

**KULTURELLE VERANTWORTLICHKEIT IN DEN LEHR-  
BÜCHERN *LOS GEHT'S!* UND *HIGH FIVE!***

Leena Tuohisaari  
Masterarbeit  
Deutsche Sprache und Kultur  
Institut für Sprach- und  
Kommunikationswissenschaften  
Universität Jyväskylä  
Mai 2022

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Leena Tuohisaari	
Työn nimi Kulturelle Verantwortlichkeit in den Lehrbüchern <i>Los geht's!</i> und <i>High five!</i>	
Oppiaine Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Toukokuu 2022	Sivumäärä 62
<p>Tiivistelmä</p> <p>Maaillamme on nykyään kulttuurisesti hyvin moninainen. Syitä tähän ovat muun muassa globalisaatio, ihmisten kasvanut liikkuvuus, siirtolaisuus, pakolaisuus ja sosiaalinen media. Kulttuurinen monimuotoisuus on otettu huomioon myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Kielenopetuksen tavoitteena on, että oppilaat tutustuvat sekä omaan kieli- ja kulttuuritaustaansa, että tulevat tietoisiksi koko maailman kielellisestä ja kulttuurisesta monimuotoisuudesta ja oppivat arvostamaan sitä.</p> <p>Tässä maisterintutkielmassa tutkittiin, millaista kulttuurista tietoa alakouluun suunnatut oppikirjat <i>Los geht's!</i> 1 ja 2 sekä <i>High five!</i> 5 ja 6 sisältävät. Löydettyjä tietoja arvioitiin kulttuurisen vastuullisuuden näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös tietojen vastaavuutta opetussuunnitelman tavoitteisiin ja havainnoitiin kirjojen välisiä eroja. Suomessa on tehty oppikirjatutkimusta kulttuuriseen moninaisuuteen ja kulttuurienvälisyyteen liittyen ja tulokset kertovat, että oppikirjat sisältävät yksipuolisia näkemyksiä ja vahingollisia stereotypioita kulttuureista.</p> <p>Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että kehitystä oppikirjojen kulttuurin käsittelyssä on tapahtunut viime vuosien aikana. Oppikirjoista ei juurikaan löytynyt stereotyyppisiä kuvauksia tietyistä ihmisryhmistä, eivätkä hahmot näyttäneet tietyn kulttuurin karikatyyreinä. Kulttuureita kohdeltiin kuitenkin edelleen paikallisina ja kansallisina ja elämää tarkasteltiin läntisten arvojen kautta.</p>	
Asiasanat saksan kieli, englannin kieli, oppikirjat, kulttuuri, kulttuurinen vastuullisuus	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

# INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	5
2	KULTUR ALS BEGRIFF .....	7
	2.1 Kultur in Wörterbüchern.....	8
	2.2 Die Entwicklung und die Bedeutung des Begriffs .....	10
	2.3 Kultur in dieser Arbeit.....	13
	2.4 Kulturelle Vielfalt und Multikulturalität .....	16
3	KULTUR IM SCHULKONTEXT .....	18
	3.1 Kultur im finnischen Rahmenlehrplan.....	18
	3.2 Die Formen der interkulturellen Erziehung.....	20
	3.3 Frühere Untersuchungen zum Thema <i>Kultur in Lehrbüchern</i> .....	21
	3.4 Kulturell verantwortliche Erziehung.....	22
4	DATENMATERIAL UND METHODISCHES VORGEHEN .....	26
	4.1 Die Lehrbücher <i>Los geht's!</i> und <i>High five!</i> .....	26
	4.2 Das Vorgehen der Inhaltsanalyse .....	28
5	DIE KULTURELLE VERANTWORTLICHKEIT IN DEN LEHRBÜCHERN LOS GEHT'S! UND HIGH FIVE!.....	31
	5.1 Die Helden.....	32
	5.1.1 Die Helden in <i>Los geht's!</i> .....	32
	5.1.2 Die Helden in <i>High five!</i> .....	35
	5.2 Die Rituale .....	39
	5.2.1 Die Rituale in <i>Los geht's!</i> .....	39
	5.2.2 Die Rituale in <i>High five!</i> .....	41
	5.3 Die Symbole.....	44
	5.3.1 Die Symbole in <i>Los geht's!</i> .....	44
	5.3.2 Die Symbole in <i>High five!</i> .....	47
	5.4 Die Werte .....	49
	5.4.1 Die Werte in <i>Los geht's!</i> .....	49
	5.4.2 Die Werte in <i>High five!</i> .....	51
	5.5 Die Entsprechung mit dem Rahmenlehrplan.....	52
	5.6 Die Unterschiede zwischen den Lehrbüchern .....	53
6	SCHLUSSBETRACHTUNG.....	55
	LITERATURVERZEICHNIS .....	58

## **ABBILDUNGEN**

<b>ABBILDUNG 1: Kultur in dieser Arbeit.....</b>	<b>15</b>
--	-----------

## **BILDER**

<b>BILD 1: Hofstede's Zwiebelmodell.....</b>	<b>12</b>
--	-----------

# 1 EINLEITUNG

Unsere Welt ist heutzutage kulturell sehr vielfältig. Die Gründe dafür sind unter anderem die Globalisierung, die internationale Bevölkerungsbewegung, neue Kommunikationstechnologien, soziale Medien und die extensive Mobilität des Menschen. Die Vielfältigkeit der Welt muss selbstverständlich auch in Lehrplänen beachtet werden. Ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Schüler zu motivieren, sowohl ihren eigenen sprachlichen und kulturellen Hintergrund als auch die sprachliche und kulturelle Vielfalt der ganzen Welt zu schätzen. Die Schüler sollten lernen, Menschen ohne stereotypische Vorurteile zu begegnen. (Opetushallitus 2014, 224.) Die Schüler wachsen in einer Welt auf, die kulturell, sprachlich und religiös vielfältig ist. Um in einer vielfältigen Umgebung zu handeln, werden kulturelle Fähigkeiten und Kompetenz erfordert. (ebd., 21.)

In Finnland wurden Lehrbuchuntersuchungen in Bezug auf kulturelle Vielfalt und Interkulturalität anhand von Lernmaterialien verschiedener Schulfächer durchgeführt. Die Resultate zeigen, dass es in Lehrbüchern einseitige Ansichten und schädliche Stereotype von verschiedenen Kulturen gibt, die das kulturelle Verständnis der Schüler in die falsche oder nachteilige Richtung leiten. (Hahl 2020, 175.) Die nationalen und ethnischen Stereotype sind schädlich vor allem für das interkulturelle Lernen (Kaikkonen 2004, 57), weil bei ihnen vergessen wird, dass ein Mensch letztendlich ein Individuum ist. Nach Rinne (2019) basiert das Weltbild von Lehrbüchern und Jugendlichen weitgehend auf einem nationalstaatlich zentrierten Raumwahrnehmungsmodell, in dem Kulturen als lokal und national verstanden werden. Deswegen wird nationale Zugehörigkeit leicht mit der Ethnizität gleichgesetzt und Multikulturalität wird als externe Angelegenheit zwischen Nationalstaaten wahrgenommen. Die räumliche und kulturelle Erzählung finnischer Lehrbücher sollte vielfältiger und gleichberechtigter sein. (Rinne 2019, 5-6.) Ein gedrucktes oder elektronisches Lehrbuch ist jedoch die Grundlage des Unterrichts, und deshalb muss es zuverlässig sein (Ruuska et al. 2014, 7). Das Schulsystem vermittelt Informationen, die nicht nur die Welt abbilden, sondern auch die vorherrschenden Weltbilder konstruieren und reproduzieren. Daher ist es wichtig zu untersuchen, was für kulturelle Vorstellungen jungen Schülern institutionell geboten werden. (Rinne 2019, 14.)

In dieser Masterarbeit werden finnische Lehrbücher aus dem Blickwinkel der *kulturellen Verantwortlichkeit* analysiert. Ich finde den Begriff zeitgemäß und umfassend, aber ich konnte nur eine Untersuchung (Hahl 2020) finden, in der Lehrbücher explizit aus der Perspektive dieses Begriffs untersucht wurden. Nach meiner Meinung beschäftigen sich auch andere Untersuchungen mit Lehrbüchern aus dem Blickwinkel der kulturellen Verantwortlichkeit, aber verwenden diesen Begriff aber nicht. Ich finde es trotzdem wichtig, dass die kulturelle Verantwortlichkeit mehr Beachtung findet, weil sie es ermöglicht, viele verschiedene kulturbezogene Missstände u. a. in Lehrbüchern zu bemerken.

In dieser Arbeit werden insgesamt vier relativ neue Lehrbücher untersucht. *Los geht's!* ist eine Lehrbuchreihe für Deutsch als Fremdsprache und *High five!* eine Lehrbuchreihe für Englisch als Fremdsprache. Es werden zwei Bücher aus beiden Buchreihen untersucht. Ich will auch Lehrbücher für die englische Sprache untersuchen, weil Englisch mein Nebenfach ist, und ich werde es neben Deutsch in Zukunft unterrichten. Das Thema dieser Arbeit interessiert mich daher auch aus der Perspektive einer zukünftigen Sprachlehrerin.

Das Ziel dieser qualitativen Inhaltsanalyse ist herauszufinden, was für kulturbezogene Informationen die Lehrbücher enthalten und wie kulturell verantwortlich sie sind. Abschließend wird auch betrachtet, inwiefern der Inhalt der Lehrbücher den kulturellen Ziele des finnischen Rahmenlehrplans entspricht und ob es Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Lehrbücher für die deutsche und die englische Sprache gibt. Ich finde es interessant, die Unterschiede zwischen den Büchern zu betrachten, denn ich gehe davon aus, dass Verlage mehr Ressourcen haben, in die Lehrbücher für Englisch zu investieren als in die Lehrbücher für Deutsch. In Finnland ist Deutsch ein fakultatives Schulfach und deswegen ist seine Zielgruppe etwas unsicher.

Bevor kulturelle Informationen in Lehrbüchern gesucht und deren Natur analysiert werden können, muss der Begriff *Kultur* definiert werden. Im Kapitel 2 werden die beliebten Definitionen der Kultur und der kulturellen Vielfalt vorgestellt. Das Kapitel 3 behandelt Kultur im Schulkontext. Es werden die kulturellen Ziele des Rahmenlehrplans, die Formen der interkulturellen Erziehung, frühere Untersuchungen und schließlich die kulturell verantwortliche Erziehung vorgestellt, die als Grundlage für diese Arbeit dient. Das Kapitel 4 beschreibt das Datenmaterial, d. h. die Lehrbücher *Los geht's!* und *High five!*, und das Vorgehen der Analyse. Im Kapitel 5 werden die kulturbezogenen Informationen der Bücher vorgestellt, ihre Verantwortlichkeit bewertet und ihre Entsprechung mit dem Lehrplan überlegt. Im Kapitel 6 werden die Resultate der Analyse zusammengefasst.

## 2 KULTUR ALS BEGRIFF

Kultur ist ein sehr komplizierter und mehrdimensionaler Begriff. Es scheint schwierig zu sein, den Begriff eindeutig zu definieren. Es gibt trotzdem unzählbare verschiedene Definitionen für Kultur, die von Disziplinen und Verwendungszwecken abhängen. (Soini 2013, 18.) Jahodas Untersuchung (2012, 289) beweist, dass die vielen Definitionen der Kultur einander bedeutend widersprechen. Ein gewöhnlicher Unterschied zwischen verschiedenen Definitionen ist zum Beispiel die Vorstellung, wo die Kultur sich befindet. Nach einigen befindet sich die Kultur nur im Sinn des Menschen und nach anderen wird sie sowohl im Sinn als auch in der materiellen Welt gefunden. Die dritte Vorstellung behauptet, dass der Standort der Kultur nur etwas Äußerliches ist, aber es wird nicht weiter spezifiziert. Unter anderem aus diesem Grund ist es nach Jahoda (2012, 289; 299-300) unmöglich, eine allgemein vereinbarte Definition von Kultur zu bilden.

Damit diese Untersuchung Erfolg hat, ist es trotzdem notwendig zu wissen, was mit Kultur gemeint ist. In dieser Arbeit werden nur einige von den vielen Definitionen von Kultur vorgestellt. Der Schwerpunkt liegt schließlich auf den Definitionen, die bei der Bestimmung helfen, welche Aspekte in Lehrbüchern als Kultur betrachtet werden können. In diesem Kapitel wird Kultur als ein Begriff aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Im Unterkapitel 2.1 wird untersucht, wie einige Online-Wörterbücher Kultur definieren und ob es irgendwelche Kritik an diesen Definitionen gibt. Danach wird im Kapitel 2.2 dargestellt, wie der Begriff überhaupt entstanden ist und sich entwickelt hat. Daneben werden einige wissenschaftliche Definitionen von Kultur vorgestellt. Das Kapitel 2.3 zeigt, wie Kultur in dieser Arbeit interpretiert wird. Die Kategorien, nach denen die Analyse der Lehrbücher ausgeführt wird, werden auch in diesem Kapitel festgesetzt. Das letzte Unterkapitel 2.4 beschäftigt sich mit den Begriffen *kulturelle Vielfalt* und *Multikulturalität*, die die Grundlage für den Begriff *kulturell verantwortliche Erziehung* schaffen.

## 2.1 Kultur in Wörterbüchern

Als Erstes werden die Definitionen einiger Wörterbücher untersucht, ausgehend von der Frage, was die generelle Erfassung von Kultur in diesem Moment ist. Es wurden zwei deutschsprachige und zwei englischsprachige Wörterbücher gewählt: Duden-Online, Langenscheidt, Cambridge Dictionary und Oxford Learner's Dictionary. Alle anderen sind Online-Wörterbücher im Internet, aber Langenscheidt ist ein e-Großwörterbuch, d. h. ein digitales Wörterbuch, das mit dem konkreten Buch geliefert wird und auf einem Computer installiert werden kann. Hier werden einige Definitionen nicht aufgelistet, weil sie in dieser Arbeit nicht wesentlich sind. Solche Definitionen verweisen sowohl auf die ursprüngliche Bedeutung, *das Kultivieren des Bodens*, als auch auf die Gesamtheit der Bakterien, Mikroorganismen oder Gewebszellen, die auf Nährböden oder in kleinen Behältern gezüchtet werden.

Duden-Online (2022, s. v. Kultur) beschreibt Kultur folgend:

1. a) *Gesamtheit der geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen einer Gemeinschaft als Ausdruck menschlicher Höherentwicklung, z. B. die menschliche Kultur, ein durch Sprache und Kultur verbundenes Volk.*

1. b) *Gesamtheit der von einer bestimmten Gemeinschaft auf einem bestimmten Gebiet während einer bestimmten Epoche geschaffenen, charakteristischen geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen, z. B. die Kultur der Griechen.*

2. a) *Verfeinerung, Kultiviertheit einer menschlichen Betätigung, Äußerung, Hervorbringung, z.B. seine Stimme hat Kultur (klingt [aufgrund sorgfältiger Ausbildung] ausgewogen).*

2. b) *Kultiviertheit einer Person, z.B. sie besitzen [keine] Kultur.*

Langenscheidt (2003, s. v. Kultur) gibt vier relevante Definitionen:

1. *Die Dinge und Werte der menschlichen Gesellschaft, die den Menschen vom Tier unterscheiden, wie Kunst, Wissenschaft, Religion, Sprache usw. Das Gegenteil: Natur.*

2. *Die Stufe oder die Art der Kultur (1), die ein Volk in einer bestimmten Zeit erreicht hat, z. B. die Kultur der alten Inkas.*

3. *Die (besonders künstlerischen und wissenschaftlichen) Aufgaben, Aktivitäten und Produkte, die zu einer Kultur (2) gehören.*

4. *Die Bildung eines Menschen, wie sie in seinem Benehmen, Geschmack usw. zum Ausdruck kommt  $\approx$  Kultiviertheit, z.B. ein Mensch von Kultur.*

Cambridge Dictionary (2022, s. v. culture) beschreibt Kultur als eine Lebensweise:



1. *the way of life of a particular people, esp. as shown in their ordinary behavior and habits, their attitudes toward each other, and their moral and religious beliefs*
2. *the arts of describing, showing, or performing that represent the traditions or the way of life of a particular people or group; literature, art, music, dance, theater, etc.*

Oxford Learner's Dictionaries (2022, s. v. culture) bietet vier zusammenfassende Bedeutungen:

1. *the customs and beliefs, art, way of life and social organization of a particular country or group, e.g. working-class culture.*
2. *a country, group, etc. with its own beliefs, etc., e.g. The children are taught to respect different cultures.*
3. *art, music, literature, etc., thought of as a group, e.g. the Minister for Culture.*
4. *the beliefs and attitudes about something that people in a particular group or organization share, e.g. She believes the media have created a culture of fear.*

All diese vier Quellen sind der Meinung, dass Kultur zur Menschlichkeit gehört. Kultur ist etwas, was den Menschen vom Tier unterscheidet, wie Langenscheidt genau bestimmt. Wenn eine Gruppe von Menschen z. B. ähnliche Verhaltensweisen, Gewohnheiten, Traditionen, Meinungen, Sprache und religiöse und moralische Glaubenssysteme gemeinsam haben, gehören sie zu derselben Kultur. Zusammenfassend beschreibt Kultur den Lebensstil der Menschen. Die deutschsprachigen Wörterbücher fügen hinzu, dass Kultur auch eine Eigenschaft eines Menschen sein kann. Ein Mensch, der Kultur besitzt, ist zivilisiert, benimmt sich gut und hat einen verfeinerten Geschmack. Dazu kann Kultur u.a. auf Kunst, Musik, Literatur, Theater und Filme als eine Gruppe hinweisen.

Duden-Online sieht, dass die Menschen in einem bestimmten Gebiet während einer bestimmten Epoche eine bestimmte Kultur besitzen können. Als Beispiel wird *die Kultur der Griechen* angegeben. Langenscheidt beschreibt gleichfalls, dass Kultur etwas ist, was ein Volk in einer bestimmten Zeit erreichen kann, *die Kultur der alten Inkas* als Beispiel. Laut Langenscheidt (2003, s. v. Volk) bedeutet *Volk* „alle Menschen, die dieselbe Sprache, Kultur und Geschichte haben (und meist in einem Staat zusammenleben)“ oder „alle Einwohner<sup>1</sup>, Bürger eines Landes oder Staates“. Oxford Learner's Dictionaries erwähnt in zwei Definitionen, dass Kultur den Lebensstil einer Gruppe oder eines Landes beschreibt. Cambridge Dictionary ist das einzige Wörterbuch, das keine Verbindung zwischen Kultur und einem bestimmten Gebiet oder einem bestimmten Land sieht.

Wenn man die Definitionen der Wörterbücher betrachtet, kann man fragen, warum die Kultur oft mit einem bestimmten Gebiet oder einem Volk verbunden ist. Das

---

<sup>1</sup> Mit allen im Text verwendeten Personenbezeichnungen sind aus Gründen der Lesbarkeit und Übersichtlichkeit des Textes stets alle Geschlechter gemeint.

Modell des modernen Nationalstaates begann sich im 18. und 19. Jahrhundert zu entwickeln. Die Menschen einiger Gebiete wollten ihre Einheitlichkeit stärken und eine einheitliche Identität herausbilden. Somit legten die Nationalstaaten ihre Gebiete, ihre Traditionen und ihre Sprache fest. Die Kriege zwischen zwei Nationalstaaten verursachten Gebietseroberungen, in denen die Eroberer die Einwohner der okkupierten Gebiete zu sozialisieren versuchten. Sie mussten zum Beispiel auf ihre eigene Sprache verzichten. (Kaikkonen 2004, 73-74.) Solche Aktionen fördern die Idee, dass der Staat, die Sprache und die Kultur immer zusammengehören. Das Resultat ist, dass die Welt voll von Darstellungen der „Fremden“ ist, die u.a. die Völker und ihre Rassen, Charaktere, Verhaltensweisen, Rituale, Ernährungsgewohnheiten, Wohngebiete, Bauweisen und Bekleidungen beschreiben. Diese Darstellungen, die z. B. in Texten, Büchern, Bildern und Filmen erscheinen, sind häufig stereotype Beschreibungen von Menschen eines Gebiets oder von ganzen Völkern. (Kaikkonen 2004, 38.)

Es gibt viel Kritik an solchen stereotypen Beschreibungen. Heute ist es möglich, zum Beispiel in 23 Stunden mit dem Flugzeug von Australien nach Finnland zu reisen. In den 50er und 60er Jahren konnte dieselbe Reise für Migranten wochenlang dauern. Das beweist, dass die Mobilität des Menschen sich verändert hat. Die Möglichkeit, überallhin zu fahren, hat fast alle Völker erreicht, anstatt dass nur einige sich mit verschiedenen Kulturen bekannt machen können. Außerdem sind die meisten Gesellschaften wegen der Emigration und der Immigration heutzutage multikulturell. (Kaikkonen 2004, 38.) Hahl (2020, 177) stellt gleichfalls fest, dass die Idee zwischen Staat, Sprache und Kultur verzerrt und schädlich ist. Ein Beispiel dafür ist, dass z. B. Finnland oft für ein Land mit nur einer Kultur gehalten wird. Es gibt trotzdem Vielfalt auch in Finnland: außer zwei Nationalsprachen gibt es mehrere kleinere Sprachgruppen, vielzählige Glaubensgemeinschaften und verschiedene soziale Schichten (Holm & Zilliacus 2009, 14). Zusätzlich können sich die Wohnorte und die Familienverbände stark unterscheiden und deswegen gibt es auch sehr verschiedene Lebensweisen. Darum ist es unmöglich, dass nur eine einzige finnische Kultur existieren würde. Trotz all dieser oben erwähnten Aspekte, der immerzu zunehmenden Globalisierung, der Internationalität, der internationalen Bevölkerungsbewegung und der Menge der Flüchtlinge hält sich die Vorstellung, dass ein Land ein Synonym für eine Kultur ist. (Hahl 2020, 177.) Kaikkonen (2004, 57) ist der Meinung, dass die nationalen oder die ethnischen Stereotypen schädlich vor allem für das interkulturelle Lernen sind. Das Problem bei Stereotypen ist, dass sie einen Menschen immer als einen Repräsentanten einer Gruppe vorstellen und nicht darauf achten, dass jeder Mensch auch ein Individuum ist.

## **2.2 Die Entwicklung und die Bedeutung des Begriffs**

Ursprünglich hat Kultur das Kultivieren des Bodens bedeutet. Für Jahrhunderte wurde mit Kultur Produktion oder Entwicklung von etwas gemeint, z.B. die Kultur der Gerste (Jahoda 2012, 289-290). Diese Definitionen gelten noch heutzutage und alle vier Wörterbücher, die im Kapitel 2.1 vorgestellt wurden, erwähnen auch diese alten

Definitionen. Erst im 18. Jahrhundert begann sich der Begriff Kultur zu verändern und die neue Bedeutung wies auf die Verbesserung des Geists und des Geschmacks hin. Bald erweiterte sich die Bedeutung so, dass das Wort Kultur auch die Eigenschaften eines gebildeten Menschen beschrieb, genauso wie Duden-Online und Langenscheidt immer noch in ihren Definitionen erwähnten. (Jahoda 2012, 289-290.) In der letzten Hälfte des 19. Jahrhunderts begann der Anthropologe Edward Tylor seine bekannte Definition der Kultur mit folgenden Wörtern:

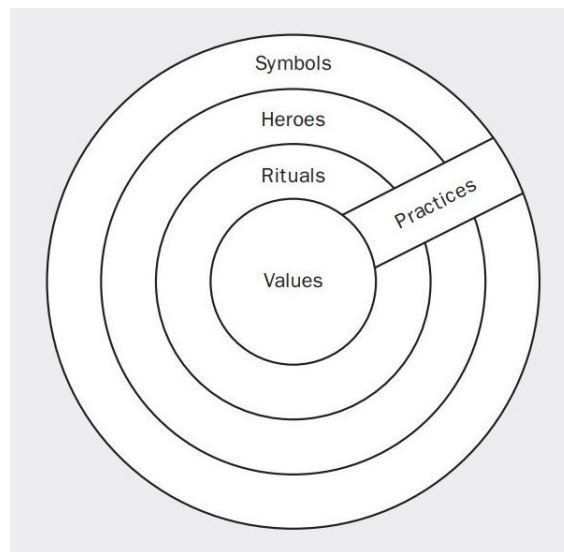
„Kultur oder Zivilisation, im weitesten ethnografischen Sinne des Wortes, ist das komplexe Ganze, das Wissen, Glauben, Kunst, Moral, Recht, Sitte und alle anderen Fähigkeiten und Gewohnheiten umfasst, die der Mensch als Mitglied der Gesellschaft erworben hat“ (Tylor 1871).

Bis in die 80er Jahre wurde in der Alltagssprache mit dem Wort Kultur trotzdem meistens auf die Kunst hingewiesen (Breidenbach & Nyíri 2009, 21). Heutzutage wird die Kultur in zwei Anschauungen eingeteilt: weit und eng. Die weite Anschauung weist auf die ganze Lebensweise der Menschen mit allen materiellen und immateriellen Formen hin, während die enge Anschauung hauptsächlich Kunst und Hochkultur bedeutet. (Soini 2013, 18-19.) Obwohl das Wort Kultur weiterhin auf die Kunst und die Wissenschaft hinweist, wird es heute öfter als ein Begriff verwendet, der auf alles menschlichen Verhalten hinweist, das nicht biologisch bestimmt wird. Das Verhalten bzw. ein Set von Eigenschaften der Menschen einer Gruppe unterscheidet sie von den Menschen anderer Gruppen. (Breidenbach & Nyíri 2009, 22.) Duranti (1997, 24) stellt ebenfalls fest, dass die übliche Vorstellung der Kultur ist, dass sie etwas Gelerntes ist, übermittelt von einer Generation zur nächsten. Die Übermittlung geschieht oft in der Face-to-face-Interaktion, durch sprachliche Kommunikation. Das erklärt, warum ein adoptiertes Kind die kulturellen Sitten und Traditionen seiner Adoptiveltern anstatt seiner biologischen Eltern annimmt. Die Kultur wird wegen des sozialen Umfelds bestimmt, nicht durch die Gene (Hofstede, Hofstede, & Minkov 2010, 6). Ein Mensch ist nicht mit der Kultur geboren, sondern er besitzt die Fähigkeit, die Kultur durch Beobachtung und Imitation anzunehmen (Oswalt 1986, zitiert nach Duranti 1997, 24).

### **Hofstedes Modell der Kultur**

Die kulturellen Unterschiede manifestieren sich auf verschiedene Weise. Laut Samovar und Porter (1991, 51) besteht die Kultur u.a. aus dem Wissen, den Erfahrungen, den Werten, den Attitüden, den Bedeutungen, den Hierarchien, den Religionen, den Zeitbegriffen, den Rollen, dem Konzept des Universums und den materiellen Objekten und Besitztümern, die eine Gruppe von Menschen im Laufe der Generationen erworben hat. Es kann leichter sein, das Konzept der Kultur zu verstehen, wenn ihre Erscheinungsformen irgendwie kategorisiert werden. Hofstede (1991) hat ein Zwiebelmodell gebildet, das die Manifestationen der Kultur auf verschiedenen Ebenen der Tiefe vorstellt. In diesem Zwiebelmodell (siehe Bild 1) illustrieren die *Symbole* die äußersten Erscheinungsformen der Kultur, während die *Werte* die tiefsten Formen repräsentieren. Zwischen den Symbolen und den Werten finden die *Helden* und die

*Rituale* statt. (Hofstede et al. 2010, 8.) Diese Arbeit konzentriert sich auf dieses Modell, weil die Analyse der Lehrbücher auf den vier obengenannten Kategorien basiert.



**BILD 1:** Hofstedes Zwiebelmodell.

Die Symbole sind Wörter, Gesten, Bilder und Artefakte, die eine bestimmte Bedeutung enthalten, die nur von denen als solche erkannt werden, die die Kultur miteinander teilen. (Hofstede et al. 2010, 8). Die Artefakte sind materielle Gegenstände, die von Menschen und von menschlicher Kultur hergestellt und modifiziert werden (Adams, Sartori & Waldherr 2006, 12). Die Wörter einer Sprache, die Jargons, die Bekleidungen, die Haarstile, die Flaggen und die Statussymbole sind Beispiele für die Symbole. Die Symbole können sich verändern und neue Symbole entstehen ständig, während die vorherigen verschwinden. Es ist leicht, die Symbole einer Kulturgruppe zu kopieren, und das passiert regelmäßig zwischen verschiedenen Gruppen. (Hofstede et al. 2010, 8.)

Die Helden sind Menschen, die lebend oder verstorben, echt oder fiktiv sind. Ihre Eigenschaften werden respektiert und ihre Verhaltensweisen wirken als ein Beispiel oder ein Modell des Verhaltens in einer Kultur (ebd., 8). Laut Hofstede et al. sind Barbie, Batman, Snoopy in den Vereinigten Staaten und Asterix in Frankreich Beispiele für einen Helden. Sie stellen fest, dass die äußeren Erscheinungen bei der Auswahl der Helden wegen des Fernsehens wichtiger als früher sind. (ebd., 8.) In den 2020er Jahren könnten z. B. Barack Obama, Greta Thunberg und Sanna Marin Helden für einige Kulturen sein.

Die Rituale sind kollektive Aktivitäten, die in einer Kultur für wesentlich gehalten werden. Die Grußformeln, das Zeigen des Respekts und die sozialen und religiösen Zeremonien wie die Hochzeit und die Taufe zählen zu den Ritualen. Die Rituale enthalten auch den Diskurs, d. h. die Weise, wie die Sprache im Text, in der alltäglichen Rede und Kommunikation verwendet wird. (ebd., 9.) Adams et al. (2006, 12) ergänzen noch, dass die Rituale wie die Normen sind, d. h. Erwartungen, wie ein Individuum oder eine Gruppe sich in verschiedenen Situationen benehmen sollten. Ein

Beispiel für eine Norm ist, dass in vielen Kulturen Geschenke zu Weihnachten getauscht werden.

In dem Bild 1 sind die Symbole, die Helden und die Rituale unter dem Begriff Gebräuche. Das bedeutet, dass ein unbekannter Beobachter sie konkret sehen kann. Die kulturelle Bedeutung der Gebräuche bleibt trotzdem unsichtbar für den Beobachter, d. h. nur die Mitglieder der Kultur können die Bedeutung verstehen und interpretieren. (Hofstede et al. 2010, 9.) Der Kern des Zwiebelmodells ist gleichfalls unsichtbar für den Beobachter. Die Werte des Menschen bestimmen, wie er auf verschiedene Angelegenheiten reagiert und wie er sich in verschiedenen Situationen verhält. Die Werte haben einen Einfluss darauf, ob ein Mensch etwas z. B. für gut oder schlecht, gefährlich oder ungefährlich, moralisch oder unmoralisch, erlaubt oder verboten, schön oder hässlich hält. (ebd., 9.) Die Werte zeigen, was im Leben eines Menschen wichtig ist und was sein Verhalten steuert. Beispiele für Werte enthalten z. B. die Loyalität, die Ehre, den Reichtum und die Freiheit. (Adams et al. 2006, 12.)

### **2.3 Kultur in dieser Arbeit**

Die letzten Kapitel stellen einige gewöhnliche Definitionen der Kultur vor. Es ist trotzdem wichtig explizit zu definieren, wie Kultur in dieser Arbeit verstanden wird. Bemerkenswert ist, dass in dieser Arbeit die Kultur nicht das Verhalten und die Gebräuche aller Bürger eines Staates beschreibt, d. h. ein Ziel ist, nationale Stereotype zu bemerken und richtigzustellen. Baldwin, Faulkner, Hecht und Lindsley (2006) haben über 300 Definitionen der Kultur in wissenschaftlichen Werken zusammengestellt. Der größte Teil dieser Definitionen verbindet die Kultur und den Staat nicht miteinander. In diesen Definitionen ist Kultur mit Mitgliedern z. B. „einer Gemeinschaft“, „einer Gesellschaft“, „einer sozialen Gruppe“ oder „einer Gruppe von Menschen“ geteilt. Nur einige Definitionen sehen den Zusammenhang zwischen der Kultur und dem Staat. Gudykunst und Kim (2003, 17) stellen zum Beispiel fest, dass die Grenzen zwischen Kulturen normalerweise mit den Grenzen zwischen Staaten übereinstimmen, aber nicht immer. Deswegen wird oft z. B. über „die Kultur der Vereinigten Staaten“ oder „die japanische Kultur“ gesprochen. Seymour-Smith (1986, 65) fügt hinzu, dass Kultur das Verhalten einer oder mehrerer sozialen oder nationalen Gruppen beschreibt, z. B. „die westliche Kultur“. Fontaine (1989, 23; Kim 1988, 12-13) erklärt dagegen, dass Kultur nicht nach ethnischer Zugehörigkeit oder Nationalität definiert wird, sondern als geteilte Wahrnehmung und Erfassung. Dieses Teilen kann trotzdem aus einer gemeinsamen Erfahrung resultieren, die durch ethnische Zugehörigkeit oder Nationalität hervorgerufen wird. Das Teilen kann aber auch aus jeder gemeinsamen Erfahrung resultieren: in einem Beruf zu sein, für eine Organisation zu arbeiten, für ein Team zu spielen, usw. Je weiter eine Wahrnehmung von anderen geteilt wird, desto kultureller ist sie.

Wie schon im letzten Kapitel erwähnt wurde, beschreibt Kultur zusammenfassend die gemeinsamen Verhaltensmuster, die eine Gruppe von Menschen charakterisieren und ihre Mitglieder miteinander verbinden (Winkelman 1993, 86). Kultur

beschreibt die materiellen Objekte, Verhaltensweisen und Ideen, die von jedem Mitglied in unterschiedlichem Maße erworben werden; Kultur ist wie ein soziales Erbe (Valencia Barco 1983, 25). Verma und Mallick (1988, 102) erinnern noch daran, dass Kultur keine statische Einheit ist, sondern sie entwickelt und verändert sich im Laufe der Zeit. Im letzten Kapitel wurde das Modell der Kultur von Hofstede (1991; 2010) vorgestellt. Dieses Modell, das die Manifestationen der Kultur beschreibt, dient als Basis für die Analyse. Das Modell muss jedoch etwas erweitert werden, damit es besser für diese Untersuchung passt. Als nächstes wird bestimmt, wie Hofstedes Symbole, Helden, Rituale und Werte in dieser Arbeit interpretiert werden. Mithilfe dieser Kategorien werden die kulturellen Aspekte in den Lehrbüchern betrachtet.

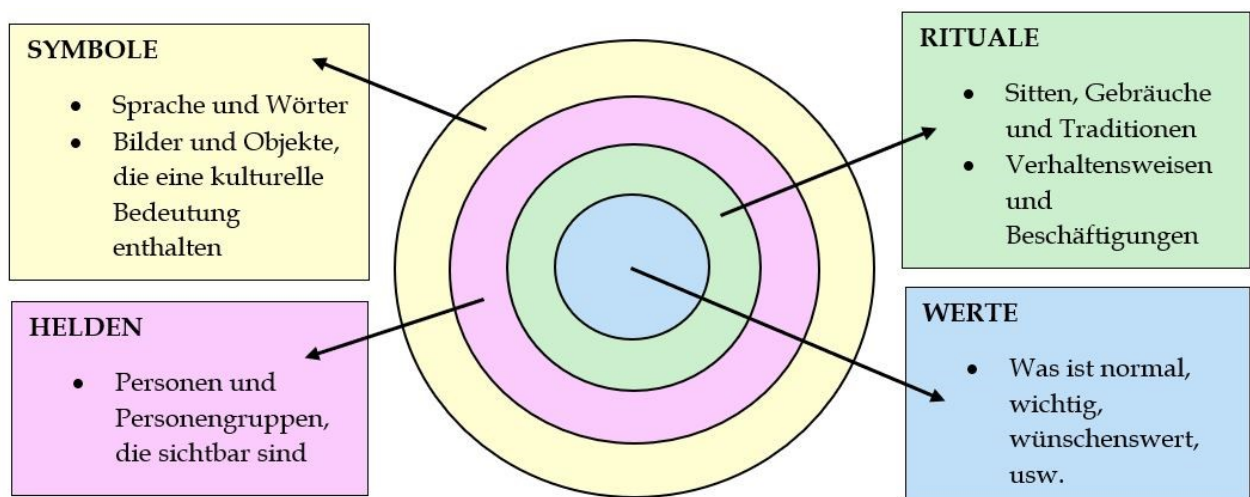
Die Symbole in dieser Arbeit sind konkrete Hinweise auf irgendeine Kultur, d. h. sie enthalten irgendeine kulturelle Bedeutung. Im Gegensatz zu der Definition von Hofstede können die Menschen, die nicht Mitglieder dieser Kultur sind, auch die Bedeutung der Symbole oftmals interpretieren und verstehen. Beispiele für die Symbole sind die Wörter und die Sprache, d. h. wie man spricht, welche Wörter man benutzt, usw. Bilder und Objekte können auch Symbole sein, z. B. ein Bild von einem roten Doppeldecker erinnert uns an Großbritannien und London, vielleicht auch an die Monarchie. Die Symbole einer Kultur werden häufig von anderen Menschen und Kulturen imitiert, z. B. die Pizza, das klassische italienische Gericht, wird auf der ganzen Welt gegessen. Die Symbole können sich im Laufe der Zeit auch verändern, gleichfalls wie die Statussymbole. Was jetzt anstrengend und extraordinär ist, kann schon nächstes Jahr gewöhnlich sein. Ein gutes Beispiel für ein wechselndes Symbol ist der beliebte Kleidungsstil der Populärkultur oder der Jugendkultur, der sich jedes Jahr ändert.

Hofstede (1991; 2010) beschreibt Helden als Modelle des Verhaltens, aber in dieser Arbeit sind sie alle authentischen und fiktiven Personen und Personengruppen, die sich in den Lehrbüchern befinden. In dieser Untersuchung wird beobachtet, was für Personen den Sprachlernern vorgestellt werden und was für eine kulturelle Information sie tragen. Es ist auch beachtenswert, was für Personen nicht vorkommen. Es wird kritisch betrachtet, was für Entscheidungen die Autoren und Herausgeber getroffen haben. Folgende Aspekte werden berücksichtigt: Was ist die ethnische Herkunft der Person? Wie alt ist die Person? Wie sieht die Person aus? Gibt es Angehörigen der Minderheiten? Welche Geschlechter sind repräsentiert? Welche Personen haben eine Sprechrolle? Daneben werden die Personen mithilfe der Fragen von Mendoza und Reese (2001, 165) analysiert. Sie schlagen vor, bei der Untersuchung von Lehrbüchern für Kinder nach Antworten unter anderem auf die folgenden Fragen zu suchen:

- Werden Charaktere „außerhalb der Mainstream-Kultur“ als Individuen oder als Karikaturen dargestellt?
- Enthält ihre Darstellung signifikante spezifische kulturelle Informationen? Oder folgt sie Stereotypen?
- Wer hat die Macht in dieser Geschichte? Was ist die Natur ihrer Macht und wie nutzen sie sie?
- Wer hat die Weisheit? Was ist die Natur ihrer Weisheit und wie nutzen sie sie?

- Wie wird Sprache verwendet, um Bilder von Personen einer bestimmten Gruppe zu erzeugen? Wie werden künstlerische Elemente verwendet, um diese Bilder zu erstellen?
- Wessen Stimmen werden gehört? Wessen Stimmen fehlen?
- Was sagen diese Erzählung und diese Bilder über die Rasse aus? Klasse? Kultur? Geschlecht? Alter?

Hofstede (1991; 2010) beschreibt die Rituale als gemeinsame Aktivitäten, die in einer Kultur für wesentlich und sogar notwendig gehalten werden. In dieser Untersuchung bedeuten Rituale alle Sitten, Gebräuche und Traditionen, die auf irgendeine Kultur hinweisen, aber nicht unbedingt wesentlich oder notwendig für die fragliche Gemeinschaft sind. Zusammenfassend beschreiben die Rituale die typischen Verhaltensweisen, Beschäftigungen und Lebensstile einer Kultur. Die Rituale enthalten auch die Art, wie die Sprache verwendet wird, z. B. wie man begrüßt. Der Kern des Zwiebelmodells, d. h. die Werte, sind gemeinsame Vorstellungen davon, was wünschenswert, wichtig, gut, schlecht, usw. ist. Die Werte eines Menschen sind nach Hofstede unsichtbar für einen externen Beobachter, aber in dieser Arbeit wird festgestellt, dass die Werte durch das Verhalten, die Aktivitäten und die Attitüden der Menschen entdeckt werden können. In dieser Untersuchung sind die Fragen „Was ist wichtig?“, „Was ist normal?“ und „Was ist anstrengenswert?“ bedeutsam, wenn die Werte in den Lehrbüchern gesucht werden. Breidenbach und Nyíri (2009, 322) kritisieren das Zwiebelmodell, weil nach ihnen eine Zwiebel keinen Kern hat, sondern Schichten um Schichten. Sie stellen fest, dass die Werte, ebenso wie die Symbole, und Kulturen als ganze nicht unveränderlich sind. Neue Lebensweisen können sowohl den alten widersprechen als auch sie unterstützen. In dieser Arbeit werden die Werte auch auf diese Weise verstanden. Die Werte einer Person und einer kulturellen Gruppe können sich im Laufe der Zeit verändern. Die Beschreibungen jeder Kategorie werden in der Abbildung 1 zusammengefasst.



**ABBILDUNG 1:** Kultur in dieser Arbeit.

Risager (2018, 1) fasst zusammen, dass die kulturelle Darstellungen in Sprachlehrbüchern viele Themenbereiche erfassen können, z. B. Alltag und Identitäten der verschiedenen Gruppen, kulturelle Konnotationen von Wörtern und Ausdrücken, Berühmtheiten, Geschlechtsrollen, Jugendkultur, Haustiere, Artisten, Literatur und Filme, Medien und IT, Sport, Gesundheit, Reisen, Wirtschaft und Konsum, demografische Muster, regionale Akzente, soziale und politische Zustände, Umwelt, Religionen, Geschichte und Geographie, Wetter und Klima, Landschaften und Natur. In dieser Arbeit wird versucht, u. a. diese obenerwähnten Themen unter den Symbolen, Helden, Ritualen und Werten zu kategorisieren.

## 2.4 Kulturelle Vielfalt und Multikulturalität

Alle Kulturen werden in gegenseitiger Interaktion und sozialem Kontakt geboren und geformt, weil nahezu nichts vollständig isoliert vom Rest der Welt passiert. In Finnland ist es beispielsweise praktisch unmöglich Gebräuche und Traditionen zu finden, die nicht von anderen kulturellen Gewohnheiten beeinflusst worden wären. Darüber hinaus engagieren sich Menschen gleichzeitig in vielen verschiedenen Kulturen und kulturelle Gebräuche ändern sich ständig. Deswegen sind alle Gruppen schon intern vielfältig. Multikulturalität und die kulturelle Vielfalt sind also alltägliche, allgegenwärtige Tatsachen, mit denen nur zurechtgekommen werden muss. (Rinne 2019, 45-46.) Das wichtigste kulturbezogene Ziel des finnischen Rahmenlehrplans ist, dass die Schüler die kulturelle Vielfalt zu bemerken und zu schätzen lernen (siehe Kapitel 2.5). Der Lehrplan expliziert den Begriff *die kulturelle Vielfalt* trotzdem nicht. In diesem Kapitel wird dieser Begriff genauer betrachtet.

Die UNESCO-Generalkonferenz hat in ihrer Allgemeinen Erklärung zur kulturellen Vielfalt (2001, Artikel 1) festgestellt, dass die kulturelle Vielfalt für die Menschheit ebenso notwendig ist wie die Biodiversität für die Natur. Deswegen ist sie das gemeinsame Erbe der Menschheit und sollte für die heutigen und die künftigen Generationen anerkannt und bestätigt werden. (ebd.) Die kulturelle Vielfalt bedeutet die Vielfältigkeit menschlicher Gesellschaften oder Kulturen in einer bestimmten Region oder in der ganzen Welt. Sie ist die sichtbare Existenz diskreter kultureller Identitäten, Werte und Systeme. Ein alternativer Begriff für die kulturelle Vielfalt ist *die Multikulturalität*. (Kerwin 2010, vii; 132-133.) In dieser Arbeit werden diese zwei Begriffe als identisch verwendet. Diese Begriffe sind wichtig für diese Untersuchung, weil sie die Grundlage für die *kulturell verantwortliche Erziehung* bilden, die später im Kapitel 3.4 vorgestellt wird.

Die ständige Migration, interkulturelle Kommunikation, internationale Abkommen, transnationale Kooperationen und interkulturelle Koalitionen sind Beweise, dass unser Zeitalter viel Vielfältigkeit enthält (Essed 1996, 1). Multikulturalität als Konzept hat sich in der gesellschaftlichen Diskussion etabliert. Sie hat sich schon zu einem alltäglichen Ausdruck entwickelt und deswegen kann es manchmal schwierig sein, ihre richtige Bedeutung zu kennen (Rinne 2019, 43). Multikulturalität beschreibt die Idee, dass viele verschiedene Kulturen gleichzeitig nebeneinander an einem



gleichen Platz existieren (Rinne 2019, 43; Rastas, Huttunen & Löytty 2005, 20). Multikulturalität, ebenso wie die kulturelle Vielfalt, bezieht sich sowohl auf die Existenz der verschiedenen Gruppen in der Welt, die unterschiedliche kulturelle Charakteristika besitzen, als auch auf die Existenz verschiedener ethnischer und kultureller Gruppen innerhalb von Gesellschaften und Staaten. Zusammenfassend beschreibt sie die Heterogenität der Gesellschaften, d. h. das Zusammenleben von Menschen und Personengruppen, die sich mit unterschiedlichen Identitäten identifizieren, wobei hier beispielsweise sexuelle Minderheiten, Genderfragen oder die Arbeiterbewegung inbegriffen sein können. Der Begriff enthält auch die Idee, dass das Zusammenleben dieser verschiedenen Gruppen reibungslos ist und dass der Staat eine Politik betreibt, die wesentlich die Ethnizität und die Vielfältigkeit aufrechterhält. Die Multikulturalitätspolitik entspricht nicht der Migrationspolitik, sondern sie bedeutet die Anerkennung, die Bewertung und das Bewahren der ethnischen und kulturellen Vielfältigkeit innerhalb einer Gesellschaft. (Rinne 2019, 44-46). Breidenbach und Nyíri (2009, 346) erinnern daran, dass die kulturelle Vielfalt wertvoll ist als ein Vehikel, um möglichst vielen Menschen zu ermöglichen, ihr Leben so zu leben, wie sie möchten.

Die finnische Gesellschaft ist stark multikulturell und die Identitäten der Menschen werden in Bezug auf ethnische Zugehörigkeit, Sprache, Geschlecht, Sexualität und Subkulturen immer vielfältiger. Dies zeigt sich besonders in der Schulwelt, in der praktisch alle in Finnland lebenden jungen Menschen beteiligt sind und sich treffen. (Rinne 2019, 5.) Deshalb ist es wichtig, dass das Weltbild dieser Art auch in den finnischen Lehrbüchern zu finden ist.

### 3 KULTUR IM SCHULKONTEXT

In diesem Kapitel werden Aspekte in Bezug auf Kultur im Schulkontext behandelt. Das erste Unterkapitel 3.1 erläutert, welche kulturellen Ziele der finnische Rahmenlehrplan enthält. Im Kapitel 3.2 werden die drei üblichsten Formen vorgestellt, wie Kultur und Interkulturalität in der Schule gelehrt werden. Das dritte Kapitel 3.3 macht sich mit anderen Untersuchungen bekannt, in denen auch Kultur und Vielfältigkeit untersucht worden sind. Zuletzt wird der wichtigste Begriff dieser Arbeit im Kapitel 3.4 vorgestellt: *kulturell verantwortliche Erziehung*.

#### 3.1 Kultur im finnischen Rahmenlehrplan

In diesem Kapitel wird Kultur aus dem Blickwinkel des aktuellen finnischen Rahmenlehrplans<sup>2</sup> (Opetushallitus 2014) behandelt. Der finnische Rahmenlehrplan ist eine landesweite Anweisung des Zentralamts für Unterrichtswesen, nach der die lokalen Lehrpläne erstellt werden. Die finnischen Rahmenlehrpläne für die Gemeinschaftsschule und die gymnasiale Oberstufe enthalten seit den 1970er Jahren kulturelle Fähigkeiten. Damals wurden erstmals klare Ziele für den Erwerb von kulturellem Wissen und für eine positive Einstellung zur Kultur der gelernten Sprache und ihren Sprechern formuliert (Takala 2003, zitiert nach Hahl 2020, 175). Seitdem haben sich die in den Rahmenlehrplänen verwendeten Begriffe in Bezug auf kulturelle Kompetenz trotzdem oftmals geändert (Hahl 2020, 195).

Der Rahmenlehrplan, der in dieser Arbeit durchgegangen wird, gilt für den Unterricht der Klassen 1 bis 9, d. h. der Gemeinschaftsschule. Der letzte Rahmenlehrplan wurde 2014 publiziert und er ist die Grundlage dieser Arbeit. In dieser Arbeit wird nämlich untersucht, ob die kulturellen Forderungen des Plans in den gewählten Lehrbüchern erfüllt werden. In dem Rahmenlehrplan gibt es manche Erwähnungen der Kultur, die jetzt betrachtet werden. Als Erstes liegt der Schwerpunkt auf den kulturellen Aspekten im Unterricht allgemein und danach im Fremdsprachenunterricht. Das

---

<sup>2</sup> Auf Finnisch: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.

Lehren des kulturellen Wissens und der kulturellen Fähigkeiten gehört demnach nicht nur zu den Aufgaben der Sprachlehrer, sondern auch der anderen Lehrer.

Nach dem Rahmenlehrplan wachsen die Schüler in einer Welt auf, die sehr vielfältig ist: Es gibt viele verschiedene Kulturen, Sprachen, Religionen und Ansichten (Opetushallitus 2014, 21). Der Unterricht im Allgemeinen soll beim Aufbau der eigenen Kultur-Identität der Schüler und beim Interesse für andere Kulturen Unterstützung bieten. Gleichzeitig soll der Unterricht die Kreativität und den Respekt vor der kulturellen Vielfalt verstärken und die Wechselwirkung innerhalb und zwischen den Kulturen fördern. Das soll die Grundlage für eine kulturell nachhaltige Entwicklung aufbauen. (ebd., 16.) Eine kulturell nachhaltige Lebensweise und das Leben in einer vielgestaltigen Umwelt fordern kulturelles Wissen und kulturelle Fähigkeiten, die Respekt vor den Menschenrechten zeigen. Der Unterricht soll die Schüler anleiten, die kulturellen Bedeutungen der Umwelt zu identifizieren und zu schätzen und eine positive Umweltbeziehung aufzubauen. Die Schüler werden angewiesen, die kulturelle Vielfalt als grundsätzlich positive Ressource zu betrachten. Sie werden angeleitet, herauszufinden, wie Kulturen, Religionen und Ansichten die Gesellschaft und den Alltag beeinflussen, wie die Medien die Kultur formen und welche Aktionen nicht akzeptabel sind, weil sie gegen die Menschenrechte sind. Die Schüler werden gelehrt, anderen Menschen mit Respekt zu begegnen und gute Manieren zu befolgen. Ihnen wird die Möglichkeit gegeben, Kunst, Kultur und Kulturerbe zu erleben und zu interpretieren. Sie lernen auch Kultur und Traditionen zu übermitteln, zu formen und zu schaffen und ihre Bedeutung für das Wohlbefinden zu erkennen. (ebd., 21.)

Die in dieser Arbeit untersuchten Lehrbücher sind für Lerner in den Klassen 3-6 und deswegen werden bestimmte Ziele für die A-Sprachen nur in den Klassen 1-6 betrachtet. Es gibt zwei A-Sprachen, die fremde Sprachen sind: eine obligatorische A1-Sprache, deren Unterricht seit 2020 schon in der ersten Klasse beginnt und eine freiwillige A2-Sprache, die in der vierten oder fünften Klasse beginnt. Der Unterricht der A1-Sprache umfasst normalerweise 2 Stunden pro Woche. Englisch ist mit Abstand die beliebteste A1-Sprache, aber man kann an vielen Schulen jedoch z. B. Schwedisch, Deutsch, Französisch oder Russisch als erste Sprache wählen. Das Angebot der A2-Sprachen variiert von Schule zu Schule und von Gemeinde zu Gemeinde. (Suomenkieltenopettajien liitto ry 2022.) Im Rahmenlehrplan gibt es bestimmte Ziele für Englisch und gemeinsame Ziele für andere fremde Sprachen, Deutsch inklusive, aber sie sind trotzdem fast identisch. Die kulturellen Ziele des Fremdsprachenunterrichts sind auch relativ ähnlich wie die oben beschriebenen Ziele aller anderen Schulfächer. Ein Ziel ist, das Interesse an der sprachlichen und kulturellen Vielfalt der nahen Umgebung und der ganzen Welt zu wecken. Wesentlich ist auch, dass die Schüler die Stellung der Zielsprache in dieser Vielfalt erkennen und verstehen können, z. B. die Stellung des Englischen als die Sprache der globalen Kommunikation. Die Schüler sollten dazu motiviert werden, sowohl ihren eigenen Sprach- und Kulturhintergrund als auch andere Kulturen, andere Sprachen und ihre Sprecher zu schätzen. Sie sollten auch Information darüber suchen, was für eine Bedeutung die Sprache und die Kultur für ein Individuum und für eine Gemeinschaft haben. Sie sollten auch lernen, Menschen ohne stereotypische Vorurteile zu begegnen und mit ihnen mit Respekt zu kommunizieren. (Opetushallitus 2014, 127; 219; 224.)

Das kulturelle Hauptziel der Gemeinschaftsschule scheint zu sein, dass die Schüler die kulturelle Vielfalt zu bemerken und zu schätzen lernen. Der Rahmenlehrplan erklärt trotzdem nicht, was „die kulturelle Vielfalt“ oder andere vieldeutige Begriffe, wie „die kulturell nachhaltige Lebensweise“, in Wirklichkeit bedeuten. Deshalb sind die Lehrer verantwortlich für die Informationssuche und das Interpretieren dieser Begriffe.

### **3.2 Die Formen der interkulturellen Erziehung**

Die interkulturelle Erziehung basiert auf zwei Prinzipien, die auf unterschiedliche Weise funktionieren. Das erste ist das Prinzip der allgemeinen Menschenwürde, das bedeutet, dass alle Menschen gleichwertig sind und gleich behandelt werden sollten. Das zweite ist das Prinzip der Verschiedenheit und der Diversität, wonach die persönlichen Eigenschaften, Fähigkeiten und Bedürfnisse des Individuums immer berücksichtigt werden sollten. (Kaikkonen 2004, 137.) Diese Prinzipien stehen sichtlich im Widerspruch, aber die interkulturelle Erziehung zielt immer auf Rechtmäßigkeit zwischen Menschen, obgleich ihre Verwirklichung äußerst schwierig ist. Kaikkonen stellt drei typische Formen vor, wie Kultur und Interkulturalität in Schulen gelehrt werden: Informationspädagogik, Begegnungspädagogik und Konflikt- und Interventionspädagogik. (Kaikkonen 2004, 137.) Das Lehren der kulturellen Kompetenzen gehört auch zu den Zielen der kulturell verantwortlichen Erziehung und deswegen ist es zweckmäßig, die verschiedenen Formen von dem vorzustellen.

Die Informationspädagogik konzentriert sich auf den Erwerb und die Vermittlung von Informationen über andere Kulturen. In der Informationspädagogik wird also das kulturelle Wissen gelehrt und die typischste Methode ist die fremde Kultur mit der eigenen Kultur zu vergleichen. Der größte Teil der interkulturellen Erziehung in der Schule besteht aus Informationspädagogik. Die Erscheinungsformen dieser Pädagogik sind die Vermittlung der Information über fremde Länder und Kulturen und z. B. die internationalen Kurse und Tage. Die Informationspädagogik basiert auf der Idee, dass der Lehrer weiß, was für interkulturelle Problemen es gibt und was für kulturelle Konflikte auftauchen werden. Das Ziel ist Konflikte vorherzusehen und zu vermeiden. (Kaikkonen 2004, 150-152.)

Die Begegnungspädagogik sieht das interkulturelle Lernen als einen gegenseitigen Dialog und Prozess. Bei der Behandlung der Information versucht die Begegnungspädagogik auf die beiden Perspektiven, die eigene und die fremde, zu achten. Sie strebt nach interkulturellen Begegnungen, damit Situationen entstehen, in denen die eigenen gelernten Verhaltensweisen nicht unbedingt funktionieren. Schulen können beispielweise Besuche und Studienreisen ins Ausland organisieren. Mithilfe dieser Begegnungssituationen kann man etwas über sich selbst, die eigenen Attitüden, Vorurteile, Eigenschaften und kulturellen Verhaltensweisen lernen und vor allem sich ihrer bewusst werden. Die Beobachtung und die Reflexion der Situationen ermöglichen das Lernen und das Wachstum. Alle Begegnungen führen allerdings nicht zum interkulturellen Lernen. Dazu werden sowohl die Anleitung des Erziehers gebraucht

als auch die Bereitschaft der Teilnehmer das fremde Verhalten zu betrachten. (Kaikkonen 2004, 153-154.) Auch nach Timonen (2011, 64) kann der Lehrer dem Schüler beim Verständnis des fremden Verhaltens und bei der gleichberechtigten Begegnung unterstützen. Der Erfolg erfordert trotzdem, sich der Herausforderungen der interkulturellen Erziehung bewusst zu sein und sie mit dem Schüler zu erläutern. Sie fügt hinzu, dass es zuerst überlegt werden muss, wer der Fremde ist und was ihn zu einem Fremden macht, wenn der Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen das Wachstum des Schülers hin zu gleichberechtigten Begegnungen ist.

Konflikte sind normal und üblich in interkulturellen Begegnungen und müssen auf die eine oder andere Weise gelöst werden. In der Konflikt- und Interventionspädagogik werden Konflikte wissentlich hervorgebracht, um ihre Aufklärung und Erfassung zu üben. Konflikte können dadurch verursacht werden, dass respektloses oder ungerechtes Verhalten bei Menschen oder in einer Gemeinschaft aufgeworfen wird, wie zum Beispiel ein rassistisches Phänomen oder das Schulmobbing. Es ist schwierig, authentische Konflikte zu organisieren, aber sie können simuliert werden. Mit Schülern kann eine Mobbing-Situation organisiert werden, in der jeder eine unterschiedliche Rolle hat. Nach der Simulation werden Erfahrungen und Gefühle aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Auf diese Weise können Lösungen gesucht werden, um Mobbing zu reduzieren. Das Ziel der Konflikt- und Interventionspädagogik ist Ungerechtigkeit, Ungleichheit und intolerantes Verhalten in einer multikulturellen Welt zu zeigen und gegen sie zu kämpfen. (Kaikkonen 2004, 154-156.)

### **3.3 Frühere Untersuchungen zum Thema *Kultur in Lehrbüchern***

Viele Wissenschaftler, die Lehrbücher untersuchen, schlagen vor, dass die Lehrbücher aktuelle gesellschaftliche und politische Veränderungen widerspiegeln sollten. Die meisten Gesellschaften haben damit begonnen, die Vielheit der Diversitäten anzuerkennen. Gruppen und Personen von unterschiedlichen sozialen Klassen, Geschlechtern, Sexualitäten, Sprachen, ethnischen Hintergründen, Religionen, usw. werden zunehmend sichtbar z. B. in den Medien. Es ist wichtig zu untersuchen, wie sichtbar sie in Lehrbüchern sind. (Hahl et al. 2015, 3.) Lehrbücher für Sprachen wurden aus vielen verschiedenen Perspektiven im Zusammenhang mit kultureller Vielfalt untersucht. Es gibt Studien darüber, wie Darstellungen von Kultur, Ethnizität, Nationalität und Geschlecht in Büchern dargestellt werden und welche Art von impliziten Annahmen und Stereotypen zu finden sind. (Hahl 2020, 179.) Multikulturalität und Diskussion über Vielfalt in der Bildung sind in Finnland ziemlich neu (Hahl et al. 2015, 5), aber als nächstes werden trotzdem einige Studien vorgestellt, die in den letzten Jahren finnische Lehrbücher aus der Perspektive von Kultur und Diversität untersucht haben.

Bromley und Mäkinen (2011) analysierten 14 finnische Lehrbücher für Sozialkunde und verglichen sie mit 154 Büchern aus anderen Ländern. Die Resultate zeigten, dass in den finnischen Lehrbüchern die Betonung der Diversität viel stärker als in den anderen Büchern war. Viele Minderheitsgruppen blieben trotzdem in allen Büchern ausgelassen, zum Beispiel die sexuellen Minderheiten und die Roma in Finnland.

(ebd., 47.) In ihrer Untersuchung hat Rinne (2019) Lehrbücher für Geografie, Geschichte und Sozialkunde untersucht. Das Forschungsmaterial bestand auch aus Kartenübungen, Aufsätzen und Interviews von 72 Schülern im Alter von 13-15 Jahren. Das Ziel der Untersuchung war das räumliche und kulturelle Weltbild, das die Lehrbücher und die Ausbildung den Schülern bieten, sichtbar zu machen. Dazu versuchte die Arbeit herauszufinden, zu welchen Wahrnehmungen der Welt und der Zugehörigkeit die Schüler sozialisiert sind. Die Untersuchung zeigt, dass das Weltbild der Lehrbücher und der Schüler auf einem nationalstaatlich zentrierten Wahrnehmungsmodell basiert. In diesem Modell werden Kulturen als lokal und national verstanden. Die Lehrbücher sind westlich zentriert und ihre Erzählung konzentriert sich auf Europa und Angloamerika. Die Welt wird durch westliche Werte betrachtet und sie wird in einen bewunderten Westen, einen verdächtigen Osten und einen unbekanntes Süden eingeteilt. Besonders Afrika erscheint in den Büchern und in den Vorstellungen der Schüler oft als ein Hilfsziel.

Paavola und Dervin (2015) studierten finnische Abc-Bücher und fanden heraus, dass die Inhalte über kulturelle Vielfalt nicht immer befriedigend erscheinen. Sie haben auch die Fragen von Mendoza und Reese (2001, siehe Kapitel 2.3) beim Analysieren verwendet. Zusammengefasst werden die Charaktere außerhalb der finnischen Kultur immer noch als eine Art von Karikatur dargestellt und ihre Darstellung enthält keine signifikante spezifische kulturelle Information. Darüber hinaus scheinen die Macht und die Weisheit den Repräsentanten von Mehrheiten zu gehören. Hahl (2020) untersuchte die kulturellen Begriffe und die Ziele des Unterrichts des finnischen Rahmenlehrplans und analysierte vier Englisch-Lehrbücher aus dem kulturellen Blickwinkel. Das Ziel war herauszufinden, wie die Texte, die Bilder oder die Übungen der Bücher die Schüler zu kulturellen und interkulturellen Aktivitäten führen. Jedes Lehrbuch enthielt sinnvolle und zum Nachdenken anregende Texte, aber es gab trotzdem viele Inhalte, die die kulturellen Stereotypen verstärkten und nicht als Ausgangspunkt für ein kritisches Betrachten von kulturellen Repräsentationen wirkten. Das Resultat der Untersuchung war, dass die Inhalte der Bücher nicht den Forderungen des Rahmenlehrplans entsprachen.

Meiner Meinung nach behandeln alle diese obenerwähnten Untersuchungen die kulturelle Verantwortlichkeit im Prinzip, aber der Begriff wird nur nicht explizit verwendet. Meine Arbeit beschäftigt sich mit nahezu gleichen Themen, die auch in diesen Untersuchungen behandelt wurden. Obwohl die Untersuchungen auch relativ neu sind, ist es interessant herauszufinden, ob es in den letzten paar Jahren Entwicklung in die eine oder andere Richtung zu beobachten ist.

### **3.4 Kulturell verantwortliche Erziehung**

*Kulturell verantwortliche Erziehung* ist ein relativ neuer Begriff und deswegen ist es schwierig eine kompakte wissenschaftliche Definition für ihn zu finden. Der Begriff wird trotzdem vermutlich viel Aufmerksamkeit in der Zukunft bekommen, weil er in einer vielfältigen Welt sehr zeitgemäß und relevant ist. In diesem Kapitel wird der

Begriff trotzdem mithilfe der Untersuchung von Kaisa Hahl (2020) definiert. In ihrer Arbeit stellt sie den Begriff vor und bezieht sich auf einige andere Untersuchungen, die sich auch mit der kulturell verantwortlichen Erziehung beschäftigen. Zum Schluss wird formuliert, wie der Begriff in dieser Arbeit verstanden wird.

Nach Breidenbach und Nyíri (2009, 326) ist es notwendig die kulturellen Unterschiede zu erkennen, um die Funktionsweise einer globalisierten Welt zu verstehen. Wie schon im Kapitel 2.1 erwähnt, ist das exklusive Analysieren einer Nation oder einer religiösen oder ethnischen Gruppe trotzdem eine schädliche Weise die Unterschiede zu bestimmen. Nationale Gesetze, Schulen und Medien prägen zweifellos die kulturellen Normen eines Menschen, aber sie können nicht allein das Verhalten einer Person in einer bestimmten Situation erklären. Als Beispiel verwenden sie Amartya Sen (2006) Gleichnis von Muslimen in seinem Buch *Identity and Violence*. Er denkt, dass die Muslime der Welt andere Sorgen haben als die Tatsache, dass sie Muslime sind. Sie gehören verschiedenen Nationen an, sind Teenager, Arme und Reiche, Abstinente und Alkoholiker. Deswegen ist es unmöglich, Muslime als eine zusammenhängende Gruppe zu betrachten oder zu bewerten. Dominante Kategorisierungen von Menschen in Nationen und religiöse oder ethnische Gruppen können das menschliche Verhalten nur ein wenig erklären und vorhersagen. Es gibt einfach zu viele innere Unterschiede und gruppenübergreifende Verbindungen, und für die meisten Menschen ist die Gruppenzugehörigkeit nur eine von vielen Determinanten der Identität. (Breidenbach & Nyíri 2009, 326; 343.)

Früher war es wesentlich, bei der Entwicklung interkultureller Kompetenzen Verschiedenheiten und Vielfältigkeit vorzubringen und zu schätzen. Heutzutage betonen die Forscher der kulturell verantwortlichen Erziehung, dass es mindestens genauso wichtig ist, Gemeinsamkeiten zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen zu suchen und zu finden. Darüber hinaus sollte man Vielfalt und Vielschichtigkeit innerhalb einer bestimmten kulturellen Gruppe sehen. (Hahl 2020, 177.) Um kulturell informierte, kontextsensitive und produktive Ergebnisse zu erzielen, ist das Bewusstsein und die Sensibilität für kulturelle Unterschiede und lokale Kontexte, Werte und Praktiken erforderlich. Wichtig ist also die kritische Fähigkeit, die potenzielle, implizite und explizite Annahmen hinter kulturellen Ansprüchen und Machtdynamiken in Frage stellt. (Breidenbach & Nyíri 2009, 340.) Es wird üblicherweise gedacht, dass man interkulturelle Kompetenzen auf einmal erworben kann, zum Beispiel durch die Teilnahme an Trainings. Demnach wird das Individuum als ein Faktor außerhalb der fremden Kultur angesehen, der sich Information über die fremde Kultur aneignet und sich für diese Kultur interessiert. Diese Denkweise entspricht trotzdem nicht den Prinzipien der kulturell verantwortlichen Erziehung. Stattdessen wäre es wichtig zu verstehen, dass diese, auch obenerwähnten, interkulturellen Kompetenzen lebenslang gelernt werden. Die interkulturellen Kompetenzen eines Individuums entwickeln sich, wenn es aktiv an mehrsprachigen und vielfältigen Gemeinschaften teilnimmt, mit anderen kommuniziert und sein eigenes Verhalten kritisch analysiert. (Hahl 2020, 176-177.)

Nach dem finnischen Rahmenlehrplan ist das gemeine kulturelle Ziel aller Schulfächer die kulturelle Vielfalt bemerken und schätzen zu lernen (siehe Kapitel 3.1). Risager (2015, x) stellt fest, dass alle Schulfächer Einfluss auf die Anschauung von der

Gesellschaft und der ganzen Welt der Schüler haben. Demnach sind alle Lehrer für den Unterricht der kulturellen Kompetenzen zuständig, nicht nur die Sprachlehrer. Die kulturell verantwortliche Erziehung ist jedoch ein wesentlicher Teil des Sprachunterrichts, weil Sprache, Kultur und Interkulturalität miteinander verflochten sind. (Hahl 2020, 183; 197.) Wie schon im Kapitel 3.2 dargestellt, beweisen viele Untersuchungen, dass die Inhalte und die Aufgaben der Lehrbücher nicht die kulturelle Kompetenz fördern, sondern das stereotype Denken über Kulturen verstärken. Es ist deshalb äußerst wichtig, dass sowohl Sprachlehrer als auch alle anderen Lehrer Kompetenz in der kulturell verantwortlichen Erziehung haben. Dadurch können sie die impliziten Stereotype und Ideologien in Lehrmaterialien und in Diskussionen im Klassenzimmer bemerken und darauf reagieren. (Hahl et al. 2015.)

Es ist wesentlich zu lehren, dass ein Lehrbuch von einer Gruppe von Menschen erstellt und zusammengestellt wird, und deswegen kann das Buch niemals ganz neutral und zuverlässig sein (Hahl 2020, 196; Risager 2015, x). Nach der kulturell verantwortlichen Erziehung sollten Lehrer eine kritische und reflektierende Diskussion zwischen richtigen und falschen Informationen, Ideen und Ideologen anregen und ermöglichen. Das Lernmaterial sollte Schüler dazu anleiten, kulturelle Überzeugungen über sich selbst und andere, die als selbstverständlich angesehen werden, kritisch zu betrachten (Kumaravadivelu 2008, zitiert nach Hahl 2020, 176; 178). Die Lehrer sollten derartige Lernmaterialien für den Unterricht auswählen können, die das Verständnis für kulturelle Vielfalt verstärken (Hahl 2020, 173). Wenn ein Lehrbuch schädliche Inhalte enthält, kann der Lehrer diese als Werkzeug für kritisches Denken und Diskussion verwenden. Wichtig ist, dass der Schüler niemals mit dem Interpretieren dieser Inhalte allein gelassen wird. Die Schüler brauchen Raum, um ihre eigenen Wahrnehmungen und Werte zu erforschen und auszudrücken. Sie können ihre Gedanken über ihre eigene kulturelle Identität, Kultur und Interkulturalität gemeinsam austauschen. Sie sollen lernen, dass auch die Grenzen ihrer eigenen kulturellen Gruppen nicht klar sind und alle ihre Mitglieder unterschiedlich sind. Es ist lehrhaft zu bemerken, dass es trotz der Gemeinsamkeiten Unterschiede in den Mitgliedern der eigenen Kulturgruppe gibt. Ihr Verhalten, ihre Gedankenwelt und ihre Identitäten sind vielschichtig und vielfältig. (Hahl 2020, 196.)

In dieser Arbeit werden vier Lehrbücher aus dem Blickwinkel der kulturellen Verantwortlichkeit betrachtet. Ich habe alle obenerwähnten Informationen zusammengefasst und dann formuliert, was die kulturelle Verantwortlichkeit in einem Lehrbuch bedeuten kann. Folgende Aspekte werden in der Analyse der Bücher berücksichtigt:

- Das Buch enthält kulturelle Information.
- Das Buch verstärkt das Verständnis für kulturelle Vielfalt. Es stellt die Welt realistisch und vielfältig vor, d. h. verschiedene Lebensweisen und Menschen werden präsentiert, auch die Minderheiten sind sichtbar.
- Das Buch vermeidet stereotype Darstellungen von Staaten, Nationen, Religionen, ethnischen Gruppen, usw.
- Das Buch bietet Gelegenheiten zur kritischen Diskussion über kulturelle Sachen. Das Buch fördert die kulturelle und interkulturelle Kompetenz.



- Das Buch ermutigt den Leser über seine eigene kulturelle Identität und Gedankenwelt nachzudenken.

In der Analyse werden die obengenannten Grundsätze konkret behandelt und es werden Beispiele für sie gegeben.

## 4 DATENMATERIAL UND METHODISCHES VORGEHEN

Dieses Kapitel stellt das Datenmaterial und das Vorgehen der Analyse vor. Im Kapitel 4.1 werden Lehrbücher im Allgemeinen erst aus dem Blickwinkel ihres Produktionsprozesses behandelt. Dann werden die Lehrbücher *Los geht's!* und *High five!* genauer vorgestellt und es werden Begründungen für die Wahl dieser Bücher gegeben. Im Kapitel 4.2 wird der Verlauf der Inhaltsanalyse durchgegangen.

### 4.1 Die Lehrbücher *Los geht's!* und *High five!*

Lernmaterialien gehören zu den gesellschaftlich einflussreichsten Textsorten. Beim Schreiben von Informationen verschiedener Schulfächer werden auch Werte und Weltanschauungen vermittelt. (Ruuska 2018, 145-146.) Lehrbücher spielen eine bedeutende Rolle bei der Gestaltung der zukünftigen Bürger einer Nation oder der globalen Gemeinschaft, zu der diese Bürger gehören werden (Kramsch 2013, 26). Lehrbücher werden normalerweise von der Perspektive eines Verlags, von einem bestimmten Bildungssystem und von einem bestimmten Rahmenlehrplan beeinflusst (Risager 2018, 2). Meistens werden Publikationsprozesse durch mehrere finanzielle Interessen eingeschränkt. Ein Lehrbuch ist eine Investition für den Verlag und deswegen muss das Endresultat ein Produkt sein, das sich verkauft. Die Autoren tragen die Hauptverantwortung für den Inhalt des Buchs, aber letztlich hat der Verlagsredakteur das Recht zu entscheiden, was gedruckt wird und was nicht. Es muss sichergestellt werden, dass das Buch marktfähig ist, d. h. es kann nicht zu strittig oder ungewöhnlich sein. (Hahl et al. 2015, 2.) Wenn die Verkaufszahlen einer Lehrbuchreihe abnehmen, bald ein neuer Rahmenlehrplan veröffentlicht wird oder ein Bedürfnis nach einer unterschiedlichen Alternative entsteht, werden neue Lehrbuchreihen ausgearbeitet. Für die Lehrer ist es nützlich, wenn es viele alternative Lehrbuchreihen gibt. (Ruuska 2014, 18.)

Unabhängig vom Schulfach und der Altersstufe der Lernenden ist das Lehrbuch immer noch der Ausgangspunkt der finnischen Ausbildung (Ruuska 2018, 145). Im

Gegensatz zu vielen anderen Ländern können die Lehrer in Finnland frei wählen, welche Materialien und Methoden sie verwenden wollen. Sie vertrauen normalerweise darauf, dass die Lehrbücher gemäß dem Rahmenlehrplan geschrieben sind, weil die Autoren oft selbst Lehrer sind. (Hahl et al. 2015, 4.) Die Lehrbücher sind kostenlos für alle Schüler in den Klassen 1 bis 9 und sie werden von den Steuerzahlern bezahlt. Deswegen hat die wirtschaftliche Situation der Gemeinde und der Schule Auswirkungen darauf, wie oft die Lehrbücher durch neuere ersetzt werden können. (Hahl et al. 2015, 4.) In Finnland gibt es zwei große Lehrbuchverlage, *Sanoma Pro* und *Otava*, zwischen denen Wettbewerb besteht (Pietiäinen 2014, 64; Hahl et al. 2015, 4). Konkurrenz ist jedoch wichtig, um die Qualität der Lehrbücher sicherzustellen. Alle paar Jahre kommen neue finnische Lehrbücher von diesen Verlagen und von anderen kleineren Verlagen auf den Markt. (Hahl et al. 2015, 4.)

Die Lehrbücher, die in dieser Arbeit untersucht werden, wurden von Sanoma Pro und Otava verlegt. Meiner Meinung nach haben diese zwei größten Verlage die besten Ressourcen ein kompetentes und zeitgemäßes Lehrbuch zu produzieren. Man könnte sich auch vorstellen, dass sie es sich leisten könnten, Risiken einzugehen und einen neuen Blickwinkel auf den Kulturunterricht auszuprobieren. Die Lehrbuchreihen *Los geht's!* und *High five!* gehören zu den neuesten Reihen auf dem Markt und dienen deshalb gut als Material für die Untersuchung. Es ist zweckmäßig, zwei Bücher von beiden Reihen zu untersuchen, um genügend Datenmaterial sammeln zu können.

Die Lehrbücher *Los geht's!* 1 und 2 wurden 2020 von Sanoma Pro publiziert. Diese Lehrbuchreihe ist auf das Lernen des Deutschen als A1- und A2-Sprache ausgerichtet. *Los geht's!* 1 ist für die Klassen 3-4, d. h. für Schüler im Alter 9 bis 10, und *Los geht's!* 2 für die Klassen 4-6, d. h. für Schüler im Alter 10 bis 12. Die Lehrbücher werden auf der Website des Verlags als eine Reihe beworben, die die Lernenden auf eine Reise in die deutsche Sprache und die Kultur des Sprachraums mitnimmt. Die Bücher wurden von finnischen Lehrern produziert und sie entsprechen dem neuen Rahmenlehrplan. Die Bücher sind kombinierte Text- und Übungsbücher, somit sind sie leicht zu handhaben. In den Büchern gibt es Bonusecke-Texte für die A1-Gruppen, die die in den Basistexten geübten Kerninhalte erweitern. Die A2-Gruppen können trotzdem auch die Bonusecke-Texte verwenden, wenn sie zusätzliche Materialien brauchen. (SanomaPro 2022) *Los geht's!* 1 enthält 12 Lektionen, d. h. Texte mit verschiedenen Übungen. Das Buch umfasst 256 Seiten, von denen 220 Seiten betrachtet werden. Die Reste sind Vokabular und Grammatik, die keinen Mehrwert für diese Arbeit bringen. *Los geht's!* 2 enthält auch 12 Lektionen und umfasst 296 Seiten, von denen 240 betrachtet werden.

Die Lehrbücher *High five!* 5 und 6 wurden 2018 und 2019 von Otava publiziert. Diese Lehrbuchreihe ist auf das Lernen des Englischen als A1-Sprache in den Klassen 1 bis 6 ausgerichtet. *High five!* 5 ist für Lernende in der 5. Klasse, d. h. für Schüler im Alter von 11 Jahren. Entsprechend sind die Benutzer von *High five!* 6 in der 6. Klasse und sind 12 Jahre alt. Die Bücher entsprechen dem neuen Rahmenlehrplan. In dieser Arbeit werden nur die Textbücher untersucht, d. h. es gibt separate Übungsbücher, aber sie werden nicht betrachtet. Nach Otava helfen die spannenden Geschichten, die köstlichen Illustrationen und die persönlichen Charaktere der Bücher den Schülern

Englisch wie unbemerkt zu lernen. Die Bücher machen die Schüler bekannt mit der Kultur. High five! 5 enthält 16 Lektionen, von denen 4 für Wiederholung sind. Die Themen sind u.a. Reisen, Natur, Alltag und Gesundheit. Die Texte konzentrieren sich auf die Vereinigten Staaten. Ab der 5. Klasse bekommt Kultur immer mehr Aufmerksamkeit in der Form von zusätzlichen Seiten „It’s a fact“ und „Did you know?“. Das Buch umfasst 176 Seiten, von denen 108 betrachtet werden. Die Struktur von High five! 6 ist identisch mit der Struktur von High five! 5. Das Buch umfasst 183 Seiten, von denen 109 betrachtet werden. High five! 6 nimmt die Schüler auf eine unterhaltsame Reise durch die englischsprachige Welt mit: nach Kanada, Indien, Australien, Neuseeland, Hongkong und England. (Otava Oppimisen palvelut 2022)

Die oben vorgestellten Deutsch- und Englischbücher sind auf Schüler von teilweise verschiedenem Niveau ausgerichtet. Alle Bücher werden trotzdem in ziemlich demselben Alter verwendet, von 9 bis 12. Die beiden Deutschbücher können zwei bis drei Jahre lang verwendet werden, aber die Englischbücher eignen sich nur für eine Klasse. In Finnland beginnt das Lernen von Deutsch und Englisch oft in verschiedenen Klassen. Bei der Wahl der Lehrbücher fand ich wichtig, dass der Inhalt der Bücher auf gleichaltrige Lernende ausgerichtet ist. Vielen Lehrbüchern, die für Anfänger sind, fehlen kulturelle Informationen, weil sie am Anfang nicht als wichtig angesehen werden. Otava stellt auch fest, dass die Kultur mehr Aufmerksamkeit erst ab der 5. Klasse bekommt, was meiner Meinung nach bedauerlich ist. Deshalb ist es sinnvoll, solche Bücher auszuwählen, die möglicherweise bereits einige kulturelle Informationen enthalten. Folglich untersuche ich Englischbücher für die fünfte und sechste Klasse, anstatt Bücher für die unteren Klassen. Gleichzeitig ist es interessant zu untersuchen, ob *Los geht’s 1*, das für Anfänger ist, irgendwelche kulturellen Informationen enthält. Die beiden Lehrbuchreihen versprechen dem Benutzer jedoch, dass er mit der Kultur bekannt gemacht wird.

Dazu unterscheiden sich die Seitenzahlen der Bücher, hauptsächlich weil die Deutschbücher kombinierte Text- und Übungsbücher sind. Ich werde den ganzen Inhalt dieser Bücher untersuchen, außer den Vokabular- und Grammatikseiten am Ende der Bücher. Die Deutschbücher enthalten neben den Texten Übungen und Bonuseckenseiten und die Englischbücher enthalten Einleitungen, „It’s a fact!“- und „Did you know?“-Seiten und andere zusätzliche Texte. Es ist wichtig, sich daran zu erinnern, dass das Ziel dieser Arbeit nicht ist, die Menge der kulturellen Information zu betrachten, sondern die Qualität und die Verantwortlichkeit der Information zu beurteilen.

## 4.2 Das Vorgehen der Inhaltsanalyse

Diese Arbeit ist eine qualitative Inhaltsanalyse. Das Forschungsmaterial einer Inhaltsanalyse beschreibt das untersuchte Phänomen und das Ziel der Analyse ist eine verbale und deutliche Beschreibung des Phänomens zu bilden. Die Analyse versucht das Material in eine kompakte und deutliche Form zu ordnen, somit können eindeutige und verlässliche Schlussfolgerungen zu dem untersuchten Phänomen gezogen werden. (Tuomi & Sarajarvi 2013, 108.) Die Inhaltsanalyse kann aus dem Datenmaterial

oder aus der Theorie stammen, aber sie kann auch theoriegeleitet sein (ebd., 108), wie in dieser Arbeit. In einer theoriegeleiteten Analyse sind die theoretischen Begriffe des Phänomens schon bekannt, d. h. sie werden nicht aus dem Material gebildet, wie in einer Analyse, die aus dem Datenmaterial stammt. Die Theorie hilft beim Verlauf der Analyse. Der Einfluss einer früheren Information ist in der Analyse sichtbar, aber mit der Information wird keine Theorie überprüft, sondern neue Denkansätze geöffnet. (ebd., 117.)

Diese Untersuchung versucht auf folgende Forschungsfragen zu antworten:

1. Was für kulturbezogene Informationen vermitteln die Texte, die Übungen, die Bilder und die Personen des Lehrbuchs?
2. Welche Rückschlüsse lassen sich aus den kulturbezogenen Informationen in Bezug auf kulturelle Verantwortlichkeit ziehen?
3. Inwiefern entsprechen die kulturbezogenen Informationen den kulturellen Zielen des finnischen Rahmenlehrplans?
4. Was für Unterschiede gibt es zwischen den Lehrbüchern für die deutsche und die englische Sprache hinsichtlich der kulturellen Verantwortlichkeit?

Als Nächstes wird festgestellt, wie Antworten auf die obenerwähnten Fragen gesucht wurden. Als Erstes habe ich den theoretischen Rahmen dieser Untersuchung gebildet. Das Wichtigste war, die Begriffe *Kultur* und *die kulturell verantwortliche Erziehung* zu definieren, weil sie als Grundlage für diese Arbeit dienen. Ich entschied, dass die kulturellen Informationen gemäß Hofstedes Zwiebelmodell kategorisiert wurden. Ich wollte trotzdem den Inhalt der Kategorien mithilfe der wissenschaftlichen Publikationen erweitern, damit sie besser zur Analyse der Lehrbücher für Kinder passen. Ich habe alle vier Lehrbücher vielmals durchgeblättert und ihre kulturbezogenen Informationen angesammelt. Danach habe ich die Informationen in vier Kategorien eingeteilt: Helden, Rituale, Symbole und Werte. Die relevantesten gefundenen Informationen werden im Kapitel 5 vorgestellt und gleichzeitig wird ihre kulturelle Verantwortlichkeit bewertet. Am Ende des Kapitels 5 werden auch die Forschungsfragen 3 und 4 beantwortet.

In einer qualitativen Inhaltsanalyse wird zugegeben, dass beispielsweise das Alter, das Geschlecht, die Nationalität, die politische Einstellung usw. des Forschers einen Einfluss darauf haben können, was er im Material wahrnimmt. Der Forscher ist letztendlich sowohl der Schöpfer als auch der Interpret des Forschungsdesigns (Tuomi & Sarajärvi 2013, 136). Es gibt keine pure objektive Information, sondern alle Informationen sind subjektiv in dem Sinne, dass der Forscher nach seinem eigenen Verständnis über das Forschungsdesign entscheidet. Daher wird der theoretische Inhalt als Ausgangspunkt für alle Forschung betont. (ebd., 20.) Die Zuverlässigkeit einer Untersuchung verstärkt sich, wenn ihre Ergebnisse reproduzierbar sind (ebd., 136). Der Forscher sollte den Lesern ausreichende Informationen darüber geben, wie die Untersuchung durchgeführt wurde, damit sie ihre Ergebnisse bewerten können (ebd., 141). Diese Arbeit basiert auf einem theoretischen Rahmen und durch die ganze Arbeit wird erklärt, was gemacht wird und warum. Die kulturbezogenen Informationen werden gemäß dem bearbeiteten Zwiebelmodell eingesammelt. Es gibt auch einen theoretischen Rahmen für die Bewertung der kulturellen Verantwortlichkeit. Die kulturelle

Verantwortlichkeit der Informationen wird trotzdem schließlich nach meinem eigenen Verständnis bewertet, somit kann die Analyse nicht völlig objektiv sein.

## **5 DIE KULTURELLE VERANTWORTLICHKEIT IN DEN LEHRBÜCHERN LOS GEHT'S! UND HIGH FIVE!**

In diesem Kapitel wird die Analyse dieser Arbeit durchgeführt. Es wird untersucht, was für kulturbezogene Informationen die Texte, die Übungen, die Bilder und die Charaktere der Lehrbücher *Los geht's!* und *High five!* vermitteln. Am Ende jedes Unterkapitels wird die Verantwortlichkeit der kulturellen Informationen eingeschätzt. Was die kulturelle Verantwortlichkeit in Lehrbüchern bedeuten kann, wurde im Kapitel 3.4 festgestellt. Am Ende dieses Kapitels wird analysiert, ob der kulturelle Inhalt der Lehrbücher den kulturellen Zielen des finnischen Rahmenlehrplans entspricht und ob es Unterschiede zwischen den Lehrbüchern in Bezug auf die kulturelle Verantwortlichkeit gibt.

Die Lehrbücher, besonders die für die englische Sprache, enthalten sehr viel kulturbezogene Information, somit werden in dieser Analyse nur die wichtigsten erwähnt und analysiert. Die für diese Untersuchung relevanten Informationen werden in vier Kategorien eingeteilt: die Helden, die Rituale, die Symbole und die Werte. Die Kategorien können sich von Zeit zu Zeit überschneiden, was aber die Untersuchung nicht beeinträchtigt. Manchmal passt eine Information zu mehreren Kategorien, aber ich habe eine Entscheidung getroffen, in welcher Kategorie sie erwähnt wird. In einigen Fällen wird eine Information in mehreren Kategorien aus verschiedenen Blickwinkeln analysiert.

Das erste Unterkapitel behandelt die Helden. Es ist zweckmäßig, die Hauptpersonen von Anfang an kennenzulernen, weil sie später an vielen anderen Stellen auftreten. Dann werden die Rituale, die Symbole und die Werte in den nächsten Unterkapiteln vorgestellt. Als Erstes werden immer die Informationen der *Los geht's!*-Bücher vorgestellt und analysiert und danach die der *High five!*-Bücher.

In *Los geht's!* 1 reisen deutsche Geschwister mit ihren Großeltern durch Deutschland und besichtigen verschiedene deutsche Städte. Alle Texte beschäftigen sich mit Deutschland. In *Los geht's!* 2 reisen die Geschwister auf eine Klassenfahrt nach Österreich und in die Schweiz. Zum Schluss fahren sie mit ihrem Freund auch nach Finnland. In *High five!* 5 zieht ein junger Amerikaner aus Großbritannien zurück in seine Heimat in die USA und sein Leben dort wird verfolgt. Gleichzeitig wird das

Leben seiner britischen Freunde in England verfolgt. Die Texte beschäftigen sich mit den USA, England und Finnland. In High five! 6 wird das Leben junger Menschen verfolgt, während sie reisen und neue Leute kennenlernen. Die Texte beschäftigen sich mit Kanada, Hongkong, Indien, Australien, Neuseeland, Namibia, England und einigen Ländern in Ostafrika.

## 5.1 Die Helden

In diesem Kapitel werden die Helden bzw. Menschen der Lehrbücher betrachtet. Es wird mithilfe der folgenden Fragen untersucht, was für Menschen für die Bücher gewählt wurden: Wie sehen sie aus? Wie alt sind sie? Was für Familien gibt es? Gibt es irgendwelche Unterschiede zwischen den Geschlechtern? Welche Minderheiten sind sichtbar? Wessen Stimmen werden gehört und wessen nicht? Bei der Betrachtung des Materials wird auch auf die Fragen von Mendoza und Reese (2001, 165) geachtet, die im Kapitel 2.3 vorgestellt wurden. Sie werden nicht explizit beantwortet, sondern sie dienen als eine Unterstützung der Analyse. Die Entscheidungen, die bei der Wahl der Charaktere gemacht wurden, zeigen den Lesern bzw. den Schülern, was für ein Bild über die Welt und ihre Menschen vermittelt werden soll. Kulturell verantwortlich wäre, die Welt möglichst realistisch und vielfältig vorzustellen.

Als Erstes werden im Kapitel 5.1.1 die Menschen in den Lehrbüchern für die deutsche Sprache untersucht. Das Kapitel wird in drei Unterkapitel eingeteilt: *Verschiedene Menschen, Unterschiedliche Familienmodelle und Geschlechtsrollen und Minderheiten*. In dem ersten Teil wird behandelt, wer die Hauptpersonen und die anderen Charaktere der Bücher sind und was für Menschen in dem Hintergrund bzw. in den Illustrationen zu sehen sind. Das Aussehen aller Menschen wird genau beschrieben, was oberflächlich und irrelevant erscheinen kann. Aus dem Aussehen kann trotzdem viel geschlossen werden, und deswegen hat das genaue Analysieren Wert für die Untersuchung. In dem zweiten Teil wird untersucht, was für Modelle der Familien in den Büchern zu sehen sind und ob die Bücher die traditionellen Geschlechterrollen verstärken oder aufbrechen. Der dritte Teil gibt wieder, welchen Minderheiten eine Stimme gegeben wird. Im Kapitel 5.1.2 werden die Lehrbücher für die englische Sprache analysiert. Dieses Kapitel enthält die gleichen Unterkapitel wie die in dem Kapitel 5.1.1.

### 5.1.1 Die Helden in Los geht's!

#### **Verschiedene Menschen**

In Los geht's! 1 gibt es vier Hauptpersonen: die deutschen Geschwister Katja und Walter und ihre Großeltern Rosa und Hans. All diese Charaktere sind gezeichnet, d. h. sie sind nicht authentisch. Katja, Walter und Oma haben eine weiße Hautfarbe, aber Opa Hans ist deutlich dunkelhäutiger. Walter hat blonde kurze Haare und Katja braune längere Haare. Sie beide tragen graue Kapuzenjacken und blaue Jeans, d. h. sehr geschlechtsneutrale Bekleidungen. Außerdem gibt es zwei Charaktere: den Bären Oscar



und die Eule Heidi. Sie treten in Übungen und in den Vokabellisten auf, haben aber keine Sprechrollen in den Texten. Neben den Hauptpersonen gibt es in dem ganzen Buch nur drei andere kurze Sprechrollen. Die erste ist ein schwarzhäutiger Schaffner, der mit den Kindern in einem Zug spricht (LG1<sup>3</sup>, S. 15). Die zweite ist ein Arzt, dem kein Gesicht gegeben wird (LG1, S. 147). Die dritte ist der weißhäutige Fußballspieler Samuel Alter, der seine Maus im Hotelzimmer der Hauptpersonen sucht (LG1, S. 187). Es kann daher gesagt werden, dass der Charakterkatalog des Buches nicht sehr vielfältig ist. In den Bildern im Hintergrund kann man trotzdem viele Menschen mit unterschiedlichem Alter und ethnischen Hintergrund sehen. Die meisten Menschen sind allerdings dünn, aber im anderen Los geht's! -Buch gibt es einen Schüler, der ein bisschen runder als die anderen ist (LG2, S. 91; 167). Der Kleidungsstil und beispielsweise die Frisur der Charaktere und anderer Menschen sind ganz typisch und unauffällig, d. h. Menschen mit ungewöhnlichem Stil erscheinen in den Büchern nicht. Eine Ausnahme ist ein altes Foto von Katja und Walters Verwandten, in dem ihr Vater und ihre Tante wie Rocker und Punker aussehen (LG1, S. 166).

In Los geht's! 2 gibt es wieder vier Hauptpersonen: Katja, Walter, ihr Mitschüler Saeed und ihr Lehrer Herr Vogt. Herr Vogt ist ungefähr 40 Jahre alt und hat orange kurze lockige Haare und eine weiße Hautfarbe. Saeed hat braune kurze Haare und eine schwarze Hautfarbe. Sein Name ist arabischen Ursprungs, daher kann vermutet werden, dass er, seine Eltern oder seine Großeltern Einwanderer sind. Allerdings muss bedacht werden, dass beispielsweise einer seiner Elternteile ein Deutscher sein kann, d. h. in diesem Fall hätte er keinen Migrationshintergrund. Über seinen Hintergrund wird jedoch nichts erzählt. In der Klasse gibt es auch andere Personen, die möglicherweise ebenfalls einen Migrationshintergrund haben. Die Mitschüler haben jedoch keine Sprechrollen, sodass der Leser keine Informationen über ihr Leben oder ihren Hintergrund erhält. In Los geht's! 2 gibt es auch fünf andere kurze Sprechrollen: eine Passantin, die ungefähr 40-50 Jahre alt ist und kurze blonde Haare und weiße Hautfarbe hat (LG2<sup>4</sup>, S. 51), Katja und Walters Opa Hans und Papa Fabian, von denen keine Bilder in dem Text gegeben werden (LG2, S. 109), ein Kapitän, der ungefähr 40-50 Jahre alt ist und kurze orange Haare und weiße Hautfarbe hat (LG2, S. 167) und eine Polizistin, die ungefähr 30-40 Jahre alt ist und lockige rote Haare und weiße Hautfarbe hat (LG2, S. 207).

### **Unterschiedliche Familienmodelle und Geschlechterrollen**

Der Stammbaum von Katja und Walter zeigt, dass ihre Eltern geschieden sind. Beide haben neue Ehepartner und ihre Mutter hat zwei andere Kinder (LG1, S. 164). Bemerkenswert ist auch, dass die Kinder mit ihren Großeltern Abenteuer erleben und nicht mit ihren Eltern. In beiden Los geht's! -Büchern werden die traditionellen Geschlechterrollen ein bisschen aufgebrochen. Die Bildvokabulare sind zum Beispiel so illustriert, dass sie nicht geschlechtlich stereotype Darstellungen zeigen. Das bedeutet beispielsweise, dass die Autoren und der Illustrator entschieden haben, dass in den Bildern ein Mädchen anstatt eines Jungen Fußball, Unihockey und Computerspiele spielt (LG1, S. 200), oder ein Mann anstatt einer Frau kocht und putzt (LG2, S. 86). Ein

---

<sup>3</sup> Das Lehrbuch Los geht's! 1

<sup>4</sup> Das Lehrbuch Los geht's! 2

weiteres gutes Beispiel ist die Situation, in der die Kinder eine Geburtstags Einladung zur Schlossparty verschicken. Sie unterschreiben die Einladung mit den Wörtern: *Deine Ritterin Katja und dein Ritter Walter* (LG1, S. 176).

### **Minderheiten**

In einem Bonusecke-Text gibt es authentische Fotos von vier Jugendlichen, die sich vorstellen und etwas über ihre Sprachen und über ihre Traditionen erzählen (LG2, S. 174). Matteo kommt aus Belgien, Louisa aus Tansania und Adnan aus Albanien, wohnt aber jetzt in Österreich. Es gibt auch Nilla, der in Nuorgam in Lappland wohnt. Er ist Same und spricht Samisch, d. h. er gehört zu einer nationalen Minderheit. Neben Nilla gibt es einen anderen Charakter aus einer Minderheit: in der Klasse gibt es ein Mädchen, das im Rollstuhl sitzt (LG2, S. 73). Diesem Mädchen werden kein Name und keine Sprechrolle gegeben. Wenn die Klasse auf Klassenfahrt geht, kommt das Mädchen natürlich mit, aber ihr Zustand wird nicht berücksichtigt. Der Lehrer Herr Vogt möchte, dass die Klasse von Ort zu Ort unbedingt mit dem Fahrrad fährt. Selbstverständlich kann das Mädchen nicht Rad fahren und deswegen kann sie nicht mit der Klasse reisen (LG2, S. 149). In dem nächsten Text fahren sie mit dem Boot zum Rheinfall und das Mädchen ist wieder anwesend (LG2, S. 167). Der Leser kann sich darüber wundern, was das Mädchen während des Radfahrens gemacht hat und wie sie zu den Zielorten kommt. Vor der Klassenfahrt haben die Schüler auf unterschiedliche Weise Geld gesammelt. Sie präsentieren alle Ideen für das Sammeln und dann stimmen sie über die beste Idee ab (LG2, S. 91). Die Idee des Mädchens wird trotzdem nicht vorgestellt. Dem Leser wird ein solches Bild von dem Mädchen vermittelt, dass sie aufgrund ihrer Behinderung irgendwie unfähig ist. Das Mädchen wird immer vergessen, wenn eine Situation auftritt, in der ihre Behinderung berücksichtigt werden sollte. In *Los geht's!* 1 erscheinen keine Repräsentanten von Minderheiten.

### **Kulturelle Verantwortlichkeit**

Die *Los geht's!* -Lehrbücher enthalten Charaktere und Bilder von Menschen von verschiedenem Aussehen, Alter und ethnischen Hintergrund. Es gibt Frauen und Männer, Mädchen und Jungen, alte und junge Leute. Es gibt schwarze, braune und weiße Hautfarben. Die Anwesenheit von Menschen unterschiedlichen Aussehens kann als kulturell verantwortlich angesehen werden. Sie liefert eine realistische Idee von der menschlichen Vielfalt in der Welt und bietet eine Möglichkeit zur Identifizierung für Schüler von verschiedenem Aussehen. Die Illustrationen der Bücher zeigen, dass die Vielfalt der Menschen tatsächlich berücksichtigt wurde. Das Problem mit den *Los geht's!* -Büchern ist trotzdem, dass es in ihnen vielleicht zu wenige Charaktere gibt, besonders Charaktere mit einer Sprechrolle. Die Stimmen von vielen Personen im Hintergrund werden nicht gehört und dadurch bekommen sie auch keine Identitäten. Die Vielfalt wird nämlich auch durch Wörter vermittelt.

Der Stammbaum der Kinder zeigt dem Leser, dass die Kernfamilie nicht die einzige Alternative ist. Es gibt viele unterschiedliche Familienmodelle im wirklichen Leben, somit ist es nur natürlich, dass die Lehrbücher auch diese Vielfältigkeit zeigen. Kleine Stellen in den Texten beweisen, dass über die Geschlechterrolle nachgedacht wurden. Obwohl die finnische Gesellschaft schon relativ modern ist, ist es wichtig

explizit zu zeigen, dass es normal ist, dass z. B. ein Mädchen Fahrräder repariert und dadurch Geld für die Klassenkasse sammelt (LG2, S.15; 33). Die Entscheidungen dieser Art signalisieren dem Schüler, dass auch er oder sie nicht in die von der Gesellschaft auferlegten Geschlechterrollen passen muss.

In den Büchern gibt es Menschen, die möglicherweise Einwanderer sind oder einen Migrationshintergrund haben. Die Hintergründe von niemandem werden explizit erörtert. Zusätzliche Informationen könnten den Schülern zu verstehen helfen, wie die ethnische Vielfalt innerhalb eines Landes entsteht, und gleichzeitig würde dieses Phänomen normalisiert werden. Andererseits kann auch die Normalität der Verschiedenheit trotzdem als kulturell verantwortlich angesehen werden. Letztendlich strebt die kulturell verantwortliche Erziehung danach, dass die Vielfalt normalisiert wird. Nach der kulturellen Verantwortlichkeit sollte die Welt als realistisch präsentiert werden. Heutzutage ist es nahezu erforderlich, dass Einwanderer besonders in Lehrbüchern für die deutsche Sprache sichtbar sind. Im Jahr 2020 hatten nämlich 21,9 Millionen Menschen in Deutschland einen Migrationshintergrund, d. h. 26,7 % der Bevölkerung (Destatis 2022). Es kann festgestellt werden, dass die Bücher die große Menge der Einwanderer in Deutschland berücksichtigt haben, angenommen, dass einige Charaktere einen Migrationshintergrund haben.

In *Los geht's! 2* gibt es ein paar andere Repräsentanten der Minderheiten: der Same Nilla und das Mädchen im Rollstuhl, deren Anwesenheit als kulturell verantwortlich angesehen werden kann, weil auch Charaktere von Minderheiten Raum in Lehrbüchern bekommen sollten. Ihnen sollte trotzdem eine Stimme gegeben werden und es wäre wichtig, dass sie als gleichberechtigte Menschen dargestellt werden. Das Buch könnte das Mädchen in die Geschichte mitnehmen und die Probleme aufwerfen, die ihr wegen des Rollstuhls entstehen. Lösungen für diese Probleme könnten dann explizit gesucht werden. Dadurch würden sich Situationen dieser Art normalisieren und es würde ein gutes Beispiel für Gleichwertigkeit gegeben.

### **5.1.2 Die Helden in High five!**

#### **Verschiedene Menschen**

Die *High five!*-Lehrbücher enthalten einen vielfältigen Charakterkatalog. In *High five! 5* gibt es sechs Hauptpersonen: die Afroamerikaner Tom, seine Mutter und seinen Cousin Brandon und die Briten Emma, Simon und ihre Freundin Molly. Jeder dieser Charaktere erscheint wenigstens in drei Texten und hat eine Sprechrolle. Es gibt auch die Maus Rosie und die Katze Charlie, die sich in den Wiederholungslektionen befinden. Wie in den *Los geht's!*-Büchern sind alle Charaktere unauthentisch bzw. gezeichnet. Tom und seine Verwandten haben kurze braune Haare und schwarze Hautfarbe, während die Briten weißhäutig sind. Emma hat lange braune Haare, Simon hat kurze orange Haare und Molly hat lockige braune Haare und trägt eine Brille. Neben den Hauptpersonen gibt es 16 andere Sprechrollen. Sie sind Kinder und Erwachsene, Frauen und Männer, schwarz-, braun- und weißhäutige. Einigen von ihnen wird trotzdem kein Gesicht gegeben, z. B. dem Personal des Motels und des Flughafens (HF5, S. 16; 23). Allerdings bekommen viele andere Menschen in diesem Buch

Gesichter. Die Illustrationen zeigen Menschen von verschiedenem Aussehen und Alter. Sie haben verschiedene ethnischen Hintergründe, Hautfarben, Kleidungsstile und Frisuren. Das Buch zeigt auch mehr persönlichere Stile, z. B. drei Frauen haben pinke und violette Haare (HF5<sup>5</sup>, S. 58-59; 75). Alle Charaktere und die anderen Menschen sind dünn und niemand sieht übergewichtig aus. Aus dem Aussehen aller Menschen kann deutlich geschlossen werden, welches Geschlecht sie repräsentieren.

In High five! 6 gibt es keine offensichtlichen Hauptpersonen, weil die Welt aus dem Blickwinkel vieler verschiedener Charaktere betrachtet wird. Es gibt insgesamt 25 Sprechrollen, von denen 14 Kinder und 11 Erwachsene sind. Einige von ihnen wurden schon in dem vorherigen Buch vorgestellt: Tom, Emma, Simon und Molly. Die Geschichten von High five! 6 befinden sich in Kanada, Indien, Hongkong, Australien, Neuseeland, Namibia und England. Deswegen ist der Charakterkatalog vielfältig besonders in Bezug auf das Aussehen. Die Illustrationen der anderen Menschen bzw. der Hintergrundmenschen in diesem Buch sind ähnlich wie in High five! 5, d. h. sehr vielseitig. Dieses Buch enthält auch Asiaten, die in den anderen Büchern nicht sichtbar sind. Die Hongkonger Ling und Jason nehmen an einer Konferenz in Kanada teil und auch ihr Leben in Hongkong wird in zwei Texten betrachtet (HF6<sup>6</sup>, S. 23; 39; 44-45). Ling hat lange violette Haare und weiße Hautfarbe. Jason hat kurze dunkelblaue Haare und weiße Hautfarbe. Es kann trotzdem vermutet werden, dass ihre Haarfarben verschiedene Schwarztöne beschreiben. Andere Asiaten werden auch auf die gleiche Weise dargestellt, mit violetten und dunkelblauen Haaren. Im Buch gibt es allerdings auch Menschen, die ihre Haare violett und blau gefärbt haben. Auch High five! 6 zeigt viele Menschen mit persönlichen Stilen, z. B. Frauen mit violetten Haaren, die an den Seiten kahl sind (HF6, S. 14; 20), ein Mann mit Tätowierungen, eine Frau mit türkisen Haaren (HF6, S. 21) und Lola, die einen sehr bunten und persönlichen Kleidungsstil hat (HF6, S. 83; 87; 89).

### **Unterschiedliche Familienmodelle und Geschlechterrollen**

In High five! 5 ziehen Tom und seine Mutter von Großbritannien zurück in die Vereinigten Staaten. Dem Leser wird erzählt, dass Toms Stiefvater später auch nach Amerika kommt. Emmas und Toms Mutter kommt anscheinend aus Finnland, und die Kinder reisen dorthin und besuchen die Verwandten ihrer Mutter. Toms Cousin Brandon und Cousine Monique wohnen mit ihrer Mutter Jada, aber es wird nichts über ihren Vater gesagt (HF5, S. 54-55). Der Leser bekommt den Eindruck, dass die Mutter möglicherweise alleinerziehend ist.

In High five! 5 wurden die traditionellen Geschlechtsrollen im Allgemeinen nicht so stark aufgebrochen, z. B. der Förster des Yellowstone Nationalparks ist ein Mann (HF5, S. 39) und die Krankenpflegerin in der Schule eine Frau (HF5, S. 77). In beiden Büchern werden die Ärzte als Männer illustriert (HF5, S. 81; HF6, S. 20). Andererseits ist beispielweise ein Bildvokabular, in dem Heimarbeiten aufgelistet werden, geschlechtsneutral illustriert (HF5, S. 52-53). In High five! 6 kann man mehrere Beispiele für Menschen finden, die nicht den traditionellen Geschlechterrollen entsprechen, z. B. eine Frau als LKW-Fahrerin und eine als Polizistin (HF6, S. 20-21), ein Mann als Friseur

---

<sup>5</sup> Das Lehrbuch High five! 5

<sup>6</sup> Das Lehrbuch High five! 6

(HF6, S. 21), ein Mädchen als Leiterin der Roboterwerkstatt (HF6, S. 44-45), eine Frau als Führerin des Etosha Nationalparks in Namibia (HF6, S. 76-77), ein Mädchen als Gamerin in der Mitte der elektronischen Geräte (HF6, S. 36), usw. Am Anfang des Buches erzählt auch die Maus Rosie, dass ihre Großtante als Piratin in der Karibik segelte (HF6, S. 6). In dem Vokabular zu den Berufen sind trotzdem viele geschlechtstypische Illustrationen zu finden (HF6, S. 20-21).

### **Minderheiten**

High five! 5 ist das einzige der vier Bücher, das auch Repräsentanten der religiösen Minderheiten zeigt. In der ganzen Welt ist der Islam eine der größten Religionen, aber in den Vereinigten Staaten und in Großbritannien, wo die Geschichten des Buchs stattfinden, gibt es weniger Muslime. Es gibt trotzdem zwei Mädchen in den Illustrationen der Vokabellisten, die einen Hijab tragen (HF5, S. 20; 87). Das erste hat braune Hautfarbe und das andere weiße, was die beliebte Vorstellung einer stereotypen Muslimin vielleicht aufbricht. Das letztgenannte Mädchen lächelt neben ihren Freunden in einem Bild, das das Wort *akzeptieren* darstellt. Im gleichen Bild gibt es ein braunhäutiges Mädchen mit violetten Haaren, einen Jungen mit schwarzer Hautfarbe und einen anderen Jungen mit blonden Haaren und weißer Hautfarbe.

Auf einer „Did you know?“ -Seite werden Nationalparks behandelt (HF5, S. 41). Es wird erzählt, dass vor der Gründung der Nationalparks Yosemite und Grand Canyon in diesen Gebieten amerikanischen Ureinwohner lebten. Sie jagten, fischten und sammelten Pflanzen. Es gibt auch ein Foto von einem Repräsentanten der amerikanischen Ureinwohner. Wo die amerikanischen Ureinwohner heutzutage leben, wird dem Leser nicht erzählt. Der Leser, besonders ein junger Schüler, kann den Eindruck bekommen, dass es sich um ein uraltes Volk handelt, das nicht mehr existiert. Auf der gleichen Seite wird erzählt, dass die Samen seit der Steinzeit in Lappland Rentiere hüten. Neben dem Text gibt es wieder ein Foto von einem Rentier und einem Samen, der eine Nationaltracht trägt.

High five! 6 konzentriert sich auf verschiedene indigene Bevölkerungen. Alle Informationen über sie sind auf den „Did you know?“ -Seiten und in den zusätzlichen Texten zu sehen. Als Erstes wird das indigene Volk von Kanada, Erste Nationen, erwähnt (HF6, S. 19). Es wird erzählt, dass Totempfähle spirituell bedeutsam für die Ersten Nationen sind. Die Totempfähle wurden von einem Volk aufgebaut, das in den Gebieten des heutigen Britisch-Kolumbiens lebte. Als Nächstes werden Aborigines genannt, die die indigenen Völker Australiens sind (HF6, S. 63; 57). Die Aborigines benutzten Bumerangs für Tausende von Jahren, um Tiere zu jagen. Der Uluru, ein Inselberg in der zentralaustralischen Wüste, gilt als Heiliger Berg für die Aborigines. Danach wird erzählt, dass die indigene Bevölkerung Neuseelands, die Maoris, vor etwa tausend Jahren nach Neuseeland kam (HF6, S. 69). Es wird daran erinnert, dass die Europäer dort erst im 19. Jahrhundert ankamen. In einem zusätzlichen Text wird auch erwähnt, dass die Ureinwohner von Ozeanien, d. h. der Inselwelt des Pazifiks um Australien, seit 30 000 Jahren dort leben, während die Englisch sprechenden Europäer erst im 18. Jahrhundert dorthin kamen (HF6, S. 100). Die Australierin Maggie besucht ihren Freund Robbie in Neuseeland und sie gehen Klettern. Maggie denkt, dass sie zu einem Ort namens Castle Hill gehen, aber Robbie erzählt, dass es nicht

angebracht ist, dorthin zu klettern, weil es nach den Ureinwohnern respektlos ist (HF6, S. 67). Ein zusätzlicher Text beschreibt die Haka-Tradition der Maoris (HF6, S. 101). Es wird über die Geschichte der Tradition erzählt, aber auch darüber, wie die Tradition heutzutage unter allen Neuseeländern erscheint. Es wird betont, dass die Tradition von den Maoris ausgeht, und die ursprüngliche Form der Tradition wird achtsam beschrieben.

Zwei zusätzliche Texte haben einen persönlicheren Blickwinkel auf die Ureinwohner. Die Texte sind Briefe, in denen zwei Jugendliche über Kanada und die Arktis schreiben. In dem ersten Brief beschreibt der Charakter Tom, wie er eine Kanadierin interviewt hat. Als Tom sagte, dass die Indianer die ersten Menschen in Kanada seien, wurde er von der Interviewten korrigiert. Sie erzählte, dass die Kanadier die Ureinwohner *Erste Nationen* nennen. Sie erinnerte daran, dass die Ureinwohner nicht aus Indien kamen, somit passt die Benennung *Indianer* nicht, d. h. sie behebt einen herrschenden Missstand. In dem anderen Brief erzählt Nanouk über sein Leben in der kanadischen Arktis. Er ist ein Inuk, d. h. er gehört zu dem indigenen Volk Inuit, das in den arktischen Gebieten lebt. Er beschreibt den Lebensstil seiner Vorfahren ausführlich und erzählt, wie sich ihr Leben im Laufe der Zeit verändert hat. Nanouk betont, dass ihre Werte gleich geblieben sind, obwohl ihr Leben sich modernisiert hat.

### **Kulturelle Verantwortlichkeit**

Die High five! -Bücher enthalten viele Charaktere, Hintergrundmensen und Illustrationen, die die menschliche Vielfalt in Bezug auf das Aussehen, das Alter und den ethnischen Hintergrund realistisch zeigen. Im Gegensatz zu den Los geht's! -Büchern, werden in High five! auch verschiedene, persönlichere Stile gesehen. Unrealistisch ist allerdings, dass alle Menschen dünn sind, obwohl die Ereignisse der meisten Texten in den Vereinigten Staaten stattfinden. Ungefähr 74 % der erwachsenen Amerikaner waren in den Jahren 2017 und 2018 übergewichtig (CDC 2022), d. h. die Illustrationen der Körper stehen im Widerspruch zur Realität.

Das erste Familienmodell, das in den Büchern vorgestellt wird, ist eine Stieffamilie anstatt einer Kernfamilie. Wie schon in dem letzten Kapitel festgestellt wurde, sind unterschiedliche Familienmodelle, wie Stieffamilien und binationale Ehen, ein normaler und üblicher Teil des Lebens und sollten dadurch auch in Lehrbüchern realistisch behandelt werden. Schüler aus unterschiedlichen Familien können sich dann mit den Charakteren identifizieren. Ein neuer Blickwinkel wäre, in Lehrbüchern auch Familien mit alleinerziehenden Vätern zu zeigen. Dadurch würden auch die traditionellen Geschlechterrollen unterminiert. In den Büchern gibt es sowohl geschlechtstypische Darstellungen als auch Darstellungen, die die traditionellen Rollen aufbrechen. Ein Ziel der kulturell verantwortlichen Erziehung ist die Welt möglichst realistisch zu präsentieren. Dann ist es verständlich, z. B. einen Piloten als ein Mann darzustellen, weil vermutlich die meisten Piloten Männer sind.

In den High five! -Büchern werden viele Urbevölkerungen berücksichtigt und erwähnt. Die Informationen über die meisten bleiben jedoch spärlich und das Bild, das von ihnen den Schülern vermittelt wird, ist etwas spirituell und historisch. Informativer wäre, auch ihr heutiges Leben und ihre heutige Stellung in der Welt zu thematisieren. Es wird trotzdem betont, dass die Existenz der Urbevölkerungen in

bestimmten Gebieten viel früher als die Ankunft anderer Menschen ist. Bei weiterer Klärung des Themas könnte die Ungleichheit, die die Urbevölkerungen erleben, aufgeworfen werden. Die obenerwähnte Feststellung könnte als Grundlage dafür dienen, warum die Diskriminierung indigener Völker grundlos ist. Die Erwähnung von Samen würde den Schülern in Finnland eine gute Möglichkeit bieten, das Leben einer einheimischen Minderheit zu erörtern, aber die Information über sie bleibt nur eine Feststellung. Der Briefftext des Inuk Nanouk entspricht gut den Prinzipien der kulturellen Verantwortlichkeit: einem Repräsentanten einer Minderheit wird eine Stimme gegeben und er erzählt über das Leben seines Volks aus einem persönlichen Blickwinkel.

Die Menschen als vielfältig und realistisch darzustellen ist den High five! -Büchern relativ gut gelungen. Der nächste Schritt könnte sein, auch Menschen mit geschlechtsneutralem Aussehen zu zeigen. Heutzutage ist die Vielfalt der Geschlechter ein viel diskutiertes Thema besonders unter der jungen Generation und somit könnte es auch in Lehrbüchern zu sehen sein.

## **5.2 Die Rituale**

In diesem Kapitel werden die Rituale behandelt. In dieser Arbeit bedeuten die Rituale zum Beispiel typische Sitten, Gebräuche, Traditionen, Verhaltensweisen, Beschäftigungen, Gewohnheiten, Lebensweisen und Sprechweisen, die auf irgendeine Kultur hinweisen, z. B. verschiedene Grußformeln. In den Lehrbüchern dieser Untersuchung weisen sie trotzdem in der Regel auf irgendein Land oder Volk hin. Die Lehrbücher zeigen nur wenige Sitten, die Staatsgrenzen überschreiten. Glücklicherweise dienen auch länderspezifische Sitten als gutes Material für diese Arbeit. Die Rituale, die in den Lehrbüchern vorgestellt oder erwähnt werden, definieren, was für ein Bild von einer Kultur oder einem Land vermittelt werden soll. Als Erstes werden die Rituale der Los geht's! -Bücher analysiert, und danach die der High five! -Bücher.

### **5.2.1 Die Rituale in Los geht's!**

In den Los geht's! -Büchern werden nur wenige Sitten und Traditionen vorgestellt. Es ist trotzdem verständlich, weil sich besonders Los geht's! 1, das sich für Anfänger eignet, auf den Grundwortschatz konzentriert. Es gibt jedoch einige Erwähnungen von kulturgebundenen Gebräuchen und Verhaltensweisen.

Am Anfang einer neuen Lektion steht ein Foto von bunten Tüten, die Schulmaterial und Süßigkeiten enthalten (LG1, S. 21). Auch später gibt es ein Bild von Katja, die eine große Tüte trägt (LG1, S. 145). Diese Bilder werden nicht erklärt, aber es kann sein, dass es Information über sie im Material des Lehrers gibt. Es handelt sich um eine Tradition, die in den deutschsprachigen Ländern praktiziert wird. Nach der Tradition werden Schülern beim Schuleintritt Schultüten geschenkt.

In *Los geht's! 2* unterhalten sich die Hauptpersonen in der Schulkantine und Katja fragt Walter, ob er ihr Essen bezahlen kann, weil sie kein Geld hat (LG2, S. 15). An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass das Schulessen in Deutschland von den Schülern bezahlt werden muss. Die Kinder machen eine Klassenfahrt nach Österreich und in die Schweiz und müssen dafür Geld für die Klassenkasse sammeln. Jeder Schüler der Klasse arbeitet selbstständig und sammelt Geld, indem sie z. B. Mais grillen, Flaschen sammeln, Betten testen, usw. (LG2, S. 15; 91). Die obenerwähnten Stellen können den finnischen Schülern komisch erscheinen, denn in Finnland ist das Schulessen kostenlos und normalerweise wird Geld für Klassenfahrten z. B. durch den Verkauf von Keksen oder Socken gesammelt.

In *Los geht's! 1* wird die Verwendung der Wörter *danke* und *bitte* erklärt und geübt (LG1, S. 56-57). In dem deutschsprachigen Raum haben diese Wörter eine bedeutende Rolle, denn sie gehören stark zum täglichen Gespräch. In Konjugationstabellen wird erklärt, dass man siezen muss, wenn man einen Erwachsenen einer fremden Familie anspricht (z. B. LG1, S. 74; 114). In den Texten gibt es viele Beispiele für das Siezen. In *Los geht's! 2* werden die Grußformeln des österreichischen Deutsch, *servus*, und des Schweizerdeutsch, *grüezi*, erwähnt, wenn die Schüler diese Länder auf ihrer Klassenfahrt besuchen (LG2, S. 109; 167).

Am Ende von *Los geht's! 2* reisen die Hauptpersonen Katja, Walter und Saeed nach Finnland. Die Einleitung der Lektion informiert, dass in dieser Lektion Finnland-Vokabular geübt wird. Es wird auch gefragt, welche Wörter in Bezug auf Finnland der Leser schon auf Deutsch kennt (LG2, S. 219). Nach dem Buch enthält das Finnland-Vokabular Wörter wie *die Sauna*, *das Sommerhaus*, *der See*, *die Blau-*, *die Preisel-* und *die Moltebeere*, *die Mücke*, *die Birke*, *die Kiefer*, *Erbsensuppe*, *der Haferbrei*, *das Roggenbrot*, usw. (LG2, S. 220). In dem Text wundert sich Saeed darüber, wo die Toilette sich befindet, wie er seine Hände waschen kann und ob er das Seewasser trinken kann. Katja und Walter erzählen, dass sie nur ein Plumpsklo haben und das Trinkwasser aus der Stadt mitbringen. Die Kinder planen, dass sie später Pfannkuchen mit Blaubeeren machen und die Sauna heizen. In der Illustration stehen die Kinder vor einer Blockhütte und tragen Gummistiefel und Hüte. Katja trägt Brennholz, Saeed einen Eimer und Walter kämpft gegen eine *Mückenarmee* (LG2, S. 225). In einer Übung werden die Schüler angeleitet, mit einem Partner einen Vortrag über Finnland für Ausländer zu machen (LG2, S. 236).

### **Kulturelle Verantwortlichkeit**

In den *Los geht's!* -Büchern sind nicht viele Rituale zu finden. Das bedeutet allerdings auch, dass es nicht viele stereotypische Darstellungen von Verhaltensweisen verschiedener Gruppen gibt. Ein Problem wiederholt sich trotzdem in den *Los geht's!* -Büchern: es gibt Bilder, die auf kulturelle Traditionen hinweisen und Bilder von kulturellen Objekten, aber ihre Bedeutung wird nie dem Leser erklärt. Das bedeutet, dass die Lehrer verantwortlich für die Interpretation und die Erklärung dieser kulturgebundenen Stellen sind. Es kann vermutet werden, dass die Schüler z. B. die Tradition hinter den Bildern von Schultüten nicht kennen. Wenn der Lehrer nichts über die Bilder erzählt, bekommen die Schüler keine Information über diese kulturbezogene Sitte.



Deswegen könnte es nützlich sein, dass beispielsweise ein kurzer Bildtext unter dem Foto wäre.

Die kleinen Erwähnungen von fremden kulturgebundenen Sitten, wie das gebührenpflichtige Schulessen, bieten eine gute Möglichkeit, über die kulturellen Unterschiede und Ähnlichkeiten nachzudenken. Beim Vergleich verschiedener täglicher Sitten und Gewohnheiten werden sich die Schüler auch ihrer eigenen Gebräuche bewusst, die sie selbstverständlich finden können.

Damit die Schüler eine fremde Sprache richtig verwenden können, müssen sie ihre kulturgebundenen Normen und Eigenschaften wissen und verstehen. Deswegen ist es nützlich zu lehren, dass z. B. in der deutschen Sprache ältere und fremde Menschen gesiezt werden, was in der finnischen Sprache nicht so üblich ist.

Das Bild, das von Finnland in *Los geht's!* 2 vermittelt wird, ist Natur- und Sommerhauszentriert. Finnland wird leicht als ein naturverbundenes Land wahrgenommen, dessen Bewohner viele Sommerhäuser besitzen und gern in die Sauna gehen. Dieses einseitige Bild kann allerdings problematisch sein, wenn es das einzige Bild von Finnland und vom finnischen Lebensstil ist. In *High five!* 5 wird Finnland entsprechend beschrieben (siehe Kapitel 5.2.2), was beweist, dass dieses Bild problematisiert werden soll. Vielen Schülern in Finnland kann ein Sommerhaus am See als eine fremde Idee erscheinen. Wenn man sich nicht mit der Vorstellung seines eigenen Heimatlands identifizieren kann, können Gefühle der Unhörbarkeit hervorgerufen werden. Nach der kulturellen Verantwortlichkeit sollten stereotype Darstellungen von Staaten und Nationen vermieden werden. Deswegen wäre es wichtig, auch andere Seiten von Finnland zu zeigen.

In einer Übung sollen Schüler einen Vortrag über Finnland machen. In der Übung können die Schüler über ihr Heimatland und ihre Lebensweise aus ihrem eigenen Blickwinkel erzählen, was die kulturelle Verantwortlichkeit fördern kann. Die Anleitung des Lehrers ist in der Übung trotzdem wichtig. Es kann zum Beispiel überlegt werden, was für eine Information über Finnland relevant und wichtig für die Schüler ist und wie sie das Land und seine Einwohner realistisch, ohne Stereotypen vorstellen könnten. Diese Übung ermutigt die Schüler über ihre eigene kulturelle Identität und Gedankenwelt nachzudenken, was ein Ziel der kulturell verantwortlichen Erziehung ist.

### **5.2.2 Die Rituale in High five!**

Die *High five!* -Lehrbücher liefern viele Informationen über verschiedene Länder, die zu den Ritualen gezählt werden können. Die Informationen sind größtenteils Fakten, die auf Statistiken basieren. Besonders werden die Sitten und Traditionen von den vereinigten Staaten, England und Finnland miteinander verglichen. Als Nächstes werden einige Beispiele für die Sitten dieser Länder erwähnt. In den USA werden an den Grenzen jeder Stadt und jedes Bundesstaates große Schilder aufgestellt, um den Besucher willkommen zu heißen (HF5, S.10-12). 24 Millionen Kinder in den USA fahren mit dem gelben Schulbus zur Schule. Tom beschreibt seinen Schulweg und erzählt, dass er keine Hausaufgaben in dem Bus machen kann, weil die anderen Kinder zu laut sind (HF5, S. 13; 101). Motels und *Bed and Breakfast* -Unterkünfte sind beliebt in

den USA und in Großbritannien (HF5, S. 19). Amerikaner essen mehr als 50 Milliarden Hamburger pro Jahr (HF5, S. 69). Anhand einer Illustration wird gelernt, dass die Schüler in England Schuluniformen tragen (HF5, S. 44). In Finnland wird das Geschirr in einem Geschirrabtropfschrank getrocknet, während in den USA und in Großbritannien ein Abtropfgestell benutzt wird (HF5, S. 57). Amerikaner und Briten tragen drinnen Schuhe (HF5, S. 57), was den Schülern in Finnland seltsam erscheinen kann.

In den zusätzlichen Texten werden verschiedene Feiertage vorgestellt. Der Thanksgiving Day wird sowohl aus einem persönlichen Blickwinkel in einem Brief vorgestellt als auch aus einem generellen Blickwinkel, indem die traditionellen Thanksgiving-Gerichte bekannt gemacht werden (HF5, S. 98; 105). Die Vorstellung des Silvesterabends ist sehr vielfältig, denn Traditionen vieler verschiedenen Länder werden erwähnt: in Samoa werden Hörner geblasen, in Japan werden Sushi gegessen und Glocken geläutet, in Südafrika und Italien werden alte Möbel aus dem Fenster geworfen, weil die Menschen die Vergangenheit loswerden wollen, in Spanien werden um Mitternacht zwölf Weintrauben gegessen, in Kanada und Puerto Rico wird ins Meer gesprungen, usw. (HF6, S. 106-107). Beide High five! -Bücher enthalten Informationen über Weihnachten, Halloween, Valentinstag und Ostern. High five! 6 konzentriert sich darauf, dass es sowohl über die Geschichte als auch die verschiedenen Gebräuche der Feiertage erzählt, während High five! 5 eine kleine Übersicht über die Feiertage gibt und ihre verschiedenen traditionellen Gerichte vorstellt (HF5, S. 104-109; HF6, S. 104-105; 108-109). Die Leser bemerken jedoch, dass die verschiedenen Gebräuche sich einander sehr ähneln.

In High five! 6 gibt es auch einige beachtenswerte Beschreibungen von Lebensweisen und Sitten verschiedener Gebiete. Emma und Simon rufen einen Kundenservice an, der sich in Mumbai, Indien befindet. Simon fragt, ob es stimmt, dass in Indien Kühe auf den Straßen herumlaufen. Der Kundendienstler Aki erzählt, dass die Kühe zwar auf den Straßen herumlaufen, aber nicht mitten in Mumbai. Simon sagt, dass er die Stadt sehen will und Aki zeigt sie durch seine Webcam. Im Stadtzentrum kann man viele Autos, Rikschas, Verkehrsstaus und einen Tempel sehen. Emma und Simon wundern sich darüber, wie farbig und sonnig die Stadt aussieht. In einem Foto gibt es viele Menschen auf der Straße, die typische bunte indische Kleider tragen. Nach dem Anruf stellt Simon fest, dass er nicht erwartet hatte, dass der Anruf so lustig wird (HF6, S. 32-33). Die Reaktion der Kinder auf eine ihnen fremde Kultur und Lebensweise ist positiv und enthusiastisch.

Edith, die Oma von Emma und Simon, reist nach Kapstadt, Südafrika. Es wird erzählt, dass sie überrascht war, was für eine aufregende, moderne Stadt Kapstadt war. Sie genoss die Geschichte und Kultur von Kapstadt, wollte aber auch eine afrikanische Safari erleben, wofür sie nach Namibia reiste (HF6, S. 76-77). Das „Afrika-Vokabular“ enthält Wörter in Bezug auf die Natur, wie *die Wüste, die Savanne, die Hyäne, das Nashorn*, usw. (HF6, S. 74-75). Die „Did you know?“ -Seiten stellen fest, dass Afrika wegen der imponierenden Naturerscheinungen voll von Superlativen ist (HF6, S. 79). Es wird auch erzählt, dass es viele Gegensätze in Afrika gibt, z. B. zwischen armen und reichen Menschen gibt es eine große Kluft (HF6, S. 85). Nach dem Buch ist Afrika bekannt für einige interessante Erfindungen, wie für einen aufgeladenen Schuh, der umweltfreundlich ist. Das Buch erzählt die Geschichte eines jungen Unternehmers,

der im Alter von nur 16 Jahren in Uganda ein Papiertütengeschäft gründete, weil Plastiktüten in Uganda, Kenia und Ruanda verboten sind. Heute hat der Betrieb über 20 Mitarbeiter (HF6, S. 85). In einem Text besuchen Emma und Molly ein Geschäft, das „Made in Africa“ heißt. Emma stellt fest, dass sie afrikanische Sachen liebt. Wenn die Verkäuferin Lola die Produkte aus recycelten Materialien vorführt, erzählt sie immer in welchem afrikanischen Land das Produkt produziert wurde (HF6, S. 82-83).

Es wurde schon früher erwähnt, dass auch High five! 5 Finnland durch die Natur und die Sommerhauskultur beschreibt. Emma, Simon und Molly reisen nach Finnland und übernachten im Sommerhaus von Emma und Simons Großeltern. Das Vokabular enthält wieder Pflanzen, Beeren und Tiere. Die Kinder führen ein langsames Leben in dem Häuschen: sie tragen Wollsocken, pflücken Beeren und Pilze, essen Brei, machen einen Spaziergang im Wald, holen Brennholz, benutzen das Plumpsklo, usw. (HF5, S. 30-33). Molly fragt, ob keine Elektrizität im Haus ist und ob die Oma Angst vor Wildtieren hat. Die finnischen Sitten und Gewohnheiten erscheinen einem ausländischen Besucher fremd, komisch und sogar erschreckend, genau wie in *Los geht's! 2*, in dem Saeed der Besucher ist. In einem anderen Text erzählen Emma und Molly der Klasse über ihre Reise. Das Einleitungsvokabular enthält Wörter wie *das Museum, das Einkaufszentrum, die Kathedrale, der Hafen, der Geschenkladen, der Vergnügungspark, die Festung*, usw. (HF5, S. 42-45). In der Illustration der Festung weht die finnische Flagge und im Hafen liegt ein den Finnen bekanntes Kreuzfahrtschiff. Die Mädchen erzählen, dass sie in einer heißen Sauna gesessen haben und in einem kalten See geschwommen sind. Molly sagt, dass alle Gebäude in Finnland aus Holzstämmen bestehen. Emma korrigiert, dass es alle Art von Gebäuden gibt. Es stellt sich heraus, dass die Kinder auch Helsinki besucht haben. Sie zählen alle Sehenswürdigkeiten auf, die sie gesehen haben. Am Ende geben sie wieder, was für finnische Speisen sie gegessen haben. Diese Lektion wirft auch die urbane Seite Finnlands auf, aber sie enthält nur generelle Bilder von der Stadt und eine Erwähnung der Hauptstadt Helsinki und ihrer Sehenswürdigkeiten.

Auf den „It's a fact“- und „Did you know?“-Seiten wird mehr Information über Finnland gegeben. Es wird erzählt, dass Finnland für *Sibelius, Sauna* und *sisu* bekannt ist. Das Buch ermutigt die Schüler, über *sisu* und seine Bedeutung zu diskutieren. Es wird auch festgestellt, dass die Natur wichtig für die Finnen ist und sie die Sauna lieben. Dazu werden ausführliche Anweisungen für die Benutzung der Sauna gegeben (HF5, S. 46-47).

### **Kulturelle Verantwortlichkeit**

Die High five! -Lehrbücher erwähnen viele länderspezifische Sitten. Das Ziel ist vermutlich verschiedene Lebensweisen vorzustellen. Interessant ist zu untersuchen, was für ein Bild von verschiedenen Ländern oder Gebieten die Bücher vermitteln. In den Texten der High five! -Bücher erscheint Afrika überwiegend in einem positiven Licht. Die Texte erwähnen aber auch Probleme, die typisch für den Kontinent sind. In dem ersten Text in Bezug auf Afrika werden die Vorurteile gegen afrikanische Städte explizit aufgeworfen. Der Text vermittelt die Idee, dass Vorurteile schnell verschwinden können, wenn man offen für neue Menschen und Orte ist. Oftmals wird Afrika für ein sehr großes Land gehalten. In den Texten wird trotzdem betont, dass Afrika kein

einheitlicher Raum ist, sondern ein Kontinent, der aus vielen verschiedenen Ländern besteht. Afrika auf diese Weise zu behandeln kann als kulturell verantwortlich angesehen werden, weil nicht alle Afrikaner für eine große einheitliche Gruppe gehalten werden. Im letzten Text des Buches wird Afrika trotzdem als ein Ziel der Hilfe behandelt, als die Kinder zusammen mit Lola eine Benefizveranstaltung „für Afrika“ organisieren (HF6, S. 88-89). Wie im Kapitel 3.3 schon erwähnt, erscheint Afrika in den Lehrbüchern oft als ein Hilfsziel, was schädlich sein kann. Verantwortlicher wäre, mindestens das bestimmte Ziel der Schenkung zu definieren, anstatt festzustellen, dass die Veranstaltung nur zugunsten von Afrika organisiert wird. Die Texte bieten gute Gelegenheiten zur kritischen Diskussion über eigene und übliche Denkweisen.

In einem Text von High five! 5 wird Finnland auf gleiche Weise beschrieben wie in Los geht's! 2. Beide Lehrbücher vermitteln eine stereotype Darstellung eines Landes und der Lebensweisen seiner Staatsbürger, was nicht kulturell verantwortlich ist. Das Bild von Finnland erweitert sich jedoch in einem anderen Text ein bisschen. Eine Feststellung wie „Die Finnen lieben die Sauna“ ist ein gutes Beispiel dafür, wie die Staatsbürger eines bestimmten Landes als eine einheitliche, homogene Gruppe betrachtet werden. Das Buch vermittelt eine Vorstellung, dass alle in Finnland lebenden Menschen gern in die Sauna gehen und sie lieben. Anstatt „Die Finnen lieben die Sauna“ zu schreiben, könnte man z. B. „Viele Finnen lieben die Sauna“ schreiben. Feststellungen dieser Art sind in der Regel harmlos, aber sie sollten dennoch mit Vorsicht verwendet werden. Es wird auch geschrieben, dass die Finnen jedes Jahr circa 33,5 Kilogramm Brot pro Person essen (HF, S. 69). Diese Art von Information basiert auf Statistiken und ist deswegen wiederum neutral.

## 5.3 Die Symbole

In diesem Kapitel werden die Symbole analysiert. Die Symbole sind Hinweise auf irgendetwas Kultur und sie können wie landeskundliche Information aussehen. Sie können zum Beispiel Bilder und Objekte sein, die eine kulturelle Bedeutung enthalten. Wörter und Sprachen sind auch Symbole. Es stellte sich als schwierig heraus, die Symbole und die Rituale voneinander zu unterscheiden. Deswegen können sie sich ein bisschen überlappen. Ich versuchte trotzdem möglichst klare Kategorien zu allen Informationen zu bilden. Im Kapitel 5.3.1 werden die Symbole der Los geht's! -Bücher durch die Unterkapitel *Sprachen, Literatur und Landmarken* und *Essen* vorgestellt. Das Kapitel 5.3.2 behandelt die Symbole der High five! -Bücher durch die Unterkapitel *Sprachen* und *Länderspezifische Besonderheiten*.

### 5.3.1 Die Symbole in Los geht's!

#### **Sprachen**

Am Anfang von Los geht's! 1 gibt es eine Aufgabe, bei der der Schüler die Flaggen der Länder, in denen Deutsch gesprochen wird, ausmalen soll. Es wird gelernt, dass Deutsch in Deutschland, Österreich, Liechtenstein, Luxemburg und in der Schweiz

gesprochen wird (LG1, S. 7). In *Los geht's! 2* wird das Hochdeutsch mit dem österreichischen Deutsch durch Essensvokabular verglichen (LG2, S. 22-25). Das Schweizerdeutsch bekommt trotzdem fast keinen Raum in den Büchern, obwohl die Kinder auch in die Schweiz reisen. Katja wundert sich jedoch im Boot, was der Kapitän sagt, weil sie seinen schweizerischen Akzent nicht verstehen kann (LG2, S. 167). *Los geht's! 1* lehrt schon am Anfang der Spracherlernung die allgemeinen Begrüßungen auch in Deutscher Gebärdensprache (LG1, S. 11).

In dem Deckel von *Los geht's! 2* gibt es eine Karte von Europa, die die Länder und ihre offiziellen Sprachen auf Deutsch und Finnisch vorstellt. Es wird gelernt, dass zum Beispiel in der Schweiz Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch gesprochen werden. Europa erscheint vielfältig in Bezug auf Sprachen. In den Büchern werden deutsche Wörter und Ausdrücke mit ihren englischen und schwedischen Äquivalenten verglichen, z. B. *eine Jacke/a jacket/en jacka* und *am Morgen/in the morning/på morgonen* (LG1, S. 107; LG2, S. 30; 71). Das Ziel dieses Vergleichs ist vielleicht zu zeigen, dass diese Sprachen sich einander sehr ähneln. Wenn die Klasse auf der Klassenfahrt in der Schweiz ist, erkennt Walter, dass ihr Kapitän etwas auf Schwedisch sagt. Er erzählt Katja, dass die schwedische Sprache wie Deutsch ist (LG2, S. 167). Eine Übung weist die Schüler an, in verschiedenen Sprachen nach den Wörtern *Sonne, Auto* und *Katze* zu suchen. Die Schüler sollen üben, Wörter richtig auszusprechen und darüber nachdenken, wie sich die Wörter unterscheiden und welche Ähnlichkeiten zwischen den verschiedenen Sprachen bestehen. Die Schüler sollen auch im Internet nach den am häufigsten und am wenigsten gesprochenen Sprachen der Welt suchen. Sie sollen die Begrüßungen in diesen Sprachen üben (LG2, S. 178).

### **Literatur und Landmarken**

Der rote Faden von *Los geht's! 1* ist der *Märchenstraße* durch Deutschland zu folgen. Die Straße enthält die Lebensstationen der Brüder Grimm sowie die Städte, in denen ihre Märchen stattfinden. Die Ereignisse jedes Texts finden in diesen verschiedenen Städten statt. Grimms Märchen sind sehr bekannt sowohl im deutschen Sprachraum als auch in anderen Teilen der Welt. Verweise auf die deutsche Literatur werden durch Illustrationen und einige Textstellen in das Buch aufgenommen. Im Buch werden die *Märchenstraße* und die Märchen nicht explizit angesprochen, sondern der Lehrer hat die Verantwortung sie vorzustellen und zu erklären. Am Anfang der ersten Lektion gibt es ein Foto von der Statue *der Bremer Stadtmusikanten* und später ist die Statue in einer Illustration zu sehen (LG1, S. 9; 37). Als Nächstes gibt es ein Foto von der Statue *des Rattenfänger von Hameln*. In einem Bonusecke-Text wird die Frühstückskarte des *Café Rattenfänger* vorgestellt. Sie enthält Frühstücke, die *Mäuse-, Ratten-, Flöten-* und *Rattenfängerfrühstück* gemäß dem Märchen heißen. In der Karte gibt es auch eine Illustration des Rattenfängers (LG1, S. 47, 60). In einem Bildvokabular der Adjektive wird das Wort *klein* als ein Zwerg dargestellt, der wie ein Zwerg von *Schneewittchen* aussieht (LG1, S. 66). In einer anderen Bonusecke wird ein Werbeplakat *des Märchenfestes* vorgestellt. Das Plakat wirbt, dass man auf dem Fest auf den *Rapunzelturm* klettern kann, und auf der nächsten Seite gibt es eine Illustration des Turms, in dem selbst *Rapunzel* steht (LG1, S. 96-97). In dem Lehrbuch kann man also einige Figuren aus Grimms Märchen finden, aber über ihre Hintergründe wird nichts erzählt.

Neben den obenerwähnten Statuen gibt es in den Büchern noch einige andere Sehenswürdigkeiten. In der Einleitung einer Lektion gibt es ein Foto von dem Bergpark Wilhelmshöhe, in dem das Wahrzeichen der Stadt Kassel steht. Es ist eine Statue des griechischen Halbgottes *Herkules*. Auf der nächsten Seite spielt der Bär Oscar diese Statue in dem Vokabular der Körperteile (LG1, S. 141-142). In dem folgenden Text besuchen Katja, Walter und ihre Großeltern auch den Bergpark (LG1, S. 147). Im Zusammenhang mit einem Spiel wird ein Bild des Brandenburger Tors illustriert, das vielleicht die berühmteste Sehenswürdigkeit Deutschlands ist (LG2, S. 7). In einem Bonusecke -Text werden Landmarken wie der Deutsche Dom und der Berliner Dom erwähnt (LG2, S.58). In einem anderen Text werden Sehenswürdigkeiten Salzburgs wie die Festung Hohensalzburg und das Schloss Mirabell genannt (LG2, S. 109). In einer Übung werden die Schüler gefragt, welche Gebäude und Sehenswürdigkeiten es in ihrem Heimatort gibt. Sie sollen Information über sie suchen und einen Vortrag auf Deutsch machen (LG2, S. 62). Die Übung ermutigt die Schüler ihre eigene kulturelle Umgebung zu betrachten.

### **Essen**

In den *Los geht's!* -Büchern sind auch einige Erwähnungen des Essens zu finden. Es gibt ein Foto von bunten herzförmigen Lebkuchen, die üblicherweise auf dem Weihnachtsmarkt verkauft werden (LG1, S. 31). Auf der Speisekarte des Märchenfests stehen Bratwurst und Currywurst, die traditionelle deutsche Gerichte sind (LG1, S. 96). In einem Bonusecke -Text wird der Fußballspieler Samuel Alter interviewt und er sagt, dass sein Lieblingsessen Döner ist (LG1, S. 212). Der Döner Kebab ist ein Gericht der türkischen Küche, das in Deutschland sehr beliebt ist. In *Los geht's! 2* werden traditionelle Gerichte des deutschsprachigen Raums auf Deutsch und auf österreichischem Deutsch in einer Bonusecke vorgestellt, z. B. Wiener Schnitzel, Kartoffelpuffer und gegrilltes Hähnchen. Es werden trotzdem keine Bilder der Gerichte gegeben, sondern die Schüler werden angewiesen, im Internet nach Fotos zu suchen. (LG2, S. 22-23). In einer Übung werden die Schüler gefragt, welche Gerichte in ihren Restaurants angeboten werden. Sie sollen die Speisekarte auf Deutsch schreiben (LG2, S. 26). Hier bekommen die Schüler eine Möglichkeit, über ihre eigene Esskultur und ihre Lieblingsgerichte nachzudenken und sie mit der deutschen Esskultur zu vergleichen.

### **Kulturelle Verantwortlichkeit**

Die Sprache ist vielleicht das sichtbarste und hörbarste kulturelle Symbol. Sprachen können Menschen sowohl verbinden als auch trennen, d. h. ihre Bedeutung ist enorm. Die *Los geht's!* -Bücher stellen die sprachliche Vielfalt der Welt umfassend vor. Sie machen auch die Varianten des Deutschen und die deutsche Gebärdensprache sichtbar, was das Verständnis für die Vielfalt einer Sprache verstärkt.

Die *Los geht's!* -Bücher stellen viele landeskundliche Merkmale vor und die Kultur wird auf mitreißende Weise besonders in *Los geht's! 1* aufgenommen. Die Bilder und Fotos allein bieten dem Leser jedoch keine kulturellen Informationen, d. h. ihre kulturelle Bedeutung ist dem Leser nicht zugänglich. Deswegen spielt der Lehrer eine große Rolle bei der Vermittlung kulturbezogener Information. Viele Übungen

ermutigen die Schüler auch über ihre eigene kulturelle Umgebung nachzudenken, was als kulturell verantwortlich angesehen werden kann.

### 5.3.2 Die Symbole in High five!

#### Sprachen

Die Behandlung und der Vergleich verschiedener Sprachen bekommen viel Raum auch in den High five! -Büchern. Wenn Tom und seine Mutter in die USA ziehen, vergleichen sie die Wörter des britischen Englisch mit den Wörtern des amerikanischen Englisch: *motorway/highway*, *lorry/truck* und *sign/billboard* (HF5, S. 10-11). Auf allen „Did you know?“ -Seiten des High five! 5 werden das britische und das amerikanische Englisch miteinander verglichen. In den meisten Fällen wurden Wörter zum Vergleich ausgewählt, die sich stark voneinander unterscheiden. Dies zeigt, dass es viele Weisen gibt, dieselbe Sprache zu sprechen. Am Anfang von High five! 6 wird festgestellt, dass Englisch die offizielle Sprache in vielen Ländern ist (HF6, S. 6). Auf den „Did you know?“ -Seiten von High five! 6 wird das britische Englisch sowohl mit dem kanadischen, dem australischen, dem neuseeländischen und dem südafrikanischen Englisch als auch mit dem Namlish verglichen, das die Weise ist, Englisch in Namibia zu sprechen (HF6, S. 13; 57; 63; 69; 79; 85). Es wird auch erzählt, dass Englisch die offizielle Sprache vieler asiatischen Länder ist, dass aber diese Länder ihre eigene Art haben, es zu benutzen (HF6, S.41). Die anderen Varianten des Englischen werden immer mit dem britischen Englisch verglichen, was zeigt, dass es für wertvoller gehalten wird. Simon hat einen Roboter zum Selbstzusammenbauen bestellt, aber das Paket enthält keine englische Anleitung. Die Anleitung ist auf Chinesisch, Deutsch, Französisch, Spanisch und sogar Finnisch verfasst, aber nicht auf Englisch (HF6, S. 32). Dies zeigt, dass auch andere Sprachen wertvoll sind, obwohl Englisch die *Lingua franca* ist, weil Englischkenntnisse nicht immer hilfreich sind.

In High five! 6 werden neben Englisch auch viele andere Sprachen erwähnt. Es gibt ein Bild einer bunten Weltkarte, auf der einige Länder nummeriert sind, und ihre Flaggen und Sprachen werden vorgestellt. Es werden auf der Karte trotzdem keine afrikanischen oder südamerikanischen Länder genannt. Auf der nächsten Seite wird gelehrt, wie „Hallo! Willkommen!“ in verschiedenen Sprachen geschrieben wird, u. a. auf Somali und auf Arabisch (HF6, S. 30-31). An vielen Stellen von High five! 6 werden die sprachlichen Hintergründe verschiedener Länder erklärt, z. B. warum in einem Land oder in einem Kontinent, wie in Indien oder in Afrika, auch Englisch gesprochen wird. Es wird auch informiert, dass einige Menschen durch die Gebärdensprache kommunizieren und die Sprache nicht gleich in jedem Land ist. Die Leser lernen, dass neben den offiziellen Sprachen Finnisch und Schwedisch in Finnland ungefähr 150 Sprachen gesprochen werden, von denen drei samische Sprachen sind (HF6, S. 35). Die Menge der Sprachen kann den Schülern überraschend erscheinen, aber Informationen dieser Art helfen den Schülern sich mit ihrem eigenen Sprachraum bekannt zu machen.

### **Länderspezifische Besonderheiten**

Überall in den High five! -Büchern gibt es Karten, auf denen kleine Bilder stehen, die sich auf verschiedene Länder oder Orte beziehen. Sie sind Kennzeichen, die einem oft als Erstes in den Sinn kommen, wenn man an ein bestimmtes Land oder einen bestimmten Ort denkt. Auf der Karte von Nordamerika stehen zum Beispiel Bilder von der Freiheitsstatue, dem Weißen Haus, der Golden Gate Bridge und der Royal Canadian Mounted Police. Auf der Karte von Europa gibt es beispielsweise Bilder von Big Ben, von dem roten London Bus, dem irländischen Shamrock, dem Dom von Helsinki und dem Weihnachtsmann (HF5, S. 6-7). Auf der Karte von Kanada findet man authentische Fotos von dem Polarlicht, dem Polarbär, den Niagarafällen, usw. (HF6, S. 28-29). Die Karte von Asien enthält Fotos von dem Gateway of India, dem Goldenen Tempel, dem Tian Tan Buddha, usw. (HF6, S. 50-51). Auf der Karte von Australien gibt es Fotos von dem Great Barrier Reef, dem Uluru, der Twelve Apostles, einem Surfer, usw. (HF6, S. 72-73). Am Ende des Buchs wird die Weltkarte vorgestellt, die z. B. Fotos von der Chinesischen Mauer, der Machu Picchu, einem norwegischen Fjord, dem Kolosseum und den Pyramiden von Ägypten enthält.

High five! 6 enthält landeskundliche Information auch außerhalb der Karten über Kanada, Australien, Neuseeland, Indien und einige asiatische Länder. Es wird erzählt, dass der Biber das Nationaltier Kanadas ist und das Ahornblatt ein inoffizielles Symbol ist. Kanada hatte früher die gleiche Nationalhymne wie das Vereinigte Königreich, aber die Kanadier haben die Hymne 1980 geändert und die neue heißt „O Canada“. Das Buch stellt drei kanadische Berufe vor: den Polarbärpolizist, den Biber-schwanzbäcker und den Ahornsiruphersteller (HF6, S. 13; 19; 25). Durch diese Berufe wird auch kulturelle Information auf interessante Weise vermittelt. Es wird erzählt, dass Australien auch *Oz* und *Down Under* genannt wird, Känguru und Koala typische australische Tiere sind und der Bumerang eine Ikone Australiens ist. Australiens berühmtestes Gebäude ist das Sydney Opera House (HF6, S. 57; 63). Neuseeland heißt *Aotearoa* in der maorischen Sprache, das „das Land der langen weißen Wolke“ bedeutet. Der Kiwi ist der Nationalvogel von Neuseeland und die Neuseeländer werden *Kiwis* genannt. Neuseeland ist bekannt für seine schönen Landschaften. Es wird erzählt, dass ein von den neuen sieben Weltwunder, das schöne Mausoleum Taj Mahal, sich in Indien befindet. In Bollywood werden jedes Jahr ungefähr 150 Filme gedreht (HF6, S. 35). Hongkonger sprechen Englisch sehr gut und haben zwei Vornamen, einen auf Englisch und den anderen auf Chinesisch. Es wird erzählt, dass man überrascht wird, wenn man in Hongkong einen Aufzug nimmt: es gibt keinen Knopf für die vierte Etage, weil die Chinesen glauben, dass die Nummer Vier Unglück bringt. Die Nummer Acht bringt dagegen Reichtum (HF6, S. 41). Es gibt Anweisungen, wie die Leser einen Origami-Fuchs machen können. Das *Origami* ist Japanisch und eine alte Kunstform. Eltern bringen ihren Kindern in Japan bei, Origami zu machen (HF6, S. 46).

### **Kulturelle Verantwortlichkeit**

Die High five! -Bücher stellen die sprachliche Vielfalt der Welt erfolgreich vor. High five! 5 vergleicht das britische und das amerikanische Englisch miteinander und High five! 6 vergleicht das britische Englisch mit verschiedenen Varianten. Die



Gebärdensprache wird auch erwähnt. Das Buch bietet Begründungen dafür, warum es so viele Varianten der englischen Sprache gibt. Die Bücher machen auch viele andere Sprachen bekannt.

Die High five! -Bücher präsentieren eine vielseitige Zusammenfassung der mehr oder weniger bekannten landeskundlichen kulturellen Symbole verschiedener Länder und Gebiete. Meistens stellen die Bücher verschiedene Symbole zumindest durch Benennung vor, aber oft werden auch mehr Informationen über sie gegeben. Nach der kulturellen Verantwortlichkeit ist es vor allem wichtig, dass die Kultur in Lehrbüchern Raum bekommt und sichtbar wird. Die Menge der kulturellen Informationen in den High five! -Büchern zeigt, dass die Bücher die Rolle der Kultur betonen wollen.

## 5.4 Die Werte

In diesem Kapitel werden die in den Lehrbüchern vermittelten Werte behandelt. Dieses Kapitel stellt nur die Werte vor, die sehr deutlich in den Büchern vorkommen. Die Werte sind Angelegenheiten, die für eine Gruppe von Menschen normal, wichtig oder anstrengenswert sind. Als Erstes werden wieder die Werte von Los geht's! vorgestellt und danach die von High five!

### 5.4.1 Die Werte in Los geht's!

In den Los geht's! -Büchern können drei Themen in Bezug auf Werte gefunden werden: *das Recycling*, *die Umweltfreundlichkeit* und *das Arbeiten*. In Los geht's! 1 wird das Kleidungsvo­kabular in einer Lektion durch das Thema Flohmarkt behandelt. In der Einleitung gibt es ein Foto von einem Hinterhofflohmarkt, der in einem Park stattfindet. In dem Text besuchen Katja und Walter mit ihren Großeltern einen Flohmarkt und Walter kauft vier Mützen. Katja wundert sich darüber, warum Walter mitten im Sommer so viele Mützen braucht. Walter antwortet, dass die Mützen so billig waren und er sie deshalb kaufte (LG1, S. 105; 111). Hier beschreibt der Text die Realität eines typischen abendländischen Konsumverhaltens, in dem Waren nicht immer für den Bedarf gekauft werden, sondern zum Spaß oder einfach, weil sie billig sind. Die Herangehensweise könnte trotzdem etwas verantwortlicher sein. Das könnte konkret bedeuten, dass die Kinder ein Bedürfnis nach einer Ware hätten und sie würden die Ware secondhand auf einem Flohmarkt zu einem günstigen Preis suchen, was eine umweltfreundliche Tat wäre. In einer Bonusecke wird eine Webseite von einem Online-Flohmarkt vorgestellt. Auf der Seite verkauft der Jugendliche Fabian seine „coolen Klamotten und andere Schnäppchen“ (LG1, S. 118). Eine Übung leitet die Schüler an, eine Anzeige zu erstellen, in der sie unnötige Kleidung und Waren verkaufen (LG1, S. 122). Aus den Texten geht eine Idee hervor, dass es besser ist, gebrauchte Waren, die man selbst nicht benötigt, zu recyceln, als sie in den Müll zu werfen.

In Los geht's! 1 besuchen die Kinder viele verschiedene Städte ihres Heimatlands. Das Buch zeigt, dass auch der Inlandstourismus eine gute Weise ist, verschiedene Kulturen kennenzulernen. Gleichzeitig kann die Idee vermittelt werden, dass es

ökologischer ist, mit dem Auto oder dem Zug im Inland zu reisen, als mit dem Flugzeug ins Ausland zu fliegen. Das gleiche Thema geht im anderen *Los geht's!* -Buch weiter. Wie schon früher erwähnt, fährt Katjas und Walters Klasse auf der Klassenfahrt von Ort zu Ort mit dem Fahrrad. Walter erinnert Katja, die mit dem Bus fahren will, daran, dass das Radfahren umweltfreundlicher ist als mit dem Bus zu fahren (LG2, S. 149). In einer Bonusecke werden die verschiedenen Teile des Fahrrads und die Vorteile des Radfahrens vorgestellt. Es wird festgestellt, dass Radfahren u. a. umweltfreundlich, gesund, billig, wetterunabhängig und Fitness pur ist (LG2, S. 40). In einer anderen Bonusecke unterhält sich Heidi mit Oscar über Verkehr, Tourismus und ihre Nachhaltigkeit. Es wird eine Tabelle vorgestellt, in der die Fußabdrücke von Helsinki nach Stockholm mit verschiedenen Fahrzeugen miteinander verglichen werden (LG2, S. 156). Eine Übung leitet die Schüler an, eine Urlaubreise im Inland oder ins Ausland zu planen. Die Schüler sollten entwerfen, mit welchen Fahrzeugen sie sich von Ort zu Ort bewegen und an welchen Tagen und zu welchen Zeiten. Die Reise soll möglichst umweltfreundlich und günstig sein (LG2, S. 160).

In *Los geht's! 2* wird es als etwas Gutes gesehen, dass junge Menschen schon früh das Arbeiten lernen und selbst Geld verdienen können. Die Schüler aus Katjas und Walters Klasse müssen Geld für ihre Klassenfahrt sammeln, und jeder von ihnen arbeitet auf unterschiedliche Weise. Es scheint, dass die Schüler ihre eigene Arbeit mögen und sie arbeiten, ohne sich zu beschweren (LG2, S. 15; 91). Das Ergebnis der Arbeit wird sichtbar, sobald die Klasse ins Ausland reisen kann. Dies vermittelt die Idee, dass man sich abmühen und arbeiten muss, wenn man etwas will. In einer Bonusecke werden vier Stellenanzeigen für Jugendliche vorgestellt, die Taschengeld verdienen wollen. Vier Jugendliche stellen sich vor und erzählen, warum sie für diese Jobs geeignet wären (LG2, S. 214; 216).

### **Kulturelle Verantwortlichkeit**

Die Werte leiten unterbewusst, wie wir unser Leben gestalten. Aus diesem Grund bestimmen Werte unterschiedliche Lebensstile, z. B. fährt jemand immer Rad anstatt Autos, weil das Radfahren der Natur nicht schadet. Nach der kulturellen Verantwortlichkeit ist es wichtig, dass verschiedene Lebensweisen präsentiert werden. Die *Los geht's!* -Bücher konzentrieren sich hauptsächlich darauf, solche Werte vorzustellen, deren Ziel eine bessere Zukunft ist und die für die heutige Jugend wichtig sind. Zum Beispiel wird die Umweltfreundlichkeit in den Büchern betont.

Die Werte, die die Bücher vermitteln, sind relativ bekannt und identifizierbar für die Leser dieser Bücher, d. h. sie können als westliche Werte angesehen werden. Es könnte zweckmäßig sein, in die Lehrbücher auch solche Werte aufzunehmen, die den Lesern relativ fremd erscheinen. Das könnte die interkulturelle Kompetenz und das Verständnis für die Vielfalt verschiedener Lebensweisen fördern. Die Schüler würden lernen, welcher Wert zu einer bestimmten Art von Verhalten führen kann. Das könnte die Leser auch mehr ermutigen, über ihre eigenen Werte und Denkweisen nachzudenken.

#### 5.4.2 Die Werte in High five!

Die High five! -Bücher enthalten ähnliche Themen in Bezug auf Werte wie die *Los geht's!* -Bücher. In den High five! -Büchern sind Themen wie *das Recycling*, *der Naturschutz* und *der Unternehmungsgeist* zu finden. In einem Text besuchen Tom und Brandon einen Hinterhofflohmarkt. Tom sucht nach Videospiele und findet einige (HF5, S. 60-61). Hier wird ein Bedürfnis nach etwas vorgebracht, was ein besserer Ausgangspunkt für den Einkauf einer Ware ist als der günstige Preis. Auf einer „Did you know?“ -Seite wird über Hinterhofflohmärkte und Online-Flohmärkte erzählt (HF6, S. 91). Eine „Did you know?“ -Seite informiert, dass Menschen jedes Jahr über fünf Milliarden Tonnen Textilabfälle wegwerfen. Die Seite fügt hinzu, dass man den Planeten zu retten hilft, wenn man seine alte Kleidung recycelt (HF5, S. 63). In einer Lektion wird das Recyclingvokabular behandelt. Das Vokabular enthält Wörter wie *wiederverwenden*, *sortieren*, *das Plastik*, *der Bioabfall*, usw. In einem Text zählt Lola ihren Kundinnen auf, aus welchen recycelten Materialien ihre Produkte bestehen. Emma erwähnt, dass sie sich zum „Reduce, Reuse, Recycle“ -Meeting beeilen muss (HF6, S. 80-83). Auf einer „It's a fact“ -Seite wird erzählt, wie man Plastikverpackungsabfälle sortieren kann (HF6, S. 84).

Der Naturschutz und die Umweltfreundlichkeit sind auch in den Repliken der Charaktere zu sehen. Als Ling ein Paket bekommt, wundert sich Jason über die große Menge des Verpackungsmaterials, d. h. weniger würde ausreichen (HF6, S. 39). Joshua leitet Chris in der Roboterwerkstatt an, seinen überflüssigen Leim ihm zu geben, damit er die Reste benutzen kann (HF6, S. 45). Maggie erzählt Robbie, dass eine Echsenart *Guthega Skink* gefährdet ist (HF6, S. 55). Eine „Did you know?“ -Seite informiert, dass das Great Barrier Reef heutzutage aufgrund des Klimawandels in Gefahr ist (HF6, S. 63). Eine „It's a fact“ -Seite gibt Anweisungen, wie man helfen kann, die Meere und Seen zu retten. Man sollte wiederverwendbare Behälter und Flaschen für seine Snacks verwenden und wenn man Müll am Strand sieht, sollte man ihn aufheben und mitnehmen (HF6, S. 62). Die Leser werden gefragt: „Gibt es etwas, was du tun könntest, um die Welt zu einem besseren Platz zu machen?“ (HF6, S. 90).

High five! 6 ermutigt die Schüler zum Unternehmungsgeist. Das Buch gibt Ratschläge, woran man denken sollte, wenn man ein eigenes Unternehmen gründen möchte oder eine Veranstaltung organisieren möchte (HF6, S. 91). Die Jugendlichen organisieren mit Hilfe von Lola eine Wohltätigkeitsveranstaltung (HF6, S. 88-89). Es wird von einem jungen afrikanischen Unternehmer erzählt, der seinen Betrieb gründete, als er nur 16 Jahre alt war (HF6, S. 85). Auch die Erfindungsgabe und die Technologie werden in dem Buch deutlich gewürdigt. Die Jugendlichen nehmen an einer Veranstaltung teil, bei der ihre Erfindungen und andere Kreationen vorgestellt werden (HF6, S. 10-11; 16-17). Ling, Jason und Simon bauen selbst Roboter und interessieren sich für Technologie (HF6, S. 22; 32; 39; 44-45). Auf einer „It's a fact“ -Seite wird erzählt, dass Erfindungen eine große Rolle in unserem Leben spielen. Es werden danach verschiedene Erfindungen vorgestellt (HF6, S. 40). Eine „Did you know?“ -Seite stellt Leonardo da Vinci und seine Leistungen vor (HF6, S. 47). Es wird daran erinnert, dass man kein Erwachsener sein muss, um eine gute Idee zu haben und eine gute

Erfindung zu machen. Dazu werden einige Erfindungen vorgestellt, die von Kindern erfunden wurden.

### **Kulturelle Verantwortlichkeit**

In den High five! -Büchern können viele Werte gefunden werden, die Zeichen einer bestimmten Lebensweise sind. Die Werte in den High five! -Büchern ähneln stark denen in den Los geht's! -Büchern. Die High five! -Bücher versuchen trotzdem ihre Werte stärker dem Leser zu promoten. Das kann bedeuten, dass diese Werte auch für die Autoren der Bücher wichtig sind. Wie schon in dem letzten Kapitel festgestellt wurde, könnten die Lehrbücher auch einige Werte vorstellen, die für die Leser nicht so bekannt oder identifizierbar sind. Besonders die High five! -Bücher hätten eine gute Möglichkeit dazu, weil sie viele Kulturen der ganzen Welt vorstellen.

## **5.5 Die Entsprechung mit dem Rahmenlehrplan**

In diesem Kapitel wird erörtert, ob der kulturelle Inhalt der Lehrbücher den kulturellen Zielen des finnischen Rahmenlehrplans entspricht.

Nach dem finnischen Rahmenlehrplan ist es wichtig, dass die Schüler die kulturelle Vielfalt zu bemerken und zu schätzen lernen (siehe Kapitel 3.1). Die Schüler sollen die kulturelle Vielfalt als grundsätzlich positive Ressource betrachten. Der Unterricht soll den Aufbau der eigenen Kultur-Identität der Schüler unterstützen. Obwohl die Los geht's! -Bücher relativ wenig Charaktere enthalten, ist die menschliche Vielfalt in ihnen trotzdem sichtbar. Einige Charaktere gehören zu Minderheiten und sie werden als ein normaler Teil der Gesellschaft angesehen. Die Bücher behandeln Kultur im Allgemeinen, allerdings oberflächlich und meistens implizit. Die kulturgebundenen Informationen konzentrieren sich hauptsächlich nur auf Deutschland und Finnland, was das Verständnis für kulturelle Vielfalt nur wenig fördert. In den Büchern gibt es viele Übungen, die die Schüler dazu anleiten, sich der Kultur ihrer unmittelbaren Umgebung bewusst zu werden und darüber nachzudenken.

Der Charakterkatalog der High five! -Bücher ist in vieler Hinsicht umfangreich und vielfältig. Die Bücher bieten einen kleinen Überblick über das Leben vieler Menschen, was die kulturelle Vielfalt zu bemerken hilft. Die untersuchten High five! -Bücher sind nur Textbücher, d. h. sie enthalten keine Übungen. Deswegen leiten sie die Schüler nicht explizit an, über ihre eigene Kultur nachzudenken. Die Textstellen in Bezug auf Finnland können trotzdem gute Möglichkeiten zur Diskussion über ihre Heimat und kulturelle Aspekte sein.

Nach dem Rahmenlehrplan ist ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts das Interesse an der sprachlichen und kulturellen Vielfalt der nahen Umgebung und der ganzen Welt zu wecken. Wichtig ist auch, dass die Sprachlerner die Stellung der Zielsprache in der sprachlichen Vielfalt verstehen können. Es kann festgestellt werden, dass es beiden Lehrbuchreihen gut gelungen ist, das Interesse an der sprachlichen Vielfalt zu wecken. Neben der Zielsprache werden viele andere Sprachen mindestens erwähnt und die Bücher stellen auch die verschiedenen Varianten der Zielsprachen vor. Beide

Bücher haben auch daran gedacht, die Gebärdensprache in irgendeiner Weise zu erwähnen. *Los geht's!* 1 stellt gleich zu Beginn klar, dass Deutsch auch außerhalb Deutschlands gesprochen wird, was die Stellung des Deutschen zu verstehen hilft. Die *Los geht's!* -Bücher vergleichen Deutsch mit Englisch und Schwedisch und versuchen zu zeigen, wie sehr sich die Sprachen ähneln. Die *High five!* -Bücher versuchen wiederum zu zeigen, wie sehr sich die verschiedenen Varianten des Englischen voneinander unterscheiden. Die Stellung des Englischen in der Welt ist in den Büchern sehr sichtbar.

Es gibt trotzdem viele kulturelle Ziele in dem Rahmenlehrplan, deren Erfüllung in den Lehrbüchern schwierig zu bewerten ist. Die Schüler sollen zum Beispiel herausfinden, wie Kulturen die Gesellschaft und den Alltag beeinflussen, und sie sollen lernen, anderen Menschen mit Respekt und ohne stereotypische Vorurteile zu begegnen. Es kann festgestellt werden, dass diese Ziele sich erfüllen können, wenn Lehrbücher erstens genug Kultur enthalten und sie in verantwortlicher Weise behandeln, und zweitens, wenn die Anleitung kompetent ist. Um diese Ziele zu erreichen, würden die *Los geht's!* und *High five!* -Bücher starke Beteiligung und Anweisung von dem Lehrer brauchen.

## 5.6 Die Unterschiede zwischen den Lehrbüchern

In diesem Kapitel wird betrachtet, welche Unterschiede und Ähnlichkeiten es zwischen den Lehrbüchern in Bezug auf die kulturelle Verantwortlichkeit gibt.

Die beiden Lehrbuchreihen enthalten Menschen von vielfältigem Aussehen, was die Vielfältigkeit der Welt sichtbar macht. Die *Los geht's!* -Bücher haben allerdings weniger Charaktere und Sprechrollen als die *High five!* -Bücher. Dadurch bekommen mehr Menschen eine Stimme in den *High five!* -Büchern. Die beiden Bücher enthalten auch Repräsentanten der Minderheiten, aber ihre Stellung in der Gesellschaft wird nicht explizit behandelt oder problematisiert. Oft bekommen sie auch keine Stimme. Die *High five!* -Bücher erwähnen viele Urbevölkerungen, aber nur ein Repräsentant erzählt über sein Leben und die Geschichte seines Volks aus persönlichem Blickwinkel. Die Bücher beschreiben die Urbevölkerungen trotzdem mit Respekt und in einem positiven Ton.

Die beiden Reihen enthalten Fakten von Bräuchen in verschiedenen Gebieten, meistens in verschiedenen Ländern. In den *High five!* -Büchern bekommt Kultur trotzdem viel mehr Raum als in den *Los geht's!* -Büchern. Die kulturbezogenen Informationen in den beiden Büchern sind oft neutral und beschreiben häufig landeskundliche Besonderheiten und Merkmale, aber die *High five!* -Bücher stellen auch spezifische Sitten und Traditionen vor. Bemerkenswert ist allerdings, dass in den beiden Büchern das Leben in Finnland stereotypisch und einseitig dargestellt wird. Die *High five!* -Bücher versuchen jedoch stereotypische Vorstellungen von einigen Gebieten aufzubrechen, wie Afrika und Indien. Die beiden Bücher vermitteln eine gute Auffassung von der sprachlichen Vielfalt. Die *Los geht's!* -Bücher ermutigen die Schüler

explizit über ihre eigene kulturelle Umgebung nachzudenken, während die High five! -Bücher implizite Möglichkeiten dazu bieten.

Es kann festgestellt werden, dass die Lehrbücher mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede in Bezug auf die kulturelle Verantwortlichkeit haben. Der größte Unterschied scheint zu sein, dass die High five! -Bücher die kulturelle Vielfalt besser zeigen können, weil sie mehr kulturgebundene Informationen enthalten.

## 6 SCHLUSSBETRACHTUNG

Das erste Ziel dieser Masterarbeit war herauszufinden, was für kulturbezogene Informationen die *Los geht's!* und *High five!* -Lehrbücher enthalten. Das andere Ziel war zu analysieren, wie kulturell verantwortlich die Informationen sind. Das dritte Ziel war zu untersuchen, ob der kulturelle Inhalt der Bücher den kulturellen Zielen des finnischen Rahmenlehrplans entspricht. Das vierte Ziel war zu betrachten, ob es Unterschiede in Bezug auf die kulturelle Verantwortlichkeit zwischen den Lehrbuchreihen gibt. Die früheren Untersuchungen stellten fest (siehe Kapitel 3.3), dass die kulturelle Vielfalt der Welt von den Lehrbüchern nicht vermittelt wird. Meine Hypothese war, dass die Resultate meiner Arbeit den Ergebnissen früherer Untersuchungen entsprechen würden, weil die meisten der betrachteten Untersuchungen auch relativ neu waren.

Im Kapitel 5 wurden alle vier Forschungsfragen beantwortet. Die kulturgebundenen Informationen wurden in Helden, Rituale, Symbole und Werte eingeteilt. Für jede Kategorie wurden Informationen aus beiden Lehrbuchreihen gefunden. Die Kategorie *Helden* enthielt trotzdem das meiste Material für die Analyse. Die *Los geht's!* -Bücher enthielten nur wenige Charaktere und Sprechrollen, aber ihnen ist trotzdem die Darstellung der menschlichen Vielfalt gut gelungen. Die *Los geht's!* -Bücher stellten Illustrationen von Menschen von verschiedenem Aussehen vor und sie enthielten einige Repräsentanten von Einwanderern, einen Repräsentanten von Urbewohnern und eine Repräsentantin von körperlich behinderten Menschen. Die *High five!* -Bücher zeigten die menschliche Vielfalt erfolgreich durch die Illustrationen der Menschen, die sehr vielfältig in Bezug auf das Aussehen waren. Die *High five!* -Bücher enthielten einige Repräsentanten von religiösen Minderheiten und Urbevölkerungen. Im Übrigen wurde viel über die Urbevölkerungen erzählt. Viele Minderheitsgruppen waren jedoch in beiden Lehrbuchreihen unsichtbar und die meisten der obenerwähnten Repräsentanten bekamen keine Stimme. Das ist nicht überraschend, weil z. B. Bromley und Mäkinen (2011) auch feststellen, dass in finnischen Lehrbüchern viele Minderheitsgruppen ausgelassen werden. In ihrer Untersuchung bemerkten Paavola und Dervin (2015), dass Charaktere außerhalb der finnischen Kultur als Karikaturen dargestellt werden. Positiv ist, dass in *Los geht's!* und *High five!* -Büchern keine Charaktere als Karikaturen einer Kultur dargestellt wurden.

Rinne (2019) stellt fest, dass in finnischen Lehrbüchern ein nationalstaatlich zentriertes Wahrnehmungsmodell gefördert wird, in dem Kulturen als lokal und national angesehen werden. Alle Rituale bzw. kulturellen Sitten der *Los geht's!* und *High five!*-Bücher waren an ein bestimmtes Land gebunden, d. h. Kultur wird auch in ihnen als lokal und national angesehen, was das von Rinne identifizierte Problem belegt. In den *Los geht's!*-Büchern wurden nur wenige Rituale gefunden, während die *High five!*-Bücher viele landspezifische Verhaltensweisen vorstellten. Die *Los geht's!*-Bücher leiteten an vielen Stellen die Schüler an, über ihre eigene kulturelle Umgebung nachzudenken. Nach Hahl (2020) werden in finnischen Lehrbüchern die kulturellen Stereotypen verstärkt. Deswegen ist es überraschend, dass die beiden Buchreihen nur wenige kulturelle Stereotypen enthielten, d. h. das Verhalten keiner Gruppe von Menschen wurde strikt beschrieben. Das von Finnland vermittelte Bild war allerdings in den beiden Büchern etwas stereotypisch und einseitig, was der Theorie von Hahl entspricht.

Die beiden Lehrbuchreihen enthielten viele kulturelle Symbole, aber sie waren auch meistens an ein Land gebunden. Die beiden Bücher stellten die sprachliche Vielfalt der Welt erfolgreich vor, d. h. neben der Zielsprache wurden auch andere Sprachen und Varianten der Zielsprache erwähnt. Außer Sprachen stellten die Bücher viele landeskundliche Merkmale und Besonderheiten vor, wie Sehenswürdigkeiten, typische Gerichte und Tiere eines Gebiets. In den Büchern konnte auch einige Werte gefunden werden, die trotzdem meistens als westliche Werte angesehen werden können. Rinne (2019, 5) bemerkt auch, dass in Lehrbüchern die Welt oft durch westliche Werte betrachtet wird, was das schädliche Weltbild verstärken kann, in dem die Welt in den bewunderten Westen, in den verdächtigen Osten und in den unbekanntem Süden eingeteilt wird.

Hahl (2020) behauptet, dass die kulturellen Inhalte finnischer Sprachlehrbücher den Zielen des Rahmenlehrplans nicht entsprechen. Die *Los geht's!* und *High five!*-Lehrbücher erreichen verständlich nicht alle kulturellen Ziele des finnischen Rahmenlehrplans (Opetushallitus 2014). Nach meiner Meinung hilft der Inhalt der Bücher trotzdem teilweise die kulturelle Vielfalt zu verstehen und sie dadurch hoffentlich auch zu schätzen. Es kann doch festgestellt werden, dass die Lehrer und ihr Unterricht die größte Verantwortung für das Erreichen der Ziele haben. Zwischen den Lehrbüchern für die deutsche und die englische Sprache gab es nicht so viele Unterschiede in Bezug auf die kulturelle Verantwortlichkeit. Die *High five!*-Bücher können trotzdem die kulturelle Vielfalt besser zeigen, weil sie so viele kulturelle Informationen enthalten.

Auf der Grundlage dieser relativ kleinen Arbeit kann festgestellt werden, dass die untersuchten Lehrbücher etwas verantwortlicher die Kultur behandeln als die in den früheren Untersuchungen, die in dieser Arbeit vorgestellt wurden. Den *Los geht's!* und *High five!*-Büchern ist gut gelungen, die menschliche Vielfalt zu zeigen. Die Bücher vermieden hauptsächlich stereotype Darstellungen von Nationen und ethnischen Gruppen, und keine Charaktere wurden als Karikaturen dargestellt. Vielen Repräsentanten der Minderheiten wurden trotzdem keine Stimme gegeben und viele Minderheiten blieben völlig unsichtbar. Kulturen wurden weiterhin als lokal und



national angesehen und das Leben wurde meistens durch westliche Werte betrachtet. Die Resultate zeigen trotzdem, dass die Los geht's! und High five! -Lehrbücher einige Fortschritte gemacht haben.

Nach der kulturellen Verantwortlichkeit sollten die Lehrbücher die Welt realistisch vorstellen, weil sie einen so großen Einfluss auf das Weltbild der Schüler haben. Das Lehrbuch bildet die Grundlage des Unterrichts und muss deshalb zuverlässig sein (Ruuska et al. 2014, 7). Die Resultate dieser Masterarbeit können so interpretiert werden, dass finnische Sprachlehrbücher begonnen haben, Kultur verantwortlicher als zuvor zu behandeln. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass es noch viel zu entwickeln ist. Deswegen wäre es erforderlich, dieses Thema im Allgemeinen weiter zu untersuchen. Zuerst sollte trotzdem der Begriff *kulturelle Verantwortlichkeit* weiter untersucht und besser definiert werden. Die kulturelle Verantwortlichkeit von Lehrbüchern wäre leichter und zuverlässiger zu bewerten, wenn es dafür einen klaren universellen Rahmen gäbe. Aus diesem Grund kann die Reliabilität auch dieser Arbeit etwas schwach sein.

Um zu verstehen, wie Lehrbücher kulturell verantwortlicher werden können, wird mehr Forschung aus dem Blickwinkel der kulturellen Verantwortlichkeit gebraucht. In der Analyse dieser Arbeit wurden auch einige Arten erwähnt, mit denen die Lehrbücher kulturelle Aspekte besser und verantwortlicher betrachten könnten. Untersuchungen dieser Art helfen auch den Lehrern, sich der Mängel des Lernmaterials bewusst zu werden. Ich hoffe, dass sogar diese Masterarbeit einen Lehrer ermutigen kann, das von ihm verwendete Lernmaterial kritischer zu betrachten. Auf der Grundlage weiterer Untersuchungen könnten Lehrbücher so entwickelt werden, dass auch das Rollstuhlmädchen in der Zukunft jeden Moment der Klassenfahrt genießen könnte.

## LITERATURVERZEICHNIS

### Primärliteratur

- Kalaja, M., Korpela, N., Kuja-Kyyny-Pajula, R., Mäkinen, J. & Pelli-Kouvo, P. (2018): High five! 5 Texts. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava. Auflage 3.
- Kalaja, M., Korpela, N., Kuja-Kyyny-Pajula, R., Mäkinen, J. & Pelli-Kouvo, P. (2019): High five! 6 Texts. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava. Auflage 3.
- Kanervo, P., Linderoos P. & Mäkinen, P. (2020): Los geht's! 1. Helsinki: SanomaPro oy. Auflagen 1-4.
- Kanervo, P., Linderoos P. & Mäkinen, P. (2020): Los geht's! 2. Helsinki: SanomaPro oy. Auflage 1.

### Sekundärliteratur

- Adams, B. D., Sartori, J. A. & Waldherr, S. (2006): Cultural Modelling: Literature Review. Toronto: Defence Research and Development Canada.
- Baldwin, J. R., Faulkner, S. L., Hecht, M. L., & Lindsley, S. L. (Hrsg.) (2006): Redefining culture: Perspectives across the disciplines. Taylor & Francis Group.
- Breidenbach, J. & Nyíri, P. (2009): Seeing Culture Everywhere: from Genocide to Consumer Habits. Washington: University of Washington Press.
- Bromley, P., & Mäkinen, E. (2011): Diversity in Civic Education: Finland in Historical and Comparative Perspective. Journal of International Cooperation in Education. Vol. 14 (No. 2). S. 35-50.
- Cambridge Dictionary (2022): s. v. Culture. Online: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/culture> (zuletzt eingesehen am 1.1.2022).
- CDC Centers for Disease Control and Prevention. (2022): Obesity and Overweight. Online: <https://www.cdc.gov/nchs/fastats/obesity-overweight.htm> (zuletzt eingesehen am 10.4.2022).
- Dervin, F., Hahl, K., Härkönen, A. & Layne, H. (2015): 'Do I contradict myself? Very well, I contradict myself (...)': Representing intercultural encounters in two Finnish history textbooks. In Hahl, K., Niemi, P.-M., Johnson Longfor, R. &

- Dervin, F. (Hrsg.): *Diversities and Interculturality in Textbooks: Finland as an Example*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. S. 149–173.
- Destatis Statistisches Bundesamt. (2022): Migration und Integration. Online: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/\\_inhalt.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html)
- Duden Online (2022): s. v. Kultur. Online: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kultur> (zuletzt eingesehen am 1.1.2022).
- Duranti, A. (1997): *Linguistic Anthropology*. New York: Cambridge University Press.
- Essed, P. (1996): *Diversity: Gender, Color, and Culture*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Fontaine, G. (1989): *Managing international assignments: The strategy for success*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (2003): *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication*. Boston: McGraw-Hill.
- Hahl, K. (2020): Kulttuurin muuttunut olemus opetussuunnitelmassa ja vieraiden kielten oppikirjoissa. In Hilden, R. & Hahl, K. (Hrsg.): *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. S. 173-201.
- Hahl, K., Niemi, P.-M., Johnson Longfor, R. & Dervin, F. (Hrsg.) (2015): *Diversities and interculturality in textbooks : Finland as an example*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Hofstede, G. (1991): *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. H., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010): *Cultures and organizations: Software of the mind*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Holm, G. & Zilliacus, H. (2009): Multicultural education and intercultural education: Is there a difference? In Talib, M., Loima, J., Paavola, H. & Patrikainen S. (Hrsg.): *Dialogs on Diversity and Global Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 11-28.
- Jahoda, G. (2012): *Critical reflections on some recent definitions of "culture"*. UK: University of Strathclyde.

- Kaikkonen, P. (2004): *Vierauden keskellä: vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Kerwin, L. B. (2010): *Cultural Diversity: Issues, Challenges and Perspectives*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Kim, Y. Y. (1988): On theorizing intercultural communication. In Kim, Y. Y. & Gudykunst, W. B. (Hrsg.): *Theories in intercultural communication*. Newbury Park: Sage. S. 11-21.
- Kramsch, C. (2013): History and memory in the development of intercultural competence. In Sharifian, F. & Jamarani, M. (Hrsg.): *Language and Intercultural Communication in the New Era*. New York: Routledge. S. 23-37.
- Kumaravadivelu, B. (2008): *Cultural Globalization and Language Education*. New Haven: Yale University Press.
- Langenscheidt e-Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache 4.0 (2003): s. v. Kultur. KG Berlin und München.
- Langenscheidt e-Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache 4.0 (2003): s. v. Volk. KG Berlin und München.
- Mendoza, J., & Reese, D. (2001): Examining multicultural picture books for the early childhood classroom: Possibilities and pitfalls. *Early Childhood Research & Practice*. Vol. 3 (No. 2).
- Opetushallitus. (2014): Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Online: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (zuletzt eingesehen am 10.4.2022).
- Otava Oppimisen palvelut. (2022): High five! (OPS 2016). Online: <https://oppimisenpalvelut.otava.fi/oppimateriaalit/luokat-1-6/high-five-ops-2016/> (zuletzt eingesehen am 10.4.2022).
- Oxford Learner's Dictionaries (2022): s. v. Culture. Online: [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/culture\\_1?q=culture](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/culture_1?q=culture) (zuletzt eingesehen am 1.1.2022).
- Paavola, H. & Dervin, F. (2015): The Alphabet Gone Wrong? Diversities in Three Finnish ABC Books. In Hahl, K., Niemi, P-M., Johnson Longfor, R. & Dervin, F. (Hrsg.): *Diversities and interculturality in textbooks: Finland as an example*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. S. 17-35.

- Pietiäinen, J-P. (2014): Ahneita kustantajia vai laadun tekijöitä? In Ruuska, H., Löytönen, M. & Rutanen, A. (Hrsg.): *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry. S. 57-65.
- Rastas, A., Huttunen, L. & Löytty, O. (2005): Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino.
- Rinne, E. (2019): (Moni)kulttuurinen maailmankuva ja kuulumisen politiikka suomalaisissa peruskoulun oppikirjoissa ja nuorten kokemuksissa. Tampere: Tampereen yliopisto, Johtamisen ja talouden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Risager, K. (2015): Foreword Two. In Hahl, K., Niemi, P-M., Johnson Longfor, R. & Dervin, F. (Hrsg.): *Diversities and interculturality in textbooks: Finland as an example*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. S. ix-xii.
- Risager, K. (2018): Representations of the World in Language Textbooks. Bristol: Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Ruuska, H. (2014): Mitä oppikirjailija osaa? In Ruuska, H., Löytönen, M. & Rutanen, A. (Hrsg.): *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry. S. 17-25.
- Ruuska, H., Löytönen, M. & Rutanen, A. (2014): *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.
- Ruuska, H. (2018): Digitaalisen oppimateriaalin horjuvia ensiaskelia – Vanhaa, uutta ja vielä keksimätöntä. In Tossavainen, T. & Löytönen, M. (Hrsg.): *Sähköistyvä koulu - Oppiminen ja oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry. S. 145-157.
- Samovar, L. A., & Porter, R. E. (1991): *Communication between cultures*. Belmont, Calif: Wadsworth Pub.
- SanomaPro. (2022): Los geht's!. Online: <https://www.sanomapro.fi/sarjat/los-gehts/> (zuletzt eingesehen am 10.4.2022).
- Sen, A. (2006): *Identity and Violence: The Illusion of Destiny*. New York: W. W. Norton.
- Seymour-Smith, C. (1986): *Macmillan dictionary of anthropology*. London: Macmillan.

Soini, K. (2013): Kestävä kehitys ja kulttuuri. In Laine, M. & Toivanen, P. (Hrsg.): *Kestävää kasvatusta - kulttuuria etsimässä*. Helsinki: Erweko Oy. S. 12-25.

Suomen kieltenopettajien liitto ry. (2022): Kielivalinnat vuosiluokilla 1–6. Online: [https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/tilastotietoa/tilastotietoa\\_kielivalinnoista/perustietoa\\_kielivalinnoista/vuosiluokilla\\_1\\_6](https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista/perustietoa_kielivalinnoista/vuosiluokilla_1_6) (zuletzt eingesehen am 10.4.2022).

Timonen, L. (2011): *Kansainvälisty tai väisty?: tapaustutkimus kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannoista oppijan, opettajan ja korkeakoulutoimijan pedagogisen suhteen rajaamissa kohtaamisen tiloissa*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto.

Tylor, E. (1871): *Primitive Culture: Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art and Custom*. London: John Murray.

UNESCO-Generalkonferenz (2001): *Die Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt*.

Valencia Barco, J. H. (1983): *Una raza tiene su propia cultura? [Does a race have its own culture?]*. Medellín, Colombia: Lealon.

Verma, G. K., & Mallick, K. (1988): Problems in cross-cultural research. In G. K. Verma & C. Bagley (Hrsg.): *Cross-cultural studies of personality, attitudes and cognition*. Houndmills, England: Macmillan. S. 96-107.

Winkelman, M. (1993): *Ethnic relations in the U.S.* St. Paul, MN: West.