

**Landeskundliche Ansätze in Landeskundlichen Büchern am Beispiel des Themas
„Deutsche Einheit“**
**Approaches in Regional Studies in Textbooks of This Field, with an Example of Topic
“German Unity”**

*Le Thi Bich Thuy**

Abstract

Landeskunde wird bislang unterschiedlich definiert. Je nachdem der Inhalt, die Zielsetzung sind, gibt es passende Landeskundedidaktik und –methodik. Von dem kognitiven, kommunikativen und interkulturellen Ansatz ist häufig die Rede und sie kommen in Lehrbüchern selten in der reinen Form vor (vgl. Maijala 2004: 19). In diesem Beitrag wird untersucht, wie diese drei Ansätze in Lehrwerken für Landeskunde am Beispiel des Themas „Deutsche Einheit“ behandelt werden und dabei wird auch Kritik geübt. Bei Vermittlungs- und Darstellungsweise, Inhalt oder Didaktik werden neben Stärken auch Defizite in Betracht gezogen. Zum Gegenstand dieses Beitrags werden zwei landeskundliche Lehrbücher gewählt: *Blick auf Deutschland* und *Orientierungskurs*.

Schlüsselwörter: faktische Landeskunde, kommunikative Landeskunde, interkulturelle Landeskunde, Lehrwerkanalyse

Abstract

Regional and cultural studies are so far defined differently. Depending on the contents and objectives, there are adequate didactics and methodologies of regional and cultural studies. Man usually speaks about cognitive, communicative and intercultural approach and they rarely occur in pure form in textbooks (see Maijala 2004: 19). Based on the example of the topic “German Unity”, this article examines how these three approaches are discussed in geography textbooks and nearby some criticism will be voiced. In the way of conveying information and presentation, content or didactics, beside strength, deficits will be considered. As the subject of this paper, two regional and cultural geography textbooks are chosen: *Blick auf Deutschland* and *Orientierungskurs*.

Key words: Factual Approach, Communicative Approach, Intercultural Approach, Textbook Analysis

* Faculty of German Language and Culture, University of Language and International Studies, Vietnam National University of Hanoi, Pham Van Dong Street, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

1. Einleitung

Geschichte im Allgemeinen gilt als ein *wesentliches Element* in Deutschlehrwerken sowie Landeskundebüchern (vgl. Majjala 2004: 2; vgl. auch Koreik 2001: 1273) und „Deutsche Einheit“ ist ein Teil der deutschen Geschichte, die im Vergleich zu anderen geschichtlichen Themen noch sehr aktuell ist und in vielen Lehrbüchern vorkommt. Dieses historische Ereignis mit seinen politischen und gesellschaftlichen Hintergründen ist „der größte Einschnitt in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland“ (Luscher 1994: 3), deshalb ist es im Landeskundenunterricht von zentraler Bedeutung.

Allerdings wurde aus unserer Lehrerfahrung gemerkt, dass „Geschichte“ im Allgemeinen und „Deutsche Einheit“ im Besonderen in Deutschlehrbüchern die vietnamesischen Deutschlernenden nicht interessieren. Sie lernen es, weil das im Curriculum steht. Intrinsische Motivation dafür haben sie nicht. Aus diesem Grund vergessen sie oft nach dem Unterricht viel, was sie im Unterricht gelernt haben. Überdies haben sie keine Lust, Recherche zu machen, um davon besser zu verstehen. Woran liegt das Problem eigentlich? Dieser Frage wird in dem vorliegenden Beitrag nachgegangen.

2. Landeskundliche Ansätze im Überblick

2.1 Faktische Landeskunde

In den Fünfzigerjahren des 20. Jahrhunderts hat der DaF-Unterricht das pädagogische Ziel angestrebt, mittels der Sprachvermittlung eine Verständigung zwischen den Völkern zu schaffen (vgl. Padrós/Biechele 2003: 26). Sprache spielte damals die relevanteste Rolle im Fremdsprachenunterricht, allerdings kamen auch Zeugnisse der *hohen Kultur* und Informationen aus den Bereichen wie Politik, Geschichte usw. als Zusatzmaterialien für eine Lektion im Unterricht vor (ebd.).

Faktischer Landeskundeansatz wird auch als „kognitiver Ansatz“ (vgl. Thimme 1996: 26; Pauldrach 1992: 6) genannt. Das Ziel dieses Ansatzes ist, den Lernenden bestimmte systematische Kenntnisse über die deutsche Kultur und Gesellschaft in Form von Daten, Fakten und Zahlen zu vermitteln. Deshalb gewinnt das Landesbild hier an zentraler Bedeutung. Laut Padrós/Biechele (2003: 27)/Thimme (1996: 26) u.a. werden die Themen des Fremdsprachenunterrichtes von den Bezugswissenschaften wie Politologie, Soziologie, Geschichte, Geografie oder Literatur abgeleitet. Kultur im Sinne von *hoher Kultur* wie Musik, Literatur, Wissenschaft usw. gehört auch zu diesem Ansatz.

Wegen einer großen Menge von Daten und Informationen in so vielen umfassenden Bereichen stehen die Lehrwerkautoren sowie Lehrenden vor einer erheblichen Schwierigkeit,

bestimmte landeskundliche Informationen davon für den Unterricht eine Auswahl zu treffen. Nach Padrós/ Biechele liegt das zentrale Problem darin, dass es kein präzises, deutliches Kriterium für diese Auswahl gibt. Die persönliche Vorliebe der Autoren spielen daher eine bedeutende Rolle (2003: 22f.). In Bezug darauf sieht Thimme auch dasselbe Problem und die Zeitbeschränkung des landeskundlichen Lernens sowie der Mangel an sprachlicher Kompetenz sind die Gründe dafür (1996: 26). Zudem übt er Kritik an der Pädagogik dieses Ansatzes, weil sie keinen Beitrag zur Schaffung notwendiger Verbindungen zwischen den einzelnen Mengen von Informationen leistet (ebd.: 28 und 132).

Wissen, Fakten und Daten in diesem Ansatz sind von zentraler Bedeutung und sie sind meistens in der Form von Sachtexten, in Tabellen, Statistiken, Schaubildern u.Ä. vorkommen (vgl. Padrós/Biechele 2003: 27). Um diese Fakten zu veranschaulichen, finden außerdem Bilder, Zeichnungen oder Fotos eine Anwendung. Schöne Fotos oder originelle Bilder bzw. Zeichnungen können die Motivation der Lernenden sehr gut wecken, was aber nicht immer der Fall ist. Im Gegensatz dazu können monotone Bilder, langweilige Texte oder trockene Statistik mit Zahlen etc. zu ihrer Demotivation führen. Es gibt auch Bilder, die dem Text nicht gut passen (siehe. Padrós/Biechele 2003: 24 - das Beispiel „Unsere Familie“). Informationen und besonders Zahlen in Statistiken sind schnell veraltet, besonders in der Zeit der Informatik und Technologie wie heute. Allerdings stehen viele Fakten und Daten in einem Lehrwerk jahrelang zur Verfügung. Hier kann man sich fragen, ob diese veralteten noch sinnvoll sind. Da sich dieser Ansatz mit Fakten beschäftigt, sind Objektivität und Allgemeingültigkeit von zentraler Relevanz. Zu diesem Punkt ist aber sehr fragwürdig und kritisch, weil es zu Stereotyp führen kann.

Faktische Landeskunde ist zumeist dem sprachlichen Lernen nachgeordnet und wird nicht im Sprachunterricht mit einbezogen. Sie sind fast vom Sprachunterricht getrennt, deshalb gilt sie oft als ein eigenes Fach oder eine selbstständige Unterrichtseinheit und wird häufig erst in den Unterricht mit Fortgeschrittenen übertragen (vgl. Padrós/Biechele 2003: 27; Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1998: 7). Padrós/Biechele (2003: 26) haben ein paar Beispiele geführt, wobei landeskundliche Texte als ein unabhängiger Teil der Lektion sind, die am Ende der Lektion stehen und „es keine Einbettung in sprachliche Lernziele und darauf aufbauende Übungen [gibt]“. Ihr kritischer Punkt ist es, dass sich solche Texte mit ihren Fragen zum Text eher in muttersprachlichen Schulbüchern für andere Fächer als den Fremdsprachenunterricht finden können. Zudem sehen sie es auch kritisch, dass Landeskundetexte eher zur Vermittlung sprachlicher Formen wie Wortschatz oder Grammatik dienen als zur Vermittlung landeskundlicher Inhalte (ebd.: 26).

2.2 Kommunikative Landeskunde

In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts gab es wegen vieler gesellschaftlichen Veränderungen eine Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik. Die Nachfrage nach gut ausgebildeten Arbeitskräften mit Fremdsprachenkenntnissen ist stark gestiegen. Das führte zur Veränderung der Bedürfnisse und Interesse der Lernenden. Eine neue Bildungsreform, die das Fremdsprachenlernen allen Schichten der Bevölkerung ermöglichen, ist in Deutschland in dieser Zeit entstanden (Padrós/Biechele 2003: 28).

Nach Pauldrach ist das übergeordnete Ziel dieses Ansatzes die kommunikative Kompetenz, das heißt: Die Lernenden sollten in der Lage sein, mittels der sprachlichen Fähigkeit sowie des kulturellen Verstehens in der Zielsprachenkultur zurechtzukommen zu können (1992: 6). Landeskunde in diesem Ansatz wird ausgewogen informations- und handlungsbezogen verstanden (vgl. Thimme 1996: 26; Padrós/Biechele 2003: 43). Die Lernenden bekommen auf der einen Seite Informationen über das Alltagsleben in der Zielsprachenkultur, auf der anderen Seite eignen sie sich an, wie man sich da in bestimmten Situationen verhält. Zu diesem Punkt kritisiert Thimme, dass sich der kommunikative Ansatz meist eher Aufmerksamkeit auf die Zielkultur richtet, als eine Rückkoppelung an die eigene Kultur zu schaffen (1996: 28).

Da die Schwerpunkte der kommunikativen Landeskunde Alltagskultur und Gesprächsthemen sind, stehen dann in erster Linie die Erfahrungen, Kenntnisse und Einstellungen der Lernenden (vgl. Thimme 1996: 26; Pauldrach 1992: 7). Indem man Situationen im Alltagsleben anbietet, die jedem so nah und bekannt sind, können die Lerner ihre eigenen Erfahrungen und ihr Wissen gut mitbringen.

Da die Lehrwerkautoren davon ausgehen, dass sich die Lernenden eines Tages in der Zielsprachenkultur befinden und zurechtfinden müssen, sind ihre Interessen und Bedürfnisse bei der Bewältigung von alltäglichen Situationen in der Zielkultur von höchst relevanter Bedeutung (vgl. Padrós/Biechele 2003: 34; Altmayer 2006: 96). Jeder hat eigene Interessen und Lernbedingungen, die in jedem Land auch verschieden sind, allerdings wurden diese unterschiedlichen Interessen in Lehrwerken noch ganz wenig in Betracht gezogen (vgl. Altmayer 2006: 96). Im engen Zusammenhang mit Alltagssituationen stehend, kommen deshalb Themen wie „Wohnen“, „Essen und Trinken“, „Freizeit“ etc. sehr oft in Lehrwerken vor, die universal sind. Dies hat zwar einen Vorteil, wenn sich die Lernenden eines Tages auch in einer genauen oder ähnlichen Situation befinden, dann wissen sie, wie sie sich verhalten und was sie sprechen sollten; aber das Leben hat unendliche Situationen, die man nicht immer vorher planen kann. Im Rahmen einer Lektion oder sogar eines Lehrwerks kann man selbst

verständlich nicht alle nennen.

Es gibt schon Leute, die später in ein deutschsprachiges Land fahren und dort leben, studieren oder arbeiten. Aber auch nicht wenige Leute lernen Deutsch, weil sie sich für die deutsche Sprache interessieren und deutsche Texte verstehen möchten. Für diese Zielgruppe ist der kommunikative Ansatz wirklich ein enges Feld.

Während der kognitive Ansatz als ein eigenes Fach, als Institutionen- oder Realienkunde angesehen wurde, wird die kommunikative Landeskunde in den Sprachenunterricht miteinbezogen (vgl. Altmayer 2006: 96; Padrós/Biechele 2003: 57). Das bedeutet, dass Sprache mit Redemittelgrammatik, Wortschatz etc. zusammen mit Landeskunde in einer Übung, in einer Situation vermittelt werden.

Eine Situation kommt oft in der Form von einem Dialog oder einem Text vor. Die Texte von diesem Ansatz sind jedoch manchmal nicht normal wie im wirklichen Leben bearbeitet und viele Sätze als unnötig für ein Gespräch anzusehen. Zu diesem Punkt haben Padrós/Biechele ein Beispiel kritisiert, dass es nicht über die Tatsache informiert werden muss, dass „man z. B. bei einem Telegramm Absender und Empfänger angeben muss“ (2003: 30ff., Beispiel 8). Stattdessen sollten Redemittel gegeben werden, von denen nicht nur in einer Situation, sondern in mehreren Situationen Gebrauch gemacht werden kann (vgl. Padrós/Biechele 2003: 33). Beispielsweise kann die Redemittel „*Entschuldigung, könnten Sie mir helfen? Ich suche ...*“ entweder in einem Supermarkt oder in einer Buchhandlung usw. angewendet werden.

Neben Redemitteln kommen verschiedene Textsorten wie Statistiken, Bilder oder Briefe usw. vor, die authentisch sind und zur Veranschaulichung bestimmter Phänomene dienen (Thimme 1996: 28). Die authentischen Texte nehmen einerseits einen positiven Einfluss auf die Lernenden, zum Beispiel: *Speisekarten, Fahrkarten* etc., weil die Lernenden motiviert erfahren können, wie etwas „wirklich“ ist (Padrós/Biechele 2003:136). Andererseits stören viele unveränderte authentische Texte manchmal die Kommunikation, das Verständnis, weil sie entweder viel neuen Wortschatz behalten oder Satzstrukturen fremd und kompliziert für das Niveau sind; oder „manchmal wird nicht vorhandenes landeskundliches Wissen vorausgesetzt“ (ebd.: 136).

2.3 Interkulturelle Landeskunde

Der Ausgangspunkt für die interkulturelle Landeskunde ist die Kritik an dem kommunikativen Ansatz, dass nur die zielkulturellen Perspektive berücksichtigt wurden. Und Anfang der Achtzigerjahre des 20. Jahrhunderts erweiterten die Vertreter der Fachdidaktik und –methodik des Deutschen als Fremdsprache den kommunikativen Ansatz um die

Perspektiven der Lernenden (Padrós/Biechele 2003: 54; Pauldrach 1992: 7). Daher sind Lernziele der interkulturellen Landeskunde sowohl die kommunikative Kompetenz als auch Kultur- und Fremdverstehen, die gleichermaßen wichtig sind (Thimme 1996: 27; Pauldrach 1992: 8). Dieses Lernziel wird oft auf die Leitfrage: „*Und wie ist es in Ihrem Land?*“ reduziert, „wodurch letztlich wieder nur die eine Wirklichkeit einer anderen gegenübergestellt wurde“ (Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1998: 8).

Neben dem Ziel, die eigene und fremde Kultur besser zu verstehen (vgl. Pauldrach 1992: 8), sollten die Lernenden auch dazu befähigen, einen Vergleich zwischen diesen Kulturen zu machen, wobei Vergleichen im Sinne des Erkennens und Herausarbeitens von Unterschieden und nicht im Sinne des Beurteilens „besser“ oder „schlechter“ verstanden wird (vgl. Padrós/Biechele 2003: 56), was aber in der Wirklichkeit nicht immer der Fall ist. Aus der Sicht von Pauldrach (1992: 12) bringt der Vergleich auch Gefahr mit sich. Neben zwei anderen Tätigkeiten des Vergleichs stellt Komparation „nur ein *mehr* oder *weniger* eines Aspektes, einer Eigenschaft an zwei unterschiedenen Gegenständen“ fest, was aber oft mit der Bewertung „besser“ oder „schlechter“ verbunden ist und als Folge das Vorurteil vorkommt. Zudem ist es nicht immer möglich, einen Vergleich zwischen zwei Kulturen zu machen, weil viele Erscheinungen in anderen Kulturen einfach anders und fremd sind (ebd.: 13).

Aus Sicht von den Vertretern der interkulturellen Landeskunde handelt es sich bei interkultureller Kommunikation um die Begegnung zweier unterschiedlicher Kulturen, die im Sinne von homogenen Nationalkulturen verstanden werden. Nach Altmayer (2006: 48) haben solche Kulturen wegen der Globalisierung und des weltweiten Kulturaustauschs noch nie wirklich existiert. Von Altmayer wird auch daran kritisiert, dass es dabei zu viel verallgemeinert und pauschalisiert wird und diese Verallgemeinerungen nicht von Nationalstereotypen unterschieden werden können. Das führt zu pauschalisierendem und stereotypisierendem Kategoriendenken, das aber unnötig ist.

Lernziele und Inhalte sind eng miteinander verbunden. Um die oben genannten Ziele zu erreichen, werden verschiedene Begriffe und Themen bezüglich der Alltagskultur in Lehrwerken behandelt, zum Beispiel: *Konkreta* (wie *Auto, Frauen, Kind*), *Abstrakta* (wie *Arbeit, Zeit*), *Handlungen* (wie *in die Kirche gehen, jdn. besuchen*) oder *Sprach-Handlungen* (wie *sich vorstellen, jdn. verabschieden*) (Müller-Jacquier in Helbig: 1231). Genauso wie bei dem kommunikativen Ansatz ist die interkulturelle Landeskunde auch in den Sprachunterricht integriert (Padrós/Biechele 2003: 57).

Nach Pauldrach (1992: 11f.) sind vier Merkmale interkulturellen Landeskundeunterrichts zu unterscheiden. Unter dem Merkmal „Konfrontative Semantik“ (Müller 1981) versteht man, dass die Wörter nicht einfach mit der denotativen Bedeutung oder ihrer Übersetzung, sondern mit der konnotativen Bedeutung sowie gesellschaftlicher Wirklichkeit verstanden werden sollten (vgl. auch Padrós/Biechele 2003: 26). Das zweite Merkmal ist die Erweiterung der Landeskunde um den Bereich der „Alltagskultur“ und der „Leutekunde“. Dazu gehören Themen wie *Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale ...*, mit denen die Lernenden ihrem Erfahrungs-, Gefühls- und Kenntnishorizont verbinden können. Unter dem Merkmal „Fremdperspektive“ meinte Pauldrach damit, dass die Fremdsprachenlehrer den Ausgangspunkt der Lernenden ernst nehmen müssen, das bedeutet auch, dass ihre Stereotype und Vorurteile als „normal“ angesehen werden müssen. Die Lehrwerke, die bisher die deutschsprachigen Länder aus deutscher Sicht darstellen, sollten unbedingt Fremdperspektive in Betracht ziehen. In dem letzten Merkmal ist eine Leistung der interkulturellen Landeskunde zu erkennen. Indem man die fremde Sprache, Kultur und Gesellschaft versteht, kann man auch das Verständnis von eigener Sprache und Kultur haben.

In dem interkulturellen Ansatz stehen Informationen nicht mehr im Vordergrund. Viel bedeutender ist die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit, die Förderung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Das Globalziel ist ein Beitrag zur Völkerverständigung (vgl. Thimme 1996: 27; Pauldrach 1992: 8). Solche Ziele wie „friedliche Koexistenz der Kulturen“ oder „Völkerverständigung“ der interkulturellen Landeskunde sind nach Thimme (1996: 32) zu allgemein gültig, von der Unterrichtswirklichkeit weit entfernt und mit „politischen Propagandalosungen“ vergleichbar. Bei Altmayer (2006: 99f.) wird an der Entwicklung strategischer Kompetenz wie Empathiefähigkeit, Perspektivenwechsel oder Amiguitätstoleranz usw. kritisiert, weil es aus didaktischer Sicht bei diesen Zielen um eher allgemeinpädagogische Ziele handelt, die für den Landeskunde-Unterricht und auch für den DaF-Unterricht nicht grundlegend sind. Und aus bildungspolitischer Sicht wird infrage gestellt, „ob und inwieweit dem landeskundlichen Unterricht im Rahmen von Deutsch als Fremdsprache überall auf der Welt derartige Ziele unterstellt werden dürfen, die ja zunächst aus den Diskussionen um das interkulturelle Lernen an Schulen im deutschsprachigen Raum entstanden sind und daher im Verdacht stehen, möglicherweise selbst kulturspezifisch zu sein.“ (ebd.)

Dass interkulturelle Ansätze den Blickwinkel, das Vorwissen, die Erfahrungen und Interessen der Lerner systematisch in ihre didaktischen Konzepte landeskundlichen Lernens einbeziehen, wird von Altmayer für richtig gehalten (2006: 48). Allerdings hat er da auch ein

großes Problem gesehen, dass die Lerner nicht als Individuen, sondern als Repräsentanten ihrer Kultur betrachtet werden. Seines Erachtens sind Lernende vor allem Individuen. Ihre Lernprozesse sind auch stark individuelle Prozesse, von individuellen Lernvoraussetzungen ausgehend und zu individuellen Ergebnissen führend, daher sollten die Lehrer auf die Individualität der Lernenden Rücksicht nehmen (ebd.: 48f.).

3. Lehrwerkanalyse am Beispiel des Themas „Deutsche Einheit“

3.1 Blick auf Deutschland

„Blick auf Deutschland“ von Kirschmeyer und Vorderwülbecke wurde 1997 im Klett-Verlag herausgegeben. Das ist ein landeskundliches Lehrbuch für das Fach Deutsch als Fremdsprache, dessen Adressaten die fortgeschrittenen jugendlichen und erwachsenen Deutschlernenden sind. Mit 151 Seiten enthält das Buch zehn Kapiteln, dessen Schwerpunkt auf gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Themen liegt. „Deutsche Einheit“ ist das zweite Kapitel mit 16 Seiten und besteht aus zwei Teilen:

A: „Jetzt muss zusammenwachsen, was zusammengehört“

B: Stimmen zum Jahrhundertereignis und den Folgen

❖ Vermittlung und Darstellung

Das Kapitel „Deutsche Einheit“ bietet viele Texte an, die hinsichtlich der Textsorten sehr unterschiedlich sind. Einige davon sind von Lehrbuchautoren verfasst; ein paar andere sind Originaltexte, die 1994 in der Thüringer Landeszeitung oder in einem Buch (ohne Angaben über Erscheinungsjahr und Verlag) erschienen. Zudem gibt es auch einen literarischen Text aus „Stern“, einen Zeitungsartikel aus „Frankfurter Allgemeine Zeitung“ und viele Sprüche und Slogans ums Jahr 1989. Dass von so vielen deutschen Originaltexten in diesem Kapitel Gebrauch gemacht wurde, hat eine positive Auswirkung auf die Lernenden, in Bezug auf Sprache und Kultur. Überdies können sich die Lernenden das Thema „Deutsche Einheit“ aus verschiedenen Blickwinkeln aneignen.

Neben umfangreichen Textsorten ist eine Menge authentischer Fotos aus verschiedenen Zeitpunkten wie Kriegsende, Bau oder Fall der Berliner Mauer usw. sowie Porträtfotos von den Leuten in der Thüringer Landeszeitung. Manche Bilder tragen zur Vorentlastung bei, andere fungieren als Textdekoration. Außerdem ist noch eine Karikatur über die West- und Ostmenschen nach der Einheit. Es geht hier um die Meinung von Westmenschen zu den Folgen der Vereinigung. Es ist anzunehmen, dass das Thema „Deutsche Einheit“ schon eine sehr wichtige Rolle in der Landeskunde spielt, weil ihm ein ganzes explizites Kapitel gewidmet wird.

❖ **Inhaltliche Analyse**

Das ganze Kapitel mit 16 Seiten befasst sich mit dem Thema „Deutsche Einheit“, deshalb sind die Informationen darüber sehr umfangreich und vielfältig. Auf der einen Seite sind historische Fakten chronologisch mit genauen, exakten Daten, Geschehens dargestellt, wie zum Beispiel der Vorgang zur Öffnung der Grenze und danach zur Wiedervereinigung am 03. Oktober 1990. Auf der anderen Seite wird auf das Gefühl, die Gedanken von Durchschnittsbürgern über dieses Ereignis bzw. seine Folgen eingegangen, was sehr bedeutend ist. Somit haben die Lernenden die Gelegenheit, sich dem Thema „Deutsche Einheit“ aus verschiedenen Perspektiven anzunähern.

❖ **Didaktische Analyse**

Dass Zeitungsartikeln oder literarische Texte im „Blick auf Deutschland“ eine Anwendung finden, lässt sich positiv bewerten, weil Sprache und Wortschatz dieser Texte zu dem Niveau der fortgeschrittenen Lernenden gut passen können. Das Interesse und die Motivation der Lernenden werden dadurch gesteigert, dass die Karikatur als Einstieg für den Zeitungsartikel „Denken West - Denken Ost“ (1997: 32) benutzt wird. Mit dieser Karikatur haben die Lernenden die Möglichkeit, ihr Vorwissen ebenso ihre Meinungen zum Ausdruck zu bringen. Das gilt überdies auch als ein guter Anlass zum Diskutieren bzw. Meinungsaustausch, was auch bei anderen Aufgaben der Fall ist. Mit einer Menge der Texte sind Informationen recht umfangreich und interessant. Um den Lernenden zu helfen, ihren Kenntnishorizont zu erweitern, werden Webseiten zum Thema angeboten.

Da „Blick auf Deutschland“ selbst ein Lesebuch ist, deshalb ist Lesefertigkeit zumeist zu erwerben. Die Texte und Aufgaben bieten auch die Anregung für Sprechfertigkeit wie Diskutieren, Beschreiben oder Interpretieren etc. Bis auf „einen Bericht über den Weg zur deutschen Einheit“ (ebd.: 26) zu schreiben, der mit der Wiederholung von Grammatik „Präteritum“ und „Plusquamperfekt“ verbunden und sehr langweilig ist, gibt es keine Schreibübungen in diesem Kapitel. Hörverstehen kommt gar nicht vor. Allerdings wird auf Wortschatz aufmerksam gemacht, indem die Aufgaben zur Wortbedeutungserklärung (ebd.) oder typisch umgangssprachliche Formulierungen (ebd.: 30) gegeben werden.

Im Prinzip werden die Einstiege ins Thema „Deutsche Einheit“ sowie in Lesetexte gut gewählt. Zum Beispiel: Die Aufgabe mit der Bedeutungserklärung zu zweit ist eine gute Vorbereitung auf den Text „Denken West – Denken Ost“ (ebd.: 32) oder Ausdruckssammlung für die Gefühle der Menschen zur deutschen Einheit (ebd.: 28) als eine wirksame Vorentlastung für den Text „Es ist schön in der Welt“ (ebd.: 28) anzusehen. Bevor das Thema „Deutsche Einheit“ intensiv behandelt wird, gibt es einen Überblick über die deutsche

Geschichte nach dem Zweiten Weltkrieg (ebd.: 20f.); d. h. die Rahmenbedingung oder den Hintergrund des Ereignisses „Deutsche Einheit“, was aus didaktischer Sicht schon sinnvoll ist. Jedoch ist die Aufgabe dazu (A1) nicht sinnvoll. Es geht hier darum, neun Fotos dem entsprechenden Datum in der Tabelle zuzuordnen. Diese Aufgabe zu lösen ist sogar auch für die Lernenden mit einigermaßen Vorwissen über die deutsche Geschichte nicht einfach. Es wäre überdies leichter, wenn die Bildlegende zu dieser Übung nicht so weit am Ende des Teils A stehen würde, d. h. sechs Seiten nach dieser Aufgabe.

In Hinsicht auf die optische Aufmachung ist „Blick auf Deutschland“ sehr gelungen. Die Farben sind nicht so bunt, aber auch nicht so langweilig, obwohl viele Fotos da schwarz-weiß sind. Das Layout ist gut strukturiert, klar; die Titel, die Hauptinformationen sowie die Aufgaben sind groß und fett gedruckt, deshalb ist es sehr benutzerfreundlich.

❖ **Analyse der landeskundlichen Ansätze**

„Geschichte“ ist eins von Themen, die typisch für die faktische Landeskunde sind. Und das lässt sich sehr gut in dem Kapitel „Deutsche Einheit“ von „Blick auf Deutschland“ erkennen. Besonders im Teil A ergeben sich Informationstexte, die entweder einen Überblick über den Hintergrund von der deutschen Einheit oder die Unterschiede zwischen den beiden deutschen Staaten geben. Damit werden den Lernenden die historischen Informationen vermittelt, was auch das Hauptziel des faktischen Ansatzes ist. Zudem sind noch drei andere Texte mit den entsprechenden Aufgaben vorhanden, wodurch das Textverständnis überprüft wird. Viele Zahlen, Daten und Informationen über die Zeit der Wende kommen in diesen Texten vor. Diese können bald obsolet werden und für die Lernenden eine Überforderung bedeuten.

Am Anfang des Kapitels kommt nach dem ersten Informationstext die Aufgabe A1, die nicht nur didaktisch sondern auch landeskundlich infrage gestellt wird. Was bringt den Lernenden, welches landeskundliche Wissen können sie davon erwerben, wenn es hier nur um Fotos und die Jahre, Monate und Daten geht? Fotos bzw. Bilder dienen im Prinzip zur Illustrierung der Informationen, können sie die aber nicht ersetzen.

Während im Teil A sachliche Informationen in erster Linie sind, wird im Teil B auf die Gefühle, Gedanken der Deutschen Aufmerksamkeit gerichtet. Somit können die Lernenden die deutsche Geschichte aus einem anderen Aspekt verstehen. Faktische Landeskunde ist immer noch bevorzugt, weil in den meisten Aufgaben nach dem Textverständnis gefragt wird, z. B.: B5 (Seite 30f.) oder B10 (Seite 32f.). Allerdings gibt es auch Aufgaben (wie B1, Seite 28 oder B14, Seite 34), wo das Gefühl, die Wahrnehmung oder die Meinung der Lernenden geweckt werden. B9 (Seite 32) mit der Karikatur bietet einen

Kontext, in dem sie ihre Erfahrungen, Kenntnisse sowie Einstellungen mitbringen können. Diese Übung dient gut zum Sprechen, zur Kommunikation. Neben faktischem Ansatz geht es in einem anderen Teil von B10 um kommunikative Fähigkeit. Indem die Lerner die Bedeutung der Sätze zu zweit erklären, rufen sie sprachliche Kenntnisse und Meinungen austauschen, d. h. kommunizieren. Bei B13 und bei B14 (Seite 34)¹, wo nicht nur Deutschland im Fokus ist, lässt sich interkulturelle Kompetenz gut erkennen. Es geht um einen größeren Kreis: Europa bzw. das politische System in der Welt.

3.2 Orientierungskurs

„Orientierungskurs“ von Kaufmann/Rohrman/Szablewski-Cavus erschien 2005 aus dem Langenscheidt - Verlag. Zuwanderer, die den Sprachförderungskurs erfolgreich abgeschlossen haben, sind die Adressaten dieses Buches. Das Ziel dieses Buches bzw. des Kurses ist es, den Lernenden die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in Deutschland zu erleichtern. „Deutsche Einheit“ kommt nicht allein in einem eigenen Kapitel vor, sondern gehört zum Thema „Geschichte der Bundesrepublik Deutschland“, dessen Umgang mit sechs Seiten im Verhältnis zum ganzen Buch (64 Seiten) nicht so groß ist.

❖ Vermittlung und Darstellung

Über das Thema der Wende werden zwei Lehrbuchtexte mit sachlichen Informationen geschrieben, die ganz kurz und knapp sind. Zudem gibt es noch fünf literarische Texte von verschiedenen Personen, die erzählen, was sie an dem Tag der Grenzenöffnung gemacht und wie sie den Tag erlebt haben. Zeitungsartikeln oder Berichte kommen in diesem Kapitel nicht vor. Mit diesen Texten verbunden sind viele Fotos, die das ganze Kapitel „Geschichte“ illustrieren. Mit einigen davon wird das Thema „Deutsche Einheit“ veranschaulicht, zum Beispiel: Das Foto von der Berliner Mauer (2005: 6), durch die das Auto mit dem Nummerschild NOV: 9 – 89 und BRDDR fährt, kann einen sehr starken Eindruck auf die Leser machen, da es so bildhaft und informativ ist.

Im Vergleich zu den anderen historischen Inhalten wird das Thema der Wende öfter behandelt. Auf fast jeder Seite dieses Kapitels sind Texte und Fotos über „Deutsche Einheit“ vorhanden, deshalb ist es anzunehmen, dass dieses Thema schon eine bedeutende Rolle im Kapitel „Geschichte“ spielt.

❖ Inhaltliche Analyse

Zwei faktenorientierte Texte, die von Lehrbuchautoren verfasst und in ein paar Sätzen zusammengefasst wurden, sind so knapp, dass sie nur die wichtigsten chronologischen Daten

¹ siehe Anhang

von diesem Ereignis enthalten. Es gibt weder Informationen über den Hintergrund noch die Zusammenhänge zwischen Geschehens bezüglich „Deutscher Einheit“. Da es so viele Daten, Fakten über die Zeit der Wende gibt, ist die Auswahl der im Buch genannten Informationen wirklich subjektiv und von den Autoren abhängig.

Wegen Sprachniveaus der Zielgruppe werden einfache Sätze verfasst, ohne von Verknüpfungskonnektoren Gebrauch zu machen, daher klingt der Text auf der Seite 5 nicht wie ein Text, sondern wie einzelnen Sätze, die nebeneinanderstehen lassen werden. Im Verhältnis zu diesen Informationen sind die Inhalte der literarischen Texte interessanter und entspannter. Es geht nicht um Daten, Zahlen, sondern um Erinnerungen der Menschen.

❖ **Didaktische Analyse**

Die ausgewählten Texte passen gut dem Sprachniveau der Lernenden, weil der Wortschatz nicht so viel und die Satzstruktur einfach ist. Das Quiz zur Landeskunde am Ende des Kapitels, das zur Wiederholung der vorher vermittelten Kenntnisse dient, könnte teilweise zur spannenden Unterrichtsstimmung beitragen. Zudem sind die Drucktypen mit fett gedruckten Titeln und Aufgaben benutzerfreundlich. Im Gegensatz dazu ist das Layout nicht so gut gestaltet. So viele Fotos auf der ersten Seite des Kapitels vorkommen, während die Texte dazu auf der Rückseite sind. Das führt dazu, dass die Lernenden immer hin- und zurückblättern, um die zweite Aufgabe (2005: 5) lösen zu können. Was hier noch zu kritisieren ist, ist selbst diese Aufgabe. Während zehn Texte angeboten sind, stehen nur sieben Fotos bzw. Bilder zur Verfügung.

Die erste Aufgabe auf der gleichen Seite ist als ein guter Einstieg ins Thema „Geschichte in Bildern und Texten“ anzusehen. Das Vorwissen der Lernenden wird aktiviert und sie haben Möglichkeit, darüber zu sprechen, bevor sie sich mit den Texten beschäftigen. Allerdings ist die Art und Weise, wie die Frage der dritten Aufgabe (ebd.) gestellt wird, problematisch: „Worüber möchten Sie mehr wissen? Sammeln Sie im Kurs“. Was machen die Lerner, nachdem sie diese Frage beantwortet haben? Es scheint, dass es hier noch eine andere Aufgabe fehlt. An der ersten Frage auf der Seite lässt sich auch kritisieren: „Lesen Sie. Was waren gute Tage und was schlechte Tage?“. Ob man 100% richtig diese Frage beantworten kann, ist fragwürdig, weil es um Subjektivität geht.

„Orientierungskurs“ ist für Lese- und Sprechtraining geeignet, weil die meisten Aufgaben nach dem Leseverständnis der Lernenden fragen oder sie verlangen, entweder zu erzählen, Meinungen zu äußern oder Fragen zu beantworten. Auf Hörverstehen und Schreibaktivitäten wird keine Aufmerksamkeit gerichtet.

❖ **Analyse der landeskundlichen Ansätze**

Faktische Landeskunde ist in „Orientierungskurs“ am häufigsten vorkommen. Das Quiz zur Landeskunde auf Seite 9 ist ein typisches Beispiel dafür. Quiz klingt zwar schon interessant, aber mit einer Reihe von „W-Fragen“ wie: wann, wie viele, welche, wo usw. scheint dieses nicht so effektiv zu sein. Es stellt sich eine Frage: Sind diese Zahlen, Fakten wirklich sinnvoll? Was kann man damit tun? Außerdem gibt es da ein Bild mit so vielen Leuten und eine Frage: Wer ist das? Auf wen fokussiert diese Frage, ist nicht klar. Bis auf das Quiz werden bei Aufgabe zwei (2005: 5) und Aufgabe eins (ebd.: 6) genaue historische Daten nicht überprüft. Es handelt sich darum, dass die Lernenden die geschichtliche Landeskunde im Großen und Ganzen verstehen sollten; es geht nicht um Detaillierte.

Neben faktischer Landeskunde wird auch kommunikative und interkulturelle Kompetenz behandelt. Indem die Lernenden nach wichtigen historischen Tagen in ihrem Land gefragt werden und davon erzählen sollen (ebd.), werden ihre Kenntnisse und Erfahrung gerufen, mit einbezogen. Wenn die Lerngruppe international ist, haben sie die Chance, die Geschichte von den anderen Ländern zu hören bzw. von ihrem eigenen Land zu erzählen. Somit haben sie nicht nur das Verständnis der deutschen Geschichte, sondern auch des eigenen Landes und vielleicht der anderen Länder. Für diese Übung müssen die Lernenden gute geschichtliche Kenntnisse über ihr eigenes Land beherrschen, sonst wird diese Aufgabe scheitern. Kommunikative und interkulturelle Landeskunde kommt auch in der zweiten Aufgabe des Teils „Als die DDR verschwand“ vor (ebd.: 7). Es geht hier um das Erzählen individueller Erinnerung und Erfahrung der Lernenden zu bestimmten wichtigen historischen Momenten.

4. Schlussfolgerungen

„Geschichte“ im Allgemeinen und „Deutsche Einheit“ im Besonderen sind im Landeskundeunterricht schon von zentraler Bedeutung. In beiden untersuchten Büchern ist das Thema der Wende entweder explizit oder implizit vorhanden. Die untersuchten Deutschlehrbücher richten sich an verschiedene Zielgruppen und haben eigene Vor- sowie Nachteile bezüglich der analysierten Punkte. Viele authentische Texte und Illustrationen werden in Gebrauch genommen und haben eine bestimmte Auswirkung auf die Lernenden. Nicht nur historische Informationen über „Deutsche Einheit“ werden behandelt, sondern das Gefühl, die Meinungen bzw. die Erinnerungen etc. der Deutschen werden auch berücksichtigt und kommen in vielen Texten vor. Wegen des Umfangs sind Informationen bei „Orientierungskurs“ nicht so umfangreich und vielfältig wie bei „Blick auf Deutschland“.

Was bei den beiden Büchern gelungen ist, sind die Angemessenheit vom sprachlichen Schwierigkeitsgrad der Texte und die gute optische Aufmachung. Jedes Buch hat eine eigene Art und Weise, um die Interessen und Motivation der Lernenden zu ermöglichen, zum Beispiel durch Karikatur, Quiz, Musik oder Spielen usw. Lesen und Sprechen sind bei allen Büchern im Mittelpunkt, dagegen wird auf Hören keine Aufmerksamkeit gerichtet. Schreibaktivitäten kommen schon vor, jedoch werden sie nicht so intensiv behandelt und sind zudem oberflächlich. Im Hinblick auf landeskundliche Ansätze unterscheiden sich die beiden Bücher deutlich. Während faktische Landeskunde mit einer großen Menge von Daten und Zahlen in „Blick auf Deutschland“ in erster Linie steht, ist bei „Orientierungskurs“ eine Kombination zwischen faktischen Informationen und kommunikativer sowie interkultureller Kompetenz. In diesem Buch wird viel nach individuellen Erfahrungen und Interessen der Lernenden gefragt.

Nach Quetz (1976, z.n. Duszenko 1994: 9) bestimmt das Lehrwerk bis zu 82% das Unterrichtsgeschehen. Dies bedeutet, dass es eine höchst relevante Rolle im Fremdsprachenunterricht spielt. Dass das Thema „Deutsche Einheit“ die Lernenden nicht motiviert, liegt daher größtenteils an Deutschlehrbüchern, was teilweise durch diesen Beitrag bewiesen wurde. Allerdings ist zudem auch hervorzuheben, dass andere Faktoren auch einen Einfluss darauf haben, zum Beispiel: der Lernort, Vorkenntnisse, Sprachniveau der Lernenden, die Qualifikation der Lehrenden etc. (vgl. Koreik 2001: 1273).

Damit das Thema „Deutsche Einheit“ im Lehrbuch die Lerner interessieren kann, sind nicht nur der Inhalt, die Darstellung sondern auch die Didaktik im Allgemeinen und Landeskundedidaktik mit unterschiedlichen Ansätzen im Besonderen in Betracht zu ziehen.

Literaturverzeichnis

Altmayer, C. (2006): *Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur*

kulturwissenschaftlichen Transformationen der Landeskunde. In: Gnutzmann, C./Königs,

F. G. und Zöfgen, E. (2006) (Hg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen 35*. Tübingen:

Gunter Narr, 44-59.

Altmayer, C. (2006): *Landeskunde als Kulturwissenschaft*. Jahrbuch Deutsch als

Fremdsprache 32 (2006), 181-199.

Altmayer, C. (1999): *Von der interkulturellen zur kulturwissenschaftlichen Landeskunde*

im Fach Deutsch als Fremdsprache. Einige Anmerkungen zum Grundsätzlichen. In:

Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 3 (1999), 86-112.

- Duszenko, M. (1994): *Lehrwerkanalyse*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Funk, H. (1985): *Erzählte Geschichte im DaF-Unterricht*. In: Funk, H./ Neumann, W./ Ensslen, T./ Paleit, D. (1985): *Pilotprojekt: Deutsch als Fremdsprache- Fortbildung ausländischer Deutschlehrer. Studieneinheit 4. Themenorientierte Landeskunde*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, 1-41.
- Hackl, W./Langner, M./Simon-Pelanda, H. (1998): *Landeskundliches Lernen*. In: *Fremdsprache Deutsch 18* (1998), 5-12.
- Kaufmann, S./Rohrman, L./Szablewski-Cavus, P. (2005): *Orientierungskurs: Geschichte, Institutionen, Leben in Deutschland*. Berlin: Langenscheidt.
- Kirchmeyer, S. (1997): *Blick auf Deutschland*. Stuttgart: Klett.
- Koreik, U. (2001): *Geschichte und Landeskunde*. In: Helbig, Gerhard u. A. (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1273-1278.
- Luscher, R. (1994): *Deutschland nach der Wende. Daten- Texte- Aufgaben für Deutsch als Fremdsprache*. München: Verlag für Deutsch.
- Maijala, M. (2004): *Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Meijer, D. (1998): *Landeskundliche Inhalte – Die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken*. In: *Fremdsprache Deutsche 18* (1998), 18-25.
- Müller-Jacquier, B.-D. (2001): *Interkulturelle Landeskunde*. In: Helbig, G. u.a. (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1230-1234.
- Padrós, A./ Biechele, M. (2003): *Didaktik der Landeskunde – Fernstudieneinheit 31*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Pauldrach, A. (1992): *Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren*. In: *Fremdsprache Deutsch 6* (1992), 4-15.
- Steinmetz, M. (2003/2004): *Landeskunde im Fremdsprachen Unterricht*. Online unter: http://www.sciaga.pl/tekst/26726-27-landeskunde_problemdarstellung_tu_berlin (Zugriff: 01.02.2009).
- Thimme, C. (1996): *Geschichte in Lehrwerken – Deutsch als Fremdsprache & Französisch als Fremdsprache für Erwachsene*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Anhang

1. Blick auf Deutschland

B5

Der Brief des Studenten Andy entstand kurze Zeit nach dem Fall der Mauer. So wie er fühlte damals sicherlich viele DDR-Bürger. Wie aber war die Stimmung fünf Jahre nach dem Fall der Mauer? Was verschiedene Ostdeutsche zu diesem Zeitpunkt dachten und fühlten, zeigen die folgenden Stimmen aus Thüringen zum Tag der Deutschen Einheit am 3. Oktober 1994.

Unterstreichen Sie beim Lesen die Textstellen, die Werturteile enthalten.



a) *Sandra Schneider (14), Schülerin in Weimar:*

Seit der Wende hat sich an unserer Schule viel verbessert. Wir haben eine größere Auswahl an Unterrichtsmaterialien. Man kann heute auch seine Meinung zum Unterricht sagen. Es gibt mehr Freizeitangebote. Ich gehe oft mit meinen Freundinnen ins Kino. Aber es gibt auch negative Effekte. Der Verpackungsmüll nimmt immer mehr zu. Die Lebensmittel sind nicht mehr so gut wie früher, enthalten sehr oft chemische Zusätze.

B9

In den vorangegangenen Texten haben Sie etwas über die Erlebnisse, Gefühle und Gedanken einiger Menschen aus den neuen Bundesländern gelesen.

Was manche Menschen im Westen über die Folgen der Einheit denken, können Sie aus der nebenstehenden Karikatur ersehen. Was sagt sie über (diese) Westdeutschen aus?



B10

Der Autor des folgenden Artikels lebt in Dresden und in Augsburg. Er kennt also die Gefühle und das Denken der Westdeutschen und der Ostdeutschen aus eigener alltäglicher Erfahrung. Er stellt Überlegungen dazu an, welche gesellschaftlichen Unterschiede es zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR gab und wie die Deutschen in Ost und West zusammenkommen können.

Klären Sie vor dem Lesen die Bedeutung der folgenden Sätze in Partnerarbeit. Suchen Sie im Text nach inhaltlichen Entsprechungen. Markieren Sie die einzelnen Textstellen und schreiben Sie die entsprechende Zeilenzahl hinter die jeweilige Aussage.

2. Orientierungskurs: Geschichte, Institutionen, Leben in Deutschland

Geschichte der Bundesrepublik Deutschland

Geschichte in Bildern und Texten

1 A black and white photograph showing the ruins of a city after a bombing raid, with smoke rising from the rubble.

2 A black and white photograph of a soldier in uniform standing next to a child who is holding a large bouquet of flowers.

3 A map of Germany divided into four occupation zones: British Zone (yellow), American Zone (green), French Zone (blue), and Soviet Zone (pink). Major cities like Berlin, Frankfurt, and Moscow are marked.

4 A photograph of the Berlin Wall, showing the German flag and graffiti on the wall.

5 A black and white photograph of a soldier in uniform sitting on a motorcycle.

6 A black and white photograph of a large crowd of people gathered around a white car. A sign in the background reads "1/2 Million".

A Am Ende des 2. Weltkrieges, den Deutschland 1939 begonnen hat, ist das Land zerstört. Im Krieg haben über 55 Millionen Menschen ihr Leben verloren, die größte Zahl davon Bürger und Bürgerinnen der Sowjetunion. Viele deutsche Soldaten blieben jahrelang in russischer Gefangenschaft.

Der 9. November – Vier Tage in der deutschen Geschichte



Am 9. November 1918 wird in Deutschland die erste Republik ausgerufen. Kaiser Wilhelm II. muss ins Exil nach Holland. Das deutsche Volk bekommt die Chance, sein Land selbst demokratisch zu regieren.

Am 8./9. November 1923 versuchen die Nationalsozialisten einen Putsch gegen die demokratische Regierung. Der Putsch in München scheitert und führende Nazis kommen ins Gefängnis. Adolf Hitler nutzt die Gefängniszeit, um sein Buch „Mein Kampf“ zu schreiben. Dort beschreibt er die wichtigsten Teile des nazi-ideologischen Programms, das die Nazis später in die Tat umsetzen.



In der Nacht vom 9. auf den 10. November 1938 fallen Mitglieder der NSDAP und ihre Sympathisanten über jüdische Geschäfte, Wohnungen und Synagogen her. In der Reichspogromnacht oder „Reichskristallnacht“ versteinen aufgesetzte Menschen Hunderte Synagogen und setzen sie teilweise in Brand. Tausende jüdischer Wohnungen und Geschäfte werden geplündert und zerstört. Juden werden misshandelt und getötet. Nach dem 9. November werden Tausende Deutsche jüdischen Glaubens in Konzentrationslagern eingesperrt. Der 9. November 1938 ist einer der schmerzhaftesten Tage in der deutschen Geschichte.

Grund zum Feiern gibt es am 9. November 1989. Da fällt die Mauer, die seit dem 13. August 1961 Ost- und Westberlin und die Bundesrepublik Deutschland von der DDR getrennt hat. Sie war das bekannteste Symbol der deutschen Teilung und in den Jahren vor 1989 waren viele Menschen erschossen worden, die versucht hatten, heimlich über die Mauer zu klettern. Die Öffnung der Mauer führt dazu, dass am 3. Oktober 1990 aus den beiden Deutschland wieder ein Land wird. Die Reste der Mauer verschwinden schnell. Der 9. Oktober ist seitdem ein Feiertag, an dem im ganzen Land große Feiern stattfinden.



1 Lesen Sie. Was waren gute Tage und was schlechte?

2 Wichtige historische Tage in Ihrem Land: gute oder schlechte Tage?
Was tun die Menschen an diesen Tagen? Wird gefeiert? Wie?

Der wichtigste historische Tag bei uns ist ...

An diesem Tag gehen viele Leute ...

Der ... ist ein trauriger Tag, weil ...

An diesem Tag gibt es ein großes Fest ...

Der ... ist zwar ein/kein Feiertag, aber ...

