Wind“ oder „Welle“ die allein keine klare Aussage geben, erst durch Hinzufügung eines Tätigkeitswortes/Verb ergibt sich eine klarere Vorstellung. In der Hopi-Sprache würde zum Beispiel das Wort „Welle“ durch Benutzung von Verben, wie etwa „Ein mehrfaches Wogen ereignet sich“, ausgesprochen (vgl. Klissouras 2005:2 ff.).

Klissouras (vgl. 2005:4 ff.) bezieht sich auf die Erkenntnisse von Whorf und sagt, dass Wörter im Voraus keine bestimmte klar umrissene Bedeutung haben, sondern erst in Beziehung zu einer Situation oder in einem Satz verstanden werden. Sprache und Wahrnehmung hängen direkt zusammen und beeinflussen sich gegenseitig. Whorf sieht in den westlichen Sprachen die Substantive (den Gegenstand) und Verben als Hauptbestandteile für eine logische Formulierung, der Satzbau lässt dann eine reale Substanz erkennen und das Verb muss darauf Bezug nehmen. Ein Beispiel ist die Zeit, sie wird in den SAE-Sprachen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unterteilt. Die Hopi-Indianer unterteilen die Zeit in sogenannte unbewusste und bewusste Abschnitte, sie wird nur als „früher“ oder „später“ beschrieben bzw. empfunden. SAE-Gesellschaften unterscheiden ganz exakte Zeitfolgen was auch seinen Ausdruck in Tagebüchern, Kalendern oder Uhren findet. Weiter wird in der Hopi-Sprache ein Ereignis-Merkmal (z.B. sich anziehen) als Realität bezeichnet und nicht als ein Gegenstands-Begriff (z.B. Schulbeginn) aufgefasst. Whorf sieht einen starken Zusammenhang darin, dass sich das Denken auch auf die Sprache auswirkt (vgl. Klissouras 2005:4 ff.).

Obwohl die Sapir-Whorf-Hypothese von mehreren Linguisten angezweifelt wurde (vgl. Lehmann 1998:97 ff.), werden heutzutage die Zusammenhänge zwischen der Sprache

und den anderen Aspekten untersucht. Vaňková (vgl. 2007:58 ff.) beschreibt das sog. „sprachliche Weltbild“. Die Sprache stellt ein Mittel dar, womit man Konzeptualisieren, Erleben, Werten und Weltteilung von einer bestimmten Gemeinschaft ermitteln kann. Die Sprache wird nicht nur als die Kulturgrundlagen bestimmt, sondern auch als ein Grund der Volkseigenständigkeit und der Kultur. Dank der Sprache werden die Tatsachen interpretiert, die einer bestimmten menschlichen Gemeinschaft angehören. Das sprachliche Weltbild ist anthropo-, ethno- und geozentrisch und hat einen Bezug zur primären menschlichen Erfahrung, wobei man eher die Sinneserfahrung vor dem theoretischen Denken bevorzugt. Daraus ergibt sich der lebensorientierte Aspekt vom sprachlichen Weltbild. Man spricht von der bestimmten und gründlichen Unveränderlichkeit, die der Sprache trotz ihrer Entwicklung bleibt. Damit hängt zusammen, dass das sprachliche Weltbild sehr dynamisch ist. Die neuen Tendenzen bestehen in der Sprache und reagieren darauf und ändern die gesellschaftlichen Werte und Tatsachen. Um ein Sprachsystem und dessen Weltbild verstehen zu können, werden diese von mehreren Gesichtspunkten beurteilt. Damit beschäftigen sich Aspekte wie z. B. Grammatik, Morphologie, Etymologie, Semantik und Phraseologie.

Vaňková führt (vgl. 2005:196 ff.) z. B. konkrete Beispiele an, die die Sprache und den Wortschatz von Farbempfindung betreffen. Die semantische Analyse des Wortschatzes wird als wichtig vom menschlichen Empfinden, Denken, Konzeptualisieren und Reflexion empfunden, weil die sprachlichen und kulturellen Konnotationen in verschiedenen Sprachen anders geformt werden. Im Allgemeinen werden farbige Gegenstände positiv betrachtet, die farblosen Sachen eher negativ. Jede Farbe symbolisiert etwas Anderes. Rot wird meistens mit Schönheit und mit Körper, Blut und mit Feuer verbunden. Grün verbindet man mit Natur und vegetativem Leben. Gelb stellt die Farbe vom Licht und der Sonne, Krankheit und Eifersucht dar. Blau symbolisiert Klerus, physische Unannehmlichkeit, Lebensbedrohung usw. Im Gegensatz dazu gibt Mutsumi (vgl. 2017:43 ff.) Erkenntnisse von den Sprachen der Dani an, die auf Neuguinea leben. Obwohl dieses Volk in der Sprache nur helle und dunkle Farbtöne unterscheidet, sind die Dani fähig die Farben zu erkennen und die entsprechenden Vokabeln auch in den Fremdsprachen zu lernen und zu beherrschen. Dasselbe gilt auch für das in Mexiko lebende Volknamens Tarahumara, dessen Redner blau und grün nicht unterscheiden können.

Šlédrová (vgl. 2005:265 ff.) analysiert beispielsweise, wie sich die Sprache beim Raumempfinden widerspiegelt. Adjektive der Raum- und Ortsbeschreibungen und ihrer Semantik stellen einen wichtigen Bereich jeder Sprach dar. Diese werden nicht nur von der Kultur beeinflusst, sondern auch von der unterschiedlichen kognitiven, emotionellen und sinnlichen Weltauffassung eines Menschen.

Sprachrelativismus befasst sich einem riesigen Bereich der Linguistik und diese Diplomarbeit führt nur einige Beispiele an, die diese Disziplin nur kurz andeutet. In den verschiedenen Sprachen werden Zeitempfinden, Zahlen, Kategorisierungen, Weltverstehen usw. anders verstanden und kategorisiert (vgl. Mutsumi 2017:15 ff.).

1.4.2 Sprachsozialisation

Sprachsozialisation ist ein Sprachaufnahmeprozess, der tief von der Integration eines Menschen in der Gesellschaft beeinflusst wird. Man wird ein kompetentes Mitglied der Gesellschaft, wenn man die Sprache und ihre Bedeutung, Kenntnisse und Funktionen aufnimmt und versteht. Demzufolge kommt es zu den sozialen Distributionen und Interpretationen der sozial definierten Situationen. Zur Folge werden diese in eigenen sozialen Situationen realisiert (vgl. Ochs, Schieffelin 1984:276 ff.).

Schieffelin (vgl. 1986:2) versteht Sprachsozialisation als ein Konzept, dass von zwei Seiten betrachtet werden kann. Erstens wird man durch die Sprache sozialisiert, weil man durch die Sprache eine eigene Weltauffassung bildet. Zweitens wird ein Mensch durch die Verwendung der Sprache sozialisiert, weil ein Mensch in die Gesellschaft integriert wird, wo die Sprache verwendet wird.

Die Sprachsozialisation im Rahmen der Muttersprache und der anderen Sprachen ähneln miteinander. In den beiden Fällen spricht man über Sozialisationen, die implizit und explizit genannt werden. Die implizite Sozialisation gibt es beim Beobachten und bei Interaktionen mit den Anderen, von denen man kognitive und sprachliche Handlungen übernimmt. Im Gegensatz dazu steht die explizite Sozialisation, die die Informationen über die gesellschaftlichen Normen einer bestimmten Kultur und ihrer Sprache trägt. Die Sprachsozialisation der anderen Sprache wird durch die kulturellen und sprachlichen Traditionen und Gewohnheiten bedingt, die der Redner im Rahmen seiner Muttersprache gelernt hat. Der Sprecher bemüht sich infolge dieser Konfrontation in die Kommunität der anderen Sprache einzugliedern. Damit verliert er

einige Aspekte seiner eigenen Identität, die er sich durch die erste Sprache angenommen hat (vgl. Lantolf, Pavlenko 2000:155 ff.).

„Dabei ist Sprachsozialisation ein lebenslanger Prozess. Erwachsene vermitteln ihren Kindern in und durch Alltagskommunikation sowohl explizit als auch implizit kulturelle Werte, angemessenes linguistisches, soziales und moralisches Verhalten. So wie die Kinder sich den Sprachgebrauch aneignen, so erlernen sie kulturelle Werte, soziale Praktiken, Ideologien bezüglich Geschlecht, Moral, Ethnizität und Sprache an sich“ (s. Gericke 2014:60).

Viele Sprachelemente tragen sozial-kulturelle Informationen, zu welchen z. B. phonologische, morpho-syntaktische Konstruktionen, Wörterbücher, Redarten, Konversationssequenzen, Genre und Pausen gehören. Das heißt, dass Grammatik- und Konversationsstrukturen teilweise sozial-kulturell gefunden werden. Diese Strukturen werden sozial organisiert und deshalb haben diese einen Bezug zur Gesellschaftsordnung. Daraus ergibt sich die Meinung, dass die Kinder ihre Weltanschauung gleichzeitig mit der Sprachannahme bilden (vgl. Ochs, Schieffelin 1984:276 ff.).

Wenn eine Einzelperson in einem bestimmten Milieu sozialisiert wird, wird sie gleichzeitig in eine konkrete Sprachgemeinschaft hineinwachsen (vgl. Chromý 2014:62). Die Einzelperson bekommt und lernt bei der Sozialisation solche Erfahrungen mit, die sie nachher interpretiert und einordnet. Wenn man sich etwas ansehen möchte, braucht man dafür die sprachliche Erfahrung (vgl. Patočka, Polívka 1995:130). Chromý (vgl. 2014:68) schreibt, dass menschliches Sprachverhalten von bestimmten Vorstellungen beeinflusst wird. Die Sprachsozialisation reflektiert, welche Vorstellungen die entsprechenden Sprecher über Verwendung ihrer Sprache haben. *„Durch Routinen lernen Kinder meist wie gesagt auch soziale Regeln und kulturelle Umgangsformen, Normen und ähnliches. Ab einem bestimmten Alter können und sollen die Kinder solche Routinen meist selbst initialisieren“* (s. Schuchardt 2009:4).

Průcha (vgl. 2011:93) findet wichtig für die Sprachsozialisation genug von den sog. Kommunikationsanlässe zu haben. Diese nennt er „Kommunikationsinputs“. Ein Kommunikationsinput stellt einen Komplex aller verbalen und nonverbalen Impulse dar, die ein Mensch seit seiner Geburt von den Anderen mitbekommt. Unter dem Anderen versteht man meist die Familienglieder. Aufgrund dieser sozialen

Interaktionen lernt ein Kind die Sprache einzuordnen, zu segmentieren und nachzumachen. Das Kind konstruiert die Sprache schrittweise. Die Eigenschaften von den Kommunikationsinputs unterscheiden sich entsprechend, weil sie von dem Umfeld, von den sprachlichen, sozialen Bedingungen abhängen. Genauso spiegelt sich die Bildung von Rednern wider, die einem Kind die Sprache beibringen.

Průcha (vgl. 2011:96 ff.) gibt an, dass die Sprache von dem mit einem Kind kommunizierenden Erwachsenen intuitiv adaptiert und vereinfacht wird. Das hilft einem Kind beim Verständnis und bei der Sprachaufnahme. Je nachdem, wie ein Kind die Muttersprache lernt, reagieren die Mütter auf die Sprache ihrer Kinder. Sie passen die Kompliziertheit der Sprache an ihr Kind an, ohne dass sie das bewusst merken. Je öfter es ein Kommunikationsinput gibt, desto besser wird der Wortschatz eines Kindes erweitert.

1.5 Kultur im Fremdsprachenunterricht

Die Ansprüche der modernen Zeit werden immer mehr an die Erhöhung vom Lebensniveau der Gesellschaft orientiert. Damit ist auch die Bildung gemeint, weil Bildung einen Grundaspekt von der prosperierenden und erfolgreichen Gesellschaft darstellt. Die Lehrer sollten verschiedene Verfahren und Methoden kennen, die regelmäßig in die Unterrichtsstunden integriert werden sollen. Die Lehrer sollten genauso entscheiden können, welche Lehrmethoden für Schüler ausgewählt werden sollen, um ein Bildungsziel erreichen zu können. Die Rolle des Lehrers im Fremdsprachenunterricht wird sehr wichtig empfunden, weil der Lehrer seine Kenntnisse und Fähigkeiten an jede Klasse bzw. an jeden Schüler anpassen sollte. Die Arbeit eines Lehrers wird in diesem Sinne mit höheren Ansprüchen verbunden, weil der Lehrer die Vor- und Nachteile der einzelnen Lehrmethoden kennen muss. Wenn der Lehrer eine Lehrmethode in einer Klasse nicht effektiv findet, kann diese zum nächsten Mal verändert werden oder in einer anderen Klasse angewendet werden. Wenn ein Lehrer etwas falsch liegt, sollte er davon lernen und sich um die Verbesserung seiner pädagogischen Fähigkeiten immer wieder bemühen. Wenn sich die Unterrichtsstunden logischerweise, aktiv, am Ziel und praktisch orientieren werden, werden die Schüler zu sog. kritischem Denken motiviert. Dies führt dazu, dass Schüler von sich aus beurteilen, vergleichen und neue Informationen ins schon bestehende System von Kenntnissen einordnen können (vgl. Sitná 2013:7 ff.).

Im Fremdsprachenunterricht sollten die Schüler die Beziehung zwischen der Zielsprache und Kultur verstehen. Wenn ein Schüler lernt, muss er die Bedeutung vom Lehrstoff kennen. Petty (vgl. 1996:23) gibt an, dass der Lehrer einen Kontext von Lehrstoff in die Unterrichtsstunde eingliedern sollte. Dies kann er entweder selber vermitteln oder die Kinder stellen die Zusammenhänge dank der passenden Methoden und des Verfahrens des Lehrers selber fest.

Heutzutage wird in der Literatur viel diskutiert, was, wie und warum Landeskunde im Fremdsprachenunterricht präsentiert werden sollte. Diese Fachwerke erwähnen unterschiedliche Verfahren, Methoden und authentische Materialien, die für die Vermittlung der Landeskunde richtig passen. Wenn diese in den Unterricht und Lernprozess richtig eingegliedert werden, unterstützen sie kulturelles Wissen und bringen die Schüler und ihre sprachlichen Kenntnisse nach vorne (vgl. URL7).

Janíková (vgl. 2011:66) findet den Fremdsprachenunterricht wichtig erstens wegen Aneignen der grammatischen Regeln, des Wortschatzes, Texte zu schreiben und die Gespräche vorzuspielen. Zweitens bietet der Fremdsprachenunterricht eine bedeutungsvolle Gelegenheit die andere Kultur tief kennenzulernen.

Atkinson (vgl. 2002:525) beschäftigt sich mit der Abhängigkeit einer Sprache vom verwendeten Kontext. Die Sprache ist sozial - eine soziale Praxis, eine soziale Leistung, ein soziales Werkzeug. Menschen benutzen Sprache, um in und auf ihren sozialen Welten zu agieren: um unter anderem Ideen, Gefühle, Handlungen, Identitäten und einfache (aber entscheidende) vorübergehende Anerkennungen der Existenz anderer Menschen zu vermitteln, zu konstruieren und auszuführen. Keine von diesen Aktivitäten machen abseits einer grundlegenden gesellschaftlichen Umgebung Sinn. Jede Sprache ist eine aktive Sprache.

Die Verbindung zwischen einer Kultur und der Sprache ist ebenso im Fremdsprachenunterricht relevant. Kultur beim Lehren und Lernen von Sprachen wird normalerweise pragmatisch als Kultur definiert, die mit dem Erlernen einer Sprache verbunden ist (vgl. Byram und Grundy 2003:1).

Tomalin und Stempleski (vgl. 1994:7 f.) formulierten unterstützende Argumente, warum die Landeskunde im Fremdsprachenunterricht eingegliedert werden sollte:

- Die Lernenden verstehen den Fakt besser, dass alle Leute sich aufgrund ihrer kulturellen Bedingungen benehmen
- Die Lernenden verstehen, dass soziale Unterschiede wie Alter, Geschlecht, sozialer Status sowie der Wohnort das Sprechen und Benehmen von Menschen beeinflusst.
- Die Lernenden lernen das Bewusstsein, welches für ein Benehmen für einige bestimmte Situationen in der fremden Kultur typisch ist.
- Die Kenntnisse von Lernenden werden über die kulturellen Konnotationen der Wörter und Phrasen der Zielfremdsprache erweitert.
- Die Lernenden werden fähig sein die Informationen über die Zielkultur auszuwerten/ zu schätzen.
- Die Lernenden können die Informationen über die Zielkultur einordnen.
- Interesse an der Zielkultur wird bei den Lernenden stimuliert, wodurch sich die Fähigkeit, sich in die Einstellungen anderer Menschen hineinzufühlen verstärkt (vgl. Tomalin, Stempleski 1993:7 f.).

„Landeskunde im Fremdsprachenunterricht berührt Disziplinen wie Geographie, Geschichte, Wissenschaft von der Politik, Soziologie und manche anderen, auch hinter den Themen stehende Fachgebiete wie Wirtschaft, Ingenieurwissenschaften, Technologien, Rechtswissenschaften. Für einige dieser Fächer läßt sich ein gemeinsames Fundament erkennen, soweit es den Gegenstand der Untersuchung angeht: die erklärende Beschreibung der in einem Land vorgefundenen naturräumlichen und kulturellen Phänomene“ (s. Erdmenger 1996:21).

Seelye (vgl. 1976:10) meint, dass man beim Erlernen einer Sprache nicht von seinem kulturellen Wurzeln isoliert werden sollte. Das limitiert einen Menschen in seinem kontextuellen Gebrauch um sozialisiert zu werden. Die bloße Kenntnis der Sprachstruktur bringt sich keine besonderen Erkenntnisse über das politische, soziale, religiöse oder wirtschaftliche System mit.

Byram (vgl. 2008:29 f.) beschäftigte sich mit Sozialisation im Fremdsprachenunterricht. Der Fremdsprachenunterricht hat das Potenzial, einen Hauptbeitrag zu leisten, sofern sie den Lernenden die Erfahrung der „tertiären Sozialisation“ anbietet, ein Konzept, das erfunden wurde, um den Weg hervorzuheben, worin das Lernen einer Fremdsprache den Lernenden über den Fokus ihrer eigenen Gesellschaft hinaus, in die Erfahrung der

Andersartigkeit oder anderer kulturellen Überzeugungen, Werten und Verhaltensweisen bringen kann. Diese Erfahrung sollte ihnen eine bessere Kenntnis über ihren vorherigen kulturell festgelegten Annahmen geben.

Kovács (vgl. 2017:73 ff.) kommt aus den Erkenntnissen von Kramersch und gibt zwei Ansatzpunkte an, von denen die Landeskunde im Fremdsprachenunterricht heutzutage ausgeht. In diesem Sinne werden Themen von Landeskunde im Fremdsprachenunterricht in „Big-C Culture“ und „Small-c Culture“ unterschieden. Zu den Themen der „Big-C Culture“ zählen beispielsweise Kenntnisse über Geschichte, Literatur, Kunst, Politik usw., also was die Fakten angeht. Themen von „Small-c Culture“ befassen sich eher mit dem Alltagsleben der Menschen, ihre sozialen Interaktionen, Verhalten, Denken und Handeln, die kulturell bedingt sind. Nach Zerzová (vgl. 2012:57) kann „Big-C Culture“ die Kenntnisse zwar erweitern, aber dadurch werden die Fertigkeiten für die Kommunikation mit Menschen der fremden Kultur nicht unbedingt entwickelt. Im Gegensatz dazu kann die Entwicklung von „Small-c Culture“ dazu führen, dass man sich effektiv in der interkulturellen Kommunikation verständigen kann.

Byram und Risager (vgl. 1999:166) finden es wichtig, die Schüler mit den anderen Kulturen zu konfrontieren. Kontakte zu anderen Menschen und Besuche in anderen Ländern sind ein entscheidender und wachsender Bestandteil des Sprachunterrichts. Es wird nicht nur und das effektive Lernen gestärkt, sondern auch das Potenzial von Einstellungsänderungen. Dabei geht es nicht nur darum, „mit den Schülern in die Ferien zu fahren“, sondern eine ernsthafte Pädagogik zu entwickeln. Dieses ermöglicht, dass die Schüler eigene Erfahrungen darin sammeln. Dieses Lernen könnte auch für die anderen Fächer sinnvoll genutzt werden.

Risager (vgl. 2006:24) schreibt, dass der Sprachunterricht im Klassenzimmer und in den Schulen nicht als isolierter Bereich behandelt werden darf. Es muss in einer übergreifenden globalen Perspektive als Teil der Verbreitung von Sprache und Kultur betrachtet werden. Der Sprachunterricht ist ein besonderer institutionell geprägter Lernprozess, in dem die kulturellen, diskursiven und sprachlichen Einflüsse verschmelzen, unter den gegebenen pädagogischen, sozialen und materiellen Bedingungen transformiert und im letzten Moment im globalen Bedeutungsfluss weitergegeben werden.

1.5.1 Verhältnis zwischen Kultur und der kommunikativen Kompetenz

Průcha (vgl. 2011:17 ff.) kommt aus den Erkenntnissen von Chomsky, der in den sechziger Jahren den Begriff „Language Acquisition Device“ (LAD) einführte. Das Language-Acquisition-Device-Modell brachte für das Studium des Spracherwerbs eine Revolution mit sich. Průcha (vgl. 2011:17 ff.) bezieht sich auf die Erkenntnisse von Chomsky und behauptet, dass die Sprache aufgrund der menschlichen Fähigkeit des Spracherwerbs angeeignet wird. Dieses Modell vermutet, dass der Spracherwerb ein biologischer, angeborener und genetisch bedingter Mechanismus ist.

„Ein Mensch wird mit der Mentaldisposition geboren, um sich eine von 6000 Weltsprachen zu erwerben. Es hängt nur davon ab, mit welcher Sprache ein Kind nach seiner Geburt konfrontiert wird, um dessen angeborenes Programm aktiviert werden zu können“ (s. Průcha 2011:19).

Aufgrund dieser Erkenntnisse wurde das LAD später als „Universalgrammatik“ bezeichnet, die jedoch nicht gelehrt wird. Sie stellt aber einen Anfangszustand vom Gemüt dar, bevor ein Kind anfängt die Grammatik seiner Muttersprache zu formen. Ein Kind ist fähig eine Sprache zu lernen, weil es dafür vorbereitet ist. Průcha zitiert (vgl. 2011:19 f.) Chomskys Konzept vom Spracherwerb, der aber wegen seiner restriktiven Aspekte kritisiert wurde. Das LAD nimmt nämlich keine Rücksicht auf die Sozialerkenntnisse, die die Quellen bei der Produktion oder Interpretation einer Aussage darstellen (vgl. Průcha 2011:19 f.).

In den siebziger Jahren führte Hymes (vgl. 1972:269 ff.) in Soziolinguistik Terminus „Kommunikative Kompetenz“ ein. Im Vergleich zu Chomskys Theorie zieht Hymes den Fakt in Erwägung, wie die Sprachquellen in den Kommunikationssituationen appliziert werden sollten. Canale und Swain (vgl. 1980:1 ff.) bauen auf der Theorie der kommunikativen Kompetenz ein Fremdsprachenlehrprogramm auf. Die kommunikative Kompetenz wird in dieser Auffassung in drei Teile unterteilt. Der ersten Gruppe gehören grammatische Kenntnisse wie Wortschatz, semantische Regeln, Syntax, Phonologie und Morphologie an. Die zweite Gruppe wird als Kenntnisse der Strategien bezeichnet, die ein kommunikatives Versagen kompensieren. Die Regelerkenntnisse und Gewohnheiten des Sprachgebrauchs gehören der dritten Gruppe an.

Purm (vgl. 1996-1997:111) versteht unter der kommunikativen Kompetenz von Schülern und den Studierenden die Fähigkeiten, relevante kommunikative Aufgaben mit Hilfe einer bestimmten Sprache, zu lösen. Průcha, Walterová und Mareš (vgl. 2003:105) definieren kommunikative Kompetenz als einen Komplex der sprachlichen Spracherkenntnisse und Sprachfertigkeiten. Diese ermöglichen einem Sprecher verschiedene kommunikative Formen im Verhältnis zur Situation, Charakteristik des Publikums usw. zu realisieren. Es umfasst ebenso die Anwendung soziokultureller Kommunikationsregeln, der. sog. Sprachetikette.

Im Jahre 2006 wurden im „Europäischen Referenzrahmen für lebensbegleitendes Lernen“ acht Schlüsselkompetenzen definiert. Zu diesen werden die muttersprachliche, fremdsprachlich, mathematische sowie die grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit gezählt. Die Kommunikation betrifft alle Bereiche. Die kommunikative Kompetenz hat in sich die Fähigkeit mit der Umgebung freundlich und selbstbewusst umzugehen, diplomatisches Benehmen und die Fähigkeit die Meinungen der Anderen zu respektieren. Ein Bestandteil dieser Fähigkeit ist tolerantes Verhalten und die Fähigkeit zu kooperieren. Es sollen z. B. technische, die Information betreffende, Kommunikationsmittel verwendet werden, um die Persönlichkeit entwickeln zu können (vgl. URL8).

Der Begriff „Schlüsselkompetenzen“ ist ebenfalls mit Schulwesen verbunden, wo diese u. a. im „Rahmenausbildungsprogramm“ durchgearbeitet werden kann. Die Schlüsselkompetenzen sollen an den Grundschulen geformt und entwickelt werden. Sie stellen einen Komplex aller Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die für die persönliche Entwicklung und problemlose Integration eines Menschen nötig sind, dar. Zu diesen gehören Lernkompetenzen, Problemlösungskompetenz, kommunikative Kompetenz, soziale und persönliche Kompetenz, Staatsbürgerkompetenz und Arbeitskompetenz (vgl. RVP 2017:10).

Der Fremdsprachenunterricht steht heutzutage im Einklang mit der kommunikativen Kompetenz. Diese wird laut Rahmenausbildungsprogramm für Grundschulen definiert (vgl. 2017:11), wozu Schüler nach Beendigung der Grundschule fähig sein sollten:

- Der Schüler formuliert und äußert seine Gedanken und Meinungen logischerweise, er drückt sich prägnant, kohärent und kultiviert schriftlich sowie mündlich aus.
- Der Schüler hört der Rede von Anderen zu, er versteht sie und reagiert darauf passend, beteiligt sich an der Diskussion, verteidigt seine Meinung und argumentiert sachlich.
- Der Schüler versteht verschiedene Texte, Aufnahmen, Bildmaterialien, üblich verwendete Gesten, Klänge und andere Informations- und Kommunikationsmittel, denkt darüber nach, und reagiert darauf. Er kann diese kreativ benutzen, um sich selbst zu entwickeln und sich aktiv in die Gemeinschaft einzugliedern.
- Der Schüler benutzt Informations- und Kommunikationsmittel und Technologien, um sich mit den Anderen hochwertig und effektiv zu verständigen.
- Der Schüler nutzt die erreichten Kommunikationsfertigkeiten aus, um soziale Beziehungen zu formen. Diese braucht er zum vollwertigen Leben und zur effektiven Kooperation mit den Anderen (vgl. RVP 2017:11).

Kommunikative Kompetenz wird in der Literatur mit dem Begriff „kommunikative Methode“ oder „kommunikativer Ansatz“ verbunden, der heutzutage eine bedeutende Rolle im Fremdsprachenunterricht darstellt. Der kommunikative Ansatz formt passende Voraussetzungen, die den Fremdsprachenunterricht und dessen Qualitätsniveau verbessern können (vgl. URL9). Richards (vgl. 2006:2) versteht unter „communicative language teaching“, also unter dem kommunikativen Ansatz für Fremdsprachenunterricht folgendes:

„[...] eine Aufzählung von Prinzipien über die Ziele des Sprachunterrichts, wie Lernende eine Sprache lernen, Arten von Unterrichtsaktivitäten, die das Lernen am besten erleichtern, und die Rolle der Lehrer und Lernende im Klassenzimmer“ (s. Richards 2006:2).

Im zwanzigsten Jahrhundert gab es viele bedeutende Konzepte, die sich mit dem Fremdsprachenunterricht beschäftigt haben. Obwohl diese viele differenzierte Unterrichtsmethoden entwickelten, brachten sie wegen ihrer, meist nur begrenzt auf einige Sprachfertigkeiten, nicht immer positive Ergebnisse. Die unterschiedlichen

Unterrichtsmethoden wurden kritisiert, weil sie eine Sprachfertigkeit der Anderen überordneten. Das wird heute unerwünscht und überzogen betrachtet. In den sechziger Jahren wurde festgestellt, dass einige Kommunikationsfaktoren im Fremdsprachenunterricht nicht wahrgenommen wurden. Infolge dessen kam es in den siebziger Jahren in der Linguistik zu der sog. „kommunikativ-pragmatischen Wende“. Aus diesem Grund lag der Schwerpunkt nicht mehr auf den Strukturspracheigenschaften, sondern der richtige Sprachgebrauch steht im dennoch Mittelpunkt des Interesses (vgl. URL9).

Die Auffassung des Begriffes „kommunikativer Ansatz“ beeinflusste seit dessen Entstehung die Erkenntnisse von den linguistischen Disziplinen wie z. B. Soziolinguistik. Viele Lehrer und Institutionen überarbeiteten in den 70er und 80er Jahren ihre Lehrpläne und Lehrmaterialien. Die Grammatik wurde nicht mehr essentiell gefunden und stattdessen sollte die kommunikative Kompetenz entwickelt werden (vgl. Richards 2006:9 ff.).

Heutzutage werden Prinzipien für den kommunikativen Ansatz beispielsweise angegeben:

- Die Zielfremdsprache wird der Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts.
- Die Lernenden haben genug Gelegenheiten zu experimentieren und ihre Kenntnisse zu überprüfen.
- Die Lernenden leiten die grammatischen Regeln ab.

Linguistisch-didaktische und pädagogisch-psychologische Sichtweisen des kommunikativen Sprachunterrichts werden von Janíková und Bartoňová (vgl. 2011:26 f.) charakterisiert:

- Die verwendeten Sprachmittel sollen immer sinnvolle Aussagen mitteilen und eine kommunikative Bedeutung beinhalten.
- Die authentische Sprache, sowie authentische Texte und Übungen werden verwendet.
- Der Lernende soll seine Erkenntnisse über die Zielsprache spezifisch entwickeln
- Die Sprachpraxis wird vor der Sprachtheorie und Sprachinterpretation bevorzugt.

- Die Sprachkenntnisse werden mit Linguorealien und Landeskunde vereinigt.
- Die Umgangssprache wird bei kommunikativen Situationen verwendet.
- Grammatik bietet kein Ziel, sondern stellt ein Mittel dar.
- Die literarischen Texte werden kommunikativ vermittelt.
- Das Verständnis wird mittels des aktiven Sprachgebrauchs entwickelt.
- Die Schüler werden motiviert.
- Der Unterricht wird in der Zielsprache geführt.
- Die Unterrichtsstunden sind reich an Organisationsformen.
- Die breite Skala der Übungstypologie wird verwendet.
- Das Unterrichtskonzept ist offen und flexibel.
- Das Thema des Lernprozesses wird an die Schüler, dessen Alter und Interesse orientiert.
- Der Schüler wird als ein aktiver Partner verstanden, der motiviert und unterstützt werden soll.
- Der Lernprozess wird Thema des Unterrichts.
- Der Lehrer vermittelt die Kenntnisse nicht mehr, er wird ein Ratgeber.
- Die Lehrmaterialien werden variabel und kreativ verwendet, damit die konkreten Ziele erreicht werden.
- Fehler sollten toleriert und nicht mehr so streng beurteilt werden.

Nach der Etablierung der kommunikativen Didaktik in den 1970er Jahren gab es immer wieder Zweifel von vielen Didaktikern an der wissenschaftlichen Grundlage. Šámalová (vgl. 2017:40) kommt aus den Erkenntnissen von Swan aus und gibt an, dass der kommunikative Ansatz die muttersprachlichen Fähig- und Fertigkeiten nicht in den Unterricht eingliedert.

Chababy (s. 2009:99) gibt Erkenntnisse vom Germanisten und Pädagogen Hartmut Melenk und seine Kritik an wie folgendes: *„Das ‚Gemeinge‘ von linguistischer und sozialphilosophischer Herleitung des Begriffs kommunikative Kompetenz und sein Gebrauch in der Fremdsprachendidaktik können nicht überzeugen“*.

Kritik findet sich auch von Wiggli zur Kommunikationssituation, die Chababy (vgl. 2009:99 f.) erwähnt. Wiggli (vgl. Chababy 2009:99 f.) meint, dass moderne auf Dialog aufgebaute Lehrwerke nicht die Kommunikationsfähigkeit des Schülers fördern, da er

nicht seine eigene Sprechabsicht, sondern die Versprachlichung der Lehrer übernimmt und so auf eine bestimmte Form festgelegt wird. In eine ähnliche Richtung zielt auch die Kritik von Rösler (vgl. Chababy 2009:99 f.).

Das Kommunikationsspiel wird als eine Art Ideallösung für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz bezeichnet und das Rollenspiel steht dabei im Mittelpunkt. Die Kritiker sagen dazu, dass sich die Lernenden im Rollenspiel möglicherweise überschätzen und ein falsches Verständnis von ihrem kommunikativen Status bekommen. An der freien Kommunikation kritisieren die Gegner scharf, dass es den Lernenden nicht ermutigt sich diese Sprache anzueignen, sondern automatisierte Sätze verwendet und nicht strukturiert lernt und so nicht zum Erfolg führt (vgl. Chababy 2009:100).

Es gibt die Kritik, dass in den Unterrichtsmaterialien die Kommunikative Didaktik verkürzt und dadurch die Grammatik vernachlässigt wird. Inzwischen hat sich erwiesen, dass die pragmatisch linguistische Grundlage der Fremdsprachendidaktik anerkannt ist, denn eine Sprache lässt sich besser durch Kommunikation erlernen. Das Argument, dass Alltagssituationen nicht zum Ziel einer linguistischen Kommunikation führen, kann schon dadurch widerlegt werden, dass man eine Sprache lernt, um durch die Kommunikation eine Verständigung mit Menschen aus einer anderen Sprachfamilie zu ermöglichen (vgl. Chababy 2009:100 f.).

Zum Deutschunterricht außerhalb des Ziellandes wird darauf hingewiesen, dass auch der interkulturelle Ansatz beachtet werden sollte. Die Landeskunde hat in der Förderung der Sprachvermittlung eine wichtige Stellung und kann die Lernenden zusätzlich motivieren. In der interkulturellen Landeskunde sollte auch auf die Themenauswahl geachtet werden.

1.5.2 Interkulturelle kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Der Fremdsprachenunterricht wird mit interkulturellen Aspekten bzw. Landeskunde verbunden. Der Spracherwerb wird wegen der Globalisierung, Migration und Ansprüche an Europäer sowie dessen Entwicklung der Sprachkompetenz für wichtig gehalten. Daneben sollten auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt werden, die direkt mit Toleranz, Empfindlichkeit und Empathie verbunden werden. Darum gibt es in der Literatur Begriffe wie z. B. interkulturelle Kommunikation, interkulturelles Lernen,

interkulturelle Kompetenz und interkulturelle kommunikative Kompetenz (IKK). Diese Begriffe hängen mit dem Fremdsprachenunterricht bzw. mit der Landeskunde eng zusammen. Alle aufgezählten Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen zu einer effektiven Verständigung in fremdsprachigen Ländern führen (vgl. Pešková 2012:58).

Die Begriffsbestimmung für interkulturelle Kommunikation wird nicht deutlich definiert, weil sie viele unterschiedliche Konzepte enthält. In der Literatur wird der Begriff „interkulturelle Kommunikation“ eher als „cross-kulturelle Kommunikation“ verwendet. Die „cross-kulturelle Kommunikation“ bezeichnet den Vergleich der Kommunikationsgewohnheiten durch die verschiedenen Kulturen. Die „interkulturelle Kommunikation“ hebt sich vergleichsweise davon ab. Sie beschäftigt sich mit der Kommunikation zwischen den Leuten, die aus unterschiedlichen Kulturen kommen. (vgl. Zerzová 2012:12).

Průcha (vgl. 2010:16) versteht die interkulturelle Kommunikation als Interaktions- und Mitteilungsprozesse, wobei die Unterschiede zwischen den Kommunikationspartnern auf unterschiedliche Kulturen, Sprachen, Ethnika, Völkern und Religionen basieren. Lehmanová (vgl. 1999:21) behauptet, dass die interkulturelle Kommunikation den Kommunikationsprozess zwischen den Subjekten der unterschiedlichen Kultursysteme reflektiert. Die Subjekte der interkulturellen Kommunikation werden in der Kommunikation von unterschiedlichen kognitiven und emotionellen Strukturen determiniert. Die interkulturellen Kommunikationssubjekte empfinden nicht nur die Realität unterschiedlich, sondern sie beurteilen diese auch individuell. Es wird wahrgenommen, dass die kulturell-spezifischen Kenntnisse und generelle Kenntnisse über Kultur und Kommunikation in der Fähigkeit zur Kommunikation komponiert werden (vgl. Knapp-Potthoff 1997:199). Die Skala der notwendigen Erkenntnisse wird breiter im Falle der interkulturellen Kommunikation. Die interkulturelle Kommunikation kalkuliert damit, dass die sprachlichen (verbalen) und nichtsprachlichen (nonverbalen) Kommunikationselemente beherrscht werden. Zu den nonverbalen Kommunikationselementen zählen beispielsweise der Augenkontakt, Berührungen, die Körperhaltung und die Proxemik. Außerdem sollte ein Sprecher über bestimmte Kenntnisse bezüglich der Landeskunde des Kommunikationspartners verfügen (vgl. Nečasová 2007:66 f.).

Damit sich die Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation bei den Schülern entwickelt, wird heutzutage die sog. interkulturelle Kompetenz betont und das interkulturelle Lernen in den Unterricht eingegliedert (vgl. Pešková 2012:62 f.). Da sich die internationalen Kontakte durch internationale Wirtschaft, Diplomatie, Forschung, Kunst, Sport usw. immer wieder erweitern, nehmen die Sprecher aus vielen kulturell unterschiedlichen Gebieten an diesen Kommunikationsaktivitäten teil. Die interkulturelle Kompetenz soll dazu führen, dass Missverständnisse, Streitigkeiten und Konflikte im Gespräch minimiert werden. Ein Mensch ist fähig seine Kenntnisse über andere Kulturen und Ethnika in der Kommunikation zu applizieren, sowie effektiv mitzuarbeiten und zu kommunizieren (vgl. Průcha und Veteška 2014:143). Průcha und Veteška (vgl. 2014:145) verstehen unter interkulturellem Lernen alle Prozesse, bei denen sich absichtlich sowie spontan Elemente und Eigenschaften der anderen Kultur aneignet werden.

Janíková (vgl. 2005:66) gibt die Entwicklungsstufen der interkulturellen Kompetenz und deren Ablauf an:

- Aufmerksamkeit für Fremdes
- Verständnis
- Akzeptieren anderer Kulturen, so, wie sie sind
- Bewertung und Beurteilung einzelner Aspekte
- Selektive Aneignung einzelner Aspekte
- Interkulturelle Akkulturation

Zachová (vgl. 2017:7 ff.) fordert in das Studium von künftigen Lehrern die interkulturelle Kompetenz einzugliedern. Da die Schülerpopulation verschiedenartig wird, ist es notwendig diese bereits bei den zukünftigen Lehrern zu reflektieren. Aus den durchgeführten Studien ergab sich, was im Studium der künftigen Lehrer ergänzt und verbessert werden sollte. Es handelt sich um interkulturelle Themen, Diversion, sozial-kulturelle Benachteiligung und persönlich-soziale Entwicklung. Die Schlüsselbereiche werden folglich zusammengefasst:

- Im Rahmen der persönlich-sozialen Sphäre akzeptiert und versteht ein Lehrer die Unterschiede.

- Ein Lehrer wird in der didaktischen Sphäre fähig die potentiellen sozial-kulturelle Unterschiede zu diagnostizieren und aufgrund dessen auch den Unterricht richtig zu modifizieren.
- Ein Lehrer beherrscht die sprachliche Sphäre, in denen er die Gründe für den Unterricht „Tschechisch als Fremdsprache“ kennt (vgl. Zachová 2017:10)

Zachová (vgl. 2017:14) gibt zu, dass sich die Lehrer während ihres gesamten beruflichen Lebens weiterbilden und ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten, Stellungen und Aktivitäten verbessern und vervollkommen sollten.

Interkulturelles Lernen unterstützt die Orientierung in jeder Sozialsituation und entwickelt die Fähigkeit konkrete kulturelle Unterschiede zu generalisieren, die beim Kontakt mit Ausländern auftreten. Beim interkulturellen Lernen sollte die fremde Kultur kennengelernt, verstanden, in die eigene Kultur eingegliedert und reflektiert werden (vgl. Nový und Schroll-Machl 2015:37). Nový und Schroll-Machl (vgl. 2015:37) bestimmen einzelne Stufen des interkulturellen Lernens, die mit der Entwicklung der Sozialkompetenz im Einklang stehen:

- Man lernt die fremde Kultur kennen und versteht ihre physischen und strukturalen Aspekte.
- Man lernt kennen und begreift die fremden Kulturstandards wie Werte, Normen und Benehmen.
- Man kommt mit kulturellen Einflüssen zurecht.
- Man generalisiert und formt effektive Taktiken und Strategien, die bei der Konfrontation mit anderen Kulturen verwendet werden.

Im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht werden Erkenntnisse der Landeskunde so vermittelt, dass die Schüler für die interkulturelle Kommunikation vorbereitet werden. Im Rahmen des kommunikativen Ansatzes werden alle Aspekte des sozialen Lebens der Landeskunde der zielsprachigen Länder in den Fremdsprachenunterricht eingegliedert (vgl. Pešková 2012:65).

Nečasová (vgl. 2007:86) gibt die interkulturelle Auffassung der Landeskunde auch an und behauptet, dass der Fremdsprachenunterricht die interkulturelle Kommunikation entwickeln sollte. Die Landeskunde betrifft geographische Erkenntnisse des Sprachgebietes und dessen historische Entwicklung, wirtschaftliche, politische und

soziale Bedingungen. Die Landeskunde sollte auch die Literatur, die Kunst, die Wissenschaften, die Technik eingliedern, sowie andere Bereiche, die die Kultur des entsprechenden Landes und dessen Ethnika und Völker formen. Die Schüler sollten mittels der Landeskunde die Fertigkeiten annehmen, die sie im Rahmen der interkulturellen Kommunikation benötigen. Schüler lernen zu einem die Informationen über die Kultur der anderen Länder und zum anderen bekommen sie solche Fertigkeiten vermittelt, mit denen sie die eigene und die fremde Kultur vergleichen können. Durch diesen Prozess wird bei den Schülern die interkulturelle Kompetenz entwickelt.

Pešková (vgl. 2012:66) betrachtet Landeskunde als eine Erkenntnisvermittlung aller kulturellen Aspekte der zielsprachigen Länder und deren Einwohner. Diese ist notwendig, um Erkenntnisse über die eigene Kultur und dem Weltwissen zu vergleichen. Das Ziel des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts ist die interkulturelle Kompetenz, die im Fremdsprachenunterricht zusammen mit der IKK entwickelt werden soll.

Kostková (vgl. 2012:65) beschreibt eine interkulturell-kompetente Einzelpersönlichkeit. Diese ist fähig mit Einzelpersönlichkeiten aus anderen Ländern und Kulturen zu kommunizieren. In dieser Kommunikation kommt man aus den Erkenntnissen der Muttersprache und verwendet die Kenntnisse über die interkulturelle Kommunikation, Stellungnahmen, Fertigkeiten und früh erlernte Erfahrungen. Im Vergleich dazu ermöglicht die IKK Menschen mit Menschen oder Völkern aus anderen Ländern und Kulturen in Fremdsprachen zu kommunizieren. Die Kenntnisse über die fremde Kultur und deren Werte, Gewohnheiten usw. werden mit der fremdsprachigen kommunikativen Kompetenz verbunden. Das wird möglich, weil Fähigkeiten zum Fremdsprachengebrauch erlangt und die spezifischen Bedeutungen, Funktionen und Konnotationen der Zielfremdsprache beherrscht werden. Byram (s. 1997:71) definiert die Beziehung zwischen der interkulturellen Kompetenz und IKK als „[...] Maß für die Komplexität und die Fähigkeit, mit einem breiteren Spektrum von Kommunikationssituationen umzugehen.“

Die IKK behält eine Abstandebene für die unterschiedlichen Stellungnahmen, Werte und Stereotype (vgl. Auer 2014:195). Kostková (vgl. 2012:66) empfindet die IKK dank derer Komplexität als einen übergeordneten Begriff für Termini interkulturelle Kompetenz und für kommunikative Kompetenz. Die anderen Kompetenzen, die sich an

dem Umfang der IKK im Fremdsprachenunterricht beteiligen, präsentiert Zerzová (vgl. 2012:50 ff.). Diese werden im Rahmen des „IKK-Modells: als analytische Aspekte“ angegeben. Zu diesen zählen linguistische, hermeneutische, pragmatische, diskursive, strategische, soziale, sozial-kulturelle Kompetenzen.

Zerzová (vgl. 2012:49 ff.) erwähnt im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht, um die IKK erreichen zu können, dass die Unterrichtsstunden hauptsächlich in der Zielsprache gehalten werden sollen. Die IKK wird nur im Kontext der Fremdsprachen verwendet, weil so viele Bereiche und Aspekte vereint sind. Aufgrund dessen kann die IKK aus mehreren Perspektiven beurteilt werden. Als Beispiel wird das „IKK-Modell: didaktische Aspekte“ angegeben, welches sich mit den kognitiven, behavioristischen und affektiven Fähigkeiten beschäftigt. Diese stellen solche Ziele dar, über die die Teilnehmer der interkulturellen Kommunikation verfügen sollten. Unter diesen versteht man die Kenntnisse, Fertigkeiten, Stellungnahmen und Werte.

Die IKK-Entwicklung hängt mit der Landeskunde der Fremdsprachen eng zusammen, weil die exemplarischen landeskundlichen Themen bei den Schülern die IKK entwickeln. Zur Folge hat das die effektive Kommunikation mit den Angehörigen anderer Kulturen und Länder (vgl. Pešková 2012:67).

2 Kulturelle Faktoren im Lehrbuch

Nachdem die ersten Schulinstitutionen entstanden waren, vermittelten die Lehrer die Erkenntnisse im Unterricht. Die Lehrmaterialien und Lehrhilfsmittel wurden schrittweise in den Unterricht eingegliedert. Aus den gesammelten Erkenntnissen und Erfahrungen und aus der Entwicklung der Gesellschaft wurde der erste Lehrplan bzw. der entsprechende Lehrstoff konstituiert. Zusammen mit dem Lehrer und dem Schüler sind diese bedeutenden Faktoren für den Unterricht geworden. Dieses sog. „didaktisches Dreieck“, Lehrer-Schüler-Lehrgegenstand, wird noch heute in der didaktischen Theorie sowie in der Bildungspraxis tradiert (vgl. Maňák 2008:21).

Seit ihrer Etablierung ist die Bildung ein wesentlicher Bestandteil der menschlichen Existenz. Das Gleiche gilt für die verschiedenen Hilfsmittel, die den Bildungsprozess ermöglicht und ergänzt haben. Im Laufe der Geschichte unterlagen die verwendeten Bildungsverfahren, -methoden und -instrumente großen Veränderungen (vgl. Maňák 2008:20). Maňák (vgl. 2008:20) unterscheidet vier Generationen der Hilfsmittel, die kurz zusammengefasst werden:

- a) Werkzeuge (z. B. Zeichnungen, Bilder, Naturgegenstände usw.),
- b) Hilfsmittel im Zusammenhang mit der Erfindung des Buchdrucks (z. B. Bücher, Lehrbücher usw.)
- c) Hilfsmittel zur Rationalisierung der menschlichen Sinne (z. B. Fernglas, Mini-Ansicht, Grammophon usw.)
- d) Hilfsmittel für die menschliche Kommunikation mit der Maschine (z. B. Computer und andere elektronische Geräte und Medien).

In der Literatur gibt es verschiedene Definitionen für Lehrbücher, sie haben vieles gemeinsam. Laut Průcha (vgl. Průcha, Walterová, Mareš 1998:253) wird ein Lehrbuch als eine Art der Publikation definiert, die aufgrund seines Inhalts und seiner Struktur für die didaktische Kommunikation konzipiert ist. Das Lehrbuch, im Kontext des Fremdsprachenunterrichts, dient als Bestandteil des Lehrplans und der didaktischen Bedeutung, als Informationsquelle für Schüler oder Studenten und als didaktische Hilfe für den Lehrer. Průcha (vgl. 1998:13) integriert das Lehrbuch als Bildungsprodukt in

mindestens drei Systeme – in das Bildungsprogramm, in didaktische Mittel und in didaktische Texte.

Das tschechische Bildungsministerium (vgl. URL10) gibt eine eigene Definition für den Begriff des Lehrbuches an. Danach werden didaktisch aufbereitete Texte und grafische Materialien auf einem nicht papiergebundenen Medium als Lehrbücher verstanden:

- Lehrbücher ermöglichen die Erreichung der erwarteten Ergebnisse der in den Rahmenausbildungsprogrammen festgelegten Bildungsbereiche und die Nutzung lehrplanübergreifender Themenbereiche, um die in den Rahmenausbildungsprogrammen definierten Schlüsselkompetenzen von Schülern zu formen und zu entwickeln.
- Lehrbücher dürfen nicht von einem Schüler zur weiteren Verwendung (z. B. beschriften, zeichnen oder beschneiden) beschädigt werden.

Wenn ein Lehrer in den Unterricht die Landeskunde mittels eines Lehrbuches integrieren möchte, sollte er sich nach Cunningsworth (vgl. 1995:92) mit folgenden Fragen beschäftigen:

1. Ist der Sozial- und Kulturinhalt des Lehrwerks für den Lernenden verständlich?
2. Können sich die Schüler etwas unter den Beziehungen, Verhaltensweisen oder Absichten der im Lehrbuch abgebildeten Personen vorstellen?
3. Werden Frauen im Lehrbuch diskriminiert?
4. Welche körperlichen und geistigen Eigenschaften werden den Frauen im Lehrbuch zugeordnet?
5. Welche Berufe üben Frauen im Lehrbuch aus?
6. Was lernt man im Lehrbuch über das Innenleben der Menschen?
7. Inwieweit werden Gefühle im Lehrbuch beschrieben?
8. Befinden sich die abgebildeten Personen im Lehrbuch in einer bestimmten Umgebung?
9. Werden die Beziehungen zwischen den abgebildeten Personen im Lehrbuch realistisch dargestellt?

Die Rolle des Lehrbuchs im Unterricht wird auch von Jeremy Harmer (vgl. 1998:117) analysiert, der die Rolle des Lehrbuchs wie folgt definiert:

- Sicherheit für Lernende

- Lehrplan für Lehrer
- Hilfsmittel zur Vorbereitung von Schülern und Lehrern

Ein anderer Autor ist Joyce Merrill Valdes, der einige grundlegende Punkte für eine Auswahl guter Lehrbücher für den Kulturunterricht aufstellte:

1. Ein Lehrer überprüft jedes neue Lehrbuch, um festzustellen, ob es sich um interkulturelle Beziehungen handelt.
2. Ein Lehrer versucht, die kulturellen Aspekte des Lehrbuchs zu identifizieren und macht eine Liste nach Kapiteln. Der Lehrer sollte sich darauf konzentrieren, ob sie positiv, negativ oder beides sind.
3. Ein Lehrer untersucht die Übungen sorgfältig, um festzustellen, ob sie ein passendes Hilfsmittel für kulturelle Bereiche sind.
4. Ein Lehrer überprüft, ob alle Übungen, Vokabeln, Beispiele, Grammatikkonstruktionen, Drille usw., richtig in den Kontext eingebunden sind.
5. Ein Lehrer sieht sich Fotos und Illustrationen an, um sicherzustellen, dass diese an der Landeskunde orientiert sind.
6. Ein Lehrer überprüft die Dialoge sorgfältig – ihr Inhalt sollte sich an die Landeskunde orientieren.
7. Ein Lehrer liest das gesamte Lehrbuch durch, um festzustellen, ob in den Bereichen Kultur und Landeskunde bestimmte Vorurteile erkennbar sind. (vgl. Valdes 1986:160).

2.1 Funktion der Lehrbücher für Fremdsprachenunterricht

Die Funktionen des Lehrbuchs werden von vielen Autoren diskutiert. Ihre Auffassungen der Funktionen unterscheiden sich nicht sehr voneinander. Für jeden Autor wird jedoch eine andere Funktion als am wichtigsten empfunden. Als Beispiel gibt Průcha an: *„Die Funktion eines Lehrbuchs ist eine Rolle, vermeintlicher Zweck, den dieses didaktische Mittel im realen Bildungsprozess erfüllen soll“* (s. Průcha 1998:19).

Eine der kohärentesten und detailliertesten Taxonomien wurde vom russischen Autor D. D. Zujev ausgearbeitet. Diese wird jedoch in Průcha (vgl. 1998:19 f.) zusammengefasst. Die Klassifikation umfasst die folgenden acht Funktionen:

1. Informationsfunktion bedeutet, dass das Lehrbuch den Inhalt des Unterrichts in einem bestimmten Fach, den Umfang und die Menge der Informationen definiert, die die Schüler erwerben sollen.
2. Die Transformationsfunktion wird durch die Tatsache bestimmt, dass das Lehrbuch die Umwandlung der Fachinformationen aus bestimmten wissenschaftlichen Zweigen in eine für die Studierenden verständliche Form ermöglicht.
3. Systematische Funktion bedeutet, dass das Lehrbuch das Fach nach einem bestimmten System in einzelne Schulstufen unterteilt und auch die Reihenfolge der Fachteile festlegt.
4. Die Festlegungs- und Kontrollfunktion ist, dass ein Schüler unter Anleitung des Lehrers bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten erwirbt, diese üben und deren Erwerb kontrollieren kann.
5. Die Selbstlernfunktion des Lehrbuchs führt die Schüler zur individuellen Arbeit mit dem Lehrbuch und motiviert zum weiteren Lernen und der Befriedigung des Erkenntnisbedürfnisses.
6. Integrationsfunktion bedeutet, dass das Lehrbuch die Grundlage für das Verständnis und die Integration von Informationen bietet, die die Schüler aus anderen Quellen erhalten.
7. Die Koordinierungsfunktion besteht darin, dass das Lehrbuch eine Koordinierung mit anderen didaktischen Mitteln bietet, die auf dieses folgen.
8. Die Entwicklungs- und Erziehungsfunktion besteht darin, dass das Lehrbuch zur allgemeinen Entwicklung der Persönlichkeit beiträgt.

Da die Informationstechnologien und multimediale Elemente immer häufiger im Unterricht eingesetzt werden, können die Lehrbücher von Texten und Bildern aus elektronischen Medien ergänzt oder begleitet werden. Dieses betrifft meist die fremdsprachigen Lehrbücher. Ein Lehrbuch ist jedoch weiterhin für den Unterricht praxisrelevant und basiert auf dem traditionellen Unterricht, der durch diese modernen Werkzeuge attraktiver, bereicherter belebter und vertieft werden kann. Die neue Lehrbuchfunktion, die die Lehrplananforderungen festlegt und weitgehend definiert, könnte als normativ oder vereinheitlichend bezeichnet werden, da sie zusammen mit Normen die Anforderungen für relevante Schulen bzw. Schulfächer und Klassen festlegen und vereinigen soll (vgl. Maňák 2008:22 ff.).

Da Fremdsprachenlehrbücher spezifische Merkmale aufweisen, die sich von den Lehrbüchern anderer Schulfächer unterscheiden, sollten diese Merkmale auch bei ihrer Erstellung, Verwendung im praktischen Unterricht sowie bei der Analyse selbst berücksichtigt werden. Die Spezifität fremdsprachiger Lehrbücher hängt laut Hendrich von der Natur und dem Gegenstand des Faches ab, d. h. der Sprache, die sowohl Ziel als auch Mittel des Bildungsprozesses ist (vgl. Hendrich 1988:107). Suquet (vgl. 2013:19) kommt aus den Erkenntnissen von Besse (vgl. Suquet 2013:19) und behauptet, dass sich Fremdsprachen von anderen Fächern durch den Lehr- bzw. Lerninhalt unterscheiden. Es geht eher um den Gebrauch von Sprache als um Erkenntnisse.

Sprachlehrbücher unterscheiden sich auch von den Lehrbüchern anderer Fächer in der Art und Weise, wie sie den Bezug auf die Entwicklungsstadien des Spracherwerbs gestalten und intern strukturiert sind. Daher ist es nicht möglich, die Kontinuität von Themen in einem Sprachlehrbuch nach dem Zufallsprinzip auszuwählen, wie dies bei Lehrbüchern in der Muttersprache der Fall ist. Die Lehrkräfte müssen dem Lehrbuch folgen, unabhängig davon, ob es sich um einen Lehrplan oder eine Kontinuität handelt. Ein weiteres spezifisches Element fremdsprachiger Lehrbücher ist ihre Struktur (vgl. Suquet 2013:20 f.).

Es ist auch wichtig, ob das Lehrbuch nur in der Zielsprache verfasst ist oder ob auch die Muttersprache der Nutzer vertreten ist. Dies kann das Verständnis der Anweisungen für Aktivitäten und Aufgaben erleichtern und einen Vergleich der Systeme der Mutter- und Zielsprache ermöglichen. Daneben können die Aspekte der eigenen und der fremden Kultur verglichen werden (vgl. Suquet 2013:20 f.).

2.2 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen und kulturelle Aspekte

Anfangs des 21. Jahrhunderts wurde durch den Europarat hinsichtlich des Erlernens einer Sprache das Konzept der Mehrsprachigkeit durchgesetzt (vgl. Janíková 2005:6). Unter diesem wird beispielsweise die Fähigkeit einer Person verstanden, mehr als eine Sprache zu sprechen (vgl. Janíková 2010:161). Daneben wird zwischen der Mehrsprachigkeit und der Vielsprachigkeit unterschieden. Die Vielsprachigkeit stellt die Kenntnis einer Anzahl von Sprachen, oder die Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft dar (vgl. Janíková 2005:6).

„Im März 2002 hat der Europäische Rat in der spanischen Stadt Barcelona beschlossen, die Mehrsprachigkeit der EU-Bürger zu fördern. Jedes Kind in der EU soll von klein auf zwei Fremdsprachen erlernen. In Zukunft soll jeder EU-Bürger also mindestens drei Sprachen können: die Muttersprache sowie zwei weitere Sprachen (1 + 2)“ (s. URL11).

Im Jahr 2005 bat der Europarat die Mitgliedsstaaten die Planungen für die Unterstützung der Mehrsprachigkeit vorzunehmen, wobei die Fremdsprachen in den Unterricht integriert werden sollten. „Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit“ wurde von der Europäischen Kommission angenommen und jeder EU-Bürger soll eine Kommunikationsmöglichkeit haben. Diese ermöglicht das vorhandene Potenzial zu nutzen. Die zweite Forderung bezieht sich auf einen Sprachunterricht, der es allen EU-Bürgern ermöglichen sollte, Sprachhindernisse im normalen Leben, im Arbeitsbereich und bei der Kommunikation weitgehend zu verhindern. Allen EU-Bürgern sollen solche Mittel angeboten werden, die einen Zugriff zur Mehrsprachigkeit ermöglichen (vgl. Janíková 2011:134).

„Im Zeitalter der Globalisierung wird Mehrsprachigkeit immer wichtiger. Sprachkenntnisse erleichtern das Arbeiten, Studieren und Reisen in anderen Ländern. Dabei ist Sprache mehr als nur Kommunikation. Sprache ist der Weg zum Verstehen anderer Kulturen. Die europäischen Bildungsminister finden deshalb, dass es nicht ausreicht, nur Englisch als Fremdsprache zu lernen. Mehrsprachigkeit ist die Basis für eine erfolgreiche europäische Gemeinschaft“ (s. URL11).

Demzufolge gilt für alle Mitgliedstaaten, dass einem Menschen nur eine Fremdsprache nicht genügen kann. Aus diesem Grund ist es sehr wichtig, sich um Mehrsprachigkeit zu bemühen (vgl. Janíková 2011:134). Im Jahr 2009 wurde das Ziel „Muttersprache plus zwei Fremdsprachen“ abgestimmt. Danach soll jeder EU-Bürger eine Fremdsprache für die internationale Kommunikation auswählen, die zweite wurde „persönliche Adoptivsprache“ genannt. Diese Sprache sollte jeder Mensch sowohl erlernen, als auch über die jeweilige entsprechende Landeskunde Kenntnisse haben. Jeder Mensch sollte mehrere Sprachen sprechen, wobei es nicht notwendig ist, sie wie die Muttersprache zu beherrschen (vgl. Janíková 2011:135).

Zur Bestimmung der Sprachkenntnisse wird der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) verwendet. Das tschechische Bildungsministerium definiert GER so, dass dieses eine allgemeine Grundlage für die Entwicklung von

Leitlinien, Lehrplänen, Prüfungen, Lehrbüchern usw. in ganz Europa bietet (vgl. URL12).

„Es wird ausführlich beschrieben, was die Schüler lernen müssen, um mit Sprache zu kommunizieren, und welche Kenntnisse und Fähigkeiten sie entwickeln müssen, um effektiv handeln zu können. Die Beschreibung bezieht sich auch auf den kulturellen Kontext, in dem die Sprache eingestellt ist. GER definiert auch Ebenen der Sprachsteuerung, mit denen die Schüler den Fortschritt der Lernenden in jeder Phase des Sprachenlernens und während ihres gesamten Lebens messen können“ (s. URL12).

GER definiert international vergleichbare Kompetenzniveaus (vgl. URL13):

- Elementare Sprachverwendung (A1-A2)
- Selbstständige Sprachverwendung (B1-B2)
- Kompetente Sprachverwendung (C1-C2)

Der Sprachgebrauch, einschließlich des Erlernens von Sprachen, ist das Handeln von Personen, die als Einzelpersonen und als Mitglieder der Gesellschaft einen Komplex der allgemeinen und insbesondere der kommunikativen Sprachkompetenzen aufbauen. Sie nutzen die verschiedenen Kompetenzen, die ihnen in unterschiedlichen Kontexten und unter unterschiedlichen Bedingungen und Zwängen zur Verfügung stehen, um sich an Sprachaktivitäten zu beteiligen. Es werden Sprachprozesse zum Erstellen oder Empfangen von Texten in Bezug auf Themen in bestimmten Bereichen des Sprachgebrauchs genutzt und Strategien aktiviert, die zur erfolgreichen Lösung der Aufgaben beitragen. Die Überwachung dieser Maßnahmen durch die Prozessbeteiligten führt zur Stärkung oder Änderung ihrer Kompetenzen. Unter Bereichen wird die Sphäre des sozialen Lebens verstanden, in der die entsprechenden Glieder der Gesellschaft leben. Diese Sphäre wird in drei Gruppen unterteilt, die das Erlernen und Lehren von Fremdsprachen betrifft. Es handelt sich um den Bildungs- und Arbeitsbereich und den öffentlich-personlichen Bereich (vgl. URL12).

Dazu gehören ebenso die polykulturelle sowie die mehrsprachige Kompetenz. Mehrsprachige und polykulturelle Kompetenz bedeutet die Fähigkeit, Sprachen zur Kommunikation zu verwenden und sich auf interkulturelle Interaktion einzulassen. Dabei ist ein Individuum als sozialer Akteur konzipiert, der mehrere Sprachen auf verschiedenen Ebenen und Erfahrung mit mehreren Kulturen hat. Diese Tatsache wird

nicht als Zusammenstellung oder Kombination von Einzelkompetenzen wahrgenommen, sondern als das Vorhandensein einer zusammengesetzten oder sogar multilateralen Kompetenz, aus der der Benutzer schöpfen kann (vgl. URL12).

Der Fremdsprachenunterricht wird im GER so ausgelegt, dass noch eine weitere Kompetenz zusätzlich zu der Kompetenz „Kommunikation in Muttersprache“ angeeignet wird. Diese wird „Kompetenz zur Kommunikation in der Fremdsprache“ genannt. Das Konzept der Mehrsprachigkeit und der polykulturellen Kompetenz führt zu folgendem (vgl. URL12):

- Es tritt von einer vorausgesetzten und ausgeglichenen Dichotomie zurück, die das Ergebnis einer Muttersprachen- und Fremdsprachen-Paarung ist. Diese Dichotomie prägt die Mehrsprachigkeit, wobei die Zweisprachigkeit nur einem bestimmten Fall zuzuordnen ist.
- Es berücksichtigt die Tatsache, dass der Einzelne nicht durch eine Menge von sich getrennten Sprachkompetenzen mit Berücksichtigung auf bekannte Sprachen gekennzeichnet wird, sondern durch eine mehrsprachige und polykulturelle Kompetenz, die eine ganze Reihe von Sprachen beinhaltet, die dem Sprachnutzer zur Verfügung stehen.
- Das Ausmaß der Kompetenz bezüglich der verschiedenen vielseitigen Kulturen wird betont, ohne eine notwendige Verknüpfung der Kompetenzentwicklungen, die durch die sprachliche Kommunikationskompetenz bei anderen Kulturen zu vermuten sind (vgl. URL12).

2.3 Vertretung der Kultur im Fremdsprachenunterricht an den tschechischen Grundschulen

Grundlage für den Unterricht in Tschechien, für Lernende von 3-19 Jahren, ist das sog. „Rahmenausbildungsprogramm“, in dem jede Bildungsstufe definiert wird und welcher dem Umfang der Ausbildung des jeweiligen Schultyps angepasst wird. Es basiert auf dem Konzept der Strategie für lebenslanges Lernen und Bildung, welches die Schlüsselkompetenzen bestimmt und einen Zusammenhang mit dem Bildungsinhalt und der Verwendung der erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse im praktischen Leben bildet. „Das Rahmenausbildungsprogramm für die tschechische Grundschule“

beinhaltet die Auffassung und die Ziele der Grundschulausbildung, d. h. was die Schüler nach der Beendigung der Grundschule kennen sollten (vgl. RVP 2017:8 f.).

Das Rahmenausbildungsprogramm für die tschechische Grundschule definiert, was die Schüler der ersten Stufe (1. – 5. Klasse, sog. Primärstufe) und der zweiten Stufe (6. – 9. Klasse, sog. Sekundarstufe I) lernen (vgl. URL14). Im Rahmenausbildungsprogramm werden 9 Bildungsbereiche definiert, wobei jeder von diesen die sog. Bildungsfächer enthält (vgl. RVP 2017:14).

In dieser Diplomarbeit wird nur der Bildungsbereich der „Sprache und Sprachkommunikation“ erwähnt, da damit u. a. „Die Fremdsprache“, „die zweite Fremdsprache“ und ihre Aspekte in den Fokus gestellt werden. Der Bereich „Sprache und Sprachkommunikation“ stellt den Schwerpunkt im Erziehungs- und Bildungsprozess dar, weil ein gutes Niveau der Sprachkultur zu den wesentlichen Zeichen der allgemeinen Reife eines Schülers nach Beendigung der Grundschule gilt. Der Sprachunterricht soll an die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen orientiert werden. Die Schüler erwerben dabei Kenntnisse und Fertigkeiten, die ihnen folgendes ermöglichen:

- die verschiedenen Sprachmitteilungen zu verstehen,
- sich passend auszudrücken und
- die Ergebnisse vom eigenen Kennenlernen anzuwenden (vgl. RVP 2017:16).

„Die Fremdsprache und die zweite Fremdsprache tragen dazu bei, Fakten und Situationen zu verstehen, die über das von der Muttersprache erlernte Erfahrungsfeld hinausgehen. Als eine lebendige, sprachliche Grundlage sind sie die Voraussetzung für die Kommunikation von Schülern im integrierten Europa und in der integrierten Welt“ (s. RVP 2017:16).

Der Fremdspracherwerb geht von der Minimierung der Sprachbarrieren aus und unterstützt die Mobilität der Einzelpersonlichkeiten in der Privatsphäre, als auch in ihrer weiteren Bildung und im künftigen Arbeitsleben. Aufgrund des Fremdsprachenunterrichts lernen die Schüler die Unterschiede in der Lebensart und kulturellen Traditionen verschiedener Länder kennen. Den Schülern wird darüber hinaus die Wichtigkeit des interkulturellen Verständnisses und der Toleranz vermittelt. Die Aufforderungen an den Fremdsprachenunterricht basiert auf dem GER, wobei ein

Schüler nach der Beendigung der Grundschule das Sprachniveau A2 im Fach „Die Fremdsprache“ und A1 im Fach „die zweite Fremdsprache“ erreichen sollte. (vgl. RVP 2017:16 f). Im Fremdsprachenunterricht an tschechischen Grundschulen werden kommunikative Kompetenzen (linguistisch, soziolinguistisch, pragmatisch) und die allgemeinen Kompetenzen (Erkenntnisse über soziokulturelles Gebiet und Landeskunde der Länder, wo die Zielsprache gesprochen wird) als Zielkompetenzen betrachtet.

Das Sprachniveau A2 wird definiert wie folgt:

„Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben“ (s. URL15).

Wenn ein Schüler das Sprachniveau A1 erreicht, kann er:

„[...] vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen“ (s. URL15).

Die Bildung im Bildungsbereich „Sprache und Sprachkommunikation“ führt zur Entwicklung der Schlüsselkompetenzen. Die Schüler sollten nach Beendigung der Grundschule, z. B.:

- die Sprache als einen Träger der historischen und kulturellen Entwicklung verstehen.
- die Sprache als ein Mittel des lebenslangen Lernens verstehen.
- eine positive Beziehung zur Mehrsprachigkeit und Toleranz zur kulturellen Vielfaltigkeit erreichen.

- die Regeln der zwischenmenschlichen Kommunikation in einem bestimmten Kulturgebiet beherrschen und eine positive Beziehung zur Sprache im Rahmen der interkulturellen Kommunikation erwerben.
- in der Kommunikation mit Anderen selbstbewusst auftreten und sich mittels kultivierter Äußerungen durchsetzen (vgl. RVP 2017:17).

PRAKTISCHER TEIL

Im Rahmen der Diplomarbeit, d. h. im praktischen Teil wird der Fokus auf die Beantwortung folgender Hauptfrage gelegt: „Ist die kulturelle Landeskunde im Rahmen des DaF-Unterrichts genügend integriert? Um diese Frage beantworten zu können wird der praktische Teil in partielle Subkapitel unterteilt.

Im Rahmen des Kapitels 3 „Analyse der ausgewählten DaF-Lehrbücher“ wird der Fokus auf die Inhaltsanalyse der am meisten verwendeten DaF-Lehrbücher gelegt. Es wird analysiert, inwieweit der Text einen Bezug zu der kulturellen Landeskunde hat. Im Kapitel 4 „Vermittlung der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht mittels der Auffassung der Lehrer“ wird eine qualitative Forschung aufgrund der Interviews mit Lehrerinnen durchgeführt. Im Rahmen dieser Forschung werden die Pädagogen befragt, wie die landeskundlichen Themen im Deutschunterricht von ihnen geachtet und vermittelt werden. Im Kapitel 5 „Kenntnisse der tschechischen Schüler im Bereich der Landeskunde“ liegt der Fokus auf den Lernenden. Es wird geprüft, inwieweit die Schüler über die deutschsprachigen Länder informiert sind.

In diesem Teil der Diplomarbeit wird das Thema der Anwesenheit der kulturellen Landeskunde hinsichtlich dieser drei Aspekte analysiert, um die gegenwärtige Realität der tschechischen Schulen andeuten zu können.

3 Analyse der ausgewählten DaF-Lehrbücher

Im Kapitel 2 „Elemente der Kultur im Lehrbuch“ werden u. a. die Definitionen und Funktion des Lehrbuches im Fremdsprachenunterricht angegeben. Im Kapitel 3 wird dieses wichtige Mittel des pädagogischen Prozesses analysiert. Diese Forschung analysiert drei der am häufigsten benutzten DaF-Lehrbücher, die an den tschechischen Grundschulen, an denen die deutsche Sprache als zweite Fremdsprache unterrichtet wird, verwendet werden.

3.1 Ziel der Forschung

Das Ziel der Forschung ist es festzustellen, inwieweit die ausgewählten DaF-Lehrbücher die Landeskunde der deutschsprachigen Länder vermitteln. Zusätzlich werden die ausgewählten DaF-Lehrbücher miteinander verglichen. Diesbezüglich

wurde die Hauptfrage der Forschung wie folgt formuliert: Sind die auf die Landeskunde bezogenen Übungen im Verhältnis zu anderen Übungstypen gleichmäßig verteilt?

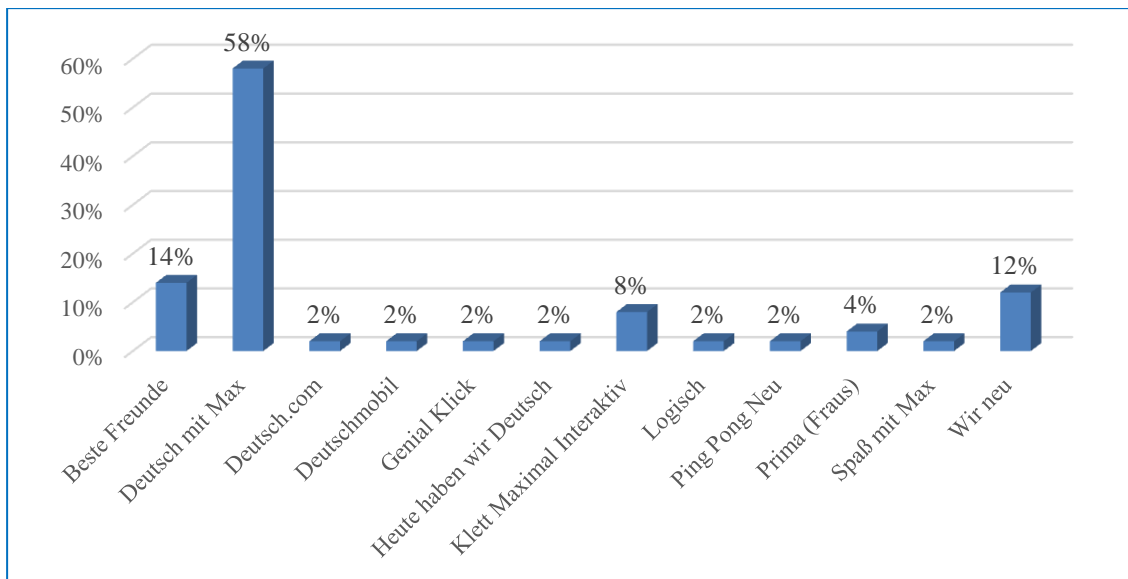
Daraus ergibt sich die Hypothese: H1: In den DaF-Lehrbüchern überwiegen Übungen hinsichtlich Grammatik, Phonetik, Syntax usw. Die auf die Landeskunde fokussierten Übungen nehmen einen geringen Teil ein.

3.2 Methodologie der Forschung

Es wurde die Inhaltsanalyse für diese Forschung appliziert. Eine Inhaltsanalyse ist die Analyse des Inhalts eines Dokuments, einschließlich Methoden und Regeln zur Bestimmung des Themas darin in Bezug auf Zeit und Raum, Leserschaft und Dokumentenform. Der mündliche Ausdrucksinhalt in natürlicher Sprache wird im Prozess der materiellen Organisation in tatsächliche Auswahldaten oder im Prozess der semantischen Reduktion des Dokumententextes in Sätze umgewandelt. Die Inhaltsanalyse kann qualitativ oder quantitativ sein (vgl. URL16). Diese Forschung ist quantitativ orientiert.

3.3 Verlauf der Forschung

Es wurden 50 zufällig ausgewählte tschechische Grundschulen per Email befragt, welche DaF-Lehrbücher im Deutschunterricht verwendet werden. Im Anhang 1 befindet sich eine Übersicht der Schulen sowie eine Angabe bezüglich der verwendeten DaF-Lehrbücher. Die Liste ist so angeordnet, wie die Daten chronologisch gesammelt wurden.



Graphik Nr. 1 – Der prozentuelle Anteil der verwendeten Lehrbücher

Die Graphik zeigt, dass die DaF-Lehrbücher „Deutsch mit Max“, „Beste Freunde“ und „Wir neu“ im Deutschunterricht der angesprochenen Grundschulen am häufigsten verwendet werden. Der Fokus dieser Forschung konzentriert sich demzufolge auf diese drei DaF-Lehrbücher. Jedes von diesen DaF-Lehrbüchern bildet einen Lehrbuchkomplex. In dieser Diplomarbeit werden lediglich die ersten Teile untersucht, weil sie gerade an den angesprochenen Grundschulen benutzt werden.

Die Forschung analysiert alle drei DaF-Lehrbücher separat. Die Analyse jedes DaF-Lehrbuchs beginnt mit den Grundinformationen. Diese werden in „allgemeine Informationen über das Lehrbuch“, „Bestandteile des Lehrbuches“ und „Struktur des Lehrbuches“ unterteilt. Die eigene Analyse jedes DaF-Lehrbuches besteht in der Charakteristik aller Übungen mit Hinsicht auf die Landeskunde. Es wird beurteilt, welche Sprachfertigkeiten in den einzelnen Einheiten (bzw. Lektionen, Modulen usw.) entwickelt werden. Unter dem Begriff „Sprachfertigkeiten“ werden „Hörverstehen“, „Leseverstehen“, „Sprechen“ und „Schreiben“ verstanden. Nachdem alle Übungen eines DaF-Lehrbuches zu den Sprachfertigkeiten angeordnet werden, wird ein prozentueller Anteil der Übungen ohne Landeskunde und der an die Landeskunde orientierten Übungen mittels einer Graphik ausgedrückt. Diese Graphik beschäftigt sich tiefer mit der Landeskunde und gibt die Vertretung der auf die Geografie und auf die Kultur spezialisierten Übungen im ganzen DaF-Lehrbuch an.

Im Rahmen der an die Landeskunde orientierten Übungen wird graphisch veranschaulicht, wie viel sich die Kultur und die Geografie in den konkreten Sprachfertigkeiten befinden. In den Anhangressourcen gibt es einen Scan aus jedem analysierten DaF-Lehrbuch als Beispiel, wie die Übungen zur Landeskunde geformt sind.

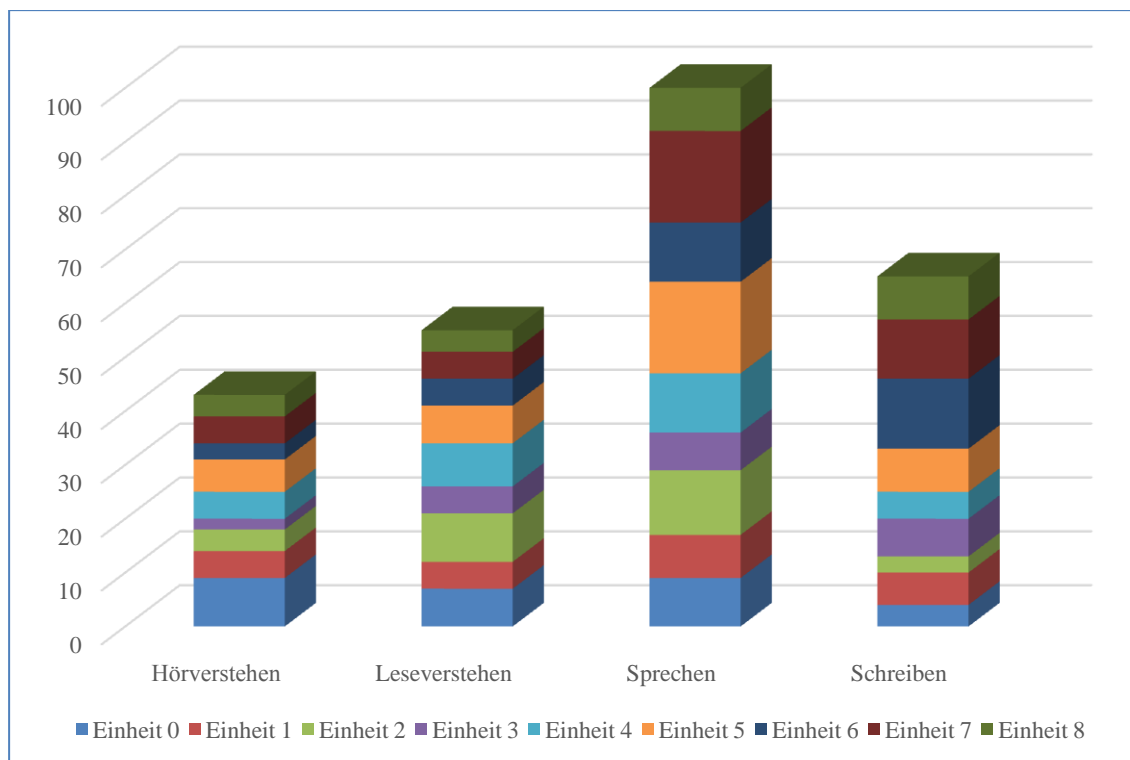
Abschließend werden die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungen miteinander verglichen und es wird ausgewertet, welches der analysierten DaF-Lehrbücher den größten Anteil an der Landeskunde beinhaltet und vermittelt.

3.4 Ergebnisse der Forschung

3.4.1 „Deutsch mit Max 1“

Tabelle Nr. 1 – Grundinformationen über das Lehrbuch „Deutsch mit Max 1“

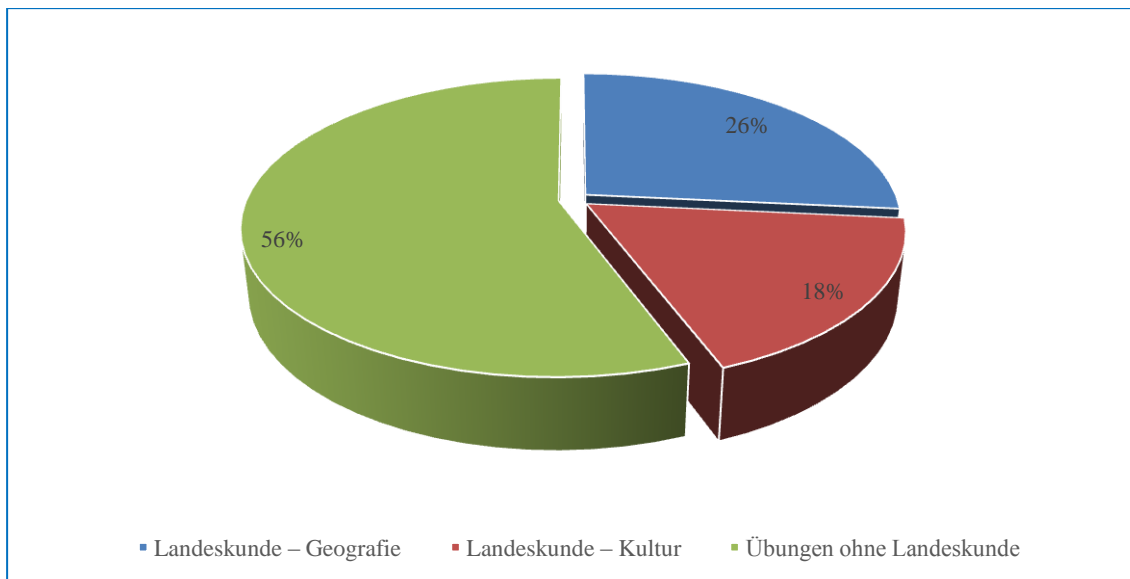
| Allgemeine Informationen über das Lehrbuch | |
|---|----------------------------------|
| Autoren | Fišarová, Olga; Zbranková Milena |
| Ausgabeort/ Herausgeber | Plzeň: Fraus |
| Erscheinungsjahr | 2006 |
| ISBN | 80-7238-531-3 |
| Seitenzahl | 88 |
| Bildungsstufe | Sekundarstufe I |
| Bestandteile des Lehrbuches | |
| Komponenten des Lehrbuches: Lehrbuch, Trainingsheft mit einer Übersicht des Lehrstoffes, Lehrerhandbuch, Audio-CD, E-Produkte unter www.fraus.cz | |
| Lehrbücher: ein 2-teiliges Lehrbuchset: Deutsch mit Max 1 und 2 – Erkenntnisse des Sprachniveaus A1 | |
| Struktur des Lehrbuches | |
| Gliederung des Lehrbuches: Das Lehrbuch ist in Einheiten 0-8 unterteilt. Jede Einheit hat einen thematischen Namen. Alle Einheiten beinhalten 3 Kategorien: „Themen und Texten“, „Kommunikation“ und „Grammatik und Landeskunde“. | |
| Gliederung partieller Einheiten: Am Anfang jeder Einheit ist angegeben, was die Schüler lernen werden (die zu entwickelnden Sprachfertigkeiten). Diese werden in derselben Reihenfolge in der Einheit präsentiert. Die einzelnen Übungen sind mit interessanten, wichtigen und ergänzenden Informationen und Fragen erweitert. Diese befinden sich in einer Spalte auf allen Seiten. Am Ende jeder Einheit wird aufgeführt, was die Schüler im Verlauf der Einheit gelernt haben. | |
| Weitere Teile des Lehrbuches: Am Ende des Lehrbuches befindet sich die Wortliste in alphabetischer Reihenfolge. | |



Graphik Nr. 2 – Anteil der zu entwickelnden Sprachfertigkeiten im Lehrbuch „Deutsch mit Max 1“

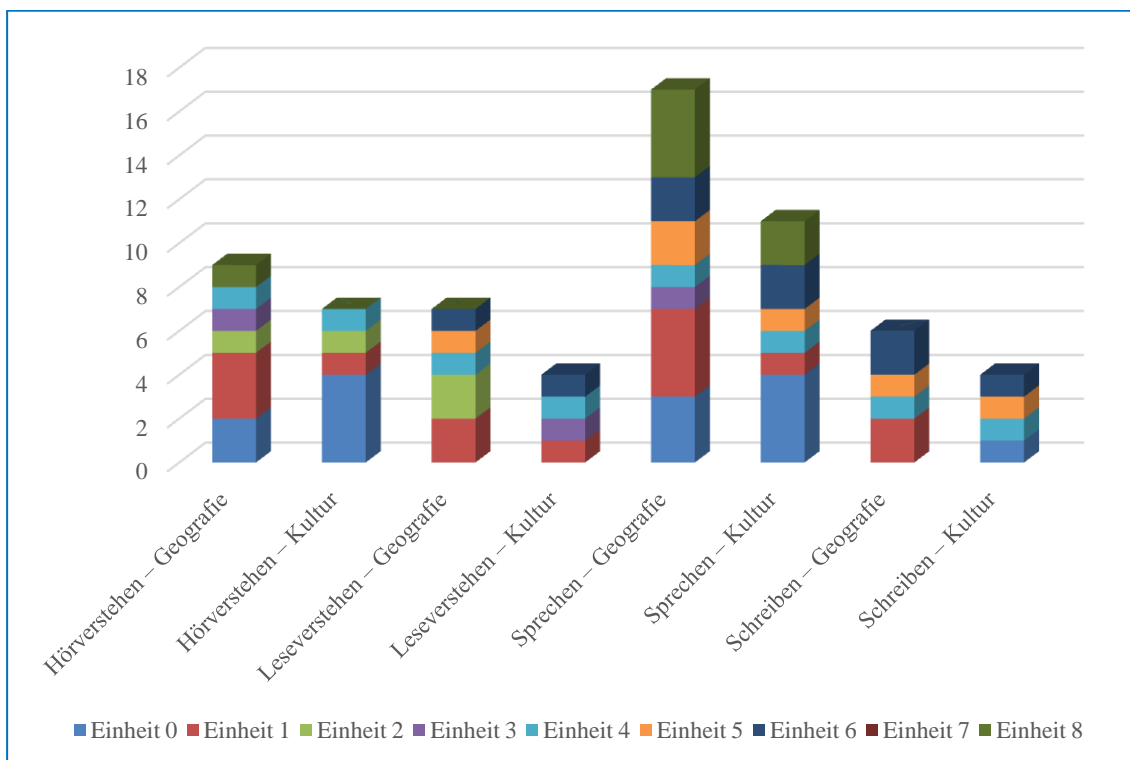
Im DaF-Lehrbuch „Deutsch mit Max 1“ wird die Sprachfertigkeit Sprechen besonders entwickelt. Dies ist in der Übereinstimmung mit den aktuellen Tendenzen im Fremdsprachenunterricht, wo die kommunikative Kompetenz ebenso dominiert¹. Sie wird in fast allen Übungen betont, wobei die Einheiten 5 und 7 am höchsten das Sprechen der Schüler verbessern sollen. Die Sprachfertigkeiten Hör- und Leseverstehen sowie das Schreiben werden weniger beachtet. Jedoch enthalten alle Einheiten eine bestimmte Anzahl von Übungen, die diese Sprachfertigkeiten entwickeln sollen. Die Sprachfertigkeit Schreiben wird am höchsten in den Einheiten 6, 7 und 8 betont. Das Leseverstehen wird in der Einheit 2 bevorzugt. Die Hörverstehen-Übungen sind meistens der Einheit 0 zugeordnet, wo die Schüler die Phonetik der neuen Fremdsprache kennenlernen. Obwohl das Lehrbuch für Anfänger geeignet ist und die Schüler mit dem Spracherwerb anfangen, wird das Hörverstehen kaum in der Hälfte der Übungen eingegliedert.

¹ vgl. S. 36 ff.



Graphik Nr. 3 – Anteil der an die Landeskunde orientierten Übungen im Lehrbuch

In der Graphik Nr. 3 wird deutlich, dass fast die Hälfte aller Übungen die Landeskunde vermittelt. Einen wesentlich größeren Anteil bilden die kulturorientierten Übungen, jedoch gibt es keinen bedeutenden Unterschied im Vergleich zu den, die Geografie, vermittelnden Übungen.



Graphik Nr. 4 – Bereiche „Kultur“ und „Geografie“ in den einzelnen Einheiten mit Hinsicht auf die zu entwickelnden Sprachfertigkeiten

Die Aufteilung der Übungen zur Landeskunde in den einzelnen Einheiten ist nicht ebenmäßig, was durch die Themen der Einheiten verursacht ist. Obwohl die Einheit 7 „Wo und wann?“ heißt, womit die landeskundlichen Themen verbunden werden könnten, beinhaltet diese kein Thema, welches über die Landeskunde informiert. Diese Graphik zeigt, dass die Geografie und die Kultur im Rahmen der Sprachfertigkeit Sprechen am meisten vermittelt wird. Geografie befindet sich sogar in 7 von 9 Einheiten, die Kultur in 6 Einheiten.

Die Sprachfertigkeit Hörverstehen gliedert die Geografie in 6 und die Kultur in 5 Einheiten ein. Das Leseverstehen schließt die Geografie in 6 Einheiten und die Kultur in 4 Einheiten ein. Die kleinste Aufmerksamkeit erhalten die Übungen zur Landeskunde in der Sprachfertigkeit Schreiben.

Die Übungen zur Landeskunde umfassen 8 von 9 Einheiten. Die Schüler erwerben neben der Fremdsprache ebenso Kenntnisse über die Landeskunde der deutschsprachigen Länder. Im Anhang 5 gibt es eine Beispielübung, die sowohl Kultur als auch Geografie Deutschlands präsentiert.

3.4.2 „Beste Freunde 1“

Tabelle Nr. 2 – Grundinformationen über das Lehrbuch „Beste Freunde 1“

| Allgemeine Informationen über das Lehrbuch | |
|---|---|
| Autoren | Georgiakaki, Manuela; Bovermann, Monika; Graf-Riemann, Elisabeth; Seuthe, Christina; Šebestová, Radka; Blažková-Pecová, Radka |
| Ausgabeort/ Herausgeber | München: Hueber Verlag |
| Erscheinungsjahr | 2014 |
| ISBN | 978-3-19-101058-4 |
| Seitenzahl | 87 |
| Bildungsstufe | Sekundarstufe I |
| Bestandteile des Lehrbuches | |
| <p>Komponenten des Lehrbuches: Lehrbuch, Trainingsheft mit einer CD, CD zum Lehrbuch, DVD, methodisches Lehrerhandbuch, Materialien für Interaktives Whiteboard, interaktive Unterstützung unter www.hueber.cz/beste-freunde</p> | |
| <p>Lehrbücher: ein 6-teiliger Lehrbuchkomplex: Beste Freunde 1 und 2 – Erkenntnisse des Sprachniveaus A1 Beste Freunde 3 und 4 – Erkenntnisse des Sprachniveaus A2 Beste Freunde 5 und 6 – Erkenntnisse des Sprachniveaus B1</p> | |
| Struktur des Lehrbuches | |
| <p>Gliederung des Lehrbuches: Am Anfang des Lehrbuches befindet sich eine Startlektion ohne numerische Bezeichnung. Das Lehrbuch ist in 3 Einheiten unterteilt, wobei jede 3 Lektionen enthält. Die verschiedenen Lektionen sind mit den Nummern 1-9 gekennzeichnet. Jede Einheit beginnt mit einem Überblick, was die Schüler lernen werden. Dies orientiert sich an die zu entwickelnden Sprachfertigkeiten. Am Ende jeder Einheit gibt es:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Landeskunde“ – an die Landeskunde orientierte Übungen; • „Projekt“ – an die Gruppenarbeit orientierte Übungen; • „Auf einem Blick“ – zusammengefasste Grammatik der ganzen Einheit; • „Wiederholung“ – Bezug auf drei entsprechende Lektionen. <p>Jede Lektion hat einen thematischen Namen. Am Ende jeder Einheit wird zusammengefasst, was die Schüler beherrschen sollen.</p> | |

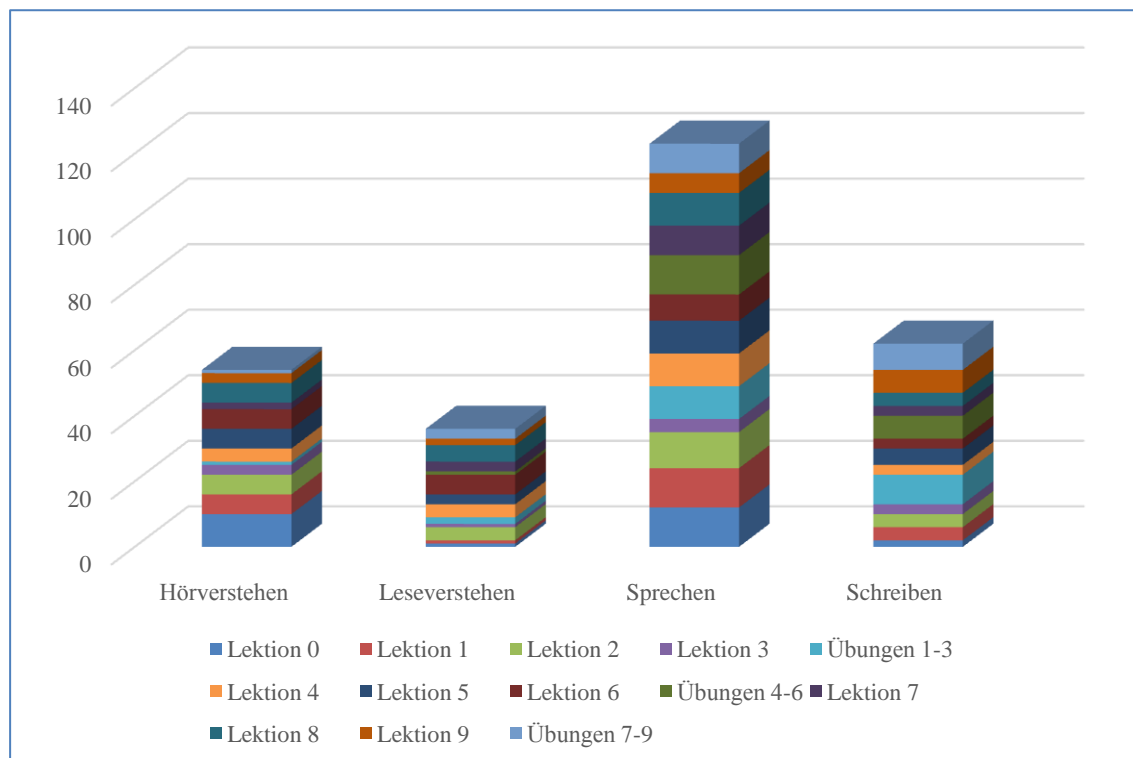
Gliederung partieller Lektionen:

Jede Lektion enthält Übungen, die numerisch bezeichnet sind.

Weitere Teile des Lehrbuches:

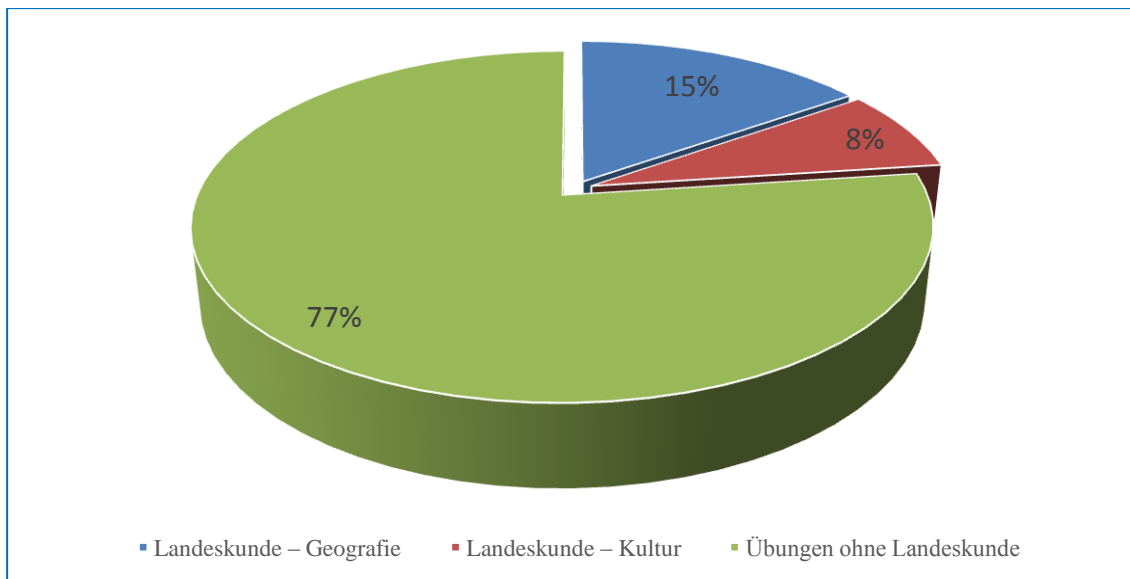
Am Ende des Lehrbuches befinden sich:

- Grammatikübersicht;
- die deutsch-tschechische Wortliste.



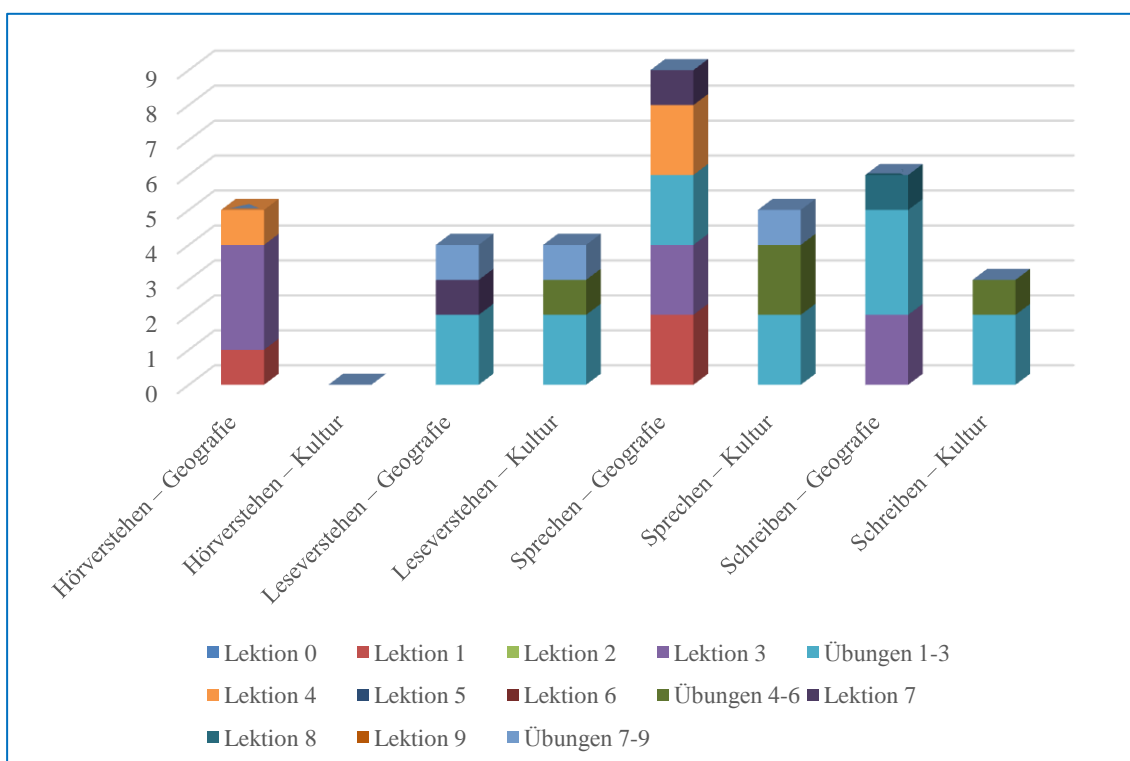
Graphik Nr. 5 – Anteil der zu entwickelnden Sprachfertigkeiten im Lehrbuch „Beste Freunde 1“

Aus der Graphik 5 ergibt sich ein deutlicher Vorzug einer Sprachfertigkeit vor den Anderen. Das DaF-Lehrbuch „Beste Freunde 1“ entwickelt die Sprachfertigkeit Sprechen am höchsten. Um die kommunikative Kompetenz zu entwickeln, liegt die Betonung in der Mehrzahl der Übungen auf der Sprachfertigkeit. Die Sprachfertigkeiten Schreiben und Leseverstehen werden ebenso in allen Lektionen und „Übungen zur Wiederholung“ (d. h. 1-3, 4-6 und 7-9) entwickelt. Die Entwicklung des Hörverstehens ist in allen Lektionen eingegliedert, ausgenommen in den „Übungen 4-6“. Die Entwicklung jeder Sprachfertigkeit wird durch alle Lektionen des Lehrbuches gleichmäßig geteilt. Das heißt, dass die Anzahl der Übungen im Rahmen einer Sprachfertigkeit innerhalb der Lektionen vergleichbar ist. Am wenigsten vertreten sind Übungen, die das Leseverstehen der Schüler unterstützen sollen.



Graphik Nr. 6 – Anteil der an die Landeskunde orientierten Übungen im Lehrbuch

Diese Graphik gibt offenkundig an, dass 23 % (15% + 8%) aller Übungen des Lehrbuches Inhalte zur Landeskunde enthält. Die Übungen zur Landeskunde konzentrieren sich mehr auf die Geografie (15%), als auf die Kultur (8%).



Graphik Nr. 7 – Bereiche „Kultur“ und „Geografie“ in den einzelnen Einheiten mit Hinsicht auf die zu entwickelnden Sprachfertigkeiten

Die Aufteilung der Übungen zur Landeskunde in den Lektionen und in den Übungen zur Wiederholung ist nicht ebenmäßig. In den Lektionen 2, 5, 6 und 9 fehlen solche Übungen, die sich auf die Landeskunde orientieren. Darum wird konstatiert, dass dieses DaF-Lehrbuch die Kenntnisse über die Landeskunde den Schülern nicht der Reihe nach bietet.

Aus dieser Graphik geht hervor, dass die Übungen zur Landeskunde eher auf die Geografie konzentriert sind. Die Betonung auf die Geografie wird im Rahmen der Sprachfertigkeiten Sprechen, Schreiben, Hörverstehen sowie Leseverstehen gelegt. Die Kenntnisse über die Kultur werden zwar in den an Sprechen, Leseverstehen und Schreiben orientierten Übungen vermittelt, aber im Vergleich zur Geografie werden diese Informationen den Schülern viel weniger beigebracht. In den Übungen zum Hörverstehen ist die Kultur gar nicht eingegliedert.

In den einzelnen Lektionen gibt es einen geringen Anteil an Übungen zur Landeskunde. Im Anhang 6 befinden sich Beispielübungen zur Landeskunde, die den „Übungen 1-3“ gehören und die eine Ergänzung zu den ersten drei Lektionen bilden. Diese Übungen vermitteln sowohl die kulturellen als auch die geografischen Erkenntnisse.

3.4.3 „Wir neu 1“

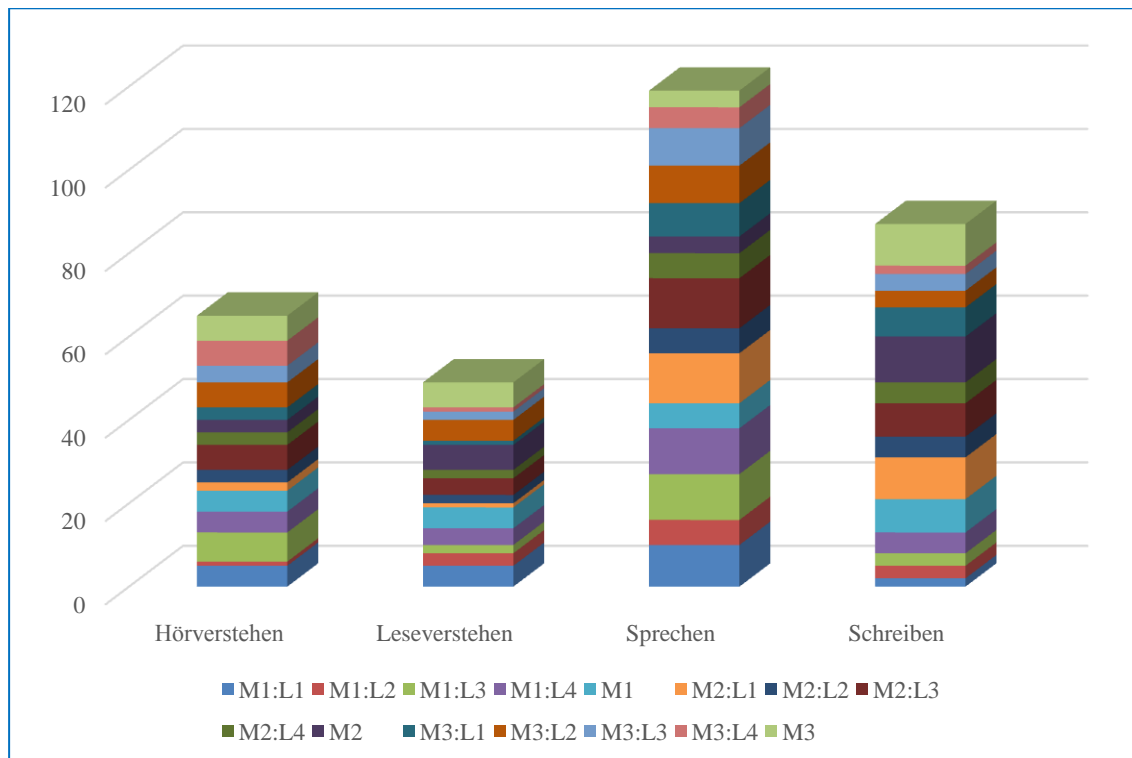
Tabelle Nr. 3 – Grundinformationen über das Lehrbuch „Wir neu 1“

| Allgemeine Informationen über das Lehrbuch | |
|--|--|
| Autoren | Motta, Giorgio; Berglová, Eva; Jarolímová, Věra; Švermová, Dagmar; Vondráčková, Hana; Závodská, Hana; Neřoldová, Olga; Bošek, Ladislav |
| Ausgabeort/ Herausgeber | Praha: Klett |
| Erscheinungsjahr | 2014 |
| ISBN | 978-80-7397-169-6 |
| Seitenzahl | 136 |
| Bildungsstufe | Sekundarstufe I |
| Bestandteile des Lehrbuches | |
| Komponenten des Lehrbuches Lehrbuch, Trainingsheft, methodisches Lehrerhandbuch, CD, Webunterstützung unter www.klett.cz | |
| Lehrbücher ein 3-teiliger Lehrbuchkomplex: Wir neu 1 – Erkenntnisse des Sprachniveaus A1 Wir neu 2 – Erkenntnisse des Sprachniveaus A2.1 Wir neu 3 – Erkenntnisse des Sprachniveaus A2.2 | |
| Struktur des Lehrbuches | |
| Gliederung des Lehrbuches: Das Lehrbuch ist in 3 Module unterteilt, wobei jedes Modul 4 Lektionen enthält. Die verschiedenen Lektionen jedes Moduls sind mit den Nummern 1-4 gekennzeichnet. Am Anfang jedes Moduls ist angegeben, was die Schüler lernen werden („Kommunikation“, „Grammatik“, „Teste, Spiele und Miniprojekte“, „Wir trainieren“). Am Ende jedes Moduls gibt es: <ul style="list-style-type: none"> • „Wir trainieren“ – Entwicklung der Sprachfertigkeiten (Hör- und Leseverstehen, Sprechen und Schreiben); • „Grammatik“ – zusammengefasste Grammatik des ganzen Moduls; • „Teste dein Deutsch: Wortschatz und Grammatik“ – Überprüfung für die Schüler. | |
| Gliederung partieller Lektionen: Jede Lektion enthält Übungen, die numerisch gekennzeichnet sind. Am Ende jeder Lektion befinden sich Übungen zur Wiederholung. | |

Weitere Teile des Lehrbuches:

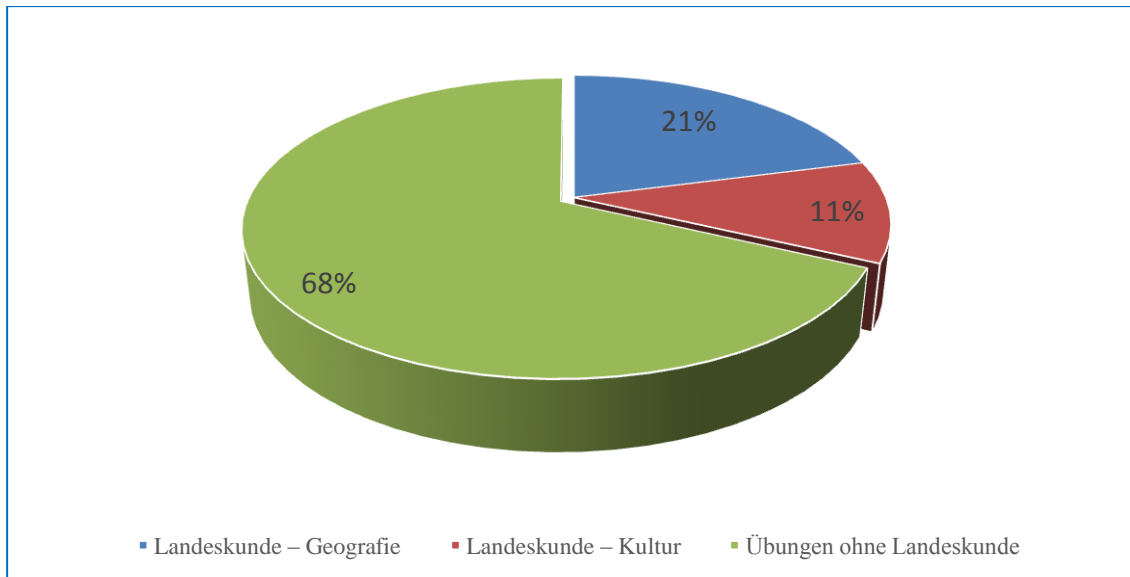
Am Ende des Lehrbuches befinden sich:

- Lösungen zu „Teste dein Deutsch: Wortschatz und Grammatik“;
- deutsch-tschechisches Wörterbuch.



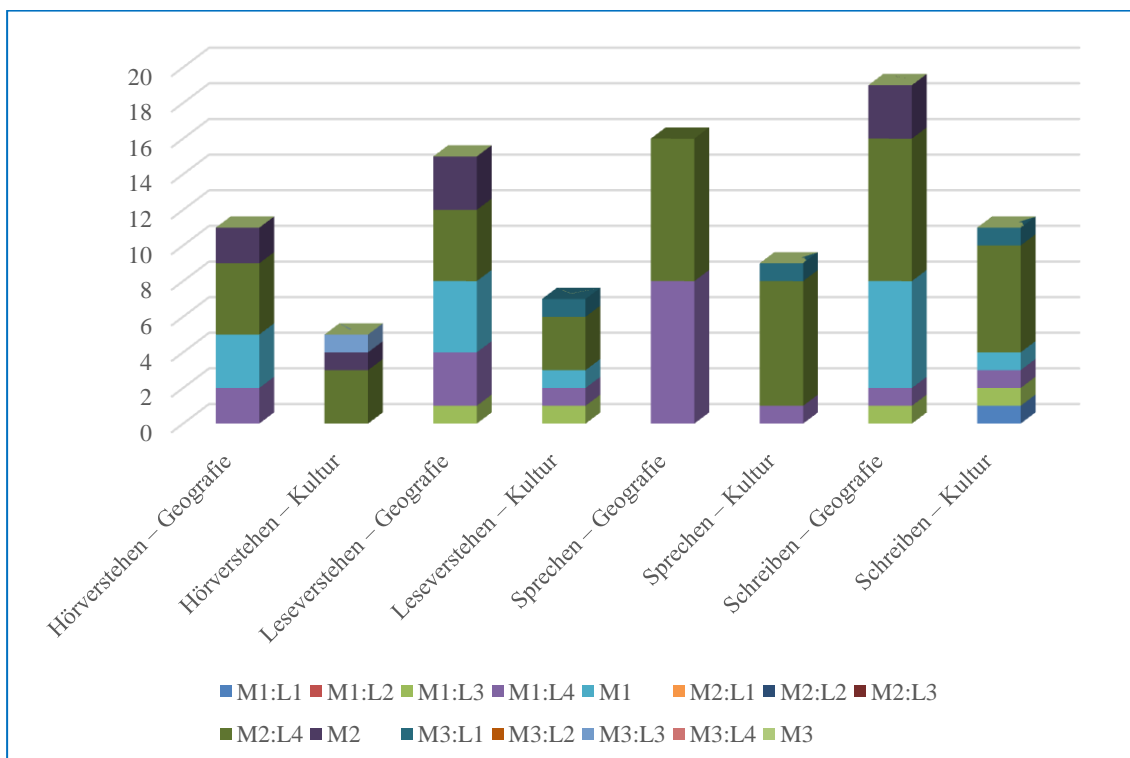
Graphik Nr. 8 – Anteil der zu entwickelnden Sprachfertigkeiten im Lehrbuch „Wir neu 1“

Die Graphik 8 zeigt, dass das Lehrbuch „Wir neu 1“ am meisten auf die Entwicklung der Sprachfertigkeiten Sprechen und Schreiben achtet, um die aktuellen Tendenzen im Fremdsprachenunterricht zu verfolgen. In allen Lektionen und in allen Übungen zu den einzelnen Modulen sind die Übungen so konzipiert, dass alle Sprachfertigkeiten entwickelt werden können. Jede Sprachfertigkeit wird in den Lektionen relativ gleichmäßig beachtet. Das Sprechen ist vor allem im Modul 1 und im Modul 2 aufgeführt. Im Vergleich zu anderen Modulen verfügt das Modul 1 über den geringsten Anteil an Übungen, die das Schreiben beinhalten und vermitteln. Das Schreiben befindet sich in den Teilen des Lehrbuches, in dem die Schüler die Grundkenntnisse der Sprache erwerben und wird erst vermittelt, wenn sie sich äußern können. Die Hälfte aller Übungen zielt auf die Verbesserung des Hörverstehens der Schüler. Das Leseverstehen wird im Hinblick auf alle Sprachfertigkeiten am wenigsten entwickelt.



Graphik Nr. 9 – Anteil der an die Landeskunde orientierten Übungen im Lehrbuch

In dieser Graphik wird gezeigt, dass fast ein Drittel aller Übungen den Lehrstoff zur Landeskunde vermittelt. Das Lehrbuch bevorzugt Übungen, in denen die Schüler geografische Erkenntnisse lernen. Im Vergleich dazu gibt es die kulturellen Übungen zweimal weniger.



Graphik Nr. 10 – Bereiche „Kultur“ und „Geografie“ in den einzelnen Einheiten mit Hinsicht auf die zu entwickelnden Sprachfertigkeiten

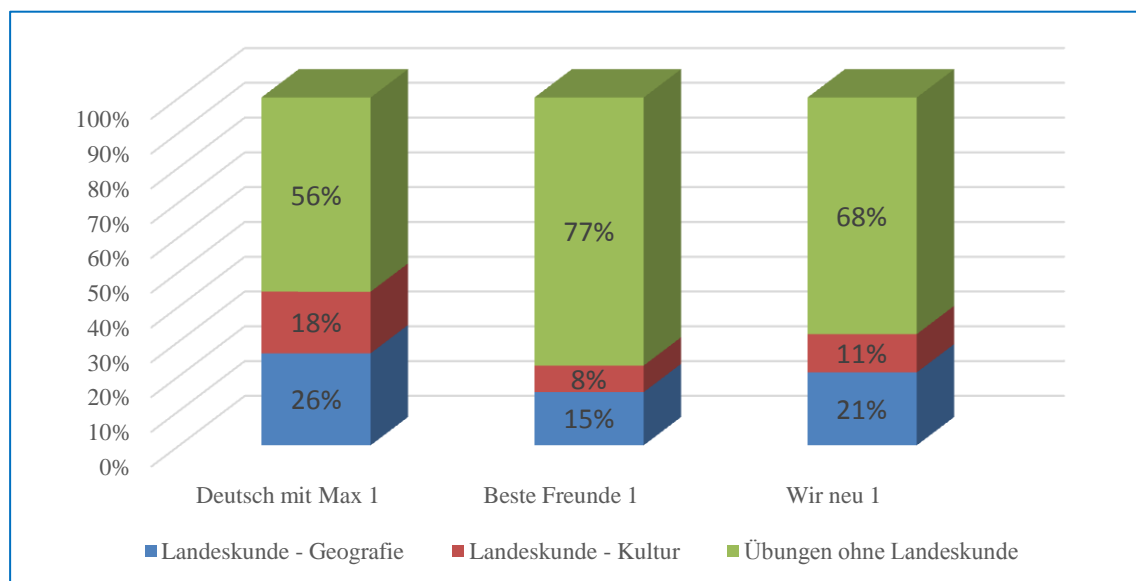
Aus der Analyse dieses DaF-Lehrbuches ergibt sich, dass die Übungen zur Geografie im Rahmen aller Sprachfertigkeiten vor den kulturellen Erkenntnissen bevorzugt werden. Die Geografie wird in den Übungen der Häufigkeit nach entwickelt wie folgt: Schreiben, Sprechen, Lese- und Hörverstehen. Die niedrigste Zahl der Übungen zur Geografie ist vergleichbar mit der größten Zahl der Übungen zur Kultur. Diese orientieren sich auf Schreiben. Die Kultur-Übungen zielen weiter auf das Sprechen, Lese- und Hörverstehen.

Die Anzahl der Übungen zur Landeskunde in den Lektionen ist unregelmäßig verteilt, in mehreren Teilen des Lehrbuches gibt es sogar keine Übungen zur Landeskunde. Es handelt sich insgesamt um 6 Lektionen und „Modul 3-Übungen“, wo keine von diesen gefunden sind. Die, die Kultur vermittelnden Übungen befinden sich am häufigsten in Übungen, die bei den Schülern das Schreiben entwickeln sollen. Die Geografie befindet sich am meisten bei der Sprachfertigkeit Schreiben und ebenso beim Leseverstehen.

Im Anhang 7 gibt es eine Übung, die sich mit den geografischen Aspekten der deutschsprachigen Länder befasst.

3.5 Zusammenfassung der Forschung

Nach den einzelnen Analysen der ausgewählten DaF-Lehrbücher werden die Ergebnisse verglichen.



Graphik Nr. 11 – Vergleichung der an die Landeskunde orientierten Übungen in den analysierten Lehrbüchern

In dieser Graphik werden drei Ergebnisse gegeneinander abgewogen, um Unterschiede der DaF-Lehrbücher festzustellen. Aus dieser Graphik geht hervor, dass sich Übungen zur Landeskunde prozentual am häufigsten im DaF-Lehrbuch „Deutsch mit Max 1“ befinden. Insgesamt 44 % der Übungen beinhalten die Landeskunde. Ein größerer Teil konzentriert sich auf die Geografie (26 %). Die Kultur ist in 18 % aller Übungen eingegliedert.

Das DaF-Lehrbuch „Wir neu 1“ beinhaltet als zweites Buch am meisten Übungen zur Landeskunde gefunden. 32 % aller Übungen beinhalten den Lehrstoff Landeskunde, wobei das Lehrbuch die Geografie (21 %) vor der Kultur (11 %) stellt. Aus dem DaF-Lehrbuch „Beste Freunde 1“ umfassen nur 23% aller Übungen die Landeskunde. Diese werden ebenso in Geografie und Kultur unterteilt, wobei der Anteil der geografischen Erkenntnisse die Übermacht besitzt.

Die Forschung stellte fest, dass die gegenwärtigen DaF-Lehrbücher den Schülern den Lehrstoff zur Landeskunde vermitteln. Kaum die Hälfte des gesamten Lehrstoffes in den DaF-Lehrbüchern enthält Übungen zur Landeskunde. Im Rahmen des Anteils der enthaltenen landeskundlichen Erkenntnisse beinhalten die DaF-Lehrbücher eher die geografischen Informationen und weniger die kulturellen Aspekte der deutschsprachigen Länder. Daraus ergibt sich, dass die im Voraus bestimmte Hypothese 1 bestätigt wird.

Das Lehrbuch im Deutschunterricht dient als ein Mittel, wodurch die Erkenntnisse über die Landeskunde der deutschsprachigen Länder gelehrt werden. Die Schüler lernen diese Informationen mit Hilfe anderer Lehrmittel, die von den Lehrern im Unterricht angewendet werden. Zu diesen gehören die weiteren Bestandteile des Lehrbuches (z. B. CD, Trainingsbuch), das Internet, verschiedene Spiele und Aktivitäten. Die Verwendung der verschiedenen Mittel hängt von der Einstellung und Persönlichkeit des jeweiligen Lehrers ab. Wenn die Unterrichtsstunden diese methodische Vielfalt beachten, können die landeskundlichen Erkenntnisse nicht nur durch das DaF-Lehrbuch vermittelt werden. Wie die Lehrer in der gegenwärtigen Zeit die Landeskunde im Deutschunterricht auffassen, wird im nächsten Kapitel untersucht.

4 Vermittlung der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht mittels der Auffassung der Lehrer

4.1 Ziel der Forschung

Die Autorin widmete sich den Lehrern der deutschen Sprache (DaF-Lehrer) und deren Auffassungsformen bezüglich der kulturellen Landeskunde im Rahmen des Deutschunterrichts. Das Ziel der Forschung ist es festzustellen, wie wichtig der Lehrstoff der Landeskunde für die Lehrer ist.

4.2 Methodologie der Forschung

Es wurde eine Forschung durchgeführt, wobei drei Lehrer der deutschen Sprache angesprochen wurden. Sie wurden mit im Voraus vorbereiteten Fragen konfrontiert. Diese Gespräche wurden mündlich, in tschechischer Sprache geführt und mit Hilfe des Diktaphons aufgezeichnet um die Aussagen zu dokumentieren. Nach der Durchführung der Interviews führte die Autorin die qualitative Analyse der erworbenen Informationen durch und verglich die verschiedenen Auffassungen der drei Lehrer.

4.3 Verlauf der Forschung

An der Forschung nahmen drei Deutsch-Lehrerinnen der Sekundarstufe I teil. Vor dem Interview wurde den Lehrerinnen die Bedeutung und das Thema der Diplomarbeit erklärt. Der Begriff „Landeskunde“ wurde den Lehrerinnen erläutert. Die Lehrerinnen waren im Voraus informiert, dass das Gespräch auf Tschechisch verläuft und dass eine Aufzeichnung mit dem Diktaphon erfolgt. Sie waren damit einverstanden, dass die von ihnen mitgeteilten Informationen im Rahmen dieser Diplomarbeit genutzt und ausgewertet wurden. Die Gespräche wurden außerhalb der regulären Arbeitszeit der Lehrerinnen geführt. Aufgrund der europäischen Datenschutzverordnung wurden die Namen der DaF-Lehrerinnen geändert. Nach der Beendigung der Interviews wurden die gesammelten Daten seitens der Autorin zusammengefasst und ausgewertet. Abschließend wurden die Aussagen der Lehrerinnen hinsichtlich der Landeskunde im Deutschunterricht der Sekundarstufe I miteinander verglichen.

Die erste Lehrerin Katka ist 40 Jahre alt und arbeitet seit 17 Jahren als DaF-Lehrerin. Das heißt, sie besitzt eine langjährige Praxis. Während ihrer beruflichen Zeit

unterrichtete sie an 3 Schulen. Die zweite Lehrerin Jana ist 25 Jahre alt und unterrichtet seit September 2019 Deutsch als Fremdsprache. Sie verfügt über keine Praxis. Markéta, die dritte Lehrerin, lehrt seit zwei Jahren Deutsch als Fremdsprache, wobei sie jetzt an der zweiten Schule als Lehrerin arbeitet. Sie ist 27 Jahre alt. Sie ist auch Lehreranfänger.

4.4 Ergebnisse der Forschung

4.4.1 Frage Nr. 1

Frage Nr. 1: bedeutet auf Deutsch: „Inwieweit finden Sie es wichtig, die Landeskunde in den Deutschunterricht integrieren? Werden die Zeugnisnoten von den Kenntnissen der Schüler über die Landeskunde beeinflusst?“

Lehrerin Katka: „Die Landeskunde ist sehr wichtiger Teil des Unterrichts. Der Einfluss auf die Endnote ist jedoch sehr gering...“

Lehrerin Jana: „Die Landeskunde ist sehr wichtiger Teil des Unterrichts. Die Endnote wird von den Kenntnissen nur beeinflusst, wenn diese nicht eindeutig ist...“

Lehrerin Markéta: „Die Landeskunde ist ein wichtiger Teil des Unterrichts, aber es hat keinen Einfluss auf die Endnote...“

4.4.2 Frage Nr. 2

Frage Nr. 2 lautet: „Gab es während Ihrer eigenen Studienzeit Lehrveranstaltungen, die sich mit der Landeskunde beschäftigten? Beobachten Sie die aktuellen Tendenzen und bilden Sie sich in diesem Bereich immer noch weiter?“

Lehrerin Katka: „Ja, gab es.“ [...] „Ich beobachte die aktuellen Tendenzen in diesem Bereich ganz wenig...“

Lehrerin Jana: „Ja, gab es.“ [...] „Ich achte sehr auf die aktuellen Tendenzen in diesem Bereich...“

Lehrerin Markéta: „Ja, gab es.“ [...] „Ich achte selten und nur minimal die aktuellen Tendenzen...“

4.4.3 Frage Nr. 3

Frage Nr. 3 heißt: „Welche Interpretationsform der Landeskunde im Deutschunterricht finden Sie am besten? Betrachten Sie es als Projekt, Memorieren oder stellt es für Sie etwas Anderes dar?“

Lehrerin Katka: „Projekt, Spiel“

Lehrerin Jana: „Projekt“

Lehrerin Markéta: „Projekt“

4.5 Zusammenfassung der Forschung

Die kleine Forschung belegt, dass die Landeskunde, durch die Lehrer, im Deutschunterricht integriert wird. Für alle befragten DaF-Lehrerinnen ist die Landeskunde ein wichtiger und wesentlicher Teil des Deutschunterrichts. Aufgrund des geringen zeitlichen Umfanges liegt der Fokus des Lehrplans für den Deutschunterricht nicht auf der Landeskunde. Die Landeskunde nimmt lediglich einen geringen Anteil des Lehrstoffes in Anspruch.

Alle drei Lehrerinnen gaben unabhängig voneinander an, dass die Endnote nicht durch die Kenntnisse der Schüler bezüglich der Landeskunde beeinflusst wird. Der Grund liegt darin, dass die Landeskunde keinen Schwerpunkt des Deutschunterrichts bildet. Der Deutschunterricht konzentriert sich heute auf die Grammatik und die kommunikative Kompetenz der Schüler. Dennoch halten die befragten DaF-Lehrerinnen es für notwendig und wichtig, die Landeskunde im Deutschunterricht zu vermitteln, um eine Verbindung der sprachlichen Kenntnisse der Schüler mit dem globalen Aspekt herstellen zu können.

Während des Lehramt-Studiums wurden Lehrveranstaltungen angeboten und durchgeführt, in denen die künftigen Lehrer und Lehrerinnen auf die Landeskunde des DaF-Unterrichts vorbereitet wurden. Nach Aussage der Lehrerinnen vermittelten diese Veranstaltungen lediglich die Theorie und bieten keine praktischen Ideen, um die Landeskunde optimaler in den Unterricht eingliedern zu können. Da die Landeskunde keinen Hauptteil des DaF-Unterrichts bildet und den Lehrern dafür nur ein begrenztes Zeitfenster zur Verfügung steht, werden aktuelle Entwicklungen und Tendenzen hinsichtlich der jeweiligen Landeskunde fast nicht beachtet.

Die Lehrerin mit der längsten Schulerfahrung nahm im letzten Jahr an einer Schulung teil, die das Thema Landeskunde zum Inhalt hatte. Nach Meinung dieser Lehrerin war die Schulung sehr interessant, jedoch empfand sie die angebotenen Aktivitäten für die Sekundarstufe I unrealistisch. Ihrer Meinung nach sollten die Schüler zunächst die Kenntnisse der Rahmenausbildung bzw. des Schulbildungsprogramm beherrschen und erreichen. Dies beinhaltet nicht nur die Landeskunde, sondern ebenso die grammatikalischen und kommunikativen Aspekte der Sprache.

Die Landeskunde hat nur einen geringen Anteil am Deutschunterricht und die in der Schulung vorgeschlagenen Aktivitäten sind aufgrund der zeitlichen Begrenzung nicht umsetzbar.

Im Rahmen der letzten Frage waren alle Lehrerinnen einer Meinung und gaben an, dass sie vor allen Interpretationsformen ein Projekt bevorzugen. Die erfahrenste Lehrerin, Katka, gibt noch an, dass sie die Landeskunde durch ein Spiel im Deutschunterricht vermittelt.

Diese Forschung zeigte, dass alle drei Lehrerinnen mit dem Lehrstoff der Landeskunde im Deutschunterricht eigene Erfahrungen haben. Bei der Vorbereitung der Unterrichtsstunden integrieren sie die Landeskunde. Nach eigener Einschätzung ist es wichtig, die Landeskunde in den Deutschunterricht einzugliedern. Diese unterstützt nicht nur die Erweiterung des deutschen Wortschatzes, sondern fördert ebenso das Allgemeinwissen der Schüler. Die Lehrerinnen gaben an, dass sie die Landeskunde mittels Projekts und Spiels vermitteln. Die Autorin findet diese Formen der Eingliederung der Landeskunde im Deutschunterricht optimal. Sie möchte in Zukunft die Landeskunde vor allem mit Hilfe des Spiels vermitteln, um die Schüler zu aktivieren bzw. das Interesse an der deutschen Sprache zu erhöhen.

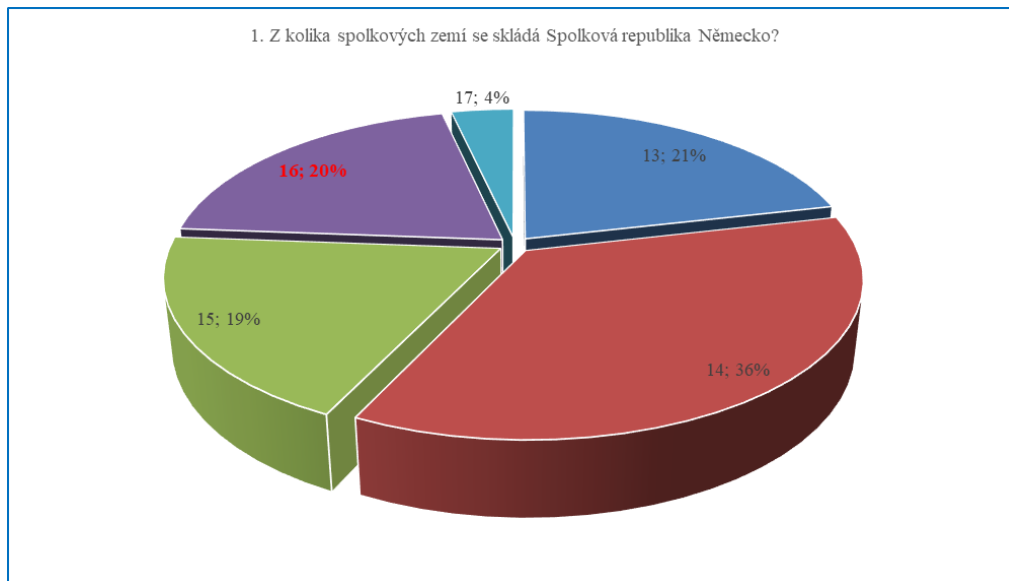
5 Kenntnisse der tschechischen Schüler im Bereich der Landeskunde

Es wurde eine Forschung an zwei tschechischen Grundschulen im Deutschunterricht durchgeführt, die die Kenntnisse über die Landeskunde der deutschsprachigen Länder der tschechischen Schüler feststellte. Die erste angesprochene Grundschule befindet sich in Nové Město nad Metují und die zweite in Praha-Kunratice. An der Forschung nahmen fünf achte Klassen teil, d. h. insgesamt 84 Schüler, die die deutsche Sprache als zweite Fremdsprache lernen. In diesen Klassen wird Deutsch seit der siebten Klasse mit der zweistündigen Zeitdotation in einer Woche unterrichtet. Alle Schüler verwenden in ihrem Deutschunterricht die in dieser Diplomarbeit analysierten Lehrbücher. Die Forschung stellte die Kenntnisse von Schülern im allgemeinen Aspekt fest und verglich keine Unterschiede zwischen beiden angesprochenen Grundschulen. Das Ziel der Forschung ist es festzustellen, was die Schüler über die Landeskunde der deutschsprachigen Länder wissen.

Für die Forschung wurde ein auf Tschechisch geschriebener Fragebogen benutzt, weil die deutschsprachigen Kenntnisse von Schülern berücksichtigt wurden, um ein eventuell falsches Verstehen der Fragen zu vermeiden. Der Fragebogen beinhaltete fünf auf die Landeskunde bezogene Fragen. Die ersten beiden Fragen bezogen sich auf die Geografie und die Kultur Deutschlands. Die Fragen Nummer 3 und 4 bezogen sich auf Österreich, wo ebenso die kulturellen und geographischen Kenntnisse von Schülern getestet wurden. Im Fokus der letzten Frage steht die Geographie der Schweiz. Zu jeder Frage gab es 5 verschiedene Antworten, aus denen die Schüler die ihrer Meinung nach richtige auswählen konnten. Es wurde demzufolge das sog. Multiple Choice genutzt.

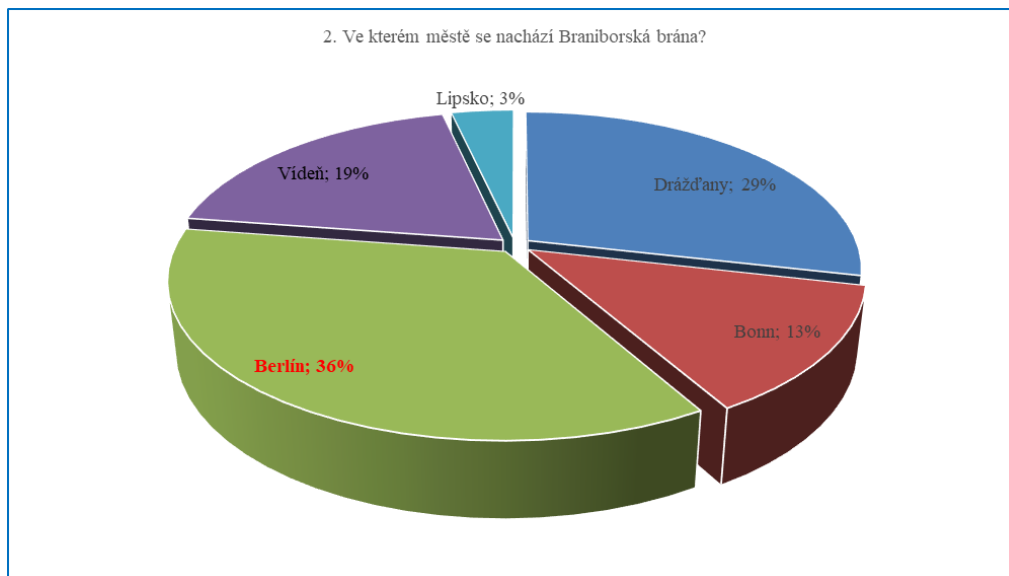
Im Anhang 8 befindet sich ein Beispiel des Fragebogens, der von einem Schüler ergänzt wurde.

5.1 Ergebnisse der Forschung



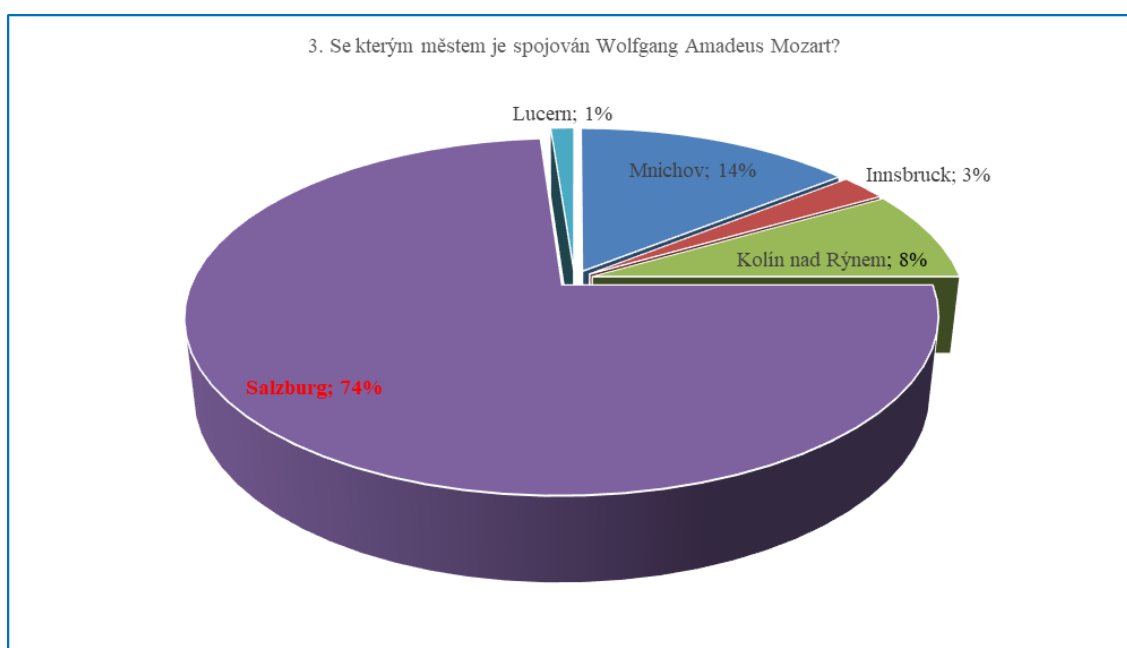
Graphik Nr. 12 – Anteil der Antworten von Schülern zur Frage Nr. 1

Die erste Frage des Fragebogens fragt danach, wie viele Bundesländer es in der Bundesrepublik Deutschland gibt. 36 % der befragten Schüler meinen, dass die richtige Antwort „14“ ist. Vor der richtigen Antwort „16“ werden die Antworten „13“ und „15“ Bundesländer mehrmals markiert. Dass Deutschland aus 17 Bundesländern besteht, finden 4 % der Schüler. Die geographische Kenntnis über Deutschland kann aufgrund der Graphik nicht bestätigt werden. In dieser Phase wird deutlich, dass es sinnvoll wäre, eine weitere Forschung durchzuführen. Diese könnte weiter die Verbindung der einzelnen Lehrbücher mit den Schülern vergleichen, die an dem Fragebogen teilnahmen. Es ist davon auszugehen, dass es sich um ein interessantes Ergebnis handeln könnte. Aufgrund des Umfangs der Diplomarbeit wird darauf verzichtet, diese Forschung hier zu präsentieren. Empfehlenswert wäre, die Forschung als ein Objekt der nächsten anschließenden Forschungen darzustellen.



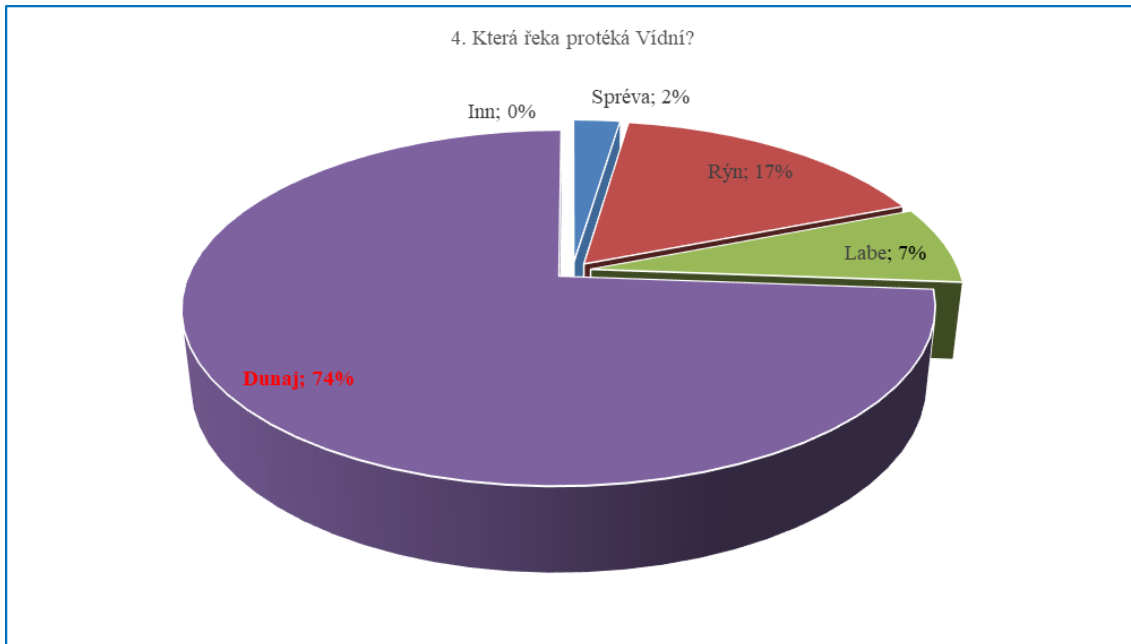
Graphik Nr. 13 – Anteil der Antworten von Schülern zur Frage Nr. 2

Die zweite Frage bedeutet auf Deutsch: „In welcher Stadt befindet sich das Brandenburger Tor?“ Bei dieser Frage wissen 36 % der befragten Schüler die richtige Antwort, d. h. Berlin. 29 % meinen, dass das Brandenburger Tor in Dresden zu besichtigen ist. 19 % markieren die österreichische Hauptstadt, 13 % Bonn und 3 % Leipzig. Auch wenn sich das Wissen der Schüler über die deutschen Sehenswürdigkeiten besser als im Bereich der Geographie darstellt, ist die kulturelle Kenntnis nicht hoch entwickelt.



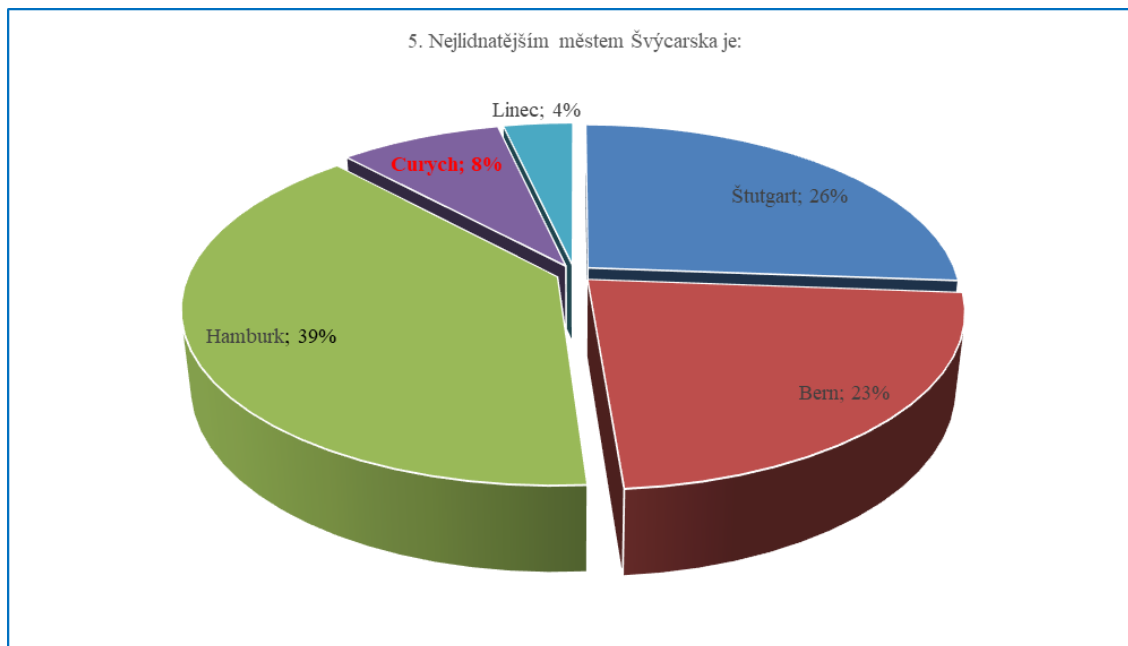
Graphik Nr. 14 – Anteil der Antworten von Schülern zur Frage Nr. 3

Die Frage Nr. 3 lautet: „Mit welcher Stadt wird Wolfgang Amadeus Mozart verbunden?“. Diese Frage beantworteten 74 % richtig mit: die Stadt Salzburg. Alle anderen Antworten sind genauso markiert und in der Graphik gibt es sie: 14 % München, 8 % Köln, 3 % Innsbruck, 1 % Luzern. Es ist sehr deutlich, dass für die meisten der befragten Schüler kein Problem ist und dass die Kenntnisse bezüglich Österreich wesentlich besser sind.



Graphik Nr. 145 – Anteil der Antworten von Schülern zur Frage Nr. 4

Dass die richtige Antwort zur Frage Nr. 4 „Welcher Fluss fließt durch Wien?“ Donau ist, ist für 74 % der befragten Schüler klar. 17 % aller Schüler finden den Rhein richtig, 7 % markierten die Elbe, 2 % die Spree. Der Fluss Inn wurde von keinem Schüler markiert. Die geographische Kenntnis über Österreich ergibt sich aus dieser Graphik als gut.



Graphik Nr. 156 – Anteil der Antworten von Schülern zur Frage Nr. 5

In der Frage „Welches ist die am dichtesten bevölkerte Stadt in der Schweiz?“ markieren 39 % Schüler „Hamburg“ als die richtige Antwort. 26 % finden Stuttgart korrekt, 23 % Bern. Die richtige Antwort „Zürich“ befindet sich erstmals mit 8 % auf der 4. Stelle in der Reihenfolge. 4 % aller Schüler markieren sogar Linz, welche eine österreichische Stadt ist. Die geografische Kenntnis über die Schweiz wird nicht durch diese Frage ausgewiesen. Das resultiert daraus, dass Informationen über die Schweiz in den Lehrbüchern nur sehr wenig vermittelt werden.

5.2 Zusammenfassung der Forschung

Aus dieser kleinen Forschung ergab sich, was die Schüler der achten Klassen über die Landeskunde und die Kultur der deutschsprachigen Länder kennen. Obwohl die Landeskunde der Länder im Deutschunterricht eingliedert ist und durch die Lehrbücher vermittelt wird, macht die Befragung deutlich, dass das Wissen der Schüler nicht herausragend ist.

Die besten Ergebnisse erzielten die Schüler bei den Fragen bezüglich des Landes Österreich. Beide Fragen zur Kultur und Geographie werden hier von 74% der befragten Schüler richtig beantwortet. Die Kenntnisse über Deutschland zeigten sich deutlich schlechter. Lediglich 36 % der befragten Schüler beantworteten die, an die Kultur orientierte Frage richtig. Nur 20 % beantworteten die geografische Frage korrekt.

Am wenigsten Wissen verfügten die befragten Schüler über die Schweiz. Hier konnten lediglich 8 % der Schüler eine richtige Antwort geben.

Aufgrund der o. g. Erkenntnisse wird vermutet, dass die Schüler über keine besonderen Kenntnisse des Lehrstoffs der Landeskunde und Kultur des deutschsprachigen Raums verfügen, weil diese keine wichtige Rolle im DaF-Unterricht darstellen. Im Lernprozess werden andere Aspekte des pädagogischen Prozesses gefördert. Unter diesen wird die Entwicklung der Sprachfertigkeiten Hör- und Leseverstehen, Sprechen und Schreiben verstanden. Im DaF-Unterricht werden solche Aktivitäten bevorzugt, die an die Zielsprache orientiert werden, ohne dass die Schüler adäquat über die landeskundlichen und kulturellen Themen informiert werden.

Aus der Analyse der ausgewählten DaF-Lehrbücher im Kapitel 3 „Analyse der ausgewählten DaF-Lehrbücher“ ergab sich, dass der Lehrstoff der Landeskunde eine Ergänzung der DaF-Lehrbücher darstellt und dass diese Erkenntnisse in den Lehrbüchern nicht ausreichend beachtet werden. Im Vergleich der analysierten DaF-Lehrbücher wurde angedeutet, dass die Landeskunde in den einzelnen Lehrbüchern in unterschiedlichen Maß vermittelt wird. Daraus ergibt sich die Tatsache, dass die DaF-Lehrbücher in der Praxis nicht in einer Einheit stehen, was die Vermittlung der Landeskunde betrifft. Diese Erfahrung kann von einem Lehrer als ein Vorteil gefunden werden. Ein Lehrer und die Schule entscheiden, welches Lehrbuch im DaF-Unterricht verwendet wird. Der Lehrer kann auf die Tatsache adäquat reagieren. Ein Lehrer kann die fehlenden oder gering vermittelten Informationen über die Landeskunde in den DaF-Lehrbüchern den Schülern mit Hilfe anderer Lehrmittel im Unterricht vermitteln.

Obwohl die Zeitdotation des DaF-Unterrichts heutzutage an den Schulen begrenzt ist, sollte die Vermittlung der Landeskunde im DaF-Unterricht immer eine bestimmte Position jedenfalls einnehmen. Damit können die komplexen Kenntnisse, die mit der Zielsprache verbunden sind, erreicht werden.

SCHLUSSWORT

Diese Diplomarbeit vermittelte das Thema der kulturellen Landeskunde im Deutschunterricht. Die Kultur bildet einen untrennbaren Teil jedes Landes, genauso wie Ethnika und Nationalität. Neben dem Spracherwerb sollen die Schüler den landeskundlichen Hintergrund der entsprechenden Länder kennen, weil es nicht nur meiner Meinung nach sehr wichtig gefunden wird. Diese Erkenntnisse können den Schülern nicht nur beim Erlernen der Zielsprache helfen, sondern erweitern dadurch ihr Allgemeinwissen.

Im theoretischen Teil wurden die Themen „Landeskunde im Fremdsprachenunterricht“ und „Kulturelle Faktoren im Lehrbuch“ beschrieben. Die Autorin beschäftigte sich mit jedem Thema in einem Kapitel. Es wurde im theoretischen Teil gezeigt, dass die Kultur einen bedeutungsvollen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts darstellt und untrennbar damit verbunden ist.

Im praktischen Teil wurde beschrieben, wie die Autorin die gegenwärtigen DaF-Lehrbücher analysierte und inwieweit die Landeskunde beachtet sowie im Unterricht gelehrt wird. Die Übungen in den Lehrbüchern konzentrierten sich in erster Linie auf den Wortschatz, die Wortbildung und die Grammatik und weniger auf die landeskundlichen Themen. Daraus ergibt sich, dass die Theorie derzeit nicht mit der Praxis übereinstimmt.

Der Vergleich der ausgewählten und miteinander verglichenen DaF-Lehrbücher zeigte, dass sich das Lehrbuch „Deutsch mit Max 1“ am intensivsten mit der Landeskunde auseinandersetzt. Jedoch werden die geographischen Übungen, im Gegensatz zu den Übungen bezüglich der Kultur, bevorzugt behandelt. Das Hauptziel dieser Diplomarbeit waren die Analyse, der Vergleich und die Auswertung ausgewählter DaF-Lehrbücher. Nach eigener Einschätzung wurde dieses Ziel erreicht. Es wäre in der Zukunft besser, wenn mehrere Befragte an der Forschung teilnehmen würden, um den aktuellen Zustand besser feststellen zu können.

Das vierte Kapitel widmete sich der Auffassung der Lehrer hinsichtlich der Landeskunde. Es wurden drei Interviews durchgeführt und analysiert. Im Ergebnis wurde festgestellt, dass die Landeskunde im Lehrstoff integriert und im DaF-Unterricht vermittelt wird, jedoch nicht der Fokus dahingehend festgelegt ist. Aufgrund des

geringen Zeitumfangs sind die Prioritäten bezüglich des Deutschunterrichts weniger auf die Landeskunde, sondern mehr auf Wortbildungen und Grammatik fokussiert. Das Ziel, die Auffassung der DaF-Lehrer zu betrachten und zu analysieren, wurde ebenso erreicht.

Im letzten Kapitel wurden die aktuellen Kenntnisse der Schüler im Bereich der Landeskunde betrachtet. Aus der durchgeführten Forschung ergab sich, dass die Schüler nur über wenig Wissen hinsichtlich der jeweiligen Landeskunde verfügen. Das Ziel dieser Forschung war den aktuellen Zustand festzustellen. Dies wurde erreicht. Bei der Ausarbeitung dieser Arbeit wurde festgestellt, dass die Schüler im Deutschunterricht gegenwärtig nicht ausreichend über die Landeskunde der deutschsprachigen Länder disponieren. Diese Schlussfolgerung resultiert aus der Auswertung der, an tschechischen Grundschulen, durchgeführten Forschung. An der Forschung nahmen 84 Schüler der achten Klassen (Sekundarstufe I) teil. Als Ergebnis wurde festgestellt, dass die befragten Schüler, bezüglich des deutschsprachigen Raumes, am meisten Kenntnisse über Österreich besaßen. An 2. Stelle stand Deutschland. Kenntnisse über die Schweiz waren lediglich ausreichend bzw. fast gar nicht vorhanden. Der eigenen Meinung nach liegt die Ursache darin, dass die Landeskunde in den DaF-Lehrbüchern nicht genug integriert und vermittelt wird. Die Schüler sollten im Deutschunterricht nicht nur die Zielsprache erwerben, sondern sie sollten genauso im Bereich der Landeskunde der entsprechenden Länder ausgebildet werden. Für den Fall, dass diese Erkenntnisse in den DaF-Lehrbüchern nicht ausreichend vermittelt werden, sollte ein Lehrer diese bei den Unterrichtsvorbereitungen achten. Je nachdem, wie ausgeprägt seine persönlichen und beruflichen Fähigkeiten sind, sollte er sich möglicherweise darum bemühen. Die Landeskunde wird zwar in der Literatur wichtig gefunden, aber sie soll im Deutschunterricht unbedingt regelmäßig integriert und in die Praxis appliziert werden.

Die Autorin vergleicht die Vermittlung der Landeskunde zu ihrer Schulpflicht-Zeit mit der Gegenwart. Sie findet, dass die Landeskunde heutzutage im Deutschunterricht mehr geachtet wird. Trotzdem ist die Integration der Landeskunde im Deutschunterricht nicht ausreichend. Deshalb befürwortet die Autorin für ihr künftiges berufliches Leben eine stärkere Integration der Landeskunde in den Deutschunterricht der 2. Stufe der Grundschulen, um das Interesse am Erlernen der deutschen Sprache zu steigern. Der Unterricht sollte mit Hilfe der zahlreichen unterschiedlichen Methoden gestaltet

werden. Entsprechend der eigenen Fähigkeiten sollte sich darum jeder Lehrer intensiv bemühen. Durch eine interessante, kreative und ausführliche Darlegung der jeweiligen Landeskunde kann das Interesse der Schüler an der deutschen Sprache geweckt und gesteigert werden. Eine Verbesserung in den Endnoten kann dadurch erzielt werden. Eine Möglichkeit, wie das Interesse der Schüler am Lernen der deutschen Sprache erhöht werden könnte, wäre die geeignete Motivation im Deutschunterricht. Das Thema der Motivation im Deutschunterricht vermittelte z. B. die Bachelorarbeit von Bachurová (2017) „Motivationsaktivitäten für effektiven Unterricht der deutschen Sprache auf der zweiten Stufe der Grundschulen“. Dieses Thema ist so umfangreich, dass es ein Objekt einer nächsten Diplomarbeit darstellen könnte. Gerade im Zeitalter der Globalisierung ist es unerlässlich, ein umfassendes Allgemeinwissen sowie gute Fremdsprachenkenntnisse zu besitzen.

Bilderverzeichnis

Bild Nr. 1 – Eisbergmodell der Kultur 16

SCHULER, A. *Interkulturelle Verhandlungskompetenz als Erfolgsfaktor für ein deutsch-chinesisches Joint Venture*. Mittweide, 2014. Bachelorarbeit. Hochschule Mittweida, University of Applied Sciences, Fakultät Medien.

Tabellenverzeichnis

| | |
|--|----|
| Tabelle Nr. 1 – Grundinformationen über das Lehrbuch „Deutsch mit Max 1“ | 62 |
| Tabelle Nr. 2 – Grundinformationen über das Lehrbuch „Beste Freunde 1“ | 66 |
| Tabelle Nr. 3 – Grundinformationen über das Lehrbuch „Wir neu 1“ | 70 |

Grafikverzeichnis

| | |
|---|----|
| Graphik Nr. 1 – Der prozentuelle Anteil der verwendeten Lehrbücher..... | 60 |
| Graphik Nr. 2 – Anteil der zu entwickelnden Sprachfertigkeiten im Lehrbuch „Deutsch mit Max 1“ | 63 |
| Graphik Nr. 3 – Anteil der an die Landeskunde orientierten Übungen im Lehrbuch..... | 64 |
| Graphik Nr. 4 – Bereiche „Kultur“ und „Geografie“ in den einzelnen Einheiten mit Hinsicht auf die zu entwickelnden Sprachfertigkeiten..... | 64 |
| Graphik Nr. 5 – Anteil der zu entwickelnden Sprachfertigkeiten im Lehrbuch „Beste Freunde 1“ | 67 |
| Graphik Nr. 6 – Anteil der an die Landeskunde orientierten Übungen im Lehrbuch..... | 68 |
| Graphik Nr. 7 – Bereiche „Kultur“ und „Geografie“ in den einzelnen Einheiten mit Hinsicht auf die zu entwickelnden Sprachfertigkeiten..... | 68 |
| Graphik Nr. 8 – Anteil der zu entwickelnden Sprachfertigkeiten im Lehrbuch „Wir neu 1“ | 71 |
| Graphik Nr. 9 – Anteil der an die Landeskunde orientierten Übungen im Lehrbuch..... | 72 |
| Graphik Nr. 10 – Bereiche „Kultur“ und „Geografie“ in den einzelnen Einheiten mit Hinsicht auf die zu entwickelnden Sprachfertigkeiten..... | 72 |
| Graphik Nr. 11 – Vergleichung der an die Landeskunde orientierten Übungen in den analysierten Lehrbüchern | 73 |
| Graphik Nr. 12 – Anteil der Antworten von Schülern zur Frage Nr. 1..... | 80 |
| Graphik Nr. 13 – Anteil der Antworten von Schülern zur Frage Nr. 2..... | 81 |
| Graphik Nr. 15 – Anteil der Antworten von Schülern zur Frage Nr. 4..... | 82 |
| Graphik Nr. 16 – Anteil der Antworten von Schülern zur Frage Nr. 5..... | 83 |

Abstrakt

In the theoretical part there are covered two topics: “Realia in learning foreign languages” and “Cultural features in a textbook”. There is one chapter referring each topic. It is shown that culture represents a significant part of learning process.

The practical part deals with analysing pre-chosen textbooks of German language for the upper level of primary education which are currently widely used. The analysis concerns how realia are involved in learning process during lessons of German language and how they are taught. Exercises in textbooks are mainly focused on extending vocabulary, word formation and grammar, less on realia.

Considering differences of the textbooks, we can assume that “Deutsch mit Max 1” covers the topic of realia most intensively. Nevertheless, it rather implies geographic features than exercises of cultural facts and features. The main goal of this thesis is the analysis, comparison and evaluation of German language textbooks for upper level of primary education. We can assume the goal has been accomplished.

The fourth chapter focuses on teachers’ approach to teaching realia within German classes. There were three interviews done and analysed. It has been found out that realia are integrated into the learning process. But it is necessary to mention that realia are not the priority of neither teaching them nor learning them. One cause is the lack of lessons of German language at primary schools. Within the lessons there is THE amount of knowledge which must be covered based on School Curriculum Framework which primary involves morphology. The goal finding out teachers’ approach to teaching realia has been accomplished as well.

In the last chapter current knowledge of students at upper level of primary education is tested. It has been found out that students who learn German language do not have much knowledge of realia of German speaking countries. This conclusion comes out from a little research which was done at Czech primary schools. There were 84 pupils of 8th grades involved in the research. Based on collected data, the greatest knowledge pupils have about realia of Austria, Germany came second and the biggest lack of knowledge they have about Switzerland. The goal has been accomplished.

This thesis might represent a challenge for teachers to include more of realia to German classes at upper level of primary education. As a result, that may lead to rising motivation of pupils learning German language. Teaching realia should be delivered by extensive and diverse teaching methods, which should be striven for intensively and adequately to teachers' skills and abilities using interesting, creative and elaborative ways. It is also necessary to choose those topics which include realia to increase pupils' interest in German language. That may positively influence pupils' final grades as well. Nowadays, in the times of globalization, it is essential not to just dispose of general knowledge, but also to show language skills and abilities.

Quellenverzeichnis

Bücherverzeichnis

Primärliteratur

FIŠAROVÁ, O. und ZBRANKOVÁ, M. *Deutsch mit Max 1*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-7238-531-3.

GEORGIAKAKI, M. BOVERMANN, M., GRAF-RIEMANN, E., SEUTHE, C., ŠEBESTOVÁ, R. und BLAŽKOVÁ-PECKOVÁ, R. *Beste Freunde 1*. München: Hueber, 2014. ISBN 978-3-19-101058-4.

MOTTA, G., BERGLOVÁ, E., JAROLÍMOVÁ, V., ŠVERMOVÁ, D., VONDRÁČKOVÁ, H., ZÁVODSKÁ, H., NEŘOLDOVÁ, O. und BOŠEK, L. *Wir neu 1*. Praha: Klett, 2014. ISBN 978-80-7397-169-6.

Sekundärliteratur

ACTON, W. R. und WALKER de Felix, J. Acculturation and Mind. In: VALDES, J. M. (eds.). *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. New York: Cambridge University, 1986, S. 20-32. ISBN 978-0521310451.

ALLPORT, G. W. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor, 2004. ISBN 80-7260-125-3.

ATKINSON, D. Toward a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*. 2002, Nr. 4. S. 525. ISSN 026-7902.

AUER, P. *Jazyková interakce*. Praha: NLN, 2014. ISBN 978-80-7422-268-9.

BACHUROVÁ, L. *Motivační aktivity pro efektivní výuku německého jazyka na druhém stupni základních škol*. Hradec Králové, 2017. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra německého jazyka a literatury.

BENEŠOVÁ, J. *Problematika gender v sociální práci*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-750-5.

- BYRAM, M. *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Philadelphia: Multilingual Matters, 2008. ISBN 978-1-84769-078-4.
- BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. ISBN 1-85359-387-8.
- BYRAM, M. und GRUNDY, P. Introduction: Context and Culture in Language Teaching and Learning. In: BYRAM, M. und GRUNDY P. (eds.). *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Clevedon: Shor Run, 2003, S. 1-3. ISBN 1-85-359-657-4.
- BYRAM, M. und RISAGER, K. *Language Teachers, Politics and Culture*. Padstow: TJ International, 1999. ISBN 1-85359-441-5.
- CANALE, M. und SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistic*. 1980, Nr. 1, S. 1-47. ISSN 0142-6001.
- CHABABY, A. *Deutschunterricht auf Madagaskar, Mauritius und den Komoren: Mit landeskundlichen und grammatischen Anmerkungen sowie Verbesserungsvorschlägen zu den Lehrbüchern IHR und WIR. Teil 1: Theoretischer Teil*. Fankfurt am Main: Peter Lang, 2009. ISBN 978-3-631-57816-2.
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.
- CHODĚRA, R. und RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století: Metadidaktika, humanizace*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-157-6.
- CHROMÝ, J. *Základy sociolingvistiky*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2644-4.
- CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your coursebook*. Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching, 1995. ISBN 0-435-24058-7.
- ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-85885-96-4.

- EAGLETON, T. *Idea kultury*. Brno: Host, 2001. ISBN 80-7294-026-0.
- ELSEN, H. Lexikalische und morphologische Unterschiede zwischen Jugend- und Erwachsenensprache. In: RONNEBERGER-SIBOLD, E. und KAZAZZI, K. (eds.): *Identität und Differenz: ein interdisziplinäres Kolloquium zu Ehren von Wolfgang Huber*. Tübingen: Günter Narr, 2007, S. 125-133. ISBN 978-3-8233-6319-4.
- ERDMENGER, M. *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber, 1996. ISBN 978-3190066230.
- ESLAND, G. Language and Culture. In: ESLAND, G. (eds.). *Language and Social Reality*. Bletchley: The Open University, 1973.
- GEERTZ, C. *Interpretace kultur: vybrané eseje*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. ISBN 80-85850-89-3.
- GEIST, B. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1993. ISBN 80-85605-28-7.
- GERICKE, E. E. *Biografische Berufsorientierungen von Kfz-Mechatronikern in Deutschland und England*. Opladen: Budrich UniPress, 2014. ISBN 978-3-86388-087-3.
- HALL, E. T. *Beyond Culture*. New York: Anchor Books, 1976. ISBN 978-0385124744.
- HALLIDAY, M. A. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold, 1978. ISBN 978-0713162592.
- HAN, Z. *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Buffalo: Multilingual Matters, 2004. ISBN 1-85359-686-8.
- HARMER, J. *How to Teach English*. Harlow: Longman, 1998. ISBN 0582-29796-6.
- HARTL, P. und HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HELUS, Z. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-247-4675-3.

HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

HOFSTEDE, G. *Cultures and Organizations: Software of the Mind : Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. London: Harper Collins Business, 1994. ISBN 978-0006377405.

HORÁKOVÁ, H. *Kultura jako všelék?: kritika soudobých přístupů*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2012. ISBN 978-80-7419-103-9.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B. und HOLMES, J. (eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972, S. 269-293. ISBN: 978-0140806656.

JANÍKOVÁ, V. *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache: Anmerkungen zu aktuellen Themen mit Aufgaben zum reflektierten Selbststudium*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3782-2.

JANÍKOVÁ, V. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5035-8.

JANÍKOVÁ, V. und BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3135-2.

JANÍKOVÁ, V. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3512-2.

KAŠPAROVÁ, E. Základní pojmy obecné sociologie. In: NOVÝ, I. und SURYNEK, A. (eds.). *Sociologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada, 2006, S. 47-102. ISBN 80-247-1705-0.

KLISSOURAS, A. *Sprachliche Relativität: Eine philosophisch-empirische Untersuchung der „Saphir-Whorf-Hypothese“*. Norderstedt: GRIN, 2005. ISBN: 978-3-638-87827-2.

KNAPP-POTTHOFF, A. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: KNAPP-POTTHOFF, A. und LIEDKE, M. (eds.). *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Iudicium, 1997, S. 181–205. ISBN 978-3891296622.

- KOVÁCS, G. *Culture in Language Teaching. Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*. 2017, Nr. 3, S. 73-86. ISSN 2067-5151.
- KRAMSCH, C. *Language und Culture*. Oxford: Oxford University, 1998. ISBN 978-0194372145.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie vděčnosti a nevděčnosti: [kudy vede cesta k přátelství?]*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1838-5.
- KUŽELOVÁ, M. *Rozdíly vyjadřování mezi muži a ženami*. Praha, 2012. Diplomarbeit. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka.
- LANGE, F. *Italienische Gastarbeiter der 2. Generation - eine Untersuchung zur Identität und bilingualer Kompetenz*. Norderstedt: GRIN, 2007. ISBN 978-3-656-05794-9.
- LANTOLF, A. P. und PAVLENKO, A. Second Language Learning as Participation and the (Re)Construction of Selves. In: LANTOLF, A. P. (eds.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University, 2000, S. 155-178. ISBN 0-19-442160-0.
- LEHMANN, B. *Rot ist nicht »rot« ist nicht [rot]: eine Bilanz und Neuinterpretation der linguistischen Relativitätstheorie*. Tübingen: Günter Narr, 1998. ISBN 3-8233-5096-X.
- LEHMANOVÁ, Z. *Kulturní dimenze mezinárodních vztahů*. Praha: Vysoká škola ekonomická, 1999. ISBN 80-7079-850-5.
- LUKÁŠOVÁ, R. *Organizační kultura a její změna*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2951-0.
- MAŇÁK, J. Funkce učebnice v moderní škole. In: KNECHT, P. und JANÍK, T. (eds.). *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008, S. 19-26. ISBN 978-80-7315-174-4.
- MIŠOVIČ, J. *Komunikace ve společnosti*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2015. ISBN 978-80-7380-545-6.
- MUTSUMI, I. *Jazyk a myšlení*. Praha: Karolinum, 2017. ISBN: 978-80-246-3675-7.

- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 8020006907.
- NEČASOVÁ, P. *Úloha reálií jako zprostředkovatele interkulturního učení ve vyučování cizím jazykům se zřetelem na němčinu jako cizí jazyk*. Praha, 2007. Doktorschrift. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- NOVÝ, I. und SCHROLL-MACHL, S. *Interkulturní komunikace: Češi a Němci*. Praha: Management, 2015. ISBN 978-80-7261-298-7.
- OCHS, E. und SCHIEFFELIN, B. B. Language Acquisition and Socialisation: Three Developmental Stories. In: SHWEDER, R. A. und LEVINE R., A. (eds.). *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. New York: Cambridge University Press, 1984, S. 276-320. ISBN 978-0521318310.
- OCHS, E. und SCHIEFFELIN, B. B. *Language Socialization Across Cultures*. New York: Cambridge University, 1986. ISBN 0-521-33919-7.
- PATOČKA, J. und POLÍVKA, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět: ze záznamů přednášek proslovených ve školním roce 1968-69 na filosofické fakultě University Karlovy*. Praha: ISE, 1995. ISBN 80-85241-90-0.
- PEŠKOVÁ, K. *Vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny*. Brno, 2012. Dissertation. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7367-172-7.
- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-709-1.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýza edukačního media: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4.

PRŮCHA, J. und VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. und MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-252-1.

PURM, R. K teorii učebnice cizího jazyka. *Cizí jazyky*. 1996-1997, Nr. 7-8, S. 111. ISSN 1210-0811.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2017.

RICHARDS, J. C. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: University Press, 2006. ISBN 978-0-521-92512-9.

RISAGER, K. *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. ISBN 978-1-85359-858-6.

RISAGER, K. *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational paradigm*. Buffalo: Multilingual Matters, 2007. ISBN 978-1853599590.

ROMAINE, S. *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics*. New York: Oxford University, 2000. ISBN 978-0198731924.

SCHUCHARDT, A. *Sprachsozialisation einiger nicht-europäischer Kulturen im Vergleich*. Norderstedt: GRIN, 2009. ISBN 978-3-640-72585-4.

SEELYE, H. N. *Teaching Culture: Strategies for Foreign Language Educators*. Lincolnwood: National Textbook Company, 1976.

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2013. ISBN: 978-80-262-0404-6.

SUQUET, P. *Jazykový obsah učebnic francouzštiny a referenční úroveň A1*. Brno, 2013. Dissertation. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

ŠÁMALOVÁ, M. *Didaktický překlad ve výuce anglického jazyka na gymnáziích: stávající stav a možnosti užití současného pojetí didaktického překladu*. Brno, 2017. Dissertation. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

ŠLÉDROVÁ, I. Rozměrové vztahy v češtině. In: VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. und ŠLÉDROVÁ, J. (eds.). *Co na srdci, to na jazyku: kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, 2005, S. 265-280. ISBN 80-246-0919-3.

TOMALIN, B. und STEMPLESKI, S. *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University, 1994. ISBN 978-0194371940.

VALDES, J. M. *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. New York: Cambridge University, 1986. ISBN 0521310458.

VAŇKOVÁ, I. Kapitoly o barvách. In: VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. und ŠLÉDROVÁ, J. (eds.). *Co na srdci, to na jazyku: kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, 2005, S. 195-246. ISBN 80-246-0919-3.

VAŇKOVÁ, I. Kategorizace a význam. In: VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. und ŠLÉDROVÁ, J. (eds.). *Co na srdci, to na jazyku: kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, 2005, S. 67-106. ISBN 80-246-0919-3.

VAŇKOVÁ, I. *Nádoba plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1122-8.

ZACHOVÁ, M. Interkulturní kompetence jako součást profesní přípravy učitelů. In: KUBÍKOVÁ, K. und PĚŠKOVÁ, M. (eds.). *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2017, S. 7-14. ISBN 978-80-261-0764-4.

ZERZOVÁ, J. *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ*. Brno: MuniPress, 2012. ISBN 978-80-210-6824-7.

Internetressourcen

URL1: *Staff Profile: Prof Mike Byram* [online]. [zit. 2019-09-23]. Unter:

<https://www.dur.ac.uk/research/directory/staff/?id=613>

URL2: *The Meaning of Landeskunde vs. Cultural Studies: Teaching Cultural Studies*

[online]. [zit. 2019-09-23]. Unter: <https://www.grin.com/document/286755>

URL3: *Evropa národních stereotypů* [online]. [zit. 2019-09-06]. Unter:

<https://www.euroskop.cz/46/10653/clanek/evropa-narodnich-stereotypu/>

URL4: *Akkulturation* [online]. [zit. 2019-09-06]. Unter:

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Akkulturation>

URL5: *An Acculturation Model for Second Language Acquisition* [online]. [zit. 2019-09-10]. Unter:

https://www.researchgate.net/publication/232895042_An_Acculturation_Model_for_Second_Language_Acquisition

URL6: *Pidgin-Sprachen* [online]. [zit. 2019-09-10]. Unter:

<https://de.wikipedia.org/wiki/Pidgin-Sprachen>

URL7: *Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms* [online]. [zit.

2019-09-24]. Unter: <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AuthenticMaterial.html>

URL8: *Vorschlag für eine EMPFEHLUNG DES RATES zu Schlüsselkompetenzen für*

lebenslanges Lernen [online]. [zit. 2019-09-27]. Unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0024&from=EN>

URL9: *K otázce komunikační metody a komunikativnosti* [online]. [zit. 2019-09-28].

Unter: <http://www.auccj.cz/starestranky/kotazcekomunikac.htm>

URL10: *Schvalovací doložky učebnic*. [online]. [zit. 2019-10-03]. Unter:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>

URL11: *Mehrsprachigkeit – der moderne Europäer spricht 1+2* [online]. [zit. 2019-10-

05]. Unter: <http://www.pasch-net.de/de/pas/cls/sch/jus/wis/3335480.html>

URL12: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* [online]. [zit. 2019-10-05].
Unter: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

URL13: *Europäischer Referenzrahmen für Sprachen* [online]. [zit. 2019-10-07]. Unter:
<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>

URL14: *7 Rámcový učební plán* [online]. [zit. 2019-10-08]. Unter:
<http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10846>

URL15: *Sprachniveau* [online]. [zit. 2019-10-09]. Unter: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php>

URL16: *Obsahová analýza* [online]. [zit. 2019-11-13]. Unter:
http://wiki.knihovna.cz/index.php?title=Obsahov%C3%A1_anal%C3%BDza

Anhangressourcen

Anhang 1. *Liste der verwendeten Lehrbücher an den angesprochenen Grundschulen.*

Eigene Tabelle

Anhang 2. *Das analysierte Lehrbuch Deutsch mit Max 1.* Eigener Scan

Anhang 3. *Das analysierte Lehrbuch Beste Freunde 1.* Eigener Scan

Anhang 4. *Das analysierte Lehrbuch Wir neu 1.* Eigener Scan

Anhang 5. *Eine an die Landeskunde orientierte Beispielübung im Lehrbuch „Deutsch mit Max 1“.* Eigener Scan

Anhang 6. *Eine an die Landeskunde orientierte Seite im Lehrbuch „Beste Freunde 1“.*
Eigener Scan

Anhang 7. *Eine an die Landeskunde orientierte Beispielübung im Lehrbuch „Wir neu 1“.* Eigener Scan

Anhang 8. *Ein ausgefüllter Fragebogen von einem Schüler.* Eigener Scan

Anhang 1. Liste der verwendeten Lehrbücher an den angesprochenen Grundschulen

| | Schule | Stadt | Lehrwerk | Erhalten am |
|----|---|------------------------------|-----------------------------|------------------------|
| 1 | Základní Škola Komenského | Nové Město nad Metují | Deutsch mit Max | 18.06.2019 |
| 2 | Základní Škola Pulická | Dobruška | Prima | 18.06.2019 |
| 3 | Základní Škola Františka Kupky | Dobruška | Klett Maximal Interaktiv | 18.06.2019 |
| 3 | Základní Škola Františka Kupky | Dobruška | Deutsch mit Max | 18.06.2019 |
| 4 | Základní Škola Malecí | Nové Město nad Metují | Deutsch mit Max | 18.06.2019 |
| 5 | Základní škola a Mateřská škola Krčín | Nové Město nad Metují | Deutsch mit Max | 18.06.2019 |
| 6 | Základní Škola | Nový Hrádek | Beste Freunde | 18.06.2019 |
| 7 | Základní Škola Komenského | Náchod | Wir neu | 18.06.2019 |
| 8 | Základní škola a mateřská škola Javornice | Javornice | Deutsch mit Max | 18.06.2019 |
| 9 | Základní škola Palachova | Ústní nad Labem | Wir neu | 18.06.2019 |
| 10 | Základní Škola Náchod – Plhov | Náchod | Deutschemobil | 18.06.2019 |
| 10 | Základní škola a Mateřská škola | Deštné v Orlických horách | Heute haben wir Deutsch | 18.06.2019 |
| 11 | Základní škola a Mateřská škola | Deštné v Orlických horách | Deutsch mit Max | 19.06. 2019 |

| | | | | |
|----|-----------------------------------|----------------------------|-----------------|-------------|
| 12 | Základní škola Dobřany | Dobřany v Orlických horách | Prima | 19.06. 2019 |
| 13 | Základní škola Štefánikova | Pardubice | Spaß mit Max | 19.06. 2019 |
| 14 | Základní škola | Solnice | Deutsch mit Max | 19.06. 2019 |
| 15 | Základní škola | Vrchlabí | Logisch | 19.06. 2019 |
| 15 | Základní škola | Vrchlabí | Wir neu | 19.06. 2019 |
| 16 | Základní škola | Opočno | Deutsch mit Max | 19.06. 2019 |
| 17 | Základní škola | Třebechovice pod Orebem | Deutsch mit Max | 19.06. 2019 |
| 18 | Základní škola Týniště nad Orlicí | Týniště nad Orlicí | Deutsch mit Max | 19.06. 2019 |
| 19 | Základní škola Masarykova | Rychnov nad Kněžnou | Deutsch mit Max | 19.06. 2019 |
| 20 | Základní škola Častolovice | Rychnov nad Kněžnou | Deutsch mit Max | 19.06. 2019 |
| 21 | Základní Škola Javornická | Rychnov nad Kněžnou | Deutsch mit Max | 20.06.2019 |
| 22 | Základní škola a mateřská škola | Voděrády | Deutsch mit Max | 20.06.2019 |
| 23 | Základní škola Gutha-Jarkovského | Kostelec nad Orlicí | Wir neu | 20.06.2019 |
| 24 | Základní škola T. G. Masaryka | Borohrádek | Deutsch mit Max | 20.06.2019 |
| 25 | Základní Škola Hradební | Broumov | Ping Pong Neu | 20.06.2019 |
| 26 | Základní Škola Schulzovy Sady | Dvůr Králové nad Labem | Deutsch mit Max | 20.06.2019 |
| 27 | Základní škola Kunratice | Praha | Wir neu | 20.06.2019 |

| | | | | |
|----|---|-------------------|-----------------------------|------------|
| 28 | Základní škola Lesní | Liberec | Beste Freunde | 20.06.2019 |
| 29 | Biskupské gymnázium | Hradec Králové | Deutsch.com | 20.06.2019 |
| 30 | Základní Škola a Mateřská škola, Gočárova | Hradec Králové | Deutsch mit Max | 20.06.2019 |
| 31 | Základní škola Na Ostrově | Jaroměř | Deutsch mit Max | 09.09.2019 |
| 32 | Základní škola | Česká Skalice | Deutsch mit Max | 09.09.2019 |
| 33 | Základní škola a Mateřská škola | Police nad Metují | Deutsch mit Max | 09.09.2019 |
| | | | Klett Maximal Interaktiv | 09.09.2019 |
| 34 | Základní škola a mateřská škola | Skřivany | Klett Maximal Interaktiv | 10.09.2019 |
| 35 | Základní škola Komenského Nymburk | Nymburk | Deutsch mit Max | 10.09.2019 |
| 36 | ZŠ Olomouc, Heyrovského 33 | Olomouc | Beste Freunde | 10.09.2019 |
| | | | Wir neu | 11.09.2019 |
| 37 | Základní Škola a Mateřská Škola Hradec Králové – Svobodné Dvory | Hradec Králové | Deutsch mit Max | 11.09.2019 |
| 38 | Základní škola Brno, Horácké náměstí 13 | Brno | Deutsch mit Max | 11.09.2019 |
| 39 | ZŠ a MŠ Brno, Antonínská 3, p.o. | Brno | Genial Klick | 12.09.2019 |
| 40 | ZŠ Ostrava, Gen.Píky | Ostrava | Deutsch mit Max | 12.09.2019 |
| 41 | Základní škola Ostrava, Zelená 42 | Ostrava | Deutsch mit Max | 12.09.2019 |
| 42 | Základní škola Ostrava – Mariánské Hory | Ostrava | Deutsch mit Max | 12.09.2019 |
| 43 | Základní škola Opava, Otická 18 | Opava | Beste Freunde | 12.09.2019 |

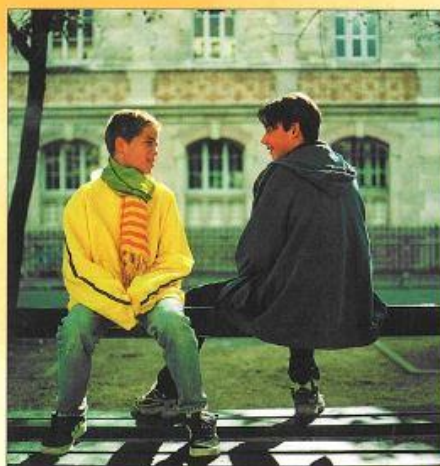
| | | | | |
|----|---|---------------------|-----------------------------|------------|
| 44 | Základní škola Opava, Boženy Němcové 2 | Opava | Klett Maximal Interaktiv | 12.09.2019 |
| 45 | ZŠ a MŠ Kopřivnice, 17. listopadu | Kopřivnice | Deutsch mit Max | 12.09.2019 |
| 46 | Gymnázium Františka Martina Pelcla | Rychnov nad Kněžnou | Beste Freunde | 12.09.2019 |
| 47 | 33. základní škola Plzeň | Plzeň | Deutsch mit Max | 12.09.2019 |
| 48 | Základní Škola a Mateřská Škola J. Š. Baara | České Budějovice | Deutsch mit Max | 13.09.2019 |
| 49 | 2. ZŠ Mladá Boleslav | Mladá Boleslav | Beste Freunde | 14.09.2019 |
| 50 | ZŠ Habrmanova | Česká Třebová | este Freunde | 14.09.2019 |

Němčina

druhý
cizí jazyk

učebnice

pro základní školy a víceletá gymnázia



Deutsch

mit

M

a

X

DÍL 1



Deutsch mit Max

A 1

FRAUS

Anhang 2. Das analysierte Lehrbuch Deutsch mit Max 1



Anhang 3. Das analysierte Lehrbuch Beste Freunde 1



Anhang 4. Das analysierte Lehrbuch Wir neu 1



EINHEIT 4 Schule, Schule ...

16 Bilder aus Deutschland – Landkarte Deutschlands

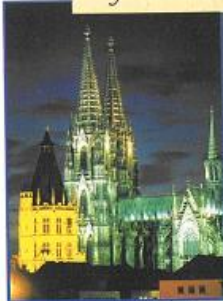
Lies und zeig auf der Landkarte. / Čti a ukaž na mapě (v učebnici).

Viš něco o gotice a gotickém slohu? Kterou známou gotickou památku nechal postavit v Praze Karel IV.? Umiš potřebné informace získat na internetu?

- im Norden – das Meer (die Ostsee, die Nordsee)
- im Süden – die Alpen, Neuschwanstein (das Schloss)
- im Westen – der Rhein (der Fluss), Köln am Rhein (die Stadt)
- im Osten – Berlin (die Hauptstadt)



Köln am Rhein ist eine große Stadt im Westen Deutschlands. Der Dom dort ist sehr alt, er ist im gotischen Stil.



Při práci s mapou využij vědomosti a dovednosti získané v hodinách zeměpisu.



Das Schloss Neuschwanstein liegt im Süden, in den Alpen. Es ist sehr schön und bekannt.

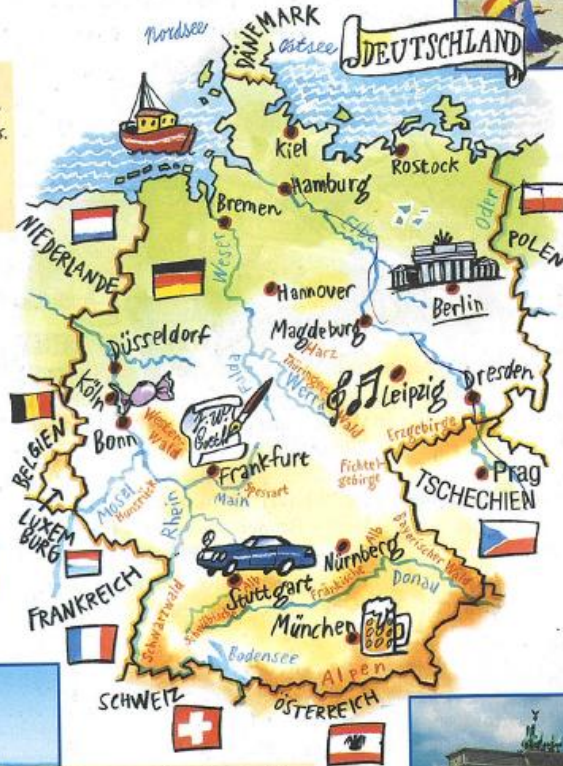
Richtig oder falsch?

- Die Nordsee ist eine Stadt.
- Köln am Rhein liegt im Westen.
- Im Norden ist ein Meer.
- Berlin liegt nicht im Osten.

- Das Schloss Neuschwanstein liegt im Süden.
- Berlin ist eine große Stadt.
- Der Dom ist in Köln am Rhein.
- Das Schloss Neuschwanstein ist nicht bekannt.



Deutschland hat ein Meer. Das ist die Ostsee im Norden.



Die Hauptstadt Deutschlands heißt Berlin. Sie liegt im Osten und ist sehr groß.



Anhang 5. Eine an die Landeskunde orientierte Beispielübung im Lehrbuch „Deutsch mit Max 1“



Landeskunde

Hallo, wir sprechen Deutsch!

1 Lies die Texte und ergänze die Karten
Přečti si texty a doplň kartičky.



Hoi, ich bin Paul. Ich komme aus Liechtenstein. Das Land ist sehr klein, es hat nur 36.000 Einwohner. Ich liebe Sprachen und Mathematik. Wir haben ein Schloss in Vaduz, aber da wohne ich natürlich nicht. Du kannst mir eine E-Mail schreiben: paul12vaduz@ilv.li



Gruezi, ich bin der Urs aus der Schweiz. Ich bin 13 und wohne in Bern. Hier in Bern sprechen wir Deutsch und Französisch. Bilder von Bern gibt es hier: www.bern.ch Ich mache gern Sport: Skifahren im Winter und im Sommer Mountainbike fahren. In der Schweiz haben wir viele Berge, zum Beispiel das Matterhorn.

Hallo, ich bin Nele. Ich wohne in Berlin. Das ist die Hauptstadt von Deutschland. Meine Schule heißt Humboldt-Gymnasium. Schau einfach mal im Internet. Ich spiele Tischtennis und telefoniere gern. In Berlin ist das Brandenburger Tor. Kennst du das?



Servus, ich bin Anne und das ist meine Freundin Alessa. Sie ist sehr lustig. Wir wohnen in Wien, das ist die Hauptstadt von Österreich. Kennst du Mozart? Er ist auch Österreicher. In Österreich sprechen wir Deutsch. Alessa und ich machen gern Musik: Alessa spielt Gitarre, ich spiele Saxofon.

Österreich



Hauptstadt: (?)
Einwohner: 8 Millionen
Sprache: (?)
Kennzeichen: (A)*
Internet: .at

*Austria = Österreich

Deutschland



Hauptstadt: (?)
Einwohner: 81 Millionen
Sprache: (?)
Kennzeichen: (D)
Internet: .de

Schweiz



Hauptstadt: Bern
Einwohner: 7 Millionen
Sprachen: (?), (?),
Italienisch, Rätoromanisch
Kennzeichen: (CH)*
Internet: (?)

*Confœderatio Helvetica

Liechtenstein



Hauptstadt: Vaduz
Einwohner: (?)
Sprache: Deutsch
Kennzeichen: (FL)*
Internet: (?)

*Fürstentum Liechtensteins

2 Schau die Bilder an und lies die Texte noch einmal. Welches Land passt?
Prohlédni si obrázky a přečti si texty ještě jednou. Která země se hodí?



3 Wie heißen die deutschsprachigen Länder und ihre Hauptstädte auf Tschechisch?
Jak se nazývají německy mluvící země a jejich hlavní města česky?

Anhang 6. Eine an die Landeskunde orientierte Seite im Lehrbuch „Beste Freunde 1“

2 Reihenübung: Jeder wählt eine Stadt.
Fragt und antwortet wie im Beispiel.

Řetěz otázek: každý si zvolí jedno město. Ptejte se a odpovídejte podle příkladu.

Elisa, woher kommst du? → Ich komme aus Berlin. Und du, Laura? Woher kommst du? → Ich komme aus ...

Frankfurt



Wien



München



Berlin



Hamburg

Anhang 7. Eine an die Landeskunde orientierte Beispielübung im Lehrbuch „Wir neu 1“

ΣΥ, KOMENSKÉHO
NOVÉ MĚSTO NAD METUJÍ 8.B.

1) Z kolika spolkových zemí se skládá Spolková republika Německo ?

- a) 13
- b) 14
- c) 15
- d) 16
- e) 17

2) Ve kterém městě se nachází Braniborská brána?

- a) Drážďany
- b) Bonn
- c) Berlín
- d) Vídeň
- e) Lipsko

3) Se kterým městem je spojován Wolfgang Amadeus Mozart?

- a) Mnichov
- b) Innsbruck
- c) Kolín nad Rýnem
- d) Salzburg
- e) Lucern

4) Která řeka protéká Vídní?

- a) Spréva
- b) Rýn
- c) Labe
- d) Dunaj
- e) Inn

5) Nejlidnatějším městem Švýcarska je:

- a) Štuttgart
- b) Bern
- c) Hamburk
- d) Curych
- e) Linec

Anhang 8. Ein ausgefüllter Fragebogen von einem Schüler