

Ge, Nannan

**Die Darstellung von Kulturen der DACH-Länder an chinesischen Hochschulen am Beispiel des Lehrwerks Studienweg Deutsch**

*Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik.* 2023, vol. 37, iss. 2, pp. 41-66

ISSN 1803-7380 (print); ISSN 2336-4408 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/BBGN2023-2-4>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.79546>

License: [CC BY-SA 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Access Date: 19. 02. 2024

Version: 20240216

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

# **Die Darstellung von Kulturen der DACH-Länder an chinesischen Hochschulen am Beispiel des Lehrwerks *Studienweg Deutsch***

**The representation of cultures of DACH countries at Chinese  
universities by the example of the textbook *Studienweg Deutsch***

Nannan Ge

## **Abstract**

Language and culture are interdependent in many ways, and so the teaching and learning of culture are inseparable from language education. Herein, textbooks have become a crucial medium for representing cultural values, beliefs, and even stereotypes or misunderstandings. According to the DACH principle, the entire German-speaking world should somehow be shown in the textbook. In this regard, the present article poses the questions of whether the textbooks developed in China for teaching German as a foreign language sufficiently represent the cultural diversity of the entire German-speaking world. Based on the FARCET analysis model, the textbook *Studienweg Deutsch*, which comprises a total of four books and is used at over 80 Chinese universities, is examined qualitatively and quantitatively. The research results show that German culture dominates among the DACH countries, while Austria and Switzerland are marginalized. All DACH countries are represented superficially, as the descriptions of cultural products is the highest and cultural perceptions are the lowest. In this panorama, the diversity of representation of German culture contrasts with the simplified form of representation of other German-speaking countries.

## **Keywords**

DACH principle; FARCET analysis model; the textbook *Studienweg Deutsch*; German culture; Austria and Switzerland

---

Der Beitrag ist das Ergebnis des Forschungsprojekts „Untersuchung zur kulturellen Darstellung von chinesischen Deutschlehrwerken“ (中国德语教材文化呈现研究) (ZGWYJCYJ2021ZZ26) und wurde vom „Double First-Class“ Construction Research Projekt der Beijing Foreign Studies University (SYL2020ZX006) unterstützt. Für die Unterstützung bei der theoretischen Bildung bedanke ich mich bei Frau Prof. Hong Zhang. Für die Zusammenarbeit bei der Kodierung des Lehrwerks nach dem FARCET bedanke ich mich auch bei Frau Changli Yang und Herrn Wenzhe Chang herzlich.

## 1 Einleitung

Sprache und Kultur bilden eine unauflösbare Einheit. Sprache erwächst aus kulturellen Gegebenheiten und ist gleichzeitig daran beteiligt, sie zu schaffen (Roche 2013: S. 282). Es geht deshalb beim Erlernen einer fremden Sprache nicht nur um den Erwerb von Sprachkenntnissen, sondern der Prozess ist auch untrennbar mit dem Erwerb von kulturellem Wissen verbunden (Altmayer 2003: 130).

Da Lehrwerke in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts eine dominante Rolle spielen, auch im heutigen digitalen Zeitalter, dienen sie als wichtige Informationsträger über andere Kulturen. Die Lehrwerkinhalte sind sehr wichtig, denn die Fremdsprachenlehrwerke reflektieren die allgemeinen Meinungen, die das Bild der jeweiligen Zielkultur im Ausland beeinflussen (Maijala 2007). Darüber wurde immer wieder wissenschaftlich diskutiert. Bereits im 20. Jahrhundert wurden DaF-Lehrwerke aus der kulturellen Perspektive untersucht. Ammers (1988) fokussierte in seiner umfangreichen Untersuchung aufs Bild von Deutschland und den Deutschen in DaF-Lehrwerken und beschäftigte sich mit den kulturellen Inhalten sowie mit den impliziten bzw. expliziten Wertungen und Aussagen über Deutschland, die solche Inhalte aufweisen. Das Deutschlandbild in regionalen DaF-Lehrwerken wurde ebenso besprochen (Fink 2003; Zhang 2019). Mit dem DACH-Konzept wird seit den 1990er Jahren versucht, ein trinationales bzw. supranationales Landeskunde- und Kulturkonzept in den DaF-Lehrwerken und im Deutschunterricht zu thematisieren.

Es wurde häufig kritisiert, dass die in Deutschland entwickelten und vertriebenen Lehrwerke die vielschichtigen Aspekte des gesamten deutschsprachigen Raumes (DACH-Länder) zu wenig beachten und fast ausschließlich auf Deutschland und/oder die bundesdeutsche Varietät orientiert seien (Voerkel & Huang 2020: 26). Die Dominanz von Deutschland innerhalb der deutschsprachigen Länder lässt sich nicht übersehen und wirkt sich auf die Darstellung Deutschlands in DaF-Lehrwerken aus (ebd.). Aber für die Deutschlernenden ist unzureichend, über die deutsche Sprache nur das einzige Zielland Deutschland kennenzulernen. Die DaF-Lehrwerke stehen deshalb vor der Aufgabe, eine passende Balance unter den DACH-Ländern in Bezug auf die kulturelle Darstellung zu finden.

Die Auseinandersetzung mit der Vielfalt der deutschen Sprache und Kultur erfolgt seit einigen Jahren stetig forschungsorientierter (vgl. Schweiger 2013). Nicht nur die globalen (Voerkel & Huang 2020), sondern auch die regionalen DaF-Lehrwerke, z.B. die gängigen DaF-Lehrwerke in Polen, Finnland, den Niederlanden usw. (Badstübner-Kizik 2013; Maijala, Tammenga-Helmantel & Donke 2016, Ciepielewska-Kaczmarek, Jentges & Tammenga-Helmantel 2020) werden hinsichtlich der Umsetzung des DACH-Prinzips, besonders seiner kulturellen Seite, untersucht. In Polen kann eine ausgewogene Darstellung der deutschsprachigen Länder festgestellt werden (Badstübner-Kizik 2013). Im Vergleich dazu werden die DaF-Lehrwerke außerhalb Europas wenig in den Blick genommen, bspw. auch DaF-Lehrwerke aus China. Diese verdienen auch aufgrund neuerer sprachpolitischer Entwicklungen eine genauere Analyse.

Die Notwendigkeit der Analyse über chinesische DaF-Lehrwerke besteht auch darin, dass die deutsche Sprache trotz ihrer weltweit eher abnehmenden Tendenz in der Volksrepublik China seit der Jahrtausendwende einen richtiggehenden Boom erlebt: 2020 lernten in China insgesamt circa 145.000 Personen Deutsch, eine deutliche Steigerung gegenüber den etwa 109.000 für 2015 verzeichneten Personen. An den Hochschulen entwickelt sich die Germanistik stabil und die Zahl der Germanistikabteilungen hat weiter zugenommen (Auswärtiges Amt 2020: 30). Um die Bedürfnisse nach dem Deutschlernen und -lernen in verschiedenartiger Form zu befriedigen, wurde bereits eine Reihe von DaF-Lehrwerken in bzw. für China entworfen, hauptsächlich für die Deutschstudiengänge an Universitäten. Diese Lehrwerke spielen an chinesischen Hochschulen eine Schlüsselrolle und sollen die vielschichtigen Aspekte des gesamten deutschsprachigen Raumes beachten. Deswegen versucht die vorliegende Arbeit, anhand eines Analysemodells zu überprüfen, ob die kulturelle Differenz und Diversität von DACH-Ländern in Chinas DaF-Lehrwerken ausreichend dargestellt werden.

## 2 Theoretische Grundlage und methodisches Vorgehen

### 2.1 Kulturbegriff

Der Begriff „Kultur“ wird in der Literatur umfassend definiert und diskutiert, wobei letztlich keine eindeutige und allgemeingültige Begriffsklärung erkennbar ist. Nach Brody (2003: 39) wird zwischen „Big C“ und „Little c“ unterschieden: Erstere bezieht sich auf die materielle Seite, der die formellen Institutionen, Persönlichkeiten, Künste usw. zugeschrieben sind; Letztere konzentriert sich auf Lebensweise und Orientierungssystem einer Gruppe, die von Wohnung, Kleidung, Nahrung, Werkzeuge, Transportmittel zu allen Verhaltensweisen reicht. Für Bennett et al. (2003: 243) sind die Begriffe „objective culture“ und „subjective culture“ zutreffender: „Objektive culture“ sind die Institutionen, Artefakte und alltägliches Verhalten, während „subjective culture“ die von den Mitgliedern einer Gruppe vertretene Weltsicht, z. B. Werte und Überzeugungen umfasst. Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts hat der American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) das Programm *National Standards in Foreign Language Education Project (NSFLEP)* entwickelt, worin Kultur in „cultural products“ (kulturelle Produkte), „cultural practices“ (kulturelle Aktivitäten) und „cultural perspectives“ (kulturelle Wahrnehmungen) (NSFLEP 1996: 9) kategorisiert wird. Dem fügt Moran (2001; 2009) zwei weitere Dimensionen hinzu, „cultural persons“ (kulturelle Personen) und „cultural communities“ (kulturelle Gemeinschaften). Diese fünf Kategorien wirken demnach wie in folgender Definition zusammen:

*Culture is the evolving way of life of a group of persons, consisting of a shared group of practices associated with a shared set of products, based upon a shared set of perspectives on the world, and set within specific social contexts. (Moran 2001: 24)*

Diese speziell für den Fremdsprachenunterricht entwickelte Kulturdefinition wird in einer Reihe von Lehrwerkanalysen im Konzept Englisch als Lingua Franca (ELF) verwendet (vgl. Yuen 2011; Setyono & Widodo 2019; Zhang & Li 2022).

In der Germanistik, besonders für den Deutschunterricht bzw. für das Fach Deutsch als Fremdsprache, setzt sich Altmayer kontinuierlich mit dem kulturellen Lernen auseinander und entwickelt seinen eigenen Kulturbegriff. Traditionell wurde der ethnologische Kulturbegriff verwendet, bei dem es „um Fragen des Miteinanders von Menschen unterschiedlicher nationaler oder ethnischer Herkunft geht“ (Altmayer 2023: 49). Angesichts der Globalisierung ändert sich auch der Kulturbegriff und unter Kultur wird „die Ebene der Bedeutungen, die wir der uns umgebenden Wirklichkeit, unseren Mitmenschen, uns selbst und unserem Handeln zuschreiben“ (Altmayer 2017: 11) verstanden. Menschen innerhalb einer Gemeinschaft zeigen ähnliche Prozesse bei der Bedeutungszuschreibung, weil sie über das gemeinsame Wissen verfügen, „das in vielfältiger Weise vorgedeutet in Diskurse eingeht“ und auf das sie in ihren „konkreten Handlungs- und Interaktionsbezügen zurückgreifen“ (Altmayer 2023: 72). Das gemeinsame Wissen wird als kulturelles Deutungsmuster bezeichnet und ist relevant für kulturelles Lernen. Laut Altmayer (2014) sind die kulturellen Deutungsmuster in vier Typen unterteilt: kategoriale, topologische, chronologische und axiologische Deutungsmuster.

Obwohl Kultur von Moran und Altmayer unterschiedlich verstanden wird, überschneiden sich ihre Ansichten: Beispielsweise umfassen sie ethnisch-nationale, religiöse, regionale, soziale und andere vereinzelt Zugehörigkeiten, die mit kulturellen Gemeinschaften in gewissem Maße übereinstimmen; Axiologische Deutungsmuster beziehen sich auf „solche, mit deren Hilfe wir Wertungen vornehmen“ (Altmayer 2014), also auf Werte wie Freiheit. Gleichfalls werden Werte von kulturellen Wahrnehmungen enthalten und hervorgehoben. Die vorliegende Arbeit orientiert sich angesichts der Überschneidungen und Gemeinsamkeiten von Kulturbegriffen laut Moran und Altmayer in diesem Fall vornehmlich an der Kulturdefinition von Moran, um die empirische Analyse von Fremdsprachenlehrwerken zu vereinfachen.

## 2.2 Analysemodell FARCET

Von der Kulturdefinition nach Moran ausgehend wird im Folgenden das *Framework for Analysing the Representation of Cultures in English Textbooks* (Abkürzung: FARCET) zur Analyse von Fremdsprachenlehrwerken genutzt (vgl. Zhang, Li & Chang 2022). Mit dem Analysemodell FARCET kann man die Fremdsprachenlehrwerke aus verschiedener Perspektive analysieren. Zunächst befasst es sich mit kulturellen Kategorien (siehe Tab. 1): Kulturelle Produkte sind umfangreich und umfassen die Gegenstände, die von den Mitgliedern einer Kultur produziert oder angenommen werden. Kulturelle Personen sind die einzelnen Personen, die die Kultur und ihre Gemeinschaften auf einzigartige Weise repräsentieren. Kulturelle Personen können sowohl bekannte Persönlichkeiten wie Schriftsteller\*innen, Künstler\*innen, Wissenschaftler\*innen, als auch normale Personen wie Schüler\*innen und Studierende sein. Sie umfassen Personen sowohl in der

Geschichte als auch in der heutigen Zeit. Imaginäre Personen wie Superman in Filmen gehören dabei nicht zu kulturellen Personen, sondern zu kulturellen Produkten, da sie und deren Erlebnisse produziert werden. Kulturelle Aktivitäten sind die Tätigkeiten und Transaktionen, die die Angehörigen einer Kultur wegen ihrem kulturellen Hintergrund ausführen, z.B. ein Sportfest. Kulturelle Gemeinschaften umfassen die bestimmten sozialen Kontexte, die von der nationalen Kultur bis zu eng definierten Gruppen reichen. Internationale Organisationen wie UN, Parteien wie SPD oder CDU in Deutschland, Fußball- sowie Basketballmannschaften lassen sich als kulturelle Gemeinschaften bezeichnen. Kulturelle Wahrnehmungen stellen Überzeugungen, Werte und Einstellungen, Wertvorstellungen, Legenden, Aberglauben usw. dar. Die ersten vier Kategorien sind sichtbar bzw. greifbar, während kulturelle Wahrnehmungen unsichtbar und nicht greifbar sind.

Im heutigen Fremdsprachenunterricht lassen sich Ausgangs- und Zielsprachenkultur in vielen Fällen nicht trennscharf erforschen, trotzdem wurde oft herausgefunden, dass Kulturkontraste zwischen der Ausgangs- und Zielsprachenkultur als typisch wahrgenommen werden und auch von großer Bedeutung in den regionalen DaF-Lehrwerken sind (Majjala – Tammenga-Helmantel 2007). Aus diesem Grund werden vor allem die Ausgangs- und Zielsprachenkultur vom FARCET-Analysemodell in Betracht gezogen. Außerdem berücksichtigt dieses Modell auch die internationale Kultur und andere Kulturen. Zur internationalen Kultur zählen die Kulturen der Länder außer deutschsprachiger Länder und China, z.B. die französische Kultur. Unter anderen Kulturen werden die kulturellen Inhalte unabhängig vom Herkunftsland verstanden. Beispielsweise ist die Vorstellung über internationale Organisationen wie UN als andere Kultur zu bezeichnen. Da das zu untersuchende Lehrwerk *Studienweg Deutsch* in China entworfen und veröffentlicht worden ist, werden Kulturen von DACH-Ländern als Zielsprachenkultur vermittelt (siehe Tab. 1), während die chinesische Kultur als Ausgangskultur fungiert.

Laut Altmayer (2007) ist offensichtlich, dass sich die Deutungsmuster nicht auf Nation und Nationalkultur beziehen sollten, sondern ausschließlich auf die deutsche Sprache. In diesem Sinn sind deutsche Deutungsmuster unabhängig von ihrer ursprünglichen Herkunft und werden verwendet, um in deutschsprachigen Diskursen die Wirklichkeit zu konstruieren. Dies wird als Prämisse anerkannt. Gleichzeitig dient die vorliegende Untersuchung dazu, das genannte Lehrwerk auf das DACH-Prinzip hin zu analysieren, und setzt ihren Fokus auf die einzelnen DACH-Länder (siehe Tab. 1). Deshalb werden die Kulturen von Deutschland, Österreich, der Schweiz und anderen Ländern in der folgenden Arbeit getrennt kodiert, analysiert und erläutert.

**Tab. 1** Dimensionen in Hinblick auf die kulturellen Inhalte im Lehrwerk

Kultur der Region		Kulturelle Kategorie
Zielsprachenkultur	Ausgangskultur	Kulturelles Produkt Kulturelle Aktivität Kulturelle Gemeinschaft Kulturelle Person Kulturelle Wahrnehmung
	Deutschland Österreich Schweiz andere deutschsprachige Länder oder Regionen	

Nicht nur Inhalte, sondern auch Formen der kulturellen Darstellung sind relevant. An dieser Stelle werden die Darstellungsformen von FARCET berücksichtigt. Nach FARCET werden fast alle möglichen Formen, in denen kulturelle Inhalte im Lehrwerk präsentiert werden, beachtet. Das heißt, dass nicht nur Texte, Bilder oder Zitate, sondern auch kleine Informationen, die im Text oder sogar in Sprachübungen als Hintergrundwissen für Lernenden auftreten, bei der Untersuchung gefunden und untersucht werden (vgl. Tab. 2).

Da verschiedenartige Formen bei der Untersuchung einbezogen werden und sie bei der kulturellen Darstellung verschiedene Rollen spielen, werden nach FARCET für einzelne Form bestimmte Werte, nämlich Gewichte, vergeben, die die Relevanz der Form bei der kulturellen Darstellung präsentieren, wie Tab. 2 zeigt. Deshalb werden die Beispiele für die kulturelle Darstellung nicht nach der Frequenz des Vorkommens einzelner Möglichkeit untersucht, z.B. Thema, Text oder Bild, sondern nach der Intensität. Die so genannte Intensität wird nach FARCET so gerechnet:

$$\text{Frequenz (F)} \times \text{Gewicht (G)} = \text{Intensität (I)}$$

**Tab. 2** Form der kulturellen Darstellung nach FARCET  
(vgl. Zhang, Li & Chang 2022)

Form	Gewicht	Erläuterung
<b>Explizite Darstellung</b>		
das einzige kulturbezogene Thema in einem Text	10	Der Text fokussiert auf das kulturbezogene Thema, das im Text ausführlich diskutiert wird.
das primäre kulturbezogene Thema in einem Text	9	Das kulturbezogene Thema nimmt einen großen Teil im Text, der mehrere kulturbezogenen Themen umfasst, ein.
das gleichmäßig wichtige kulturbezogene Thema in einem Text	8	Kulturbezogene Themen werden gleichmäßig behandelt.
das sekundäre kulturbezogene Thema in einem Text	7	Das kulturbezogene Thema ist anderen kulturbezogenen Themen untergeordnet.

<b>Form</b>	<b>Gewicht</b>	<b>Erläuterung</b>
das einzige kulturbezogene Thema im Abschnitt „Kulturinformation“	6	Der Abschnitt „Kulturinformation“ vermittelt nur eine kulturbezogene Information.
das primäre kulturbezogene Thema im Abschnitt „Kulturinformation“	5	Das kulturbezogene Thema wird im Abschnitt „Kulturinformation“ zum großen Teil behandelt.
das gleichmäßig wichtige kulturbezogene Thema im Abschnitt „Kulturinformation“	4	Verschiedene kulturbezogene Themen werden im Abschnitt „Kulturinformation“ gleichmäßig behandelt.
das sekundäre kulturbezogene Thema im Abschnitt „Kulturinformation“	3	Das kulturbezogene Thema wird im Abschnitt „Kulturinformation“ vergleichsweise zum kleinen Teil behandelt.
Kulturelle Informationen in Bildern oder Zitaten	2	Die Bilder und Zitate dienen als Inputmaterialien mit kulturbezogenem Inhalt.
Kulturbezogenes Hintergrundwissen	1	Die kulturbezogenen Themen dienen als Hintergrundwissen in den oben genannten Materialien.
<b>Implizite Darstellung</b>		
das einzige kulturbezogene Thema, das in einem Text des Aufgabenteils ausführlich diskutiert wird	5	In den Aufgaben/Übungen des Aufgabenteils wird nur ein kulturbezogenes Thema ausführlich behandelt.
das primäre kulturbezogene Thema in einem Text des Aufgabenteils	4	Das kulturbezogene Thema wird zum größten Teil im Text des Aufgabenteils mit mehreren kulturbezogenen Themen behandelt.
das einzige kulturbezogene Thema in Übungen, die zur Präsentation von Kultur dienen	4	Die Aufgaben/Übungen fordern die Lernenden zur Vorstellung von einer Kulturinformation auf.
das gleichmäßig wichtige kulturbezogene Thema in Übungen, die zur Präsentation von Kultur dienen	3	Die Aufgaben/Übungen fordern die Lernenden zur Vorstellung von mehreren Kulturinformationen auf.
das gleichmäßig wichtige kulturbezogene Thema in einem Text des Aufgabenteils	3	Mehrere kulturbezogene Themen werden in einem Text des Aufgabenteils gleichmäßig behandelt.
das sekundäre kulturbezogene Thema in einem Text des Aufgabenteils	2	Das kulturbezogene Thema ist in einem Text des Aufgabenteils anderen kulturbezogenen Themen untergeordnet.



Form	Gewicht	Erläuterung
Kulturbezogene Themen in Übungen, die zum Kulturverstehen dienen	2	Durch Aktivitäten werden die Lernenden darauf geprüft, ob sie die kulturbezogenen Themen verstehen.
Kulturbezogene Themen in Bildern oder Zitaten des Aufgabenteils	2	Die Bilder und Zitate dienen als Inputmaterialien mit kulturbezogenem Inhalt im Aufgabenteil.
Kulturbezogenes Hintergrundwissen im Aufgabenteil	1	Die kulturbezogenen Themen dienen als Hintergrundwissen im Aufgabenteil.
Kulturbezogene Themen in Sprachübungen	1	Die kulturbezogenen Themen treten in Sprachübungen (wie Vokabular-, Grammatik- oder Übersetzungsübungen) auf.

Das Analysemodell FARCET wurde bereits für die Analyse von Englisch-, Deutsch- und Französischlehrbüchern (Zhang & Li 2022; Tan & Zhang 2022; Ge 2022) angewandt und findet im chinesischen Kontext weitgehend Anerkennung. Aus diesem Grund wurde es ausgewählt, um die kulturelle Darstellung im DaF-Lehrwerk zu analysieren.

### 3 Forschungsdesign

#### 3.1 Auswahl der Lehrwerke

Aktuell sind hauptsächlich drei DaF-Lehrwerke in China im Gebrauch, wie Tab. 3 zeigt. Darunter ist das Lehrwerk *Studienweg Deutsch* am einflussreichsten. Über 80 Deutschstudiengänge nutzen dieses Lehrwerk als kurstragendes Lehrwerk. Es wirkt auch auf die landesweite Sprachprüfung PGG<sup>1</sup> und PGH<sup>2</sup> aus, bei denen nicht nur Sprachkenntnisse, sondern auch kulturelle Inhalte geprüft werden. Angesichts seiner Bedeutung vom Lehrwerk für die beiden Prüfungen wird es besonders von Germanistikstudierenden geschätzt. Gleichzeitig wird es auch von den meisten Fremdsprachenschulen als Haupt- oder Zusatzlehrwerk benutzt (Ge 2022). Diesbezüglich wird das Lehrwerk *Studienweg Deutsch* als Forschungsgegenstand ausgewählt.

1 PGG bezeichnet die Prüfung für das Germanistik-Grundstudium, die vom chinesischen Bildungsministerium organisiert wird. Das vierjährige Germanistikstudium in China besteht aus dem zweijährigen Grundstudium und dem zweijährigen Hauptstudium. Im Grundstudium werden hauptsächlich Sprachkenntnisse vermittelt, während bestimmte Fachrichtungen wie deutsche Literatur, Sprachwissenschaft, Landeskunde usw. in den Sprachkurs im Hauptstudium integriert werden. Am Ende des Grundstudiums sind die Germanistikstudierenden verpflichtet, an der PGG teilzunehmen. Im Prinzip können die Germanistikstudierenden nur im Hochstudium weiter studieren, wenn sie die PGG erfolgreich bestehen.

2 PHG bezeichnet die Prüfung für das Germanistik-Hochstudium, die auch vom chinesischen Bildungsministerium organisiert wird. Im Prinzip sind die Germanistikstudierenden am Ende des Studiums verpflichtet, an der PHG teilzunehmen.

**Tab. 3** Überblick über die in China verwendeten regionalen DaF-Lehrwerke

Nr.	Lehrwerk	Verlag	Veröffentlichungszeit
1	<i>Studienweg Deutsch</i>	Foreign Language Teaching and Research Press (Beijing)	2006–2009
2	<i>Klick auf Deutsch</i>	Foreign Language Teaching and Research Press (Shanghai)	2001
3	<i>Stichwort Deutsch</i>	Tongji University Press (Shanghai)	2003–2019

Das Lehrwerk *Studienweg Deutsch* umfasst 4 Bände. Sie erschienen in den Jahren zwischen 2006 und 2009 und richten sich jeweils an die Zielniveaus A1 bis C1. Bei der Untersuchung werden nur die Lehrbücher analysiert, während andere Übungsbücher nicht berücksichtigt werden, da in der Regel nur die Lehrbücher in der Unterrichtspraxis zum Einsatz kommen. Die Autorengruppe des Lehrwerks bestand aus einem deutschen Experten und mehreren chinesischen Expert\*innen, die langjährige Erfahrungen beim Deutschlehren gesammelt hatten und die Lerngewohnheit sowie -kompetenz chinesischer Germanistikstudierenden gut kannten.

Obwohl sich jeder Band des Lehrwerks *Studienweg Deutsch* in der Anzahl der Lerneinheiten unterscheidet, stellt jede Einheit (mit Ausnahme der Vorkurse im Band 1) einen ähnlichen Aufbau dar: Sie besteht der Reihenfolge entsprechend aus Motivseite, Texte, Wortschatz bzw. Redemittel, Grammatik und einer Vokabelliste. Die Lektionen zeichnen sich durch eine Vielfalt an Themenbereichen und Textsorten aus, um das deutsche Alltagsleben und Gesellschaft aus verschiedenen Aspekten zu präsentieren (vgl. Wang 2011: 214). In der Untersuchung wurde die Vokabelliste ausgeschlossen.

### 3.2 Durchführung der Analyse

Bei der Analyse arbeitete die Verfasserin mit anderen Kollegen zusammen. Im ersten Schritt versuchten die Verfasserin und eine Kollegin, einige Beispiele im Lehrwerk zu kodieren, um sich mit dem Kodierungsprinzip vertraut zu machen. Dann wurde eine blinde Doppelkodierung durchgeführt. Wenn sie nicht miteinander übereinstimmten, luden sie den dritten Kollegen zur Diskussion ein, bis der dritte Kollege für einen der Vorschläge plädierte.

Nach der Diskussion der Forschungsgruppe wurde festgelegt, dass alle Möglichkeiten zur kulturellen Darstellung in allen vier Bänden mithilfe einer Tabelle gesammelt, kodiert und dokumentiert werden, um die Daten für die Analyse in einer sinnvollen Form vorliegen zu haben. Die Tab. 4 zeigt ein Kodierungsbeispiel.

**Tab. 4** Kodierungsbeispiel

Band 2, L2, T3								
Inhalt	Kategorie der Region	Kulturelle Kategorie	Seite	Form	Form	Gewicht (Punkte)	Frequenz	Intensität (Punkte)
Beethoven	Deutschland	Person	31	Explizit	Bild	2	1	2
Der taube Komponist	Deutschland	Person	32	Explizit	Text	10	1	10
Bonn	Deutschland	Produkt	32	Explizit	Hintergrundwissen	1	1	1
Wien	Österreich	Produkt	32	Explizit	Hintergrundwissen	1	1	1
Karl Czerny	Österreich	Person	32	Explizit	Hintergrundwissen	1	1	1
An die Freude	Deutschland	Produkt	32	Explizit	Hintergrundwissen	1	1	1

Beim Kodierungsbeispiel in Tab. 4 geht es um den bekannten Musiker Ludwig van Beethoven. Beethoven ist nicht nur mit Deutschland verbunden, da er in verschiedenen Ländern lebte und mit deren Kulturen in vielen Aspekten verbunden ist. In solchen Beispielen stellte die Forschungsgruppe nach der Diskussion fest, dass Beethoven wegen seines Geburtsortes hauptsächlich zu einer deutschen Persönlichkeit zählt, der in seiner Geschichte auftretende Stadtname Wien jedoch der österreichischen Kultur zugeordnet wird. Wie Tab. 4 zeigt, wird ein Text mit verschiedenartigen kulturellen Inhalten mehrere Male kodiert, markiert und die Werte werden mehrere Male gerechnet, so dass alle deutschsprachigen Kulturen im Zusammenhang mit Beethoven mitberücksichtigt werden können. Um diese Entscheidung besser nachvollziehen zu können, wird der entsprechende Text im Folgenden mit abgedruckt.



**A** Der taube Komponist

Er hat von 1770 bis 1827 gelebt. Seine Heimatstadt war Bonn, aber er hat einen niederländischen Namen. Seit 1792 ist seine zweite Heimat Wien. Hier komponiert er seine großen Werke. „Seine Wohnung ist ein Chaos. Überall liegen Papier und Kleidungsstücke, seine Sachen sind in Koffern, er hat kaum Möbel, nur ein paar Stühle, und die sind kaputt.“ So berichtet der Komponist Karl Czerny über einen Besuch bei ihm. Zu dieser Zeit ist er schon in ganz Europa bekannt. Adresse nicht nötig, Name genügt, wenn man an ihn schreiben will, sagt er. Das war ein praktischer Rat, denn etwa siebzig Mal ist er umgezogen. Oder er musste umziehen wegen Problemen mit seinen Vermietern. 1795 wird er schwerhörig, 1819 ist er taub. Die weltberühmte Neunte Sinfonie mit dem Lied „An die Freude“ hat er selbst nie gehört.

**Beispiel 1.** Band 2 Lektion 4 T3 Wer war's?

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Zur Kultur der DACH-Länder

Nach FARCET wurden alle vier Bände des Lehrwerks *Studienweg Deutsch* analysiert und dabei zeigen sich die folgenden Ergebnisse.

**Tab. 5** Kultur von DACH-Ländern im Lehrwerk *Studienweg Deutsch*  
(Intensität, in Punkten)

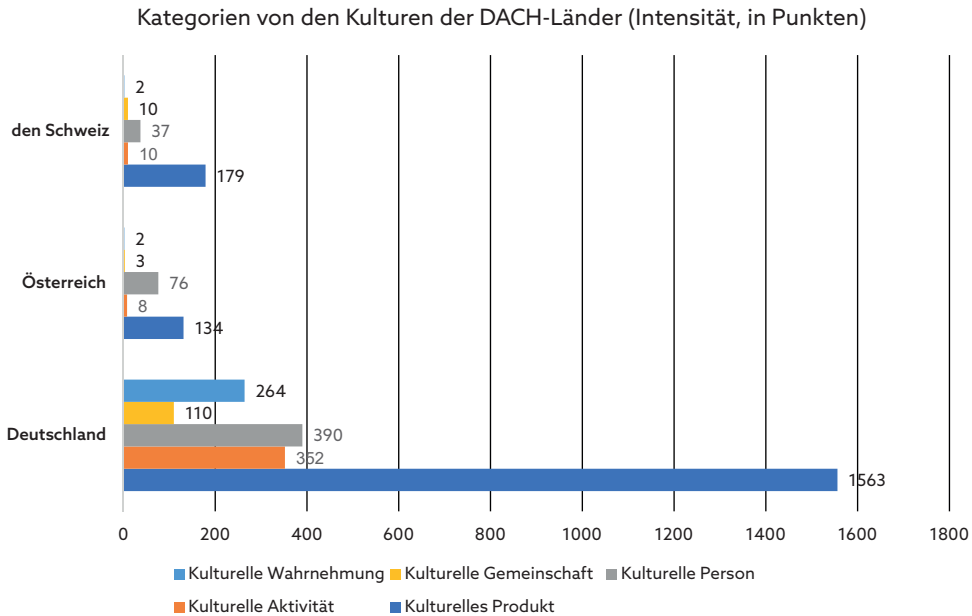
Kultur von DACH-Ländern	Band 1	Band 2	Band 3	Band 4	Total
Deutschland	240	635	681	1123	2679
Österreich	2	21	9	191	223
Schweiz	5	7	9	217	238
Andere deutschsprachige Länder oder Regionen	0	0	0	0	0

Anhand der Ergebnisse von Tab. 5 wird vor allem erkennbar, dass die Intensität von Deutschland in den 4 Bänden klar überwiegt, während die kulturellen Inhalte von Österreich und der Schweiz deutlich seltener vorkommen und andere deutschsprachige Länder oder Regionen gar nicht erwähnt werden.

Aus Tab. 5 ist deutlich zu erkennen, dass die deutsche Kultur von Band 1 bis Band 4 ansteigend präsentiert wird. Im Band 4 ist die Intensität der deutschen Kultur fast fünfmal so hoch wie in Band 1. Das zeigt, dass die Autor\*innen anhand des Materials nahelegen, dass man sich mit der Verbesserung der Sprachfähigkeit mehr und tiefer mit kulturellen Inhalten beschäftigt, vor allem mit der deutschen Kultur.

Im Band 1 beträgt die Kultur von Österreich nur 2 Punkte. Im ganzen Buch von über 300 Seiten finden sich also nur zwei Stellen, die österreichische Inhalte als Hintergrundwissen in zwei Sprachübungen haben. Im Band 4 sind die Kulturen von Österreich und der Schweiz auffälliger als in den ersten drei Bänden. Der Grund liegt daran, dass eine Lektion von Österreich und der Schweiz handelt, wie der Titel „Lektion 4 – Österreich und die Schweiz“ verrät. In dieser Lektion werden landeskundliche Informationen wie Persönlichkeiten, Geografie, Wirtschaft, Dialekte und literarische Werke vorgestellt. Beispielsweise gibt es zwei Texte in Lektion 3, und zwar Auszüge aus dem Theaterstück „Die Physiker“ des schweizerischen Schriftstellers Friedrich Dürrenmatt. Außerdem wird eine Diskussion über Klischees über Österreich im Text mit dem Titel „Wo, bitte, geht´s hier zum Kaiser? Wiener Klischees für den Rest der Welt“. Es ist deswegen zu erschließen, dass die Autor\*innen dieses Bandes die Lernenden zielbewusst mit Österreich und der Schweiz vertraut machen und es dabei nicht nur um Vermittlung des Kulturwissens geht, sondern darum, die Fähigkeit der Lernenden zum kritischen Denken, zur Selbst-reflexion und schließlich zur Teilhabe an deutschsprachigen Diskursen des öffentlichen Lebens zu fördern.

## 4.2 Kategorien der Kultur



**Abb. 1.** Kategorien von den Kulturen der DACH-Länder  
(Intensität, in Punkten)

### Kulturelle Produkte

Unter den fünf kulturellen Kategorien sind kulturelle Produkte am stärksten repräsentiert. Die kulturellen Produkte im Lehrwerk *Studienweg Deutsch* umfassen bekannte Städte und Sehenswürdigkeiten, typisches Essen und Trinken, literarische Werke, künstlerische Werke, Landschaften, Gebäude usw. Im Fall von Deutschland werden die kulturellen Produkte in vielfältiger Form wie Text, Bild und auch Hintergrundwissen umgesetzt, während die Formen von österreichischen und schweizerischen kulturellen Produkten weniger sind, besonders in den ersten 3 Bänden, fast nur als Hintergrundwissen in den so genannten Sprachübungen oder im Text. Im Band 4 zeigen sich die kulturellen Produkte aus Österreich oder der Schweiz vielmehr auf expliziter Weise, nämlich im Bild (siehe Beispiel 2) oder als Thema vom Text.



**Beispiel 2.** Band 4, Lektion 4, Motivseite

### Kulturelle Personen

Darauf folgen kulturelle Personen von allen DACH-Ländern. In den vier Bänden werden viele berühmte Persönlichkeiten dargestellt und viele normale Menschen im Alltagsleben werden mit einbezogen. Dabei kommen fast alle Hauptfiguren in diesem Lehrwerk entweder aus Deutschland oder aus China. Die kulturellen Personen aus Österreich und der Schweiz sind namhafte (historische) Persönlichkeiten, aus Österreich etwa Wolfgang Amadeus Mozart, Johann Strauß, Josef Strauß, Carl Czerny, Elfriede Jelinek oder Franz Kafka (siehe Beispiel 3), aus der Schweiz Friedrich Dürrenmatt, Peter Bichsel usw.



**Beispiel 3.** Band 4, Lektion 4, Motivseite

Kulturelle Produkte und Personen nehmen den größten Anteil ein und werden hauptsächlich als Hintergrundwissen in Text, Übungen und Aufgaben präsentiert. Obwohl sie im einzelnen Text oder in der einzelnen Übung keinen großen Einfluss auf das kulturelle Lernen von Lernenden ausüben, prägen sie diese im Grunde genommen auch stark, wenn sich solche Informationen wiederholen. Mit der Zeit kennen die Lernenden nicht nur beispielsweise bestimmte Stadtnamen und Namen von Personen, sondern ihr Interesse an den kulturellen Inhalten wird dadurch geweckt. Dann können die Lernenden aus eigener Initiative versuchen, mehr von den kulturellen Inhalten zu erfahren. In

diesem Sinn haben kulturelle Produkte und Personen positive Auswirkungen auf sprachliches und kulturelles Lernen.

### **Kulturelle Aktivitäten**

Im Lehrwerk werden viele kulturelle Aktivitäten genannt, am häufigsten das Alltagsleben von deutschen Studierenden und ihre Freizeitaktivitäten. Außerdem gehören dazu auch Sport, Feierlichkeiten, Umweltschutzaktivitäten usw. Viele Texte haben kulturelle Aktivitäten aus Deutschland zum Thema, wie Höflichkeitsformen in Deutschland. Hingegen werden nur wenige kulturelle Aktivitäten von Österreich und der Schweiz gezeigt, und diese dienen in den meisten Fällen als Hintergrundwissen in Sprachübungen. Beispielsweise wird in einer Übung genannt, dass Skilaufen in der Schweiz sehr beliebt ist.

### **Kulturelle Gemeinschaft**

Kulturelle Gemeinschaften beziehen sich auf die Menschengruppen, die aufgrund von ethnischer Zugehörigkeit, Sprache, Geschlecht, Rasse, Religion, sozioökonomischer Klasse usw. in verschiedene Gruppen unterteilt sind (vgl. Zhang, Li & Chang, 2022). Beispiele für deutsche kulturelle Gemeinschaften sind die Fußballmannschaft Bayern München, die Duden-Redaktion oder politische Parteien in Deutschland wie die CDU. Hingegen gibt es in den vier Bänden nur ein Beispiel (siehe Beispiel 4), das österreichische und schweizerische Gemeinschaft zeigt. Beispiel 4 ist eine Sprachübung, in welcher die Lernenden die Charakteristika von Touristen aus jedem Land zusammenfassen und die vorgegebenen Redemittel verwenden. Durch das Beispiel ist offenbar, dass Deutsche, Österreicher und Schweizer jeweils als eine Ganzheit angesehen werden und sie durch diese verallgemeinerten Beschreibungen stereotypisiert werden. In dieser Situation sollen die Lehrenden im Unterricht durch Fragen oder Diskussionen die Lernenden zum Nachdenken über die so genannte Stereotypisierung bringen, damit sie nicht nur ein klischeehaftes Bild von den Menschen einer Kultur bekommen, sondern auch solche Stereotype dialektisch betrachten und sich eigene Meinungen bilden.



**Ü3** umformen: Von wem ist eigentlich die Rede?

Ein Reiseleiter hat viele Touristengruppen und Delegationen begleitet. Er hat Angehörige vieler Nationen erlebt, verallgemeinert aber gern ihr Verhalten. Verwenden Sie folgende und ähnliche Redemittel und machen Sie aus den „Völkern“ konkrete Personengruppen.

Redemittel für: *die Österreicher*

- einige/viele Österreicher
- die meisten österreichischen Touristen/Studenten/...
- Delegationen aus Österreich
- Unter den Österreichern gibt es viele/einige, die ...
- Ich habe bei Österreichern immer wieder erlebt, dass ...
- Es kommt oft vor, dass österreichische Geschäftsleute ...

Die Amerikaner benehmen sich, als wären sie in China zu Hause. Bei den Deutschen muss alles ganz perfekt klappen, sonst sind sie unzufrieden. Die Japaner tun so, als wollten sie jeden Betrieb am liebsten gleich kaufen. Die Schweizer sind sehr sparsam. Die Italiener essen und trinken gern und interessieren sich kaum für die Sehenswürdigkeiten. Die Auslandschinesen wollen in ihre alten Heimatorte. Die Russen sind bei Verhandlungen manchmal unhöflich. Die Spanier sind stolz.


**Beispiel 4.** Band 4, L11, Redemittel 1, Ü3**Kulturelle Wahrnehmungen**

Für alle DACH-Länder sind kulturelle Wahrnehmungen im Vergleich zu den anderen vier Kategorien wenig dargestellt. Die kulturellen Wahrnehmungen von Österreich sind in den 4 Bänden nur einmal vertreten, als Zitat, wie Beispiel 5 zeigt.

7. Karl V. (1500 – 1558), Kaiser aus dem österreichischen Herrscherhaus der Habsburger, sagte, in seinem Reich „geht die Sonne nicht unter“.

Was meinte er damit?

- In seinem Reich herrschten damals Glück, Frieden und Wohlstand.
- Das Klima in Österreich ist sonnig und warm.
- Zu seinem Reich gehörten Gebiete in Europa, Amerika und Asien.


**Beispiel 5.** Band 4, L4, Ü1




Die kulturellen Wahrnehmungen von Deutschland werden durch verschiedene Formen realisiert, am meisten durch Sprüche, Zitate aus bekannten Werken oder Persönlichkeiten (Siehe Beispiel 6).

**Ü3 Detailverständnis (细读理解)**

Lesen Sie den Dialog in der Gruppe mehrfach mit verteilten Rollen.  
(在小组里分角色朗读对话数次。)

a) Was isst und trinkt Maria morgens, was Max?  
b) Was wissen Sie über die Hauptmahlzeit in Deutschland?  
c) Wie isst man gesund?  
d) Ergänzen Sie das Sprichwort (谚语) im Herz.



Hunger ist der beste Koch.

Voller Bauch studiert nicht gern.

Nach dem Essen sollst du ruh'n oder tausend Schritte tun!

Erklären Sie diese Sprichwörter. Welches Sprichwort finden Sie noch im Text? Schreiben Sie es in das leere Spruchband.  
(解释列出的谚语的意思。在课文里还找到哪些谚语? 把它们写到下页的方框里。)

172

Beispiel 6. Band 1, L6, T1, Ü3

3. Achten Sie beim dritten Hören auf die Lösung des Problems vom Vorabend. Spielen Sie nun das Telefongespräch frei nach.

**Ü9 Brainstorming**

Menschen einer Nation, so sagt man, haben bestimmte gemeinsame Eigenschaften.

1. Diskutieren Sie in der Klasse: Welche besonderen Eigenschaften haben die Chinesen? Welche Eigenschaften kennen Sie als *typisch deutsch*?  
Sammeln Sie die Eigenschaften oder Verhaltensweisen und schreiben Sie sie in die Tabelle. Wenn Ihnen deutsche Begriffe fehlen, schlagen Sie im Wörterbuch nach.

2. Lesen Sie dann T3 und erweitern Sie, wenn nötig, Ihre Liste.

„typisch chinesisch“	„typisch deutsch“

Beispiel 7. Band 2, Lektion 11, Text 2, Ü9

Dabei muss betont werden, dass sich Sprüche als kulturelles Erbe aus der Geschichte nicht nur von Deutschland, sondern von allen deutschsprachigen Ländern, erweisen. Um die Kodierungsarbeit zu erleichtern, werden solche deutsche Sprichwörter bei der Untersuchung als Realisierungsformen für deutsche kulturelle Wahrnehmungen gezählt.

In diesem Lehrwerk werden sehr häufig deutsche und chinesische kulturelle Wahrnehmungen verglichen (siehe Beispiel 7), während die kulturellen Inhalte von Österreich und der Schweiz fast ignoriert werden. In diesem Beispiel werden die Lernenden aufgefordert, sich über die so genannten typischen Eigenschaften von Deutschen und Chinesen Gedanken zu machen, obgleich diese typischen Eigenschaften im Grunde genommen Klischees oder Stereotypen sind. Im Unterricht können Stereotype einerseits genutzt werden, um über sie als kognitionspsychologisches Phänomen zu reflektieren, über Fremd- und Selbstbilder aufzuklären und das Bewusstsein für die kognitiven Prozesse in der interkulturellen Begegnung zu schärfen. Sie dienen andererseits als Element des kulturellen Lernens dazu, Stereotype im interkulturellen Austausch zu vermeiden, fremdkulturelle Verhaltensmuster besser zu verstehen und effektiver mit solchen Stereotypen umzugehen (Deckers 2010).

### 4.3 Form der kulturellen Darstellung

**Tab. 6** Form der kulturellen Darstellung (Intensität, in Punkten)

	Deutschland	Österreich	Schweiz	Total
<b>Explizite Form</b>				
Text	419	9	52	480
Kulturwissen	78	12	12	102
Bild	444	28	19	491
Spruch/Zitat	62	0	2	64
Hintergrundwissen	316	33	14	363
Total	1319	82	99	1500
<b>Implizite Form</b>				
Text	167	15	35	217
Übung zum Kulturverstehen	28	0	0	28
Übung zur Kulturproduktion	299	52	60	411
Bild	132	8	8	148
Spruch/Zitat	148	2	2	152
Hintergrundwissen	284	28	16	328
Sprachübung	302	36	18	356
Total	1360	141	139	1640

Es mag nicht überraschen, dass die deutsche Kultur durch alle Formen hinweg präsentiert ist, wobei Texte, Bild und Hintergrundwissen am häufigsten im Lehrwerk vorkommen. Besonders im Vergleich zur Kultur von anderen deutschsprachigen Ländern sind Texte mit Themen über die deutsche Kultur von ausschlagender Bedeutung. Bilder erfüllen hier in erster Linie die Funktion der Anschaulichkeit, um die Eindrücke der Lernenden zu vertiefen. Die Motivseite ist ein spezieller Bestandteil am Anfang jeder Lektion des Lehrwerks *Studienweg Deutsch*, welcher immer aus zwei bunten Seiten besteht und inhaltlich durch eine Vielzahl von Bildern und Leitfragen gestaltet wird. Darüber hinaus kombinieren die Lehrwerkautoren in manchen Fällen Bilder und zum Nachdenken anregende Fragen, um das Potential von Bildern an kultureller Darstellung zu erschöpfen (siehe Beispiele 2 und 8). Im Beispiel 8<sup>3</sup> werden nicht nur Plakate gezeigt, sondern Übungen zum Kulturverstehen ergänzt, indem die Fragen vor und nach den Bildern gestellt werden: Wo stellt die Künstlerin Realität dar, wo übertreibt sie? Oder sind ihre Plakate nur ein ironisches Spiel mit Klischeevorstellungen und Vorurteilen in westlichen und chinesischen Köpfen? Aber hat sie auf ihren Plakaten nicht gerade die Unterschiede zwischen „den Deutschen“ und „den Chinesen“ dargestellt? Die Lernenden sollen auch kritische Stellungen zu den Bildern und den Aussagen der Künstlerin nehmen. In dieser Übung werden die klischeehaften Merkmale und Sitten der Chinesen und Deutschen hinterfragt, was zu einer Reflexion, Irritation und Erweiterung der verfügbaren Deutungsmuster der Lernenden beiträgt. Es lässt sich an diesem Beispiel auch zeigen, dass implizite Formen wie Übungen zum Kulturverstehen und zur Kulturproduktion in vielen Fällen eine Aufgabe übernehmen, die Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten von Lernenden im Umgang mit fremden Kulturen zu sensibilisieren sowie weiter zu entwickeln. Im Großen und Ganzen reichen solche Darstellungsformen von deutscher Kultur nicht, so dass die Lernenden meistens das vermittelte Kulturwissen passiv erhalten und selten eigene Meinungen bilden bzw. zum Ausdruck bringen.

---

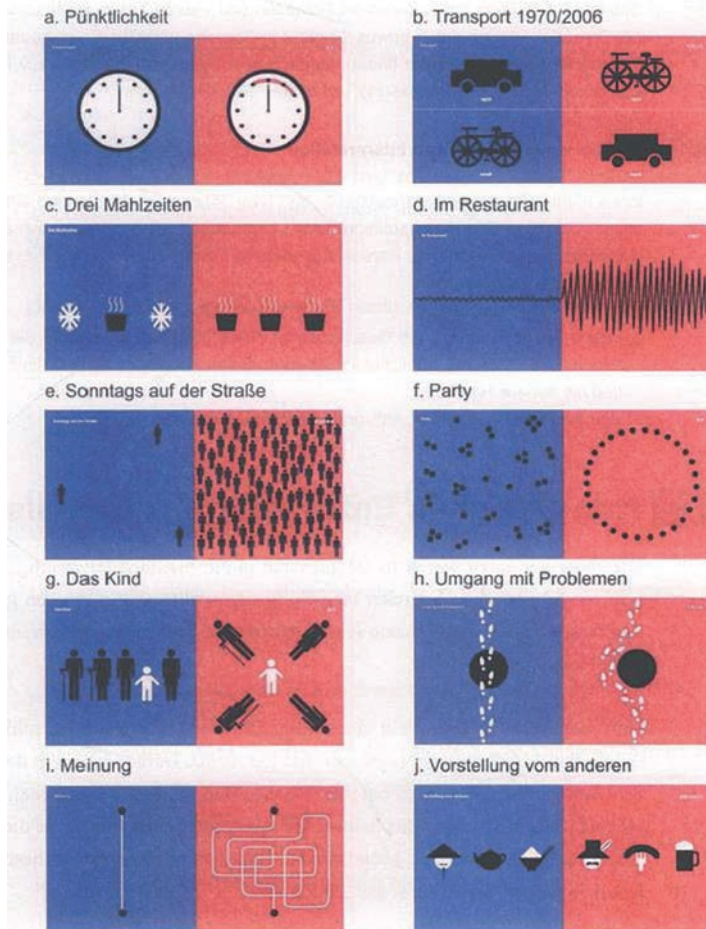
3 Die in diesem Beispiel gezeigten Plakate wurden von Yang Liu gezeichnet. Yang Liu ist eine Künstlerin, die in Beijing, China geboren ist und im Alter von 13 Jahren mit ihrer Familie nach Berlin zog. Aufgrund ihrer eigenen Erlebnisse thematisierte sie die kulturellen Unterschiede zwischen China und Deutschland in ihrer Arbeit *Ost trifft West*.

### Ü8 Plakative Plakate

Plakate sind plakativ, d.h. sie wollen Aufmerksamkeit erregen, vereinfachen ein Thema und übertreiben.

1. Erklären Sie die Situationen auf den Plakaten von Yang Liu. Wo stellt die Künstlerin Realität dar, wo übertreibt sie? – Oder sind ihre Plakate nur ein ironisches Spiel mit Klischeevorstellungen und Vorurteilen in westlichen und chinesischen Köpfen?

2. Sind Sie selbst nach diesen Plakaten eher „chinesisch“ oder eher „deutsch“?



3. Yang Liu sagte in einem Interview zu ihren Plakaten: „Zwei Menschen unterscheiden sich viel stärker voneinander als zwei Völker“. Aber hat sie auf ihren Plakaten nicht gerade die Unterschiede zwischen „den Deutschen“ und „den Chinesen“ dargestellt? Nehmen Sie zu ihrer Aussage und den Plakaten kritisch Stellung.

**Beispiel 8.** Band 4, Lektion 11, Text 1

## Ü1

## Internet-Recherche

Klicken Sie [www.austria.gv.at](http://www.austria.gv.at), [www.bundesregierung.de](http://www.bundesregierung.de) und [www.admin.ch](http://www.admin.ch) an.

1. In welchen Sprachen stellen sich die österreichische Regierung, die deutsche Regierung und die Schweizer Behörden auf ihren offiziellen Webseiten vor?
2. Welche dieser Sprachen sind Amtssprachen in den Ländern, welche sind Fremd-

**Beispiel 9.** Band 4, Lektion 4, Redemittel

Die Darstellungsformen von österreichischer und schweizerischer Kultur sind im Vergleich dazu sehr einseitig, am meisten in Form von Hintergrundwissen und Sprachübung. Aber es mag überraschen, dass einige Übungen zur Kulturproduktion entworfen werden (siehe Beispiel 9). Solche Übungen bieten keinen Text zum kulturellen Thema, aber ermuntern die Lernenden zur weiteren individuellen Beschäftigung mit kulturellen Themen, damit sie sich durch Recherchieren oder andere Projekte das Kulturwissen aneignen oder erweitern.

## 5 Diskussion

### 5.1 Marginalisierung der österreichischen und schweizerischen Kultur

Eine Marginalisierung der österreichischen und schweizerischen Kultur ist bei der Darstellung in diesem Lehrwerk deutlich zu erkennen, insbesondere in den ersten drei Bänden. Die Ergebnisse der Erhebung zeigen, dass die Intensität der österreichischen und schweizerischen Kultur, quantitativ gesehen, weniger als ein Zehntel der Intensität der deutschen Kultur beträgt und die Intensität von beiden Kulturen in den ersten drei Bänden unter zehn Punkten liegt. Außerdem zeigt sich die qualitative Untersuchung durch die im vorliegenden Beitrag genannten Beispiele, dass Deutschland im Vergleich zu anderen deutschsprachigen Ländern und Regionen erheblich überwiegt. In dieser Situation orientieren sich die meisten Lehrenden und Lernenden automatisch nach Deutschland. Obwohl Deutsch wegen der Größe, Einwohnerzahl und Präsenz auf der internationalen Bühne in den allgemeinsprachlichen Lehrwerken deutlich häufiger in Erscheinung als die anderen DACH-Länder tritt, ist es für die Lernenden dieses Lehrwerks – Germanistikstudierenden mit der größten Möglichkeit als zukünftige Mittler und Multiplikatoren für deutsche Sprache und Kultur – ohne jeden Zweifel relevant, etwas über die Vielfalt der deutschsprachigen Ländern zu erfahren, und eben nicht nur über Deutschland (vgl. Voerkel & Huang 2020). Dann sind sie befähigt, sich über kurz oder lang mit Fragen zu Österreich und der Schweiz aus verschiedener Perspektive zu beschäftigen.

Bei der Untersuchung stellt sich noch eine andere Frage, wie andere Forscher bereits stellten (Voerkel & Huang 2020): Wie ist es mit anderen DACH-Ländern und Süd-



tirol? Liechtenstein ist neben den drei „Haupt-DACH-Ländern“ zwar das einzige mit ausschließlicher Verwendung von Deutsch als Amtssprache, aber wird aufgrund seines geringen Einflusses auf die deutsche Sprache nicht als „Vollzentrum“, sondern als „Halbzentrum“ gewertet (vgl. Ammon 2016), und ist gar nicht im Lehrwerk erwähnt. Außerdem werden andere Länder oder Regionen des amtlich deutschen Sprachraums, wie Luxemburg, Belgien oder Südtirol in Italien, ebenfalls nicht in dem Lehrwerk genannt. Im Prinzip lassen sich die deutschsprachigen Länder und Regionen im DaF-Lehrwerk nicht gleichwertig berücksichtigen, trotzdem muss es um die grundsätzliche Anerkennung eines vielfältigen Sprach- und Kulturraumes im Lehrwerk gehen (vgl. Demming – Hägi – Schweiger 2013: 69; Shafer – Baumgartner 2017: 67), da sie trotz der Digitalisierung die wesentliche Informationsquelle des Fremdsprachenunterrichts bleiben und damit den Lehrenden und Lernenden den vielfältigen Kulturraum deutscher Sprache bewusst machen sollen.

## 5.2 Oberflächliche Kulturdarstellung von allen DACH-Ländern

Bei der Betrachtung der Forschungsergebnisse wird deutlich, dass kulturelle Produkte und Personen in Hinsicht auf die Kultur von allen DACH-Ländern am stärksten wahrnehmbar sind und kulturelle Wahrnehmungen hingegen am schwächsten. Dieses Phänomen besteht nicht nur in DaF-Lehrwerken, sondern fast in allen Fremdsprachenlehrwerken, da kulturelle Produkte einfach direkt erkannt und vermittelt werden (Moran 2009), obwohl kulturelle Wahrnehmungen zu den „hidden level of culture“ (Gu 2002: 8–9) zählen und im Vergleich zu den „unhidden“ Dimensionen im Grunde genommen wichtiger sind (Hall 1959).

In Verbindung mit Österreich und der Schweiz werden meistens nur Informationen gegeben, die lediglich aus einer Ansammlung von Stichworten bestehen, wie beispielsweise „Prinzessin Elisabeth“, „Schönbrunn“, „Habsburger Monarchie“, „Sacher-Torte“ aus Band 4. Diese Art von kulturbezogenen Inhalten bezeichnet Majjala (2007: 551) als „Stichwortlandeskunde“, über die unter Umständen Stereotype gerade erst vermittelt werden. Die Stereotypisierung und die Stereotype über fremde Nationen, besonders die negativen, sind im Fremdsprachenunterricht nicht willkommen, weil sie zu Missverständnissen und politischen Konflikten führen könnten (vgl. Marques-Schäfer 2013: 247ff.). Wie Beispiel 3 zeigt, könnten Schweizer verallgemeinert nur als sehr sparsam angesehen werden.

Manche Sozialpsychologen meinen, dass Stereotypisierung als Grundbestandteil menschlicher Kognition zu betrachten ist (vgl. Six 1987). In diesem Sinn wird Stereotypen eine kognitive Leistung zugeschrieben, die darin besteht, Menschen im Alltagsdenken eine erste Orientierungshilfe zu geben (Marques-Schäfer et al. 2016). Sie reduzieren nicht nur die Komplexität der Welt, sondern verbinden das Neue mit vorhandenem Wissen und Erfahrungen. Tatsächlich lässt sich nicht übergehen, dass Lernende einer Fremdsprache fast immer bereits vorhandene Informationen und ein bestimmtes Bild des Zielsprachenlandes in den Unterricht mitbringen. Ob dieses Bild realistisch ist oder

nicht, soll an dieser Stelle nicht die Frage sein. Es ist vielmehr entscheidend, wie Lernende durch Fragen motiviert werden, über die Stereotypen kritisch nachzudenken, und wie Lehrende im Fremdsprachenunterricht mit den Stereotypen umgehen. Im Lehrwerk finden sich nicht sehr viele Beispiele wie Beispiel 7, das den Umgang mit Vorurteilen gegenüber Deutschen und Chinesen zeigt, und bedauerlicherweise gar keine Beispiele bei der Darstellung österreichischer und schweizerischer Kultur.

### 5.3 Gegenüberstellung der Darstellungsformen von deutscher und anderer Kultur

Im engen Zusammenhang mit der Hervorhebung von deutscher Kultur steht ihre Darstellungsvielfalt. Besonders im Text über deutsche Kultur können die Lernenden nicht nur Sprachwissen wie Wörter, Grammatik und Sprachgebrauch lernen, sondern sich auch das Kulturwissen aneignen oder ihr Kulturwissen erweitern, damit sie kompetent sind, mit genügenden Materialien über die deutsche Kultur zu berichten. Darüber hinaus werden häufig zum Nachdenken oder zur Diskussion anregende Fragen oder Aufgaben in Abhängigkeit von deutscher Kultur entworfen, damit die Lernenden „durch die Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Texten über ihnen verfügbaren Deutungsmuster reflektieren“ und in der Lage versetzt werden, „angemessen (kritisch oder affirmativ) Stellung zu nehmen“ (Altmayer 2007).

Hingegen stellen sich die Kulturen anderer DACH-Länder in vereinfachter Form dar, was zu kritisieren ist. Jedoch ist lohnenswert, dass sich kulturelle Inhalte von anderen DACH-Ländern in verschiedener Form präsentieren. Vor allem sollen mehr kulturelle Inhalte in expliziter Form, nämlich Texte, über andere DACH-Länder eingeführt werden, damit Lernende mehr Kulturwissen über diese Länder und Regionen erhalten und diese Texte als Inputmaterialien den Lernenden dabei helfen können, etwas über andere DACH-Länder mündlich oder schriftlich zu produzieren. Außerdem sollen auch in einem Text oder einer Übung kulturelle Inhalte verschiedener DACH-Länder vergleichend dargestellt werden. Zum Beispiel können traditionelle Spezialitäten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz mithilfe von Bildern gezeigt werden, wobei sich entsprechende Fragen an die Lernenden stellen lassen. Darüber hinaus sind Bilder besonders geeignet für die Darstellung verschiedenartiger Kulturen.

## 6 Schlussfolgerung und Ausblick

Es lässt sich durch die vorliegende Untersuchung feststellen, dass bei der Darstellung der DACH-Länder im Lehrwerk *Studienweg Deutsch* keine Ausgewogenheit erreicht wird, weder quantitativ noch qualitativ. Deutschland überwiegt klar, während Österreich sowie die Schweiz marginalisiert werden. Damit hängen auch die Darstellungsvielfalt der deutschen Kultur und die Vereinfachung anderer Kulturen zusammen. Daneben werden vielmehr die „unhidden“ Dimensionen der Kultur von DACH-Ländern präsentiert als

die „hidden“. Besonders die Verallgemeinerung von österreichischen und schweizerischen Kulturen könnte zur Stereotypisierung und fordert die Lehrenden, im Unterricht mit den Stereotypen richtig umzugehen.

Angesichts der Relevanz einer Auseinandersetzung mit der Vielfalt der deutschen Sprache und Kultur im deutschsprachigen Raum versucht die vorliegende Arbeit, die regionalen DaF-Lehrwerke in China am Beispiel von *Studienweg Deutsch* bezüglich des DACH-Prinzips aus der kulturellen Perspektive zu analysieren. Bei der Untersuchung wird zunächst vor allem die quantitative Analyse berücksichtigt. Dabei zeigt der numerische Kontrast zwischen den DACH-Ländern deutlich, inwiefern Deutschland und andere DACH-Länder dargestellt werden. Gleichzeitig ist anzumerken, dass in vielen Fällen die Kulturen verschiedener DACH-Länder schwer trennbar sind. Dafür vereinbarte die Forschungsgruppe bestimmte Kodierungskriterien, was trotzdem Unzulänglichkeiten beim Analysieren und Rechnen birgt. In der Zukunft sind bessere Problemlösungen bei der quantitativen Analyse zu erwarten. Ausführliche qualitative Untersuchungen sind gleichfalls denkbar und wünschenswert.

Momentan fehlt es im am häufigsten in chinesischen Deutschstudiengängen verwendeten Lehrwerk *Studienweg Deutsch* an kulturellen Inhalten von Österreich, der Schweiz und anderen deutschsprachigen Ländern oder Regionen. Die Autor\*innen für neue DaF-Lehrwerke sollten sich überlegen, wie eine größere Ausgewogenheit von kulturellen Inhalten unter den DACH-Ländern zu erreichen ist, damit die Lernenden einen Überblick über den ganzen deutschsprachigen Raum gewinnen können. Noch ein wichtiger Punkt ist zu erwähnen, nämlich dass sich das Lehrwerk *Studienweg Deutsch* an Studierenden an Hochschulen, also Erwachsenen, die kompetent sind, die verborgenen Aspekte der Kultur zu verstehen und zu erforschen, orientiert. Deswegen sollten kulturelle Wahrnehmungen im Lehrwerk an Hochschulen noch stärker dargestellt werden und es sollten mehr Übungen sowie Aufgaben, die die Lernenden zum kritischen Nachdenken ermutigen, entworfen werden. Der erste Band vom neuen DaF-Lehrwerk für Deutschstudiengänge in China *Meilenstein*, der von einer jungen chinesischen Autorengruppen aus verschiedenen Hochschulen in ganz China entworfen worden ist, ist im Juli 2022 auf den Markt gekommen. Im Vorwort dieses Lehrwerks ist geschrieben, dass es besondere Rücksicht auf die Kulturvielfalt von DACH-Ländern nimmt. Ob es dem gefühlten Bedarf an einer stärkeren Berücksichtigung der Kulturvielfalt aller deutschsprachigen Länder und Regionen tatsächlich nachkommt, muss man noch abwarten.

Ein weiterer relevanter Punkt ist zu erwähnen. Neben gewissen Mängeln in den Lehrmaterialien sorgt vor allem die Unsicherheit im Umgang mit kulturellen Themen in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts für Unbehagen (vgl. Voerke 2020: 204). Daher empfiehlt sich, dass das DACH-Prinzip in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften in China als ein zentrales Desiderat gesehen und mehr berücksichtigt werden sollte, um sowohl einen Grundkonsens zur Relevanz des Themas als auch die nötigen Vorkenntnisse zur Vermittlung kultureller Themen zu erreichen (vgl. Rösler 2012: 218; Voerke 2015; Koreik 2018: 38ff.). Das Programm „Kultur und Sprache“ aus dem österreichischen Bildungsministerium bietet verschiedene Formen der Zusammenarbeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache sowie der österreichischen Landeskunde



an.<sup>4</sup> In den letzten Jahren haben viele chinesische Deutschlehrkräfte aufgrund des Programms die Gelegenheit gehabt, in diesem Bereich ausgebildet zu werden, was im gewissen Maße die erfolgreiche Umsetzung des DACH-Prinzips mit den vorhandenen Lehrwerken in der Praxis des Deutschunterrichts verspricht. Trotzdem steht aus, regionale DaF-Lehrwerke und deren Gebrauch im Unterricht bezüglich des DACH-Prinzips weiter anhaltend zu verfolgen und zu untersuchen.

## Quellen und Literatur

- Altmayer, Claus (2003): Deutsch als Fremdsprache und Kulturwissenschaft. In: Altmayer, Claus – Forster, Roland (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Wissenschaftsanspruch–Teilbereiche–Bezugsdisziplinen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 109–134.
- Altmayer, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? In: *Germanistische Mitteilungen*, 65, Sp. 7–21.
- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter – Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 3–22.
- Altmayer, Claus (2023): *Kulturstudien: Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Ammer, Reinhard (1988): *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Deutschlehrwerken der Bundesrepublik Deutschland von 1955–1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR*. München: Iudicium.
- Ammon, Ulrich et al. (2016): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia and Mennonitensiedlungen*. Berlin: De Gruyter.
- Auswärtiges Amt (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. [https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremd-sprache-data.pdf\(20.6.2023\)](https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremd-sprache-data.pdf(20.6.2023)).
- Badstübner-Kizik, Camilla (2013): Das DACH-Konzept von außen: Die polnische Perspektive. In: Demming, Silvia – Hägi, Sara – Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH Landeskunde. Theorie-Geschichte-Praxis*. München: iudicium, 4–66.
- Bennett, Janet M. – Bennet, Milton J. – W. Allen (2003): Developing intercultural competence in the language classroom. Lange, D. L. – Paige, R. M. (Hrsg.): *Culture as the core: Perspectives on culture in second language education*. Greenwich, London: Information Age Publishing, Sp. 37–52.
- Brody, Jill (2003): A linguistic anthropological perspective on language and culture in the second language curriculum. In: Lange, D. L. – Paige, R. M. (Hrsg.): *Culture as the core: Perspectives on culture in second language education*. Greenwich, London: Information Age Publishing, Sp. 37–52.
- Ciepielewska, Kaczmarek – Luiya, Jentges – Sabine, Tammenga-Helmantel, Marjon (2020): *Landeskunde im Kontext. Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Göttingen: V&R unipress.

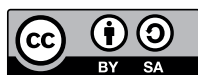
4 <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/im/wwu/kusp.html> (22. 6. 2023).

- Deckers, Marc (2010): Im Kulturkontakt gebildete Stereotype als Teil eines kulturellen Lernprozesses – untersucht in den Weblogs von in Deutschland lebenden Amerikanern. In: *Info DaF* 37/6, 521–545.
- Demming, Silvia – Hägi, Sara – Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2013): *DACH-Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium.
- Fink, Matthias, C. (2013): Das Deutschlandbild in dänischen Lehrwerken für den Deutschunterricht in der Folkeskole. In: *Info DaF*, 30/5, Sp. 476–488.
- Ge, Nannan (2022): Cultural representation in China's German textbooks: Taking *Studienweg Deutsch* as an example. In: *Foreign Language Education*, 5/4, Sp. 61–68, 93. (Chinesisch)
- Gu, J. (2002): *Language and Culture*. Shanghai: Shanghai Foreign Education Press.
- Hall, Edward. T. (1959): *The Silent Language*. New York: Doubleday & Company.
- Koreik, Uwe (2018): Das „deutsche Wirtschaftswunder“. Mythos, Legende oder ein Erinnerungsort – die Relevanz für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache? In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kultuswissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: Iudicium, S. 27–46.
- Majjala, Minna (2007): Was ein Lehrwerk können muss. Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Info DaF*, 34/6, S. 543–561.
- Majjala, Minna – Tammenga-Helmantel, Marjon – Donker, Eva (2016): Das DACH-Konzept in finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. In: *Zielsprache Deutsch*, 43/1, S. 3–33.
- Majjala, Minna – Tammenga-Helmantel, Marjon (2016): Regionalität als Stärke? Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. In: *Info DaF*, 43/5, S. 537–565.
- Marques-Schäfer, Gabriela (2013): *Deutsch lernen online: Eine Analyse interkultureller Interaktionen im Chat*. Tübingen: Narr.
- Marques-Schäfer, Gabriela – Bolacio Filho, Ebal Sant' Anna – Stanke, Roberta Sol. 2016. Was können Lehrwerke zur Reflexion von Stereotypen im DaF-Unterricht beitragen? Eine Analyse anhand der Arbeit mit DaF Kompakt in Brasilien. In: *Info DaF* 5, S. 566–586.
- Moran, Patric, R. (2001): *Teaching culture. Perspectives in Practice*. Boston: Heinle & Heinle.
- Moran, Patric. R. (2009): *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- National Standards in Foreign Language Education Project (NSFLEP) (1996): *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21<sup>st</sup> Century*. New York: National Standards in Foreign Language Education Project.
- Roche, Jörg (2013): *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen/Basel: Narr Francke Attempto Verlag.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Schweiger, Hannes (2013): DACH erleben. Das DACH-Konzept in der Fortbildung von Lehrenden. In: Demming, Silvia – Hägi, Sara – Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, Sp. 129–140.
- Setyono, Budi – Widodo, Handoyo (2019): The representation of multicultural values in the Indonesian Ministry of Education and Culture-Endorsed EFL textbook. A critical discourse analysis. In: *Intercultural Education*, 30/4, Sp. 1–15.
- Shafer, Naomi – Baumgartner, Martin (2017): Mehr als Länder- oder Landeskunde: Ansätze eines weitergedachten DACH-Prinzips. In: Internationaler Deutschlehrerverband – IDV (Hrsg.): *IDV-Magazin*, 92, Sp. 67–71.
- Six, Bernd (1987): „Stereotype und Vorurteile im Kontext sozialpsychologischer Forschung“. In: Blaicher, Günther (Hrsg.): *Erstarrtes Denken. Studien zu Klischee, Stereotyp und Vorurteil in englischsprachiger Literatur*. Tübingen: Narr, Sp. 41–54.

- Tan, Jia – Zhang, Lu (2022): Cultural representation in *Le Français*. In: *Foreign Language Education*, 5/4, Sp. 53–60, 93. (Chinesisch)
- Voerkel, Paul (2015): Der Kultur auf der Spur: Zur Entwicklung von Kulturkonzeptionen in der DaF-Landekunde. In: Moura, Magali et al. (Hrsg.): *Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis*. Rio de Janeiro: Letra Capital.
- Voerkel, Paul (2020): Das DACH-Prinzip im zielsprachenfernen Kontext. In: Shafer, Naomi et al. (Hrsg.): *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag, Sp. 195–216.
- Voerkel, Jean, Paul – Huang, Zichun (2020): Plurizentrik und DACH-Bezug bei Lehrwerken in brasilianischen Deutschstudiengängen: eine Bilanz. In: *Pandaemonium*, 23/4, S. 24–50.
- Wang, Zhongxin (2011): *Auf dem Weg zum Fremdverstehen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Yuen, Ka-Ming (2011): The representation of foreign cultures in English textbooks. In: *ELT Journal*, 65, S. 458–466.
- Zhang, Hong – Li, Xiaonan – Chang, Wenzhe (2022): Representation of cultures in national English textbooks in China: a synchronic content analysis. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.
- Zhang, Hong – Li, Xiaonan (2022): Cultural representation in senior high school English textbooks. In: *Foreign Language Education*, 5/4, S. 42–52, 92. (Chinesisch)
- Zhang, Xiaoling (2019): Eine empirische Studie zur Stereotypisierung der deutschen Kultur in DaF-Lehrwerken des chinesischen Germanistikstudiums. In: *Info DaF*, 46/2, S. 326–351.
- 

**Nannan Ge, Ph.D.** / elisa\_deutsch@163.com

Beijing Foreign Studies University, School of German Studies  
Xisanhuan Beilu, No. 19, Haidian District, Beijing, 100089, China



This work can be used in accordance with the Creative Commons BY-SA 4.0 International license terms and conditions (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>). This does not apply to works or elements (such as image or photographs) that are used in the work under a contractual license or exception or limitation to relevant rights.