universität wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Landeskundevermittlung und Plurizentrik in DaF-Lehrwerken – zwischen Vielfalt, Aktualität und Tabus"

verfasst von / submitted by

Magdalena Marchhart, BEd BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 066 814
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Betreut von / Supervisor:	Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG 5

1.1. ZIELSETZUNG DIESER ARBEIT 6
1.2. GANG DER UNTERSUCHUNG 7

2. DIE ENTWICKLUNG DER LANDESKUNDE 10

2.1. GESCHICHTLICHER ABRISS 11
2.2. ANSÄTZE IN DER LANDESKUNDE 14
2.2.1. INFORMATIONSORIENTIERTE, INHALTSBEZOGENE LANDESKUNDE 15
2.2.2. SPRACHBEZOGENE, KOMMUNIKATIVE LANDESKUNDE 16
2.2.3. INTERKULTURELLE LANDESKUNDE 17
2.3. AKTUELLE DEBATTE: LANDESKUNDE ODER KULTURWISSENSCHAFT? 19
2.3.1. DIE KRITIK AM BEGRIFF DER LANDESKUNDE 20
2.3.2. DER KULTURWISSENSCHAFTLICHE ANSATZ 21
2.4. DIE BEDEUTUNG DER VERSCHIEDENEN ANSÄTZE 23

3. LANDESKUNDE ALS WICHTIGER BESTANDTEIL DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS 25

3.1. LANDESKUNDE IN EINEM GLOBALEN, MODERNEN KONTEXT 25
3.1.1. DIE PROBLEMATIK DER BEGRIFFE „KULTUR“ UND „INTERKULTURALITÄT“ 26
3.1.2. ANFORDERUNGEN AN EINE ZEITGEMÄßE LANDESKUNDE 28
3.2. DIMENSIONEN 30
3.2.1. EMOTIONALE DIMENSION 31
3.2.2. KOGNITIVE DIMENSION 32
3.2.3. PRAGMATISCHE DIMENSION 32
3.3. GEGENSTÄNDE UND INHALTE 33
3.4. METHODEN UND STRATEGIEN 35

4. PLURIZENTRIK IM LANDESKUNDLICHEN UNTERRICHT 36

4.1.DEUTSCH ALS PLURIZENTRISCHE SPRACHE 36
4.1.1. DIE HÜRDEN DER PLURIZENTRIK IM DAF-UNTERRICHT 37
4.1.2. DER MEHRWERT DER PLURIZENTRIK IM DAF-UNTERRICHT 38
4.2. ABCD-THESEN 38
4.3. DACH(L)-KONZEPT 41
4.3.1. GRUNDLAGEN UND PRINZIPIEN 41
4.3.2. LEHRMATERIALIEN UND ÜBUNGSTYPOLOGIE 42
4.3.3. AKTUELLE VERANKERUNG IM FACHBEREICH 43

5. DIE ROLLE DES LEHRWERKS IM LANDESKUNDLICHEN UNTERRICHT 45

5.1. FUNKTION VON LEHRWERKEN IM DAF-UNTERRICHT 45
5.1.1. POTENZIAL UND GRENZEN 46
5.1.2. ANFORDERUNGEN UND VERSTECKTE GEFAHREN 47
5.1.3. ZUR ROLLE VON VERLAGEN 48
5.2. GRATWANDERUNG ZWISCHEN AKTUALITÄT UND TABUS 49

6. FORSCHUNGSDESIGN UND METHODISCHES VORGEHEN 52

6.1. VORSTELLUNG DES FORSCHUNGSDESIGNS 53
6.2. KRITERIENKATALOGE 55
6.2.1. MANNHEIMER GUTACHTEN 55
6.2.2. STOCKHOLMER KRITERIENKATALOG 56
6.2.3. BRÜNNER KRITERIENKATALOG 56
6.3. FORSCHUNGSFRAGE UND METHODISCHES VORGEHEN 57

6.4. EIGENER KRITERIENKATALOG **59**
6.5. AUSWAHLKRITERIEN DER LEHRWERKE **61**
6.6. DARSTELLUNG DER ANALYSIERTEN LEHRWERKE **62**
6.6.1. JA GENAU! 62
6.6.2. SICHER! 63
6.6.3. SCHRITTE INTERNATIONAL 63
6.3.4. MENSCHEN 64

7. LEHRWERKANALYSE **66**

7.1. LAYOUT, ILLUSTRATIONEN UND LEHRWERKPERSONEN **66**
7.2. INHALTE UND THEMEN **82**
7.3. DEUTSCH ALS PLURIZENTRISCHE SPRACHE **90**

8. CONCLUSIO **96**

8.1. DISKUSSION UND ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE **96**
8.2. ABSCHLIEßENDE GEDANKEN UND AUSBLICK **103**

LITERATURVERZEICHNIS **105**

ABBILDUNGSVERZEICHNIS **111**

TABELLENVERZEICHNIS **112**

ABSTRACT **113**

1. Einleitung

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“ (Wittgenstein 1922: §5.6)
Dieses berühmte Zitat des österreichischen Philosophen Ludwig Wittgenstein vermag in nur einem Satz auszudrücken, welche Komplexität die Sprachen dieser Welt und somit auch das Sprachenlernen aufweisen. Sprachen prägen Gesellschaften, Gemeinschaften, Familien, Freundeskreise und das Individuum selbst. Sie sind unabdingbar für ein erfolgreiches Zusammenleben und das Grundbedürfnis des Menschen, sich auszudrücken und verstanden zu werden. Das Lernen einer neuen Sprache öffnet uns eine Türe, mittels derer wir in einen neuen, unbekannten Teil dieser Welt eintauchen können. Auf dem Weg hinaus auf unbekanntes Gebiet erlernen wir neuen Wortschatz und neue lexikalische sowie grammatikalische Strukturen, doch Sprachenlernen birgt noch so viel mehr als den Erwerb der Fähigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen. Es bedeutet, eine neue Gedankenwelt zu erforschen, über den Hintergrund eines Landes beziehungsweise einer Gesellschaft zu erfahren und deren Lebensweisen, Traditionen und Besonderheiten kennenzulernen – all diese Anforderungen werden vereint in einem essenziellen Teil, der eng mit dem Sprachenlernen an sich verwoben ist: Landeskunde.

Das Beherrschen einer Sprache per se ist noch lange keine Garantie dafür, sich auch auf adäquate Art und Weise verständigen zu können, denn jeder Konversation ist eine starke soziale und situationsabhängige Komponente zu eigen – es kommt nicht nur darauf an, was man sagt, sondern wie, zu wem und in welchem Kontext. Da es sich als unmögliches Unterfangen gestaltet, die Lernenden auf alle Eventualitäten vorzubereiten sowie ihnen alle Aspekte der Realität einer Gesellschaft aufzuzeigen, fällt es der Lehrperson zu, aus der Fülle an möglichen Themenpools zu wählen und zu entscheiden, welche Inhalte derart essenziell sind, dass sie einen Platz in einem oftmals durch Zeitmangel geprägten Fremdsprachenunterricht verdienen.

Damit befinden sich Lehrpersonen in einer herausfordernden Position, die durch den Griff zu einem Fremdsprachenlehrwerk erleichtert werden kann. Bei Verwendung eines Lehrwerks werden eine vorgefertigte Grundprogression und ein aufbauender Rahmen geboten, an die man den eigenen Unterricht anpassen kann. Hinsichtlich der Landeskunde sind die Themen bereits im Vorfeld ausgewählt und auch wenn der Lehrperson noch Spielraum bleibt, landeskundliche Inhalte zu spezifizieren beziehungsweise zu ergänzen, sind die inhaltlichen Schwerpunkte bereits bis zu einem gewissen Grad vorprogrammiert.

1.1. Zielsetzung dieser Arbeit

Durch die Bedeutung, die Lehrwerke bis heute im Fremdsprachenunterricht besitzen, fällt die Verantwortung den Autor/innen dieser zu, auszuwählen, welche Inhalte behandelt werden sollen. Bei der Konzeption von Lehrmaterialien für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache entscheiden demnach Expert/innenteams darüber, wie das Bild eines Landes, im Fall dieser Arbeit das Bild der deutschsprachigen Länder, den Lerner/innen auf der ganzen Welt präsentiert wird.

Die Erarbeitung eines Lehrwerks ist ein komplexer Prozess, an dem Fachleute verschiedener Richtungen beteiligt sind, um Lehrpersonen diverser Länder eine Hilfestellung und Lernenden einen informativen Zugang zu bieten. Die Inhalte eines Lehrwerks müssen dabei einer Vielzahl an Kriterien entsprechen: Sie müssen sich fachlich auf höchstem Niveau befinden, gemäß dem DACH-Prinzip alle deutschsprachigen Länder einbeziehen, die sprachliche Vielfalt der deutschen Sprache aufzeigen und informative Themenkomplexe bieten. All diese Forderungen dienen dem Ziel, die Lernenden auf das sprachliche Handeln in den komplexen Situationen der Realität vorzubereiten.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, aktuelle Lehrwerke aus dem Fachbereich Deutsch als Fremdsprache zu analysieren und herauszufinden, in welchem Maße die Aufbereitung dieser Kursbücher den aktuellen Forderungen an ein Lehrwerk entspricht. Der Fokus wurde dabei auf landeskundliche Inhalte gelegt, die auf diverse Merkmale hin untersucht wurden. Vor allem durch die Tatsache, dass diese Lehrwerke für den Einsatz in Ländern rund um die Welt konzipiert werden müssen, befinden sich die Autor/innen dieser oftmals in einem Spannungsfeld zwischen Vielfalt, Aktualität und Tabus. Gerade viel diskutierte, aktuelle Themengebiete sind gleichzeitig auch diese, die in manchen Ländern bis heute noch Tabuisierung in der Gesellschaft erfahren. Es muss ein Spagat zwischen den Vorstellungen von Expert/innen des Faches Deutsch als Fremdsprache und den Erfahrungen von Verleger/innen geschafft werden, welche Inhalte für Lehrwerke geeignet sind und welche nicht – dies bezieht sich sowohl auf die Themen der schriftlichen Inhalte als auch auf verwendete Bilder und Fotos.

In diese Studie wurden vier Lehrwerke einbezogen, die laut eigenen Angaben den Anforderungen nach Vielfalt und Plurizentrik nachkommen und hinsichtlich der landeskundlichen Ausrichtung dem DACH-Prinzip folgen. Durch eine vergleichende, qualitative Lehrwerkanalyse mittels eines selbst konzipierten Kriterienrasters soll dargestellt werden, inwiefern diese selbst gesetzten Ziele verwirklicht werden.

1.2. Gang der Untersuchung

Der theoretische Teil dieser Arbeit gliedert sich in vier Kapitel (Kapitel 2-5), gefolgt von einem praktischen Block, der zunächst das Forschungsdesign sowie das methodische Vorgehen präsentiert und die Vorstellung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfragen beinhaltet (Kapitel 6). Anschließend folgt die tatsächliche Lehrwerkanalyse (Kapitel 7), bei der großer Wert auf Transparenz, Nachvollziehbarkeit und einen objektiven Untersuchungshergang gelegt wurde. Im Anschluss daran werden die detaillierten Ergebnisse der Analyse aufgegriffen und auf deren Basis die drei leitenden Forschungsfragen diskutiert. Abgeschlossen wird diese Studie durch eine Conclusio, in der die wichtigsten Ergebnisse der Forschung zusammengefasst werden (Kapitel 8).

Den Einstieg in den theoretischen Teil dieser Arbeit bildet Kapitel 2 „Die Entwicklung der Landeskunde“. Es stellt die grundlegende Verortung des Begriffs Landeskunde aus unterschiedlichen Blickwinkeln in der Fachliteratur dar. Zu Beginn soll ein kurzer geschichtlicher Abriss das Verständnis über die landeskundliche Entwicklung der letzten Jahrzehnte schulen und grundlegende Veränderungen aufzeigen (Abschnitt 2.1.). Im Anschluss daran werden die bedeutendsten Ansätze der Landeskunde und deren Besonderheiten vorgestellt (Abschnitt 2.2.), bevor der Fokus auf aktuelle Diskussionen gelegt wird. Für das moderne Verständnis von Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist es essenziell, die teils sehr kontrovers geführten Debatten um eine adäquate Bezeichnung derer zu kennen, weswegen der Frage „Landeskunde oder Kulturwissenschaft?“ Raum eingeräumt wird (Abschnitt 2.3.). Danach wird der Bogen noch einmal zum Beginn des zweiten Kapitels gespannt und über die Bedeutung der vorgestellten landeskundlichen Ansätze in der Gegenwart informiert (Abschnitt 2.4.).

Einen tieferen Einblick in die theoretische Verortung dieser Arbeit gibt Kapitel 3 „Landeskunde als wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts“. Da die Landeskunde nach wie vor mit einigen sehr ambivalent aufgeladenen Begriffen, wie Kultur und Interkulturalität, verwoben ist, wird zu Beginn dieses Kapitels auf die etwaigen Problemfelder dieser Begriffe aufmerksam gemacht und im Zuge dessen auf die Anforderungen an eine zeitgemäße Landeskunde hingewiesen (Abschnitt 3.1.). Danach findet eine Darstellung der drei wichtigsten Dimensionen landeskundlichen Lehrens und Lernens statt, bei denen es sich um die emotionale, die kognitive und die pragmatische Dimension handelt (Abschnitt 3.2.). Anschließend daran wird auf wichtige Aspekte des Fremdsprachenunterrichts eingegangen, wobei zunächst mögliche Gegenstände und Inhalte sowie deren Relevanz für den landeskundlichen Unterricht

präsentiert werden (Abschnitt 3.3.) und in einem späteren Schritt auf die Umsetzbarkeit in Form von Methoden und Strategien eingegangen wird (Abschnitt 3.4.).

Kapitel 4 „Plurizentrik im landeskundlichen Unterricht“ stellt dar, inwiefern Deutsch sich als plurizentrische Sprache versteht und welche Hürden, aber auch Chancen damit verbunden sind (Abschnitt 4.1.). Zudem beinhaltet es die zwei bis heute bedeutendsten Prinzipen der Umsetzung von Plurizentrik im fremdsprachlichen Unterricht. Dies sind zum einen die ABCD-Thesen (Abschnitt 4.2.) und zum anderen gewissermaßen deren Nachfolger, das DACH(L)-Konzept (Abschnitt 4.3.). Innerhalb dieses Kapitels wird deren Grundgedanke präsentiert sowie die Bedeutung derer für das landeskundliche Unterrichten aufgezeigt.

In Ausblick auf den Kern dieser Arbeit, der Analyse von Lehrwerken, schafft Kapitel 5 „Die Rolle des Lehrwerks im landeskundlichen Unterricht“ eine Brücke zwischen landeskundlichem Unterrichten und einem vielfach eingesetzten Unterrichtsmaterial, dem Lehrwerk. Zu Beginn wird die Funktion des Lehrwerks im Unterricht diskutiert, da sich um dessen Verwendung immer wieder neue Diskussionen zu der Frage entfachen, ob dieses Medium die Vermittlung landeskundlicher Inhalte fördert oder eher hemmt. Anschließend wird übergeleitet auf die Anforderungen, denen ein aktuelles Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache entsprechen muss und zwar seitens der Autor/innen als auch der Verlage. Da es sich bei einem Lehrwerk um eine relevante Quelle für Informationen über die Zielsprache handelt, wird zudem beschrieben, welche Vorsicht beim Erstellen und Nutzen eines Lehrwerks geboten sein sollte, da nicht immer alles offen dargestellt wird, sondern manche Aspekte unterschwellig zwischen den Zeilen mitschwingen (Abschnitt 5.1.). Abgerundet werden diese Anforderungen an Verleger/innen sowie Autor/innen durch das Aufzeigen des Spagats, den diese zwischen Aktualität und etwaigen Tabus machen müssen, um zu gewährleisten, dass Lehrbücher sowohl den aktuellen fachwissenschaftlichen Standards entsprechen als auch durch ihre Themenwahl bei den Zielgruppen, also Lehrenden und Lernenden unterschiedlicher Länder, nicht zu stark polarisieren (Abschnitt 5.2.).

In Kapitel 6 „Forschungsdesign und methodisches Vorgehen“ wird das Forschungsdesign der nachfolgenden Studie, der Lehrwerkanalyse, vorgestellt und in der aktuellen Fachliteratur verortet (Abschnitt 6.1.). Nachdem es sich um eine kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse handelt, werden zunächst das Mannheimer Gutachten, der Stockholmer Kriterienkatalog und der Brünner Kriterienkatalog vorgestellt (Abschnitt 6.2.), da der im Anschluss selbst erstellte Fra-

genkatalog unter Zuhilfenahme derer entwickelt wurde (Abschnitt 6.4.). Um das Erarbeiten des Fragenkatalogs nachvollziehbar zu gestalten, werden davor noch das methodische Vorgehen erläutert und die drei grundlegenden Forschungsfragen des gesamten praktischen Teils präsentiert (Abschnitt 6.3.). Gemäß den Gütekriterien einer qualitativen Forschung, Transparenz und Objektivität, werden am Schluss dieses Kapitels die Auswahlkriterien der Lehrwerke offen gelegt (Abschnitt 6.5.) und die Schwerpunkte der analysierten Kursbücher vorgestellt (Abschnitt 6.6.).

Kapitel 7 „Lehrwerkanalyse“ bildet das Kernstück des praktischen Teils. Anhand des zuvor erstellten Kriterienrasters werden die vier ausgewählten Lehrwerke *Ja genau!, Sicher!, Schritte international* und *Menschen* analysiert. Dies geschieht in drei Schritten: Zunächst werden das Layout, die Illustrationen und die Lehrwerkpersonen begutachtet (Abschnitt 7.1.), danach wird auf die Inhalte und Themen eingegangen, also auf die Auswahl und Umsetzung landeskundlicher Informationen (Abschnitt 7.2.) und im letzten Schritt wird analysiert, inwiefern Deutsch als plurizentrische Sprache Beachtung findet (Abschnitt 7.3.).

In Kapitel 8 „Diskussion der Ergebnisse und Ausblick“ werden die detaillierten Ergebnisse der Analyse gruppiert und den drei leitenden Forschungsfragen zugeordnet, um diese umfassend beantworten zu können. Dabei werden Gemeinsamkeiten, Unterschiede sowie Besonderheiten hervorgehoben und die wichtigsten Erkenntnisse der Lehrwerkanalyse portraitiert. Den Abschluss bilden ein kurzer Ausblick anhand der gewonnenen Daten sowie mögliche Anknüpfungspunkte zukünftiger Forschungen auf diesem Gebiet.

2. Die Entwicklung der Landeskunde

Die Landeskunde hat sich seit etlichen Jahren als essenzieller Teil des Fremdsprachenlernens etabliert. Die Aufteilung des Unterrichts in der Disziplin Deutsch als Fremdsprache in eine linguistische, eine lehr- und lernwissenschaftliche, eine literaturwissenschaftliche und eine landeskundliche Ausrichtung ist in den aktuellen Diskursen fest verankert und gilt in Fachkreisen weitgehend als unumstritten (vgl. Koreik / Pietzuch 2010: 1441). Traditionellerweise wird Landeskunde im Kontext des Fremdsprachenlehrens und -lernens thematisiert, wobei in Bezug auf die deutsche Sprache je nach Ausrichtung noch einmal zwischen Deutsch als Fremd- sowie Deutsch als Zweitsprache unterschieden werden kann. Während es in manchen Teilbereichen durchaus einer wissenschaftlich begründbaren Logik folgt, diese beiden Richtungen zu trennen, wie beispielsweise hinsichtlich der Themenwahl oder der Spracherwerbsforschung, sind die beiden Teildisziplinen in anderen Aspekten schon sehr nahe zusammengerückt. Grund dafür ist die zunehmende weltweite Globalisierung, die ihre Spuren auch in der Fremdsprachendidaktik hinterlassen hat. Durch den Internetzugang und die zunehmende Mobilität der Bevölkerung wird der (Kultur-)Austausch immer leichter und Kontakte in andere Länder oder Regionen werden als viel selbstverständlicher erachtet, als dies noch vor einigen Jahrzehnten der Fall war. Vor diesem Hintergrund, dass sich die Gesellschaft und gesellschaftliche Gruppierungen im stetigen Wandel befinden, werden auch landeskundliche Fragestellungen immer wieder neu entfacht und aus verschiedenen Perspektiven diskutiert (vgl. Schweiger 2015: 5).

Ein Vorwurf, mit dem der landeskundliche Unterricht bis heute zu kämpfen hat, ist das Fehlen einer wissenschaftlichen Basis, da das landeskundliche Verständnis, die Inhalte und Methoden sowie die Ziele teils recht unterschiedlich aufgefasst werden. Auf Grund dessen entfachen sich um die Terminologie und Definition von Landeskunde immer wieder neue Diskussionen (vgl. Koreik / Pietzuch 2010: 1441f.). Dabei gehen die Meinungen so weit auseinander wie in keiner anderen der zuvor genannten Ausrichtungen des Fachs Deutsch als Fremdsprache – während die einen Landeskunde als unabdingbaren, informativen und fortschrittlichen Mehrwert für den Unterricht empfinden, wird sie von anderen belächelt oder sogar als Gefahr für Stereotypisierungen und Essentialisierungen gesehen (vgl. Schweiger et al. 2015: 3). Das Konzept der Landeskunde erfuhr im Wandel der Zeit immer wieder Umstrukturierungen und Erneuerungen, die sowohl durch begriffliche Änderungen als auch durch das Verschieben von Schwerpunkten gekennzeichnet waren. Auffallend dabei ist vor allem die Tatsache, dass die

Landeskunde durch ihre Inhalte und die Darstellung kultureller Merkmale und Besonderheiten sehr anfällig für Ideologisierungen ist und eine gänzlich neutrale Darstellung im Unterricht ein nahezu unmögliches Unterfangen zu sein scheint (vgl. Neuner 1994b: 20). Simon-Pelanda fasste die historische Entwicklung zu Beginn des 21. Jahrhunderts treffend zusammen:

> „Die ‚Landeskunde-Diskussion' könnte man seit ihren Anfängen als Abfolge exklusiv behaupteter Ansätze kennzeichnen, als ‚Pendelschwungbewegungen' von realistischen zu idealistischen Zielen, von anwendbarem Wissen zu individueller Bildung, von Fertigkeiten zu Fähigkeiten, von pädagogischen zu politisch legitimierten oder gesetzten Zielen – und vice versa" (Simon-Pelanda 2001: 48, zit. n. Koreik / Pietzuch 2010: 1444).

Diese Einschätzung hat ihre Richtigkeit bis heute nicht verloren – immer noch herrscht ein Kampf um eine als adäquat erachtete Bezeichnung dieses Fachgebietes. Obwohl eine klare Darstellung der Entwicklungsgeschichte nicht möglich ist, da die verschiedenen Phasen ineinander übergingen und sich teilweise gegenseitig beeinflussten, lassen sich in geschichtlicher Dimension dennoch zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Tendenzen erkennen (vgl. Koreik / Pietzuch 2010: 1445).

2.1. Geschichtlicher Abriss

Die Wurzeln der landeskundlichen Überlegungen reichen bis ins 19. Jahrhundert zurück, wobei der kulturkundliche Ansatz der damaligen Zeit auf einem überaus elitären Kulturverständnis begründet war. Es galt, die als geistig und schöpferisch hochwertig angesehenen Leistungen des Zielsprachenlandes zu vermitteln, bei deren Auswahl zudem eine starke christliche Prägung zu erkennen war. Oberstes Ziel dieses kulturellen Unterrichts war es, ein Kulturerbe weiterzugeben und damit eine Gemeinschaft von Intellektuellen und Gebildeten aufzubauen (vgl. Veeck / Linsmayer 2001: 1161).

Im späten 19. Jahrhundert wurde schließlich erstmals die Forderung nach einer pragmatischeren Sprachbildung laut, die sich nicht nur – wie es bis dahin üblich war – auf die Übersetzung literarischer Klassiker konzentrierte. Aus diesem Grund entstand die *Realienkunde*, die gewissermaßen dem positivistischen Denken der damaligen Zeit entsprang und sich weitgehend auf utilitaristisches Wissen über das Zielland beschränkte. Neben dem Sprachunterricht wurden traditionelles Wissen über die Gesellschaft, die Geografie, die Geschichte, die Wirtschaft, den Verkehr und die Staatsordnung des betreffenden Landes vermittelt (vgl. Koreik / Pietzuch 2010: 1445). Die Realienkunde kann durch die Auswahl ihrer Themen bereits als Vorläufer der informationsbezogenen Landeskunde betrachtet werden, wobei selbstverständlich einige

Aspekte im Laufe der Zeit ein wenig abgewandelt und modernisiert wurden (vgl. Bettermann 2001: 1218). Ende des 19. Jahrhunderts galt die Realienkunde als großer Fortschritt im Bereich des Sprachenlernens, obwohl sie stark auf auswendig zu lernende Daten sowie enzyklopädische Fakten ausgerichtet war und ihr immer noch ein sehr elitäres Kulturverständnis zu Grunde lag (vgl. Veeck / Linsmayer 2001: 1161).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde die Realienkunde nach und nach von einem neuen Ansatz verdrängt, der *Kulturkunde*. Im Mittelpunkt stand nun nicht mehr enzyklopädisches Wissen sondern der Vergleich von Kulturen. Es galt als neues methodisches Bildungsprinzip, sich nicht nur additiv Fakten über das Zielsprachenland anzueignen, sondern die neue Gesellschaft und Kultur als Ganzes zu betrachten (vgl. Koreik / Pietzuch 2010: 1445f.). Nach dem Ersten Weltkrieg wurde es zum Ziel, gemeinsam mit den Schüler/innen im Unterricht den nationalen und den fremden Volkscharakter herauszuarbeiten, damit diese die „Stärken" und „Schwächen" verschiedener Bevölkerungsgruppen auch in der realen Welt erkennen können (vgl. Veeck / Linsmayer 2001: 1161).

Im Zeitraum nach der Weimarer Republik gingen diese stereotypisierenden Analysewerkzeuge in die nationalsozialistische Rassenideologie über und wurden unter dem Begriff *Wesensschau* beziehungsweise *Wesenskunde* in den Unterricht integriert. Durch die Bildungs- und Erziehungsziele der Nationalsozialisten wurden Sprachvermittlung und Kulturkunde ganz klar voneinander getrennt. Die Unterscheidung zwischen „eigen" und „fremd" wurde zu einem zentralen Thema der Unterrichtsvermittlung, wobei diese Dichotomie keineswegs dem Spracherwerb diente, sondern vor allem den Zweck der Selbstdarstellung hatte (vgl. Bettermann 2001: 1218). Die in Bildungskontexten vorgenommene Abgrenzung zwischen „uns", als der deutschen Kultur, und den „anderen" Fremdkulturen implizierte ein Machtstreben der nationalsozialistischen Herrschaftsträger, diente der Verherrlichung der „deutschen Kultur" und sollte gleichzeitig die geglaubte Vorherrschaft und Überlegenheit gegenüber anderen Ländern hervorheben (vgl. Veeck / Linsmayer 2001: 1161). Die Wesenskunde wurde zu einem Werkzeug und somit massiv ideologisch instrumentalisiert, indem eine pseudowissenschaftliche Vorgehensweise hinsichtlich der kulturvergleichenden Methoden angewendet wurde, mit Hilfe derer diese als natürlich erachtete Überlegenheit gewissermaßen bewiesen werden sollte. Auf diese Art und Weise diskreditierte sie nicht nur Ansätze der Kulturanthropologie (vgl. Bettermann 2001: 1218), „sondern ließ auch den Integrationsgedanken von

Sprach-, Literatur-, und Geisteswissenschaften sowie Kulturkunde in einem anrüchigen, manipulatorischen Licht erscheinen“ (Bettermann 2001: 1218).

Nach Kriegsende wurde von der Vorgehensweise der Kulturkunde Abstand genommen (vgl. Koreik / Pietzuch 2010: 1445), jedoch hielt sich die strikte Trennung von Kultur- und Sprachvermittlung noch einige Jahre nach 1945. Durch die negative Konnotation des Gedankenguts der Wesensschau erhielten landeskundliche Inhalte noch keinen Eingang in die Curricula des Fremdsprachenunterrichts, die minimalen Inhalte über das Land und seine Bewohner/innen wurden lediglich weitergegeben, wenn sie zu grammatikalischen oder sprachdidaktischen Konzepten passten (vgl. Bettermann 2001: 1219). Diese drastische Wende ist unter anderem auf die zahlreichen Proteste von Student/innen in den 60er-Jahren zurückzuführen, die sich massiv gegen die kulturkundliche Dominanz aussprachen und ein pragmatischeres Verständnis landeskundlichen Lehrens und Lernens forderten (vgl. Veeck / Linsmayer 2001: 1161). Knapp nach Kriegsende wurde allerdings noch davon ausgegangen, dass das Verstehen und die Beschäftigung mit der neuen Kultur automatisch einhergehen würden und aus diesem Grund Sprachunterricht alleine vollkommen ausreichend wäre. Vergessen wurde dabei allerdings, dass jegliche sprachliche Äußerung kulturelle Prägungen aufweist und somit eine neutrale, wertfreie sowie ideologieindifferente Sprache nahezu unmöglich ist (vgl. Bettermann 2001: 1219).

Ende der 1960er-Jahre wurden die Tore für die *Landeskunde* geöffnet und damit ein Begriff geschaffen, der sich bis heute – wenn auch teils sehr heftig kritisiert – hartnäckig halten konnte. Als Nachfolger eines belasteten Konzepts, war der neue Ansatz zu Beginn eher von einer konzeptionellen Vagheit geprägt. Es erhob sich die Forderung nach einem Fremdsprachenunterricht, der eine Emanzipation der Lerner/innen ermöglicht und auf einer gesellschaftskritischen Basis beruht (vgl. Koreik / Pietzuch 2010: 1446). Positiv auf die Verbreitung des landeskundlichen Unterrichts wirkte sich außerdem die Öffnung des Fremdsprachenunterrichts für die breite Öffentlichkeit sowie die Implizierung des Englischunterrichts in Hauptschulen aus. Statt eines elitären Bildungsideals wurde erstmals auf Inhalte mit dem Ziel der Völkerverständigung gesetzt, was der Landeskunde neuen Wind gab, und in der Entwicklung neuer Curricula und didaktischer Konzepte resultierte (vgl. Veeck / Linsmayer 2001: 1161).

Bekannt ist der Zeitpunkt in den 60er-Jahren auch als *kommunikative Wende*, da sich der Unterricht an funktionalen und pragmatischen Konzepten orientierte, was auf eine generelle Trendwende in der Linguistik zurückzuführen war. Alltagsthemen, wirklichkeitsadäquater Sprachgebrauch und authentische Materialien erhielten Einzug in die landeskundliche Ver-

mittlung. Um eine zu starke Ausrichtung auf sprachwissenschaftliche Aspekte zu verhindern, wurden zudem sozialwissenschaftliche und anthropologische Strömungen anderer Fremdsprachendidaktiken aufgenommen. In alltäglichen Situationen mit Sprache angemessen umgehen zu können sowie die Bedeutung des Kontextverständnisses wurden zum obersten Ziel und Schlagwörter wie Aktualität, Wirklichkeitsbezug und Authentizität prägten die Diskurse (vgl. Bettermann 2001: 1219).

In den 1970er-Jahren standen sich eine Vielzahl an unterschiedlichen Ansätzen, Strömungen und Ausrichtungen der Landeskunde gegenüber – eine plurale Unterrichtswirklichkeit, die sich bis heute halten konnte (vgl. Veeck / Linsmayer 2001: 1161). Die Ziele und Inhalte teilten sich zum einen in einen pragmatisch und einen sozialwissenschaftlich orientierten Ansatz und eröffneten zum anderen ein Spannungsfeld hinsichtlich des Bildungs- und Nützlichkeitsgedankens (vgl. Koreik / Pietzuch 2010: 1446). Parallel dazu entstand der semiotische Ansatz, der sich einer Dekodierungsmethode – basierend auf Erkenntnissen der Syntax, Pragmatik und Semantik – bediente und sowohl auf verbale als auch auf nonverbale Kommunikation ausgerichtet war. Dieser Ansatz zielte besonders auf kognitive Lerntypen ab und setzte es sich zum Ziel einen Weg aufzuzeigen, um „kulturelle Missverständnisse zu vermeiden, indem kulturelle ‚sets' (Kleidung, Frisur, Benehmen usw.) in ihrem kulturspezifischen Zusammenschluss zu ‚patterns' erkennbar werden und so eine sinnstiftende ‚Syntax der Kultur' aufgebaut wird" (Bettermann 2001: 1220). Es wurde angestrebt, zwischen den wesentlichen Inhalten landeskundlichen Lernens, zu denen unter anderem Gesellschaft und Mentalität zählen, eine Brücke zu schlagen. Dieser Ansatz wurde jedoch relativ bald nach seinem Entstehen von anderen Ausrichtungen in den Hintergrund gedrängt.

Die 1990er-Jahre verstärkten schließlich die ganzheitliche Betrachtung der Landeskunde und bewirkten somit, dass Kultur- und Sprachvermittlung bis heute mehr oder minder gleichberechtigt nebeneinander stehen und sich gegenseitig komplementieren (vgl. Bettermann 2001: 1220).

2.2. Ansätze in der Landeskunde

Wie bereits der geschichtliche Ablauf der Landeskunde klar aufzeigt, handelt es sich um einen Begriff basierend auf einer konzeptionellen Vagheit, der folglich eine hohe Variationsbreite und Vielfalt zulässt. Damals wie heute gilt:

> „Landeskunde lässt sich nicht länger als eine klar abgrenzbare wissenschaftliche Teildisziplin des Faches DaF/DaZ darstellen, vielmehr als ein theoretisch-begriffliches Konzept, das im Rahmen

> fremdsprachendidaktischer Debatten als ein Interpretations- und Argumentationsmuster zur Bezeichnung (und Konturierung) der soziokulturellen Dimensionen von Sprache, Spracherwerb und Sprachgebrauch dient (Koreik / Pietzuch 2010: 1442).

Um ein wenig Klarheit in das breite Feld der Landeskunde zu bringen, wird in einführenden Texten und Artikeln zur Landeskunde die Aufteilung in verschiedene Ansätze vorgeschlagen – den informationsorientierten, den kommunikativen, den sprachbezogenen und den interkulturellen.

2.2.1. Informationsorientierte, inhaltsbezogene Landeskunde

Wie bereits in den ABCD-Thesen postuliert, handelt es sich bei Landeskunde um ein Prinzip, in dem kulturelle Informationen mit der Fremdsprachenvermittlung vereinigt werden. Insofern lässt sich zu Recht behaupten, dass Informationen und kognitives Wissen über das Zielsprachenland unumstritten einen wesentlichen Aspekt des landeskundlichen Lernens ausmachen – ein Gedankengut, das allen Ansätzen im Kontext des Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterrichts gemein ist. Im informationsorientierten Ansatz, wie es der Name bereits vermuten lässt, hat dieses systematische und kognitive Wissen über die Gesellschaft und ihre Mitglieder einen ganz besonderen Stellenwert. Nachdem Sprache und ihre adäquate Verwendung niemals allein durch Sprachvermittlung gelehrt werden kann, ist eine kulturelle Einbettung unabdingbar. Da sich die Auswahl der zu vermittelnden Realitäten zumeist als schwierig und unvollständig erweist, setzt die informationsorientierte Landeskunde ihren Schwerpunkt innerhalb der kulturellen Vermittlung vor allem auf kognitives Wissen, das als typenbildend gelten kann. Es entsteht gewissermaßen eine über das Zielsprachenland informierende Basis, auf die Sprachunterricht in weiterer Folge aufbauen kann (vgl. Hackl 2001: 1204f.).

Entwickelt hat sich die informationsorientierte Landeskunde historisch gesehen aus der Realienkunde, die Ende des 19. Jahrhunderts im Sinne des Nützlichkeitsprinzips von Sprache und als Gegenreaktion auf den zuvor existierenden Drill in der Grammatik-Übersetzungsmethode entstand. Aus ökonomischer Perspektive war und ist es ein wesentliches Ziel, den Lernenden die soziale, politische, geografische und wirtschaftliche Realität des jeweiligen Zielsprachenlandes aufzuzeigen, wobei dies anfangs vor allem auf literarischer und kulturästhetischer Basis gründete (vgl. Bettermann 2001: 1218). Da sie in der damaligen Zeit vor allem dem enzyklopädischen Wissen verpflichtet war, gaben die jeweiligen Bezugswissenschaften den Inhalt der Landeskunde vor (vgl. Hackl 2001: 1204f.).

Einige Aspekte der informativen Landeskunde haben bis heute ihre Berechtigung für den Fremdsprachenunterricht nicht verloren, wobei es sich bei der Vermittlung eines derart kogni-

tiven Wissens zumeist um eine didaktisch gering aufbereitete Landeskunde handelt, die einem explizit-komplementären System folgt (vgl. Bettermann 2001: 1218). Da wir uns heutzutage in einer Informationsgesellschaft befinden, wird es zwar immer leichter Fakten zu beschaffen, jedoch muss bedacht werden, dass die Wirklichkeit niemals in ihrer Gänze vermittelt werden kann. Die globale Vernetzung der Welt und die Verdichtung der Informationen benötigen neue Interpretations- und Orientierungsrahmen für Lernende, um komplexe Kommunikationssituationen erfolgreich meistern zu können. Obwohl Aktualität und Authentizität von dargebotenen Inhalten im Landeskundeunterricht mittlerweile keine große Anstrengung erfordern, muss dennoch klar sein, dass trotz dieser vielfältigen Materialien die Realität des deutschsprachigen Raumes niemals ausreichend dargestellt werden kann. Aus diesem Grund sollte ein moderner landeskundlicher Unterricht, der zum Teil dem informationsorientierten Ansatz folgt, die Lernenden darauf vorbereiten, die Wirklichkeit als komplexes Konstrukt zu begreifen und sich in ihr orientieren zu können (vgl. Hackl 2001: 1213).

2.2.2. Sprachbezogene, kommunikative Landeskunde

Der sprachbezogene Ansatz in der Landeskunde ist stark von der Linguistik und der Fremdsprachendidaktik geprägt. Der Name wurde gewählt, um auf ein besonders enges Zusammenspiel von Sprachlernen und Kulturvermittlung im Unterricht hinzuweisen, jedoch finden sich in der Literatur immer wieder abweichende Nutzungen dieses Begriffs (vgl. Bettermann 2001: 1215). Mittels Kontextwissens und daraus resultierenden Handlungskonsequenzen wird im Unterricht auf ein reibungsloses Bewältigen des Lebens im Zielsprachenland hingearbeitet (vgl. Koreik 2016: 163). Inhaltlich stützt sich dieser Ansatz besonders auf landeskundlichen Stoff, welcher der Sprache immanent ist und sich aus diesem Grund gewissermaßen auf natürlichem Wege aus den stattfindenden Lernprozessen ergibt. Des Weiteren werden methodische und didaktische Strategien sowie Techniken gelehrt, um den Lernenden die Möglichkeit zu eröffnen, sich die landeskundlichen Elemente in der neuen Sprache selbst zu erschließen und sie infolgedessen zu analysieren (vgl. Bettermann 2001: 1215). Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der kommunikativen Funktion von Sprache, weswegen die Alltagskultur ins Zentrum des Geschehens gerückt wird und sich die Themen auf den alltäglichen Gebrauch von Sprache stützen. Es ist die Aufgabe dieser Landeskundeausrichtung den Lernenden Kontextwissen des Zielsprachenlandes sowie Kompetenzen mitzugeben, die sie auf eine adäquate Nutzung der Sprache in diversen Situationen des Lebens vorbereiten (vgl. Schweiger et al. 2015: 3).

Das Gedankengut, kulturbezogene und humanistische Inhalte in den Fremdsprachenunterricht einzubinden, blickt auf eine lange Geschichte zurück und nahm seinen Ausgang bereits in den Vorschlägen Wilhelm Humboldts, der Sprachen als historische und auch soziale

Systeme erkannte. Somit hielt er die Sprache für einen der wichtigsten Reichtümer einer Kultur, da sie sowohl kollektive als auch individuelle Erfahrungen in sich birgt. Zum Durchbruch des kommunikativen Ansatzes kam es in den 1960er-Jahren in der sogenannten kommunikativen Wende, durch das Aufkommen des Wunsches, dem landeskundlichen Unterricht eine funktionale und pragmatische Komponente hinzuzufügen.

In seiner heutigen Ausrichtung soll der sprachenbezogene Ansatz durch die Relevanz für das alltägliche sprachliche Leben die Motivation der Lernenden stärken und Sprechanlässe bieten, die einerseits eine kommunikative und andererseits eine soziale, gesellschaftliche Ebene aufweisen. „Sprachbezogene Landeskunde muss nicht auf ein bestimmtes methodisches Konzept festgelegt werden oder alleiniger Gegenstand linguistischer Betrachtung sein“ (Bettermann 2001: 1216), sondern sie kann sich auf kreative Weise der im Sprachenunterricht herrschenden Methodenvielfalt bedienen und sich sowohl an der Sprachwissenschaft, der Literaturwissenschaft, der Didaktik und der Sozialwissenschaft orientieren (vgl. Bettermann 2001: 1216ff.).

2.2.3. Interkulturelle Landeskunde

Der interkulturelle Ansatz in der Landeskunde entstand – verglichen mit den beiden anderen – erst sehr spät, und zwar in den 1990er-Jahren, durch die zunehmende Forderung nach Handlungskompetenz in interkulturellen Settings, und versteht sich als xenologische Disziplin. Im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache konnte sich der Terminus der interkulturellen Landeskunde nicht flächendeckend durchsetzen, sondern existiert neben anderen Bezeichnungen, wie dem *interkulturellen Lernen* (vgl. Müller-Jacquier 2001: 1230). Je nach Schwerpunktsetzung und didaktischen Vorstellungen wird dem Zusammenhang zwischen interkulturellem Lernen und der Landeskunde eine größere oder kleinere Bedeutung beigemessen. Während die einen in dieser Entwicklung einen positiven Mehrwert des landeskundlichen Unterrichtens sehen, erachten Kritiker ihn lediglich als Umbenennung bereits zuvor existierender Konzepte, um zeitgemäßer zu wirken. Moderat betrachtet, wird interkulturelles Lernen als Teilbereich der Landeskunde aufgefasst, in dem sowohl Wissen über „fremde“ Kulturen erworben wird als auch „eigenkulturelle“ Wissensbestände in Frage gestellt und kritisch reflektiert werden sollen (vgl. Koreik / Pietzuch 2010: 1447).

Sprach man vor den 1990er-Jahren von *Interkulturalität* im Fremdsprachenunterricht, waren keine in den Unterricht eingebundenen didaktischen Mittel gemeint, sondern zusätzliche außerschulische Fremderfahrungen, was dazu führte, dass im Unterricht landeskundliche und sprachliche Inhalte eher getrennt voneinander behandelt wurden als in Symbiose mitein-

ander. Erst als Ergebnisse psychologischer und linguistischer Studien klar aufzeigten, dass Lerner/innen unter anderem

> „die Geltung eigener und im Deutschunterricht als nicht kulturengebunden vermittelter Bedeutungen auf interkulturelle Situationen übertragen und dass als Folge nicht nur das Erschließen landeskundlicher Inhalte der deutschsprachigen Fremdkulturen behindert, sondern auch die Bildung von Stereotypen gefördert wird“ (Müller-Jacquier 2001: 1230),

wurden die weitgehend monokulturellen Praktiken in Frage gestellt. Weiters zeigten Untersuchungen, dass in Lehrwerken zu Beginn des 21. Jahrhunderts größtenteils nur monokulturelle Situationen einbezogen wurden, die auf der Annahme eines gemeinsamen Wissensstandards und Kulturverständnisses basierten, um kommunikative Handlungen zu initiieren. Aus diesem Grund wurde es zum Ziel, die vorherrschenden Missstände aufzugreifen und ihnen mit einer neuen Komponente entgegenzuwirken – kommunikative Kompetenz für interkulturelle Situationen (vgl. Müller-Jacquier 2001: 1230). Auch wenn Grünewald im Jahr 2002 bereits zu bedenken gab, dass ein kulturkontrastives Vorgehen keine neuartige Entwicklung sei, sondern sich auch in anderen Ansätzen wiederfinde, räumte er doch ein, dass dies durch den interkulturellen Ansatz auf tiefere und methodischere Weise Einzug in den Fremdsprachenunterricht erhalten habe (vgl. Koreik / Pietzuch 2010: 1447).

Der interkulturellen Landeskunde zu eigen ist hinsichtlich der Lernzielformulierungen „die Komplementarität von Wissen und strategischen Interpretations- und Lernhaltungen. Landeskundliche Fakten, Kultur- und Fremdverstehen werden als gleichberechtigte und miteinander koordinierte Lernzielbereiche angesehen“ (Müller-Jacquier 2001: 1230). Durch die Vermittlung ausgewählter landeskundlicher Inhalte sollen die Lernenden darin geschult werden, Kompetenzen für die erfolgreiche Bewältigung interkultureller Situationen aufzubauen und diese in ihr eigenes Netzwerk „fremder“ Erfahrungen zu integrieren. Dabei ist es notwendig, Diskrepanzen oder Ungereimtheiten nicht lediglich den Eigenheiten der „fremden Kultur“ zuzuschreiben, sondern widersprüchliche Situationen nochmals zu durchdenken und durch das Einnehmen verschiedener Perspektiven zu analysieren. Für den interkulturellen Ansatz sind hinsichtlich der Lehr- und Lernziele vor allem die „Vermittlung von Empathiefähigkeit, der Perspektivenwechsel als Methode und die Fähigkeit dazu als Lernziel, der Vergleich zwischen ‚eigener’ und ‚fremder’ Kultur sowie die Sensibilisierung für kulturelle Bezugsrahmen in interkulturellen Begegnungen“ (Schweiger et al. 2015: 3f.) von Bedeutung.

Die Auswahl der Inhalte erfolgt in der interkulturellen Landeskunde nach ihren didaktisch-xenologischen Bestrebungen, mit dem Unterschied zu anderen Ansätzen, dass Repräsentativi-

tät der Zielkultur und die Vollständigkeit nicht im Mittelpunkt stehen, sondern der Fokus auf dem Potenzial der Lerngegenstände liegt. Berechtigung im Fremdsprachenunterricht haben jene Inhalte, die kognitiv-kommunikative Strategien für den Umgang mit „fremden" Situationen, Menschen und Gesellschaften liefern. Wichtig dabei ist eine lernpsychologische Progressionsgrundlage, da bei der Wahl der Inhalte sonst die Gefahr besteht, den Anschein der Beliebigkeit zu erwecken (vgl. Müller-Jacquier 2001: 1230). Im interkulturellen Ansatz werden Sensibilisierung und Reflexion als wichtige Komponenten in das Fremdsprachenlernen integriert, doch trotz dieser Umstrukturierung weist der Ansatz immer noch ein sehr enges Verständnis von Kultur auf, nämlich als geschlossenes System (vgl. Schweiger et al. 2015: 3).

2.3. Aktuelle Debatte: Landeskunde oder Kulturwissenschaft?

Nachdem die Diskussionen um die Landeskunde als Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts einige Jahre ruhiger wurden, entfachten sie sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts wieder auf ein Neues und zwar immer dem gleichen Schema folgend (vgl. Tonsern 2016: 69): „Klagen über den Zustand des Faches leiten die Diskussion des problematischen Begriffes ‚Landeskunde' ein, skeptische Fragen zur Verankerung der Landeskunde in der Wissenschaft und in der Unterrichtspraxis führen sodann zur Erörterung der Rahmenbedingungen für ‚gutes' landeskundliches Lehren und Lernen weiter" (Tonsern 2016: 69). Diese Einschätzung hat sich in den darauffolgenden Jahren bestätigt, denn in Fachkreisen wurde um das Jahr 2000 begonnen darüber zu debattieren, ob der traditionelle Begriff „Landeskunde" dem Bereich noch angemessen sei oder durch den mancherorts als fortschrittlicher und moderner erachteten Begriff „Kulturwissenschaft" abgelöst werden sollte – eine Frage, die sich bis heute nicht beantworten lässt, da in der Literatur beide Begriffe Verwendung finden. Dieser Debatte zu Grunde liegt vor allem der Versuch, die oftmals als zu unwissenschaftlich befundene landeskundliche Disziplin aufzuwerten und schon in der Bezeichnung auf ihren wissenschaftlichen Anspruch hinzuweisen. Die Frage, die in diesem Kontext gestellt werden muss, ist allerdings, ob dieser Umbenennung auch eine inhaltliche Erneuerung und Weiterentwicklung folgt oder ob es sich lediglich um ein neues, modisches Etikett handelt, um den Anspruch auf feste Verankerung im Fremdsprachenunterricht besser legitimieren zu können.

Claus Altmayer ist einer der bekanntesten Experten auf diesem Gebiet, der sich der Untersuchung dieser Fragestellung angenommen hat und zu dem Entschluss kam, dass ein neuer Begriff durchaus förderlich sein könnte, um bekannte Probleme in der Landeskunde aufzugrei-

fen und wieder frischen Wind in die Diskussionen um Inhalte, Perspektiven und Denkhorizonte des landeskundlichen Lehrens und Lernens zu bringen. Er geht davon aus, dass es sich bei der Kulturwissenschaft um ein innovatives Projekt handelt, das sich nicht nur in den deutschsprachigen Ländern, sondern weltweit aktuell großer Beliebtheit erfreut und auf Interesse in Fachkreisen stößt.

Unabhängig von den teils sehr kontroversen Ansichten angesehener Expert/innen auf diesem Gebiet, haben sich bis heute beide Begriffe gehalten und sind fest im fremdsprachlichen Diskurs verankert. Die Gespräche und Debatten dieser Disziplin haben sich aktuellen Frage- und Problemstellungen angenommen und versuchen jeweils auf ihre Art und Weise der Schwerpunktsetzung, den neuen gesellschaftlichen Herausforderungen gerecht zu werden (vgl. Altmayer 2007: 7ff.).

2.3.1. Die Kritik am Begriff der Landeskunde

Ohne auf die Verwendung und Inhalte einzugehen, weist der Begriff Landeskunde bezüglich der lexikalischen Perspektive zwei wesentliche Problemfelder auf.

„Kunde bezeichnet – abgesehen davon, dass es sich um einen veralteten Ausdruck handelt – klar vermittelbares und abprüfbares Wissen. Kundig ist, wer weiß, was Sache ist, wer erfahren ist, wer etwas richtig ein- bzw. abschätzen kann“ (Schweiger 2015: 6f.). Der Begriff setzt gewissermaßen voraus, dass es sich um ein abgeschlossenes Gebiet handelt, das jedem auf die gleiche Art und Weise zugänglich werden kann und dessen Inhalte bis zu einem gewissen Grad stimmig und abgeklärt sind. Dabei wird der Fokus von der Vielfalt abgerückt und richtet sich eher auf ein scheinbar abgrenzbares Wissensgebiet.

Der zweite Kritikpunkt äußert sich darin: „Deutsch wird als plurizentrische Sprache in mehr als einem Land gesprochen bzw. in der Schweiz, in Belgien, in Luxemburg oder in Namibia nicht im gesamten Land“ (Schweiger 2015: 7). Durch den Begriff wird jedoch viel eher suggeriert, dass es sich um die Beschäftigung mit einem spezifischen Land handle. Kritisch gesehen schwingen im Begriff Landeskunde also noch sehr tradierte Vorstellungen mit, die wenig mit den modernen Vorstellungen der Vermittlung zu tun haben. Zudem könnte die Fokussierung auf einzelne Länder Pauschalisierungen begünstigen, also über „die Österreicher“, „die Deutschen“ usw. zu sprechen. Diese Landesgrenzen als Bezugsgröße hinsichtlich der Bevölkerung sind jedoch in einer Migrationsgesellschaft wie heutzutage nicht mehr adäquat und zeitgemäß (vgl. Schweiger 2015: 6f.).

Doch nicht nur bezüglich des Begriffs per se, sondern auch aufgrund der Themen, Ziele und Inhalte steht die Landeskunde immer wieder in Kritik und somit vor neuen Herausforderungen. Sie befindet sich gewissermaßen in einer paradoxen Ausgangssituation:

> „Auf der einen Seite ist sie in einer Zeit globaler Vernetzungen, weltweiter Migrationsbewegungen und kultureller Kämpfe, in der die Verständigung über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg zur alltäglichen Erfahrung geworden ist, so notwendig wie vielleicht niemals zuvor. Andererseits ist sie angesichts der oben angedeuteten Unklarheiten in einem eher beklagenswerten Zustand und in diesem Zustand sicherlich nicht in der Lage, die Herausforderungen, die sich ihr in der globalen Welt stellen, offensiv anzunehmen und ihrer zunehmenden Bedeutung gerecht zu werden“ (Altmayer 2007: 8f.).

Aus diesen Gründen wünschen sich viele einen neuen Wind in der Landeskunde. Ob der beste Weg dies zu erreichen über eine Änderung des Begriffs vonstatten gehen sollte, bleibt fraglich. Obwohl seit geraumer Zeit nun Bestrebungen gezeigt werden, eine kulturwissenschaftliche Neuorientierung zu erschaffen, bleibt dennoch die Frage offen, ob dies die Antwort auf die komplexer werdenden Fragestellungen im landeskundlichen Unterricht sein kann (vgl. Altmayer 2007: 9).

2.3.2. Der kulturwissenschaftliche Ansatz

Sprache ist der Schlüssel zu einer neuen Welt – so abgedroschen dieser Spruch vielleicht bereits klingen mag, unumstritten ist dessen Wahrheitsgehalt bis heute. Das Erlernen einer neuen Sprache erweitert den Horizont und ermöglicht einen differenzierteren Blickwinkel auf die Realität, in der wir und unsere Mitmenschen leben. Landeskundliche Inhalte machen einen wesentlichen Teil des Aneignens einer Sprache aus, weswegen viele eine wissenschaftlichere Verankerung der Landeskunde wünschen (vgl. Altmayer 2006b: 44).

Im universitären Bereich haben sich kulturwissenschaftliche Ansätze im Wesentlichen auf drei Ebenen herausgebildet. Im deutschsprachigen Raum handelt es sich dabei um den Versuch, die Landeskunde zu einer Kulturwissenschaft zu transferieren, im angloamerikanischen Raum werden unter den beiden Konzepten *sociocultural paradigm* sowie *language socialization* Fragen der Spracherwerbsforschung unter kulturwissenschaftlicher Perspektive diskutiert. Zudem hat sich in der Anglistik eine Text- und Literaturdidaktik, die sich auf eine kulturwissenschaftliche Basis stützt, bereits seit Jahren fest etabliert. Diese Textdidaktik schließt wiederum andere Forschungsschwerpunkte mit ein und betrachtet kulturwissenschaftliche Fragestellungen auch unter Bezugnahme auf *postcolonial, cultural* oder *gender studies.* Diese Ausrichtung – weg von einer traditionellen Landeskunde hin zum kulturwissenschaftlichen Ansatz – hat sich in der Anglistik bereits in den 1980er-Jahren durchgesetzt und zwar in weitaus stärkerer Form, als dies im Feld DaF/DaZ der Fall war (vgl. Koreik / Pietzuch 2010: 1449f.). Dennoch sind kulturwissenschaftliche Fragestellungen auch im deutschsprachigen

Raum seit etlichen Jahren ein essenzieller Bestandteil auf Tagungen, wodurch landeskundliche Überlegungen erstmals in eine scheinbar gleichberechtigte Position aufgestiegen sind (vgl. Altmayer 2006b: 44).

Genauso wie es sich mit den zuvor erwähnten Ansätzen hält, ist auch der kulturwissenschaftliche keineswegs eine abgrenzbare, in sich geschlossene Disziplin. Claus Altmayer, der sich in vielen Publikationen mit dem Spannungsfeld zwischen Landeskunde und Kulturwissenschaft beschäftigte, erachtet diese Strömung als ein innovatives Projekt, das einerseits zahlreiche andere Wissenschaftsdisziplinen miteinschließt und andererseits die subjektive Perspektive jedes/r einzelnen Lernenden in den Mittelpunkt rückt (vgl. Altmayer 2007: 9). Zentrales Merkmal dieses Ansatzes ist, dass er sich auf einen modernen Kulturbegriff stützt, der immer wieder reflektiert und angepasst werden muss. Es handelt sich demnach also um ein dynamisches Kulturkonzept, welches Stereotype und Klischees weitgehend abbauen soll (vgl. Schweiger 2015: 4).

Wird dieses neue Paradigma weitergedacht, ergeben sich drei zentrale Leitlinien, an denen sich eine kulturwissenschaftliche Landeskunde orientieren sollte:

- Anders als es der Name vielleicht vermuten lässt, dürfen sich die Inhalte der kulturwissenschaftlichen Landeskunde nicht an den geografischen Grenzen orientieren. „Gegenstände sind vielmehr die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache sowie die kulturellen Ressourcen in Form von Wissensordnungen und kulturellen Mustern“ (Altmayer 2013: 20).
- Ziel einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde kann es nicht sein, sich auf faktisches Wissen und kulturelle Gegebenheiten des fremden Landes zu konzentrieren, genauso wie es nicht ausreicht, den Lernenden Strategien für den Umgang mit fremden Kulturen zu vermitteln. „[A]ls Ziel ließe sich vielmehr die Fähigkeit zur Partizipation an Diskursen in der fremden Sprache und damit an Prozessen der diskursiven Zuschreibung und Aushandlung von Bedeutungen in der fremden Sprache definieren“ (Altmayer 2013: 21). Durch das Erlernen einer neuen Sprache wird immer auch ein neuer Zugang zur Wirklichkeit eröffnet, jedes Sprachenlernen birgt also neue Möglichkeiten an der Partizipation diverser Diskurse und vergrößert die Fähigkeiten in einer globalen Welt interagieren zu können.
- Aus Perspektive der kulturwissenschaftlichen Landeskunde ist kulturbezogenes Lernen „ein hochgradig individueller Prozess, der sich auch als ‚Deutungslernen’ oder

auch als ‚deutungsmusteranknüpfendes Lernen' beschreiben lässt" (Altmayer 2013: 21). Dabei sollte von den bereits vorhandenen Ressourcen der Lernenden ausgegangen, in weiterer Folge angeknüpft und darauf aufgebaut werden. Die Auswahl von Themen und Materialien muss die Chance eröffnen, die eigenen, persönlichen Muster zu erproben, zu reflektieren, sich aber auch – durch bewusstes Herbeiführen von Widersprüchlichkeit – ihrer Begrenztheit bewusst zu werden. Durch diese Kombination werden Lernprozesse initiiert, welche die eigene Position in der Realität immer wieder hinterfragen und neue Deutungsmuster hervorbringen, um sich in der stetig wandelnden Welt besser zurechtzufinden (vgl. Altmayer 2013: 20f.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die landeskundliche Didaktik dem kulturwissenschaftlichen Ansatz einige bedeutende Änderungen zu verdanken hat. Der zugrundeliegende Kulturbegriff wurde weitgehend vom Nationenkonzept losgelöst und durch einen offenen, reflexiven Zugang ersetzt. Dieser soll es den Lernenden ermöglichen, versteckte kulturelle Muster zu erkennen, diese zu analysieren und ihnen einen Sinn zuzuschreiben. Landeskundliche Abläufe sollen empirisch erforschbar gemacht werden, was die Voraussetzung für die wissenschaftliche Basis bildet, und zudem wird landeskundliches mit sprachlichem Lernen enger verknüpft als je zuvor. Diese Erneuerungen lassen einen gewissen Paradigmenwechsel erkennen, der sich besonders durch ein diskursives Verständnis landeskundlicher Prozesse auszeichnet (vgl. Tonsern 2016: 72f.).

2.4. Die Bedeutung der verschiedenen Ansätze

Anhand der beschriebenen Ansätze wird ersichtlich, wie unterschiedlich landeskundlicher Unterricht aussehen kann. Obwohl die inhaltsorientierte, die sprachbezogene, die interkulturelle sowie die kulturwissenschaftliche Ausrichtung ganz verschiedene Schwerpunkte setzen, folgen sie doch alle dem gleichen Ziel – den Fremdsprachenunterricht durch die Vermittlung landeskundlicher Inhalte zu bereichern (vgl. Schweiger / Gilly 2005: 3). Die unterschiedlichen Ansätze stehen keineswegs in Konkurrenz zueinander oder schließen sich gegenseitig aus, vielmehr kann im modernen landeskundlichen Unterricht der Fokus immer wieder verschoben und den aktuellen Zielsetzungen angepasst werden. Je nach didaktischen und inhaltlichen Rahmenbedingungen haben demnach alle Ansätze eine Berechtigung im Fremdsprachenunterricht, wobei in den neueren Publikationen stets auf authentische Materialien, die

regionalen Varietäten sowie einen subjektiven Zugang zur Vermittlung der „eigenen“ sowie „fremden“ Kultur Wert gelegt wird (vgl. Bettermann 2001: 1221).

Der Ansatz, der den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen am ehesten entspricht, ist gleichzeitig auch der aktuellste, nämlich der kulturwissenschaftliche Ansatz. Er ist zudem der einzige, dem bis heute auf theoretischer Basis noch kaum nachvollziehbare Kritik entgegengebracht wurde. Kritisiert wurde aus praktischer Sicht jedoch, dass den theoretischen Ausarbeitungen keine didaktischen folgten und somit kulturwissenschaftliche Unterrichtsmaterialien Mangelware sind, wodurch Komplikationen in der Umsetzung dieses Ansatzes in der unterrichtlichen Praxis entstehen könnten (vgl. Tonsern 2016: 73f.).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es nicht, zu diskutieren, welcher Ansatz für das landeskundliche Lehren und Lernen am besten geeignet zu sein scheint oder inwiefern alle ihre Berechtigung im Unterricht besitzen. Viel mehr war es wichtig, einen Überblick über die vorherrschenden Ansätze zu geben und darauf aufmerksam zu machen, dass sich diese Arbeit am kulturwissenschaftlichen Ansatz orientiert, da er den aktuellen Forschungen entspricht und seine Forderungen zurzeit die Diskussionen im Fach Deutsch als Fremdsprache maßgeblich leiten.

Hinsichtlich des Begriffs wird in weiterer Folge dieser Studie – trotz der zuvor beschriebenen möglichen Kritikpunkte – der Begriff „Landeskunde“ verwendet, da er sich auch weiterhin in aktuellen Publikationen finden lässt und die Frage nach adäquaten Begrifflichkeiten kein Hauptpunkt dieser Arbeit ist. Um dennoch klar zu machen, wie landeskundliches Lehren und Lernen verstanden wird beziehungsweise auf Basis welches Kulturverständnisses gearbeitet wird, werden zu Beginn des folgenden Kapitels etwaige Spannungsfelder aufgezeigt und hinsichtlich ihrer Bedeutung für eine moderne Landeskunde analysiert.

3. Landeskunde als wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts

Neben Phonetik, Grammatik und Lexik verdient auch die Landeskunde unumstritten einen fixen Platz im fremdsprachlichen Unterricht. Denn jede/r von uns weiß – in der Kommunikation reichen Sprache und Wissen über die sprachlichen Strukturen allein nicht aus, um Situationen in der realen Lebenswelt bewältigen zu können (vgl. Simon-Pelanda 2001: 931f.). Dies war jedoch nicht immer so, im Jahr 1998 konstatierte Hans-Jürgen Krumm in seinen Publikationen, dass die Landeskunde noch einen zu geringen Stellenwert in der Fremdsprachendidaktik haben würde (vgl. Krumm 1889: 523). „Nur wenn Sprachenlernen als ‚Kulturlernen' begriffen wird, läßt sich Landeskunde als integraler Bestandteil von Sprachenunterricht [...] entwickeln" (Krumm 1889: 524). Um sich in der Realität einer neuen Sprache zurechtzufinden, bedarf es unabdingbar eines weiteren Wissensfeldes, dem des soziokulturellen Wissens. Ziel der Landeskunde ist es, das natürliche Interesse der Lernenden durch die Auswahl relevanter Themen, das Setzen adäquater Ziele und durch den Einsatz diverser Methoden und Strategien zu stärken und auszubauen, um ihnen die Möglichkeit zu eröffnen, sich selbstständig in einem neuen Umfeld orientieren zu können (vgl. Simon-Pelanda 2001: 931f.).

3.1. Landeskunde in einem globalen, modernen Kontext

Auch wenn die Entwicklung der landeskundlichen Didaktik grundsätzlich Anklang findet, wird sowohl am interkulturellen als auch am kulturwissenschaftlichen Ansatz immer wieder Kritik hinsichtlich des Begriffs geäußert. Diese fest verankerten Diskussionen über die Wirkung spezieller Bezeichnungen mögen eventuell überzogen erscheinen, doch die Reflexion ist ein unabdingbarer Prozess, um etwaige versteckte negative Markierungen aufzudecken.

> „Begriffe sind Werkzeuge der Wahrnehmung. Sie sind Instrumente, die eine bestimmte Sicht auf Wirklichkeit ermöglichen, weil sie bestimmte Zusammenhänge, Aspekte und Nuancen in den Vordergrund stellen. Zugleich verschließen Begriffe aber auch immer andere Zugänge" (Mecheril 2003: o. S.).

Mit der Entscheidung, bestimmte Begriffe zu verwenden, reproduzieren wir demnach nicht nur die vorherrschende Realität, sondern wir gestalten sie neu und verändern sie allein durch die Macht unserer Wortwahl – sie wirken laut Paul Mecheril als soziale Werkzeuge. Vor allem, wenn es um die Bezeichnung von Personen oder Personengruppen geht, ist Vorsicht geboten, da mit einigen Begriffen Menschen in eine bestimmte Nische eingeordnet, beziehungsweise aus einer scheinbar superioren Position heraus kategorisiert werden. Begriffe erschaffen soziale Realitäten, weswegen ihr Gebrauch stets mit gesellschaftlichen Konsequen-

zen verbunden ist. Auch wenn es uns nicht immer bewusst ist – allein durch unsere Sprache wirken wir auf unser Umfeld ein und können entscheiden, welche Diskurse wir eröffnen, beleuchten oder ausblenden wollen (vgl. Mecheril 2003: o. S.). Im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache geht es dabei vor allem um eine Beleuchtung der Begriffe „Kultur" und „Interkulturalität". Es muss innerhalb der Diskurse beobachtet werden, wer wann welchen Begriff verwendet und welche Intentionen damit verbunden sind (vgl. Mecheril 2008: 23).

3.1.1. Die Problematik der Begriffe „Kultur" und „Interkulturalität"

Der Begriff „ Kultur" wurde in den letzten Jahren zu einem Kernbegriff des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und somit auch zu einem Leitbegriff aller Institutionen, die sich mit der Sprachvermittlung in diesem Kontext beschäftigen. Durch die steigende Verwendung wurde jedoch auch eine Diskussion ausgelöst, der immer wieder neue Ebenen und Perspektiven hinzugefügt werden. Die zentrale Diskussion der heutigen Diskurse dreht sich immer wieder um Fragen wie beispielsweise „Was ist Kultur?", „Existiert so etwas wie Kultur überhaupt oder ist es vielmehr ein Konstrukt, das Ausgrenzungen legitimiert?" oder „Wie wird das Konstrukt Kultur in verschiedenen Kontexten bewusst oder unbewusst eingesetzt, um Entscheidungen und etwaige Ungleichheiten zu legitimieren?".

Durch die Komplexität des Begriffes „Kultur" werden in den verschiedensten wissenschaftlichen Artikeln immer wieder neue Definitionen geboten, die jedoch nicht immer den aktuellen Forschungs- und Diskursinformationen entsprechen (vgl. Altmayer 2010: 1402f.). Oftmals erfolgt eine Gleichsetzung von kultureller Zugehörigkeit mit national-ethnischer Zugehörigkeit, womit der Eindruck suggeriert wird, „Kultur" könne alle Unterschiede aufklären. Die Kategorie „Kultur" wird damit zu einem Werkzeug, einer sozialen Praxis, die implizierte Machtverhältnisse nicht nur außer Acht lässt, sondern sie zusätzlich verschleiert und somit auf den ersten Blick nicht mehr erkennbar macht (vgl. Mecheril 2008: 19f.). Im wissenschaftlichen Diskurs des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache kann Kultur aus verschiedenen Bedeutungskontexten heraus betrachtet werden, wobei manche immer noch aktuell sind, während sich andere eher nur noch geschichtlich erklären und verwenden lassen (vgl. Altmayer 2010: 1402f.). Wird „Kultur" als „Landes-/Nationalkultur" zu eng gedacht, kann sie schnell zu einem Ausschlusskriterium von Personengruppen werden. Noch intensiver erfolgt die Kritik am Kulturbegriff im Kontext Deutsch als Zweitsprache sowie der Migrationspädagogik, doch da sich die Grenzen hin zum Forschungsfeld Deutsch als Fremdsprache aufgrund aktueller Entwicklungen immer mehr auflösen, ist es auch in diesem Kontext eine wichtige

Debatte. Nicht selten wird auch heute noch kulturelle Zugehörigkeit als Synonym national-ethnischer Zugehörigkeit verwendet, also Österreich und die Österreicher, Deutschland und die Deutschen usw., was eine enge Verbindung zwischen dem Herkunftsland und der Identität von Menschen suggeriert. Dies spiegelt die Realität keineswegs wider, sondern wird zu einem Mittel, Differenzen mit dem Analyseinstrument „Kultur" erklären zu wollen (vgl. Mecheril 2008: 19f.).

Ursprünglich entwickelte sich das Prinzip der Interkulturalität als Reaktion auf die Erkenntnis, dass Vielfalt und Differenz zwei wesentliche Komponenten moderner Gesellschaften sind. Diese unterschiedlichen Lebensformen wurden in den Fokus gerückt, um den gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte Rechnung tragen zu können, vor allem auch im bildungspolitischen Kontext.

Grundsätzlich handelt es sich dabei um legitime Überlegungen, problematisch wird dieses Unterfangen erst dann, wenn unter dem Deckmantel der Interkulturalität Unterschiede und Klassifizierungen auf Basis eines unreflektierten Kulturbegriffs getroffen werden, denn dies birgt die Gefahr den Eindruck zu erwecken, „Kultur" könne Differenzen erklären und dadurch bis zu einem gewissen Maße legitimieren (vgl. Arens / Mecheril 2009: 7f.). „Wie die ‚Moderne' hat sich das Programm ‚Interkulturalität!' nach einem einfachen Schema durchgesetzt: Fortschritt legitimiert sich mit den Übeln der Tradition, der Vergangenheit und mit den Versprechungen und Visionen der Zukunft" (Hamburger 2009: 28*)*. Gedacht war interkulturelle Kompetenz als eine Art Metawissen, um sich Informationen über andere Länder und Kulturen zu erschließen und die Wahrnehmung der subjektiven Realität vor dem Hintergrund interkultureller Konzepte reflektieren zu können (vgl. Koreik 2016: 165).

Interkulturalität hat sich im Laufe der Zeit zu einem Unterrichtsprinzip entwickelt, das sich einerseits durch die starke Kritik an der Nationalkultur ins Gespräch gebracht hat und andererseits auf die Berücksichtigung der multikulturellen Gesellschaft in der Zukunft verweist. Das Prinzip will grundsätzlich Abstand von der Homogenisierung nehmen und das Denken in der Dichotomie zwischen „wir" und „den anderen" hinsichtlich der Kategorie „Kultur" auflösen (vgl. Hamburger 2009: 28f.). Ein großes Problem des interkulturellen Prinzips besteht jedoch darin, dass es sich rund um den Diskurs der Fremdheitsdefinitionen bewegt, die in der Gesellschaft am häufigsten durch das Unterscheidungsmerkmal „Kultur" getroffen werden. Um den Anschein zu erzeugen, dass alle Mitglieder der Gesellschaft gleichwertig anerkannt werden, muss auf eine spezielle Konzeption der Fremdheit zurückgegriffen werden. „Die mo-

derne Gesellschaft kann nur deshalb Fremdheit generalisieren, weil sie gleichzeitig Fremdheit als Sonderstatus dadurch aufhebt, dass alle Fremde sind“ (Hamburger 2009: 130). Fremdheit wird damit zu einem allgegenwärtigen Prinzip, das verschleiernd wirkt und das Vorhandensein derer in die Unsichtbarkeit rückt. Dennoch wird im pädagogischen Alltag immer wieder auf Merkmale zurückgegriffen, die eine Andersartigkeit hervorheben und somit eine Fremdheit rekonstruieren, die in der Realität nicht unbedingt gegeben sein muss (vgl. Hamburger 2009: 130f).

Im kulturwissenschaftlichen Ansatz erfolgte eine dezidierte Entfernung von der Dichotomie „wir“ und „die anderen“, da diese Teilung in Eigen- und Fremdkultur die heutige Lebensrealität nicht mehr adäquat repräsentieren kann (vgl. Schweiger et al. 2015: 5). Durch das Thematisieren und den Vergleich von Differenzen verschiedener „Kulturen“ im Unterricht entsteht jedoch schnell die Gefahr, Personen nach dem Kriterium eines unreflektierten Kulturbegriffs zu kategorisieren, wodurch eine offene Diskussion auf Grundlage eines dynamischen Kulturverständnisses im Keim erstickt wird (vgl. Mecheril 2003: o. S.).

3.1.2. Anforderungen an eine zeitgemäße Landeskunde

Eine zeitgemäße Unterrichtsdidaktik muss sich darin äußern, dass die in pädagogischen Kontexten verwendeten Begriffe reflektiert und überdacht werden, um ihre Angemessenheit zu beurteilen (vgl. Mecheril 2003: o. S.). „Interkulturelle Professionalität stellt den Versuch dar, Wissen zu erarbeiten, das sich in der Annäherung an die Perspektive des Gegenübers konstituiert, ohne im Konstitutionsprozess den Rest, das Nicht-Wissen, zu überspringen“ (Mecheril 2008: 26).

Hannes Schweiger, Sara Hägi und Marion Döll schlagen in Bezug auf eine moderne Landeskundevermittlung einen „echten und ehrlichen Dialog mit Deutschlernenden, einer, der tatsächlich daran interessiert ist ‚stereotypische Beziehungen zu überwinden’, einer, der die Lernenden in ihren Bedürfnissen und Interessen ernst nimmt und sie nicht infantilisiert“ (Schweiger et al. 2015: 5) vor. Eine Forderung, die in den didaktischen Landeskundeüberlegungen bereits vor zwanzig Jahren auftauchte, als in einer Publikation zur integrierten Landeskunde gefordert wurde, dass Landeskundeunterricht neugierige und ehrlich gestellte Fragen seitens der Lernenden thematisieren soll. Dabei ist es keineswegs Aufgabe, konkrete Antworten zu liefern, sondern vielmehr das Interesse ernst zu nehmen, es zu diskutieren und durch Auseinandersetzung Neugier an weiteren Fragestellungen zu wecken (vgl. Hackl et al. 1997: 29). Es ist von besonderer Bedeutung – sowohl seitens der Lehrpersonen als auch seitens der Lernenden – sich klar zu machen, dass jede/r eine kulturell geprägte Brille trägt, mit

deren Blick man die Realität auf subjektive Weise, unter Bezugnahme all seiner Erfahrungen und seines Wissen, wahrnimmt (vgl. Schweiger et al. 2015: 5). In diesem ständig bestehenden Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Wirklichkeitszugängen ist es wichtig, diese Ambivalenz zu akzeptieren und sie allen am Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen vor Augen zu halten. Aufgrund des Selbstverständnisses der bereits erfahrenen und erlernten Prägungen, werden Situationen und Sachverhalte auf unterschiedliche Art und Weise wahrgenommen. Diese Differenzen, die zwischen uns allen bestehen, können einen guten Ausgangspunkt didaktischen Handelns darstellen, stets in Kombination mit einem reflexiven Grundverhalten (vgl. Mecheril 2008: 27). Landeskunde im Kontext des Fremdsprachenunterrichts sollte einen Rahmen bieten, in dem sich unterschiedliche Lebenswelten und Gewohnheiten begegnen können, ohne bewertet beziehungsweise beurteilt zu werden (vgl. Schweiger et al. 2015: 4).

Rainer Veeck und Ludwig Linsmayer (2001) erstellten eine Anforderungsliste an eine zeitgemäße Landeskunde, die ihre Berechtigung bis heute nicht verloren hat und einen guten Überblick darstellt.

- Landeskundliches Lehren und Lernen muss immer auf Basis eines dynamischen Kulturbegriffs geschehen, wobei alle Beteiligten bereit sein müssen, diesen immer wieder kritisch zu hinterfragen. Unser Denken, Handeln und Verhalten ist geprägt durch Erfahrungen und unsere subjektive, ganz einzigartige Sicht auf die Welt. Durch ein offenes Kulturverständnis kann der Unterricht einen Raum bieten, in dem sich diese unterschiedlichen Blickwinkel begegnen und analysiert werden können.
- Interkulturelles Wissen und interkulturelle Lernprozesse müssen unter Bezugnahme anderer Disziplinen beleuchtet werden, wobei dem kulturanthropologischen Ansatz eine besondere Bedeutung zukommt.
- Zum Einstieg in die Landeskunde eignen sich Themen, die universell von Belang sind, wie beispielsweise Wohnen/Zeit/Raum. Um den Lernenden jedoch die Komplexität von Gesellschaften aufzuzeigen, benötigt es zudem kulturspezifische Leitthemen.
- Da Kommunikation immer auch auf nonverbaler Ebene abläuft, plädieren Veeck und Linsmayer für die Behandlung kultureller Symbole, mittels derer noch weitere Zugänge zu der neuen fremdsprachlichen Realität geschaffen werden können.
- Es liegt in der Natur des Menschen zu kategorisieren, da ohne dieses Verfahren ein Zurechtfinden in der Welt nicht möglich wäre. Ganz automatisch greifen wir dabei auch auf die Dichotomie „eigen/vertraut“ und „unbekannt/fremd“ zurück, die in eini-

gen Situationen durchaus hilfreich sein, aber auch zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen führen kann. Dieses natürliche Bedürfnis zu vergleichen, kann im Unterricht als Anlass genommen werden – einerseits, um auf dieses Verhaltensmuster aufmerksam zu machen und andererseits, um vorschnell kategorisierte Einzelphänomene aufzugreifen, sie in den Kontext der Einzigartigkeit eines Kultursystems einzubetten und somit aufzubrechen.

- Landeskundliches Lehren und Lernen benötigt zwar auch kognitives, abstraktes Wissen, doch einen viel bedeutenderen Teil macht das Erfahren am eigenen Körper aus. Rollenspiele und Simulationen unterschiedlicher Situationen geben den Lernenden die Chance, Dinge im Rahmen ihrer eigenen Sicht auf die Welt zu erleben und dies zudem in einem gesicherten Umfeld.
- Nachdem sich der Aufbau von soziokulturellem Wissen zahlreichen Studien nach auf die gleiche Art und Weise entwickelt, wie dies bei anderen Wissensstrukturen der Fall ist, muss die Landeskunde keinen durchwegs neuen Wissenshorizont entwickeln, sondern auf bereits vorhandenes Weltwissen aufbauen, um dieses zu vergrößern (vgl. Veeck / Linsmayer 2001: 1166f.).

Für zeitgemäßes landeskundliches Lehren und Lernen in der Praxis ist es unabdingbar, diskursive Methoden und Überlegungen einzubauen, um Pauschalisierungen und dem Rückgriff auf einen nationalen Kulturbegriff möglichst wenig Chancen zu bieten. Wichtig für eine diskursiv orientierte Landeskunde sind seitens der Lernenden (vgl. Tonsern 2016: 76) „die Mitwirkung an der Bedeutungskonstruktion in der Fremdsprache, die Fähigkeit, Diskurspluralität im Sinne des Nebeneinanders von unterschiedlichen Positionen anzuerkennen sowie das Vermögen, die Praktiken von Bedeutungskonstruktionen im Diskurs zu durchschauen“ (Tonsern 2016: 76).

3.2. Dimensionen

Die Vermittlung landeskundlicher Inhalte ist ein komplexer Vorgang, der sich auf verschiedenen Dimensionsebenen abspielt: der emotionalen, der kognitiven und der pragmatischen. Alle drei tragen einen essenziellen Teil dazu bei, auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen und sie auf ein erfolgreiches Handeln in einer neuen Lebenswelt vorzubereiten. Selbstverständlich lassen sich die Dimensionen nicht klar voneinander trennen, vielmehr wirken sie in den meisten Situationen zusammen und ergeben als Gesamtheit ein Strukturkonzept, um

landeskundliche Themen auf verschiedenen Ebenen und unter diversen Gesichtspunkten zu beleuchten (vgl. Simon-Pelanda 2001: 937).

3.2.1. Emotionale Dimension

Unabhängig davon, ob es sich um den Erst-, den Zweit- oder einen weiteren Fremdsprachenerwerb handelt, jeder dieser Prozesse ist mit Emotionen verknüpft – Sprachenlernen kann niemals ohne eine emotionale Komponente auskommen. Die Reaktionen, die durch das komplexe Aufeinandertreffen mit einer neuen Welt ausgelöst werden können, sind vielfältig und reichen von Anpassung über Zustimmung bis hin zur kompletten Ablehnung.

Voraussetzung, um in der durch Sprache neu eröffneten Welt angemessen reagieren zu können, ist eine offene Haltung und ein Grundverstehen der anderen Menschen beziehungsweise Soziokulturen. Die emotionale Toleranz, um dem „Unbekannten" auf neutraler Basis gegenübertreten zu können, ist eine der wichtigsten Strategien, die im Sprachlernprozess erworben werden muss. Emotionalität und Empathie formen die Sicht auf die neue Sprache und wirken sich in weiterer Folge auch auf die Wahrnehmung der neuen kulturellen Realität aus (vgl. Simon-Pelanda 2001: 937f.).

Sollte dieser Prozess – dem Neuen unvoreingenommen gegenüberzutreten – nicht oder nur lückenhaft ablaufen, kann sich ein fatales Problem auf emotionaler Ebene entwickeln. „Allen Überlegungen zu Konstruktionen von Fremdheit geht zunächst voraus, dass dem Fremden etwas Negatives, Problematisches, ja manchmal auch Beängstigendes anhaftet, gleichwohl der Fremde als Exot natürlich auch Gegenstand unserer Neugier ist" (Uslucan 2011: o. S.). Dieses Zitat zeigt sehr anschaulich, in welch subjektivem Spannungsfeld sich Lernende, aber auch Lehrende befinden können und welche Auswirkungen dies auf alle Lernprozesse, und somit auch auf den landeskundlichen, haben kann (vgl. Uslucan 2011: o. S.).

Die emotionale Dimension im Fremdsprachenlernen kann sich nur dann positiv entwickeln, wenn von diesem Verhaltensmuster, dem „Unbekannten" etwas Bedrohliches anzudichten, Abstand genommen wird. Dies bedeutet im Umkehrschluss keineswegs, dass alles Neue akzeptiert und unreflektiert übernommen werden soll. Emotionen im landeskundlichen Lernen sollen helfen sich seiner eigenen, möglicherweise festgefahrenen Sichtweise bewusst zu werden, konkurrierende Wahrnehmungen zu akzeptieren und unbekannte Situationen offen und unvoreingenommen zu interpretieren (vgl. Simon-Pelanda 2001: 937f.).

3.2.2. Kognitive Dimension

Eng verwoben mit der emotionalen Dimension ist die kognitive. Für die Wissensaneignung spielt es eine erhebliche Rolle, wie die Lernenden auf emotionaler Ebene reagieren, da das affektive Verhalten Interessen und Gefühle wecken kann, die sich wiederum förderlich auf die Aneignung weiterer kognitiver Erkenntnisse auswirken können. „Um einen anderen nicht nur zu tolerieren, sondern auch zu verstehen, muss man etwas von ihm wissen; je mehr ich von ihm weiß, desto erfolgreicher wird die Kommunikation sein“ (Simon-Pelanda 2001: 938). Durch bereits gemachte Erfahrungen in früheren Lernprozessen, agieren Lernende beim Aneignen einer neuen Fremdsprache nie als Anfänger. Sie besitzen Kenntnisse über Strategien und Prozesse, die sie auf das Sprachenlernen ummünzen können. Ebenso ist es durch neue Medien möglich, auf sehr einfachem Weg eine Fülle von Informationen zu finden, weswegen in der heutige Zeit vor allem sinnvolles Kombinieren, Selektieren sowie das Analysieren des Wesentlichen zu zentralen Begabungen bei der Aneignung neuen Wissens zählen. Die kognitive Dimension landeskundlichen Lernens konzentriert sich dabei nicht nur auf auswendig zu lernendes Faktenwissen, sondern bindet auch die soziokulturelle Komponente mit ein. Zudem ist es wichtig, den Lernenden die bereits in ihnen schlummernden Lernstrategien ins Bewusstsein zu holen, um ihnen eine eigenständige Anwendung derer beim Erlernen der Fremdsprache zu ermöglichen (vgl. Simon-Pelanda 2001: 938).

3.2.3. Pragmatische Dimension

„Alle landeskundlichen Kenntnisse und Vorgehensweisen, Kompetenzen und Zielsetzungen finden als Themen oder Strategien Verwendung im aktiven Spracherwerb und vor allem -gebrauch“ (Simon-Pelanda 2001: 938). Nachdem die kognitive Dimension, also neues Wissen allein, nicht ausreicht, um ein adäquates Verhalten gegenüber anderen zu initiieren beziehungsweise ein tiefes Verständnis neuer Lebenswelten zu erlangen, muss im landeskundlichen Unterricht explizit auf das Üben sozialer Kompetenzen geachtet werden. Die pragmatische Dimension deckt demnach also ein aktives Austesten sprachlicher Kompetenzen in diversen Situationen ab, wobei sich dabei vor allem authentisches Material und realistische Rollenspiele eignen. Neben sprachlichen Strukturen werden durch diese Vorgehensweise auch pragmatische Strategien vermittelt, die im Idealfall mit der thematischen Progression im Fremdsprachenunterricht korrelieren (vgl. Simon-Pelanda 2001: 938f.).

3.3. Gegenstände und Inhalte

Eine Eigenschaft der Landeskunde, die eine einheitliche Definition verhindert und aus diesem Grund öfters beklagt wird, auf der anderen Seite aber eine der größten Stärken dieses Fachbereichs darstellt, ist ihre Komplexität (vgl. Tonsern 2016: 69f.). Genauso wie die Sprache selbst, ist auch der landeskundliche Unterricht von einer Vielfalt geprägt, die den Lehrenden die einmalige Möglichkeit bietet, unterschiedliche Schwerpunkte zu setzen und gezielt auf die Interessen und Wünsche der Lernenden einzugehen (vgl. Bettermann 2001: 1222). Diese Offenheit verlangt jedoch nach einer durchdachten Auswahl von Themen, mittels derer die unterschiedlichen Lebenswelten des deutschsprachigen Raums dargestellt werden können und die den Anforderungen an eine moderne Landeskunde mit einem dynamischen Kulturverständnis gerecht werden. Die Gegenstände der Landeskunde können also stark variieren, wobei stets darauf geachtet werden muss, auf Essentialisierung, Generalisierung und Stereotypisierung zu verzichten (vgl. Schweiger et al. 2015: 4).

Oberstes Ziel muss es sein, durch die Inhalte ein differenziertes Bild der jeweiligen Länder zu vermitteln, abwechslungsreiche Einblicke in den deutschen Sprachraum zu ermöglichen und auf die Erkenntniserweiterung im Kontext des Verstehens unbekannter Situationen und Gewohnheiten abzuzielen (vgl. Veeck / Linsmayer 2001: 1160). Vor allem im schulischen, aber auch im Hochschulkontext, ist eine umfassende Darstellung der deutschsprachigen Länder durch den zumeist engen Zeitrahmen geprägt, wodurch es zu einer nahezu unlösbaren Aufgabe wird, alle essenziellen Themen abzudecken. Aus diesem Grund muss akzeptiert werden, dass die Wahl und die Darstellung deutschsprachiger Lebenswelten immer nur exemplarisch geschehen kann (vgl. Koreik 2016: 164f.).

Auch wenn die Lernenden in den Prozess einbezogen werden, obliegt es schlussendlich der Lehrperson, die Inhalte des landeskundlichen Unterrichts zu definieren. Sprache und kommunikative Situationen sollten in einem natürlichen Kontext vermittelt werden, um der unbekannten Realität näherzukommen und sie im Laufe der thematischen Progression immer besser zu verstehen (vgl. Simon-Pelanda 2001: 931). Die Auswahl der Inhalte kann dabei auf verschiedene Arten geschehen:

- Werden die Inhalte auf paternalistische Weise festgelegt, versuchen Lehrende im Vorfeld abzuschätzen, welche Themengebiete von besonderer Relevanz für die Lernenden sein könnten. Die Gegenstände werden unter dem Gesichtspunkt ausgewählt, welches Bild der deutschsprachigen Länder gezeichnet werden soll, was in manchen Fällen

auch von curricularen Anforderungen beeinflusst werden kann, besonders wenn im schulischen Kontext unterrichtet wird.

- Bei der autonomen Wahl wird den Lernenden die Freiheit zugestanden, selbst über die Inhalte des landeskundlichen Unterrichts bestimmen zu dürfen.
- Geschieht die Auswahl der Inhalte durch Zusammenwirken von Lehrperson und Lernenden, wird dies als partizipatorisch bezeichnet. Gemeinsam werden Interessen, Wünsche und Vorstellungen diskutiert, um anschließend im Einverständnis aller die Themengebiete festzusetzen (vgl. Schweiger et al. 2015: 4).

Je nachdem, welcher Schwerpunkt im Unterricht gesetzt werden soll, kann die Wahl der Themen variieren. In der Geschichte der Landeskunde finden sich immer wieder Überlegungen zu Themenkatalogen, die den Lehrpersonen als Unterstützung und Orientierung dienen sollen, bis heute hat sich jedoch keiner dieser Kataloge als allgemeiner Konsens durchsetzen können (vgl. Bettermann 2001: 1222). Dennoch gibt es einige Inhalte, die unumstritten einen Fixplatz im landeskundlichen Unterricht verdienen. Einer davon sind historische Themen, da diese – egal um welche Fremdsprache es sich handelt – einen wesentlichen Teil des kulturellen Gedächtnisses ausmachen und zudem eine Hilfestellung sein können, um die gegenwärtige Situation eines Landes oder einer Region besser zu verstehen (vgl. Koreik 2010: 1478f.). Ebenso kann ein Blick auf politische Themen zu einem besseren Verständnis für verschiedene Strömungen im deutschsprachigen Raum führen, wobei gerade hierbei immer auf einen objektiven und wertungsfreien Rahmen geachtet werden sollte. Ein sehr schwierig zu definierender Inhalt sind gesellschaftsbezogene Themen, die wiederum eine Vielzahl an Möglichkeiten enthalten, da sie alle Sparten des Soziallebens, „von Erziehung, Bildung, sozialer Schichtung, Altersgruppen, Religionen, Siedlungsformen, Wohnverhältnissen, Nationalität und Migration, Minderheiten, Lebensstil, Konsum, Freizeit, Medien, Transport oder Umwelt“ (Grünewald 2010: 1484) beinhalten. Es geht also sowohl um die Beziehungen zwischen einzelnen Menschen als auch um Institutionen, die für ein harmonisches Miteinander von Bedeutung sind (vgl. Grünewald 2010: 1484f.).

Die Wahl des im Unterricht eingesetzten Materials richtet sich zumeist nach organisatorischen Faktoren, den Zielen, den zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen und den Interessen der Gruppe selbst. Bei Verwendung eines Lehrwerks werden einem viele der Entscheidungen bereits abgenommen, da es einer systematischen Progression folgt und die Themen bereits vorgegeben sind. Die Erstellung oder das Zusammenstellen eigener Materialien

für den Fremdsprachenunterricht ist deutlich zeitintensiver, bietet auf der anderen Seite jedoch mehr Selbstbestimmung und die Möglichkeit, die Lernenden in den Prozess einzubinden. Dabei ist stets an verschiedene Faktoren zu denken: die Relevanz, die Authentizität, das Sprachniveau, die verfügbaren Ressourcen, die benötigten Strategien sowie die Überprüfbarkeit der Leistung (vgl. Roche 2016: 466ff.).

3.4. Methoden und Strategien

Im Grunde gibt es für den landeskundlichen Unterricht keine spezifischen Methoden, die nicht in anderen Bereichen des Fremdsprachenlernens auch angewendet werden können. Es hängt zudem von verschiedenen Außenfaktoren ab, wie beispielsweise dem Alter, dem Sprachniveau, den Vorerfahrungen sowie der Sozialisationsgeschichte, welche Strategien und Verfahren besonders fruchtbar für den Unterricht sind (vgl. Bettermann 2001: 1224).

Im Wesentlichen lassen sich vier Strategien unterscheiden, mittels derer landeskundliche Themen gut vermittelt werden können. Unabhängig davon, welche Inhalte von der Lehrperson gewählt wurden, können sie deskriptiv, kontrastiv, mit dem Fokus auf Gemeinsamkeiten oder reflexiv bearbeitet werden. Letztere ist die komplexeste Bearbeitungsweise, da sie die anderen drei Techniken miteinschließt und zudem einen kritischen Zugang der Lernenden zu den gewählten Themen fördert. Dies ist der Grund, weswegen diese Bearbeitungsweise wunderbar geeignet ist, um Essentialisierungen und Stereotypisierungen zu vermeiden (vgl. Schweiger et al. 2015: 4).

Grundsätzlich lässt sich ein breites Repertoire an Methoden einsetzen, anhand derer landeskundliche Themen vermittelt werden können, wobei manche davon einen ganz besonderen Mehrwert aufweisen. „Dazu gehören die Bedeutungsermittlung des Wortschatzes, die Arbeit mit authentischen Texten und Bildern, Rollenspiele, Simulationen und Recherchen sowie Projektarbeit und über den Unterricht hinausweisende Aktivitäten des kulturellen Kontakts“ (Bettermann 2001: 1224). Aus didaktischer Sicht lassen sich landeskundliche Inhalte optimal mit sprachlichen kombinieren, wobei dies durch Schulung aller vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen geschehen kann. In den meisten Fällen werden Methoden eingesetzt, die pragmatisch-inhaltlichen Anforderungen folgen. Hierbei findet zunächst die Wahl der Inhalte statt und danach wird auf eine adäquate thematische Progression sowie passende Lernziele geachtet (vgl. Bettermann 2001: 1224).

4. Plurizentrik im landeskundlichen Unterricht

Was die Deutschen und die Österreicher trennt, ist die gemeinsame Sprache. Dieser berühmte Spruch, der fälschlicherweise oft dem Satiriker Karl Kraus zugeordnet wird, beinhaltet ob seiner Ironie durchaus eine wichtige Perspektive. Es besteht in der Linguistik ein einheitlicher Konsens, dass Deutsch, ähnlich wie auch viele andere Sprachen, eine plurizentrische Komponente aufweist. Es existiert also keine einheitliche Standardsprache, sondern es stehen verschiedene Variationen nebeneinander. Hierbei gilt vor allem: Ländergrenzen sind auch die Grenzen der Sprache (vgl. Hägi 2013: 97f.). Plurizentrik hinsichtlich der deutschen Sprache bedeutet, dass jedes Land ein Zentrum besitzt, in dem eine nationale Standardvarietät festgesetzt wird, die sich unabhängig von den anderen Nationen eigenständig weiterentwickeln kann (vgl. Utri 2013: 30). Diese Tatsache hat sowohl im Bereich des Sprachenlernens als auch im Bereich der Landeskunde große Auswirkungen, da sie für die realitätsnahe Darstellung der deutschsprachigen Länder im Fremdsprachenunterricht unabdingbar ist. Bereits 1993 reisten Teilnehmer/innen aus zahlreichen europäischen Ländern zur ersten Veranstaltung unter dem Namen *Landeskunde der deutschsprachigen Länder*, die in Regensburg stattfand. Die Leitung dieses Kolloquiums teilten sich Verantwortliche aus Österreich, Deutschland und der Schweiz unter dem Ansinnen, durch die Vorstellung eines differenzierten landeskundlichen Konzepts der bis dahin nationalstaatlich geprägten Landeskunde eine innovative Transformation zu ermöglichen (vgl. Hackl et al. 1997: 17).

4.1. Deutsch als plurizentrische Sprache

Sprache ist nicht nur ein Mittel der Kommunikation, sondern auch der Identifikation, weswegen plurizentrische Sprachen sowohl trennende als auch einende Momente aufweisen. Aus österreichischer Sicht ist diese Identifikation mit der in Österreich herrschenden Sprachnorm tendenziell größer, da vor allem in den Medien, wie beispielsweise dem Fernsehen, die binnendeutsche Variante gebraucht wird, wodurch einige Expert/innen die österreichische Variante in Bedrängnis sehen. Die Debatten werden im Kontext von Medienkampagnen, der Sprachpolitik, aber auch im Kontext des DaF-Unterrichts geführt, da bis heute viele Materialien starken Bezug zu der in Deutschland anerkannten Norm aufweisen (vgl. Utri 2013: 33f.).

Unter dem Begriff der Standardsprache versteht man die sprachlichen Normen und Regeln, die in der Schule, an der Universität sowie im Fremdsprachenunterricht gelehrt werden und

die in einem sogenannten Sprachkodex festgehalten wurden – und zwar sowohl hinsichtlich der Rechtschreibung und der Aussprache als auch der Grammatik. Da sich Sprache fortwährend entwickelt, kann es immer wieder zu Grauzonen in den Sprachkodizes kommen, da sich die Sprachwirklichkeit schneller ändert als ihre Niederschrift. Staatliche Organisationen und das Verwaltungswesen spielen für die Normierung der jeweiligen Standardsprache eine wesentliche Rolle und da jedes Land anderen Organisationen verpflichtet ist, kann die als Standarddeutsch geltende Variation von Land zu Land abweichen. Deutschland, Österreich und die Schweiz gelten dabei als Vollzentren, Liechtenstein, Luxemburg, Südtirol und Ostbelgien als Halbzentren, da sie zwar auch ihre eigene Variante als Standarddeutsch festgelegt haben, aber nicht schriftlich in Form eines Nachschlagewerks (vgl. Hägi 2013: 97ff.).

> „Wie mit den Varietäten im deutschsprachigen Raum umgegangen wird, wie man sich mit ihnen identifiziert oder nicht identifiziert, welche Verwendung die Standardvarietäten im Verhältnis zu Dialekten und anderen Nonstandardvarietäten finden, unterscheidet sich in DACH und kann landeskundlich thematisiert werden“ (Hägi 2013: 106).

4.1.1. Die Hürden der Plurizentrik im DaF-Unterricht

Obwohl die Plurizentrik der deutschen Sprache einen interessanten Mehrwert im Unterricht darstellen kann, existieren einige Mythen und Vorurteile, die einem durchgängig plurizentrischen Zugang in der Sprachdidaktik oftmals im Weg stehen. Einer dieser Vorbehalte ist der Glaube an ein einzig richtiges Standarddeutsch, ein Mythos, der sich in den Köpfen vieler Menschen hartnäckig zu halten scheint und oft als die in Norddeutschland gesprochene Varietät lokalisiert wird. Empirisch ebenso unhaltbar sind die Annahmen, dass die Darstellung verschiedener Varietäten im Unterricht die Lernenden überfordern oder nicht interessieren würde, da bereits diverse Studien aufzeigen konnten, dass eine ausgeprägte Neugier gegenüber den verschiedenen Standardvarietäten seitens der Lernenden besteht.

Zudem kann es geschehen, dass Plurizentrik als zu komplexes Konstrukt wahrgenommen wird und dadurch vor allem Organisationen oder andere Fachleute, die mit der Materialherstellung für den Fremdsprachenunterricht betraut sind, zugunsten der Einfachheit eine weitgehend monolinguale Darstellungsweise der deutschen Sprache vorziehen. Eine derartige Darstellung hat den Vorteil, dass beispielsweise nur die eine korrekte Ausspracheweise, die eine korrekte Lösung und die eine korrekte grammatikalische Struktur dargestellt werden muss, wodurch der Bezugsrahmen klarer abgesteckt und eine scheinbar überschaubarere Sichtweise dargestellt werden kann, andererseits aber eine wichtige und realitätsnahe Vielfalt verloren geht (vgl. Hägi 2013: 108f.).

4.1.2. Der Mehrwert der Plurizentrik im DaF-Unterricht

Wird Plurizentrik im Unterricht offen thematisiert, erweitert diese den Horizont der Lernenden und macht sie der Vielfalt der deutschen Sprache gewahr. Zahlreiche Austriazismen und Helvetismen wurden bereits in den Duden aufgenommen und es existieren spezielle Bände, in denen die Besonderheiten des Standarddeutschen in Österreich und der Schweiz vollständig dargestellt sind. Diese Extrabände gibt es für ein standardsprachliches Deutsch aus Deutschland nicht und zusammen mit der Tatsache, dass im Duden Austriazismen und Helvetismen besonders gekennzeichnet sind, wird suggeriert, dass alles Unmarkierte die normale Standardvariante sei.

Eine bessere Alternative für das Arbeiten mit Plurizentrik im Fremdsprachenunterricht ist aus diesem Grund das Variantenwörterbuch des Deutschen, das als Vorreiterwerk erstmals alle Variationen sowohl der Vollzentren als auch der Halbzentren einbezieht, und zwar indem alle Begriffe gleichberechtigt nebeneinander stehen. Es beinhaltet also „Austriazismen, Helvetismen, Teutonismen, Südtirolismen, Luxemburgismen, Belgismen, Liechtensteinismen gleichermaßen und unterscheidet vor allem Teutonismen von gemeindeutschen Konstanten“ (Hägi 2013: 111). Bei Verwendung des Variantenwörterbuchs im Fremdsprachenunterricht werden immer wieder Begriffe auftauchen, die amüsieren oder auch irritieren und gerade aus diesem Grund prädestiniert dafür sind, Begegnungen mit sprachlichen Neuheiten offen und interessiert zu begegnen. Während eine monolinguale Betrachtungsweise in weiterer Folge auch Stereotype und Schubladendenken produziert, hilft eine konsequente Thematisierung plurizentrischer Vielfalt gegen Pauschalisierungen und klischeehafte Vorstellungen. Der plurizentrische Ansatz im Unterricht hat nicht das oberste Ziel Antworten vorzugeben, sondern die Neugier und das Fragenstellen seitens der Lernenden zu initiieren, wobei manche Fragen im Endeffekt auch divergente Antworten haben können. Dabei geht es nicht um die Markierung von Differenzen, sondern darum, gleichwertige Varianten zu akzeptieren, deren Bedeutung sowie Reichweite zu erfahren und auf die Überbetonung von Landesgrenzen zu verzichten (vgl. Hägi 2013: 110ff.).

4.2. ABCD-Thesen

Zur Zeit des Kalten Krieges war es offiziellen Sprachinstitutionen durch politische Spannungen untersagt zu kooperieren beziehungsweise ein Netzwerk der Zusammenarbeit aufzubauen. Da die Bedeutung für den Fachbereich, sich über die Grenzen hinweg auszutauschen, jedoch erkannt wurde, fanden sich Fachleute zusammen und gründeten im Jahr 1986 den *Inter-*

nationalen Deutschlehrerverband. Dieser verstand sich als Vermittlerinstanz und wichtige Plattform, mittels derer sich Deutschlehrer/innen verschiedener Länder austauschen, diskutieren und sich gegenseitig unterstützen konnten. Obwohl der Verband zunächst sprachpolitische Ziele verfolgte, nahm er sich in Bezug auf die Landeskunde auch inhaltlich-methodischer Fragestellungen an und wurde zu einer wichtigen Institution, die in weiterer Folge Treffen zwischen den deutschsprachigen Nationen initiierte (vgl. Sorger 2013: 39f.).

Ende der 1980er-Jahre wurde schließlich eine Arbeitsgruppe ins Leben gerufen, die aus Expert/innen Österreichs, der DDR, der Bundesrepublik Deutschland und der Schweiz bestand. Auslöser dieser neuen Verbindung war die Kritik an der damaligen Landeskundedidaktik, die sich nahezu ausschließlich auf Inhalte Deutschlands konzentrierte (vgl. Fischer et al. 2010: 1500f.). Bis dahin schien es eine unausgesprochene Übereinkunft zu sein, dass der Fachbereich Deutsch als Fremdsprache am engsten mit dem größten und scheinbar bedeutendsten Land, also Deutschland, verbunden sei. Die Ausarbeitung der ABCD-Thesen sollte durch das Aufstellen von Leitlinien sicherstellen, dass der zukünftige Landeskundeunterricht auch die kleineren Länder Österreich und die Schweiz einbezieht und somit Stereotype gegenüber den beiden Staaten aufbrechen kann. Dabei ging es keineswegs um eine rein quantitative Aufteilung landeskundlicher Inhalte, vielmehr sollte mittels dieser Thesen die Bedeutung der Plurizentrik des deutschsprachigen Raums in den Mittelpunkt gerückt werden (vgl. Clalüna-Hopf 2002: 28).

Diese Idee galt in den 1990er-Jahren als bedeutende Neuerung, die nach einer längeren Pause erstmals wieder neuen Schwung in die Landeskundedidaktik brachte (vgl. Altmayer 2006a: 45). Die ABCD-Thesen verweisen ganz klar auf die Dynamik und die Prozesshaftigkeit, die landeskundliche Vorgänge auszeichnen, und stellten einen Versuch dar, die damaligen Debatten und Forderungen rund um die Landeskunde in ihren Thesen aufzunehmen und zu Vorschlägen zu vereinen (vgl. Hackl 2001: 1211f.).

Laut Angaben der Entwickler/innen richten sich die ABCD-Thesen vor allem an Deutschlehrer/innen sowie alle Personen, die sich in der Erwachsenenbildung und Lehrerfortbildung betätigen. Sie stellen in der voranstehenden Erklärung klar, dass Landeskunde nicht als einheitliches, eigenständiges Fach betrachtet, sondern immer in ihrer Einbettung in den fremdsprachlichen Unterricht gesehen wird (vgl. ABCD-Thesen 1990: 26).

> „Landeskunde ist nicht auf Staaten- und Institutionenkunde zu reduzieren, sondern bezieht sich exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen. Ein solches Verständnis von Landeskunde widerspiegelt das Konzept des sich herausbildenden ‚Europa der Regionen'" (ABCD-Thesen 1990: 26).

Bereits in den einleitenden Worten wird ganz explizit ein zu enges Verständnis von Landeskunde angekreidet, auf die Öffnung von Ländergrenzen im Sinne der Vielseitigkeit hingewiesen und dezidiert eine plurizentrische Einbindung der Inhalte gefordert (Clalüna-Hopf 2002: 29).

Die 22 Thesen gliedern sich in allgemeine und didaktisch-methodische Grundsätze sowie Möglichkeiten der Kooperation.

In den allgemeinen Thesen wird deutlich gemacht, dass sich landeskundlicher Unterricht auf den gesamten deutschsprachigen Raum konzentrieren muss, um bei den Lernenden Strategien, Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubilden, mittels derer sie sich in unbekannten, interkulturellen Situationen besser zurechtfinden können. Damit kann gut strukturierter Unterricht dazu beitragen, ein friedliches Zusammenleben zu initiieren, Vorurteile und Stereotype abzubauen und hinsichtlich neuer Lebenswelten zu sensibilisieren.

In den didaktisch-methodischen Grundsätzen wird auf die Verwendung authentischer, vielseitiger Materialien hingewiesen, die dazu beitragen, die Sprache aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, die Neugier gegenüber dem Neuen zu wecken und auch kontroverse Themen in angemessener Art und Weise zu diskutieren. Geschichtliche, literarische, politische und kulturelle Inhalte eignen sich für eine offene Landeskunde, in der sich die Lernenden ihrer eigenen Betrachtungsweise der Realität und der Beeinflussung durch ihre Vorerfahrungen bewusst werden können. Da bei jedem Lernprozess auch die emotionale Dimension eine Rolle spielt, soll landeskundliches Lernen die subjektive Weltsicht aufgreifen und auf die Möglichkeiten neuer Zugänge hinweisen, wobei dies auf Grundlage der Vernetzung mit anderen Fach- und Lernbereichen geschehen sollte.

Bei den Möglichkeiten der Kooperation verweisen die ABCD-Thesen auf die Bedeutung von Experten aus diversen Fachbereichen, einerseits um authentische Materialien für den fremdsprachlichen Unterricht zu entwickeln, andererseits aber auch für die Ausbildung und Fortbildung von Lehrpersonal, um komplexe Zugänge zur didaktischen und methodischen Planung des landeskundlichen Unterrichts zu ermöglichen. Für Verbände der Deutschlehrer/innen ist es von großer Bedeutung, nicht nur auf lokale, sondern ebenso auf internationale Vernetzung zu setzen, um fachlich auf dem neuesten Stand zu bleiben und gemeinsame Weiterbildungsmaßnahmen zu koordinieren (vgl. ABCD-Thesen 1990: 26ff.).

4.3. DACH(L)-Konzept

Aus den ABCD-Thesen leitete sich Ende der 1990er-Jahre ein Konzept unter dem Namen „D-A-CH“ ab, das aus den offiziellen Länderabkürzungen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz besteht und vor allem unter Zuhilfenahme der Schlagworte Lernerautonomie und Konstruktivismus in Fachkreisen viel diskutiert wurde (vgl. Altmayer 2013: 24). In manchen Fällen wird auch Liechtenstein in die Überlegungen zur Vielfalt der deutschsprachigen Länder einbezogen, wodurch aus der zuvor genannten Bezeichnung „DACHL“ entsteht (vgl. Fischer et al. 2010: 1501). „Dabei geht es um die Verknüpfung von Sprach- und Landeskundevermittlung, wobei Deutsch als plurizentrische Sprache und die Sensibilisierung für intrakulturelle Unterschiede im deutschsprachigen Raum im Zentrum stehen“ (Bettermann 2010: 41). Um die Jahrtausendwende nahm diese Sicht auf landeskundliche Inhalte schnell Fahrt auf und auch Lehrwerke begannen sich dieser Thematik gezielter zu widmen, wobei vor allem die Schweiz zunächst noch stark unterrepräsentiert war. Dies könnte unter anderem mit dem Umstand zu tun haben, dass sich die Schweiz als mehrsprachiges Land betrachtet und aus diesem Grund das Engagement des Landes hinsichtlich der deutschen Sprachenpolitik noch nie so stark ausgeprägt war, wie dies in Österreich und Deutschland der Fall ist (vgl. Clalüna-Hopf 2002: 29). Im Gegensatz zur Landeskunde ist es wichtig klarzustellen, dass das DACH-Prinzip keineswegs die Bestrebungen hat, sich als Wissenschaft zu etablieren, sondern es versteht sich als vorwiegend politisch motiviertes Konzept, das sich aus der länderübergreifenden Zusammenarbeit von Expert/innen entwickelt hat (vgl. Altmayer 2013: 22).

4.3.1. Grundlagen und Prinzipien

In diesem Konzept geht es nicht um eine quotenmäßig festgelegte Einbindung der einzelnen Länder, vielmehr steht hinter diesen Überlegungen der Gedanke, dass durch authentische Materialien aus verschiedenen Sprachräumen die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden auf vielfältige und spannende Weise geschult werden können, wobei sowohl kommunikative, thematische als auch methodische Aspekte einbezogen werden sollten. Dies eröffnet eine Vielzahl an Möglichkeiten, wie landeskundlicher Unterricht gestaltet werden kann (vgl. Fischer et al. 2010: 1501f.). Das DACH-Prinzip „bedeutet die grundsätzliche Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes im Sprachunterricht, in der Landeskundevermittlung, bei der Produktion von Lehrmaterialien sowie in der Aus- und Fortbildung von Unterrichtenden“ (Bettermann 2010: 41).

Im Jahr 1997 publizierte ein trinationales Team, bestehend aus Fachleuten, einen wichtigen Beitrag zur integrierten Landeskunde, also einer Landeskunde, der das DACH(L)-Prinzip

zugrunde lag und arbeitete in diesem Rahmen fünf Prinzipien in Hinblick auf deren Rolle im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache aus. Dabei wurde vor allem mit Blick auf eine Erneuerung der Didaktik und Methodik des Faches argumentiert, um aus dem damalig vorherrschenden Konzept der informationsbezogenen Landeskunde ausbrechen zu können (vgl. Hackl et al. 1997:17f.):

- exemplarisches anstatt eines additiven Verständnisses von landeskundlichen Inhalten
- Projektarbeit als wichtige Methode für selbstständiges Lernen und Arbeiten
- Anregung zu Fragen und aktive Einbindung der Lernenden in einen kreativen Lernprozess
- Anpassung der Vermittlung an aktuelle Bedürfnisse der Fremdsprachendidaktik (Veränderung der Rolle des/der Lehrenden, vielfältige Arbeitsmethoden, transparenter Evaluationsprozess)
- multiperspektivische Organisation der Inhalte und Projekte (vgl. Bettermann 2010: 41)

Eine ausgewogene DACH-Landeskundevermittlung besteht aus diversen Bausteinen, wie dem Bekanntmachen der Lernenden mit einer plurizentrischen Phonetik – um Differenzen und Besonderheiten zwischen den einzelnen Ländern, aber auch innerhalb der Länder kennenzulernen – was sich sehr gut durch regionale Hörtexte realisieren lässt. Auf rezeptiver Ebene bedarf es einer Sensibilisierung für die regionalen Färbungen der deutschen Sprache, damit diese sich auf der Verstehensebene weiterentwickeln können. Im produktiven Bereich birgt vor allem Phonetiktraining Verbesserungsmöglichkeiten und Kenntniszuwachs hinsichtlich der Differenzen in verschiedenen Gebieten (vgl. Fischer et al. 2010: 1501f.).

4.3.2. Lehrmaterialien und Übungstypologie

Zunächst erfolgte die Auseinandersetzung mit der Forderung nach einer ausgewogeneren Präsentation des deutschsprachigen Raums vor allem in den Lehrwerken nur sehr sporadisch und nicht in dem vom DACH-Konzept verstandenen Maße. Lange wurden die Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Besonderheiten der einzelnen Länder vereinfacht dargestellt, realitätsnahe Darstellungen fanden kaum Berücksichtigung (vgl. Clalüna-Hopf 2002: 29). Obwohl die Implizierung des Konzepts durchwegs als positiv akzeptiert gilt, fehlt es vor allem in Bereichen öffentlicher DaF-Materialien noch an der richtigen Umsetzung, was aus dem großteils zu schwachen sprachenpolitischen Engagement der einzelnen Länder resultieren könnte. Angesehene Sprachinstitute beziehungsweise sprachliche Einrichtungen müssten mit gutem Beispiel vorangehen, um Bewusstseinsveränderungen in Fachbereichen anzustoßen, doch leider wird diese Verantwortung nur vereinzelt wahrgenommen (vgl. Sorger 2013: 40f.).

Hinsichtlich der Unterrichtsmethoden lassen sich noch keine einheitlichen Typologien finden, die explizit dem DACH-Prinzip angepasst wurden, dennoch gibt es einige Methoden, die sich mittels des Begriffs *interkulturelle Sensibilisierung* beschreiben lassen. Sie wollen Abstand nehmen von nationalen Zuschreibungen, Stereotypen und klischeehaften Vergleichen und stattdessen verschiedene Lebenswelten und Lebenswirklichkeiten in den deutschsprachigen Ländern aufzeigen, indem sowohl nationale, regionale, aber auch soziale Unterschiede besprochen werden. Durch diese trinationalen und innernationalen Kulturkontraste sollen ganz unterschiedliche Blickwinkel auf die Welt und somit auch ein differenziertes Bild von Österreich, Deutschland und der Schweiz entstehen, ein Bild, das mit all seinen Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Besonderheiten der Realität möglichst nahe kommt, auch wenn es selbstverständlich niemals möglich sein wird, in dem begrenzten landeskundlichen Rahmen die komplette Realität darzustellen.

Um Fremd- und Selbstbilder zu analysieren, werden Stereotype und Klischees bewusst aufgegriffen anstatt diese zu vermeiden, um sich ihrer gewahr zu werden, sie in weiterer Folge mittels Techniken der interkulturellen Sensibilisierung aufzubrechen und in Bezug zur Wirklichkeit setzen zu können. Eine wichtige Methode dabei sind Assoziationsnetze zu alltäglichen Themen, die rund um die Welt eine wichtige Rolle spielen, wie beispielsweise „Freiheit“, „Freizeit“, „Bildung“, aber auch weniger abstrakte wie „Brot“ und „Straße“.

Des Weiteren hat die Recherche einen ganz besonderen Stellenwert im landeskundlichen Unterricht, da sie sowohl lerner- als auch projektorientiert ist und die Chance einer eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Neuen beinhaltet. Dabei ist es von Bedeutung, als Ausgangspunkt ein generatives Thema zu wählen und durch die Strategie beziehungsweise Kunst des Infragestellens anhand authentischer Materialien sowie passender Kulturkontakte das Interesse der Lernenden an der Vielfalt zu wecken und Techniken zu entwickeln, um neu gewonnene Informationen zu kategorisieren, zu interpretieren und gegenüberzustellen. Auch das Schaffen realitätsnaher Situationen, wie dies durch Rollenspiele oder Simulationen möglich ist, eignet sich hervorragend für die Erarbeitung landeskundlicher Themen.

Obwohl noch keine einheitliche DACH-Methodik existiert, gibt es zahlreiche Methoden, die sich gut eignen, um auf intrakulturelle Differenzen aufmerksam zu machen und somit von den naturgemäß existierenden nationalkulturellen Fixierungen Abstand zu nehmen (vgl. Fischer 2010: 1507ff.).

4.3.3. Aktuelle Verankerung im Fachbereich

Wie seit jeher ist auch heute noch der Internationale Deutschlehrerinnen und Deutschlehrerverband (IDV) eine treibende Kraft, um das DACH-Konzept im Fachbereich angemessen zu

etablieren. Sie sehen die Wirkung der multinationalen Ausrichtung der Landeskunde auf drei verschiedenen Ebenen: Im Deutschunterricht selbst, in der politischen sowie institutionellen Zusammenarbeit als auch im Fach DaF/DaZ als Forschungsgegenstand (vgl. IDV 2018).

Obwohl sich das DACH-Prinzip in stetiger Entwicklung befindet, fällt selbst nach mehr als zwei Jahrzehnten seiner Existenz das Fazit eher dürftig aus. Bis heute wird ihm eine zu undifferenzierte und unzeitgemäße theoretische Grundlage, eine konzeptionelle Vagheit sowie eine mangelnde sprachenpolitische Verortung attestiert. Auch bei der Frage nach dessen Bekanntheit und Akzeptanz besteht Aufholbedarf. Es dürfte zwar ein Konsens über die Plurizentrik der deutschen Sprache herrschen, jedoch fehlt es im Umfeld der betreffenden Akteur/innen noch weitgehend an einem Konzept, wie dies im konkreten Fall praktisch umgesetzt und in den Unterricht einbezogen werden kann.

Ob der Notwendigkeit offen und umfassend weiterzudenken setzt man vor allem auf Lernkontextspezifik. „Das weitergedachte DACH-Prinzip versteht sich als allgemeiner, umfassender, ansatzunabhängiger, offener, lernkontextspezifisch flexibel adaptierbarer und implizit oder explizit umsetzbarer Grundsatz, bei dem das ‚Deutsch' in ‚Deutsch als Fremdsprache' prinzipiell als ‚deutschsprachig' verstanden wird" (SIG 2.4 2017: 15). Hinsichtlich des inhärenten kulturellen Lernens soll es nicht so sehr um ein Lernen über die jeweiligen Länder gehen, sondern um ein diskursives Verständnis seitens der Lernenden, wie Kulturen konstruiert und inszeniert werden, um sich damit in weiterer Folge kritisch auseinandersetzen zu können (vgl. SIG 2.4 2017: 3ff.).

Gefordert werden anschauliche und inspirierende Beispiele, wie dem DACH-Prinzip im Unterrichtsalltag nachgegangen werden kann sowie Empfehlungen an Verlage mit konkreten Umsetzungsmöglichkeiten in Lehrwerken. Zu dem Stichwort fachübergreifende Zusammenarbeit sollen in Zukunft verstärkt Deutschlernende in den Dialog eingebunden werden (vgl. Hägi-Mead 2017: 64ff.). Zudem wäre es wünschenswert, wenn die Grundgedanken des DACH-Prinzips verstärkt in die Aus- und Weiterbildung weltweit aufgenommen werden würden, um das Bewusstsein für den Mehrwert von Plurizentrik und dessen Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht zu stärken (Shafer / Baumgartner 2017: 70).

5. Die Rolle des Lehrwerks im landeskundlichen Unterricht

Im Jahr 1658 schrieb der Philosoph, Theologe und Pädagoge Johann Amos Comenius Geschichte, indem er unter dem Titel *Orbis sensualium pictus* ein Werk mit pansophistischen Grundgedanken herausbrachte, das lange Zeit das Bild eines Lehrwerks prägte und nach Veröffentlichung im pädagogischen Kontext über zwei Jahrhunderte Anwendung fand. In den didaktischen und methodischen Vorbemerkungen sprach sich Comenius dafür aus, die Schule als „Schauplatz der sichtbaren Welt" zu betrachten und hob in diesem Sinne die Bedeutung von Visualisierungen hervor. Sein Lehrbuch war als Gesamtwerk konzipiert und setzte „Standards in Bezug auf die Einheitlichkeit von Konzept, Gestaltung und Verwendung von Lehrmitteln" (Funk 2016: 435), auf Basis der Untrennbarkeit von Lernumwelt und Lebenswelt. Viele seiner Ideen und Forderungen, wie die Ermöglichung eines mehrsprachigen Weltverstehens, haben ihre Gültigkeit und Aktualität bis heute nicht verloren (vgl. Funk 2016: 435).

5.1. Funktion von Lehrwerken im DaF-Unterricht

Lehrwerke leisten einen wichtigen Beitrag im Kontext des Fremdsprachenunterrichts, da aus Perspektive der Lehrpersonen die Makroplanung von Inhalten und Themen bereits vorstrukturiert ist und sie aus Sicht der Lernenden einen Anhaltspunkt und Orientierungsrahmen bilden. Im Idealfall bieten sie zudem interessante und anregende Neuerungen für den Unterricht und wurden den aktuellen fachdidaktischen Erkenntnissen angepasst. Lehrwerke sollten so konzipiert werden, dass sie Lernprozesse steuern, also durch die Wahl und Aufbereitung der richtigen Materialien komplexe mentale Prozesse auslösen, um neue Inhalte aufzunehmen oder bekannte abzurufen (vgl. Quetz 1999: 168). Unabhängig davon, ob es sich um ein „Lehrbuch, Lehrwerk, Unterrichts- bzw. Lehrmedium, Lehr- und Lernmaterialien" (Krumm 2010: 1215) handelt, sie alle verfolgen dasselbe Ziel – kognitive Prozesse bei den Lernenden auszulösen und im Kontext von DaF eine Hilfestellung bei der Aneignung der neuen Sprache zu bilden.

Im Gegensatz zum klassischen Lehrbuch, wird unter dem Begriff Lehrwerk ein Lehrbuch bezeichnet, das zusätzlich neben dem Printmedium noch andere Medien beinhaltet und durch diese ergänzt wird (vgl. Krumm 2010: 1215). Obwohl von einigen Expert/innen vor Jahren das Ende des Lehrwerks prognostiziert wurde, führte die Entwicklung in der Realität viel eher auf eine Ergänzung hinaus, klassische Printmedien wurden durch digitales Material ergänzt

(vgl. Maijala 2007: 543). Hinsichtlich des Einsatzes im Kontext von Deutsch als Fremdsprache lassen sich vier Relationen festmachen:

- Lehr-/Lernziele: Um den Verwendungsbereich des Lehrwerks möglichst umfangreich zu halten, richten sich viele Autor/innen bei der Festlegung der Ziele nach anerkannten Curricula beziehungsweise Prüfungen. Sie folgen einer Struktur, die auf eine systematische Progression in den Bereichen (landeskundliche) Themen, Print- und Hörtexte, Grammatik sowie Lernstrategievermittlung aufbaut. Lehrwerke aus dem Bereich DaF orientieren sich außerdem zunehmend am *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, um eine optimale Vorbereitung auf Prüfungen zu ermöglichen.
- Lehrinhalte: Außerhalb des deutschsprachigen Raums haben die Inhalte von Lehrwerken einen erheblichen Einfluss darauf, wie die neuen sprachlichen Realitäten und die verschiedenen kulturellen Strömungen wahrgenommen werden. Printmedien können zwar bei Publikation möglichst aktuelle Themengebiete einbeziehen, jedoch hält diese Eigenschaft nicht lange an. Aus diesem Grund werden Lehrbücher oft mit Medien aus dem Internet vernetzt, um einer möglichst dauerhaften Aktualität Rechnung zu tragen. Die Inhalte bestehen zumeist aus einer Kombination von didaktisierten und authentischen Materialien.
- Lernende: Da Lehrwerke einen relativ starren Orientierungsrahmen bilden, stehen sie immer wieder in der Kritik, dem Einbeziehen von Interessen der Lernenden im Deutschunterricht im Weg zu stehen. Besonders seit der zunehmenden Beschäftigung mit den Vorteilen der Lernautonomie, wird die Forderung laut, auf die starke Steuerung eines Lehrwerks zu verzichten – zugunsten eines flexiblen Unterrichts ohne Lehrwerk.
- Lehrmethoden: Der methodische Aufbau des Lehrwerks ist zumeist stark an die fachdidaktischen Diskussionen des Erscheinungszeitraums gebunden. Im Laufe der Zeit lassen sich verschiedene Schwerpunkte ausmachen, der grammatikorientierte, der audio-linguale, der kommunikative, der interkulturelle und der kognitive (vgl. Krumm 2010: 1215ff.).

5.1.1. Potenzial und Grenzen

Obwohl das Lehrwerk, im Vergleich zu Materialien aus dem Internet, hinsichtlich der Aktualität kaum nachkommen kann, weist das traditionelle Lehrwerk durchaus auch Vorteile auf. Es ist ohne Strom und Internetzugang nutzbar, kann im Unterricht vielfältig eingesetzt werden, ist nicht an einen Ort gebunden und beinhaltet eine strukturierte Darstellung der deutschen Sprache und der landeskundlichen Themen. Wissen kann in Printmedien visuell an-

schaulich aufbereitet werden und während das Internet den Vorteil der nahezu unbegrenzten Informationsfülle bietet – somit aber auch überfordernd auf Lernende wirken kann – weisen Lehrwerke eine deutlich überschaubarere Menge an Informationen auf, die durch den vorgegebenen Rahmen jedoch nicht an die spezifischen Interessen der jeweiligen Lernergruppe angepasst sind (vgl. Maijala 2007: 543). Auch aus ökonomischen Gründen kann es sinnvoll sein, ein Lehrwerk in den fremdsprachlichen Unterricht einzubeziehen, da ein ausschließliches Arbeiten mit eigenständig entwickelten oder aus Recherchen zusammengestellten Materialien sehr zeitaufwändig sein kann und die Gefahr besteht, einen durchgängigen, sinnvollen Aufbau aus den Augen zu verlieren. Zudem sichert ein den Standards angepasstes Lehrwerk eine gute und objektive Vergleichbarkeit von Leistungen, Niveaustufen und Abschlüssen (vgl. Elsner 2016: 442f.).

Zweifelsohne kann eine strikte und totale Fokussierung auf das Lehrwerk dem Unterricht seinen offenen und motivierenden Charakter nehmen, genauso sehr wie die teils radikalen Forderungen nach Verbannung von Lehrwerken kontraproduktiv auf die systematische Progression und die Durchschaubarkeit derer wirken kann.

Die Verwendung von Lehrwerken im fremdsprachlichen Unterricht wird in Fachkreisen ebenso hitzig diskutiert, wie viele andere Bereiche des DaF-Unterrichts, wobei auch hier gilt: Sowohl die Befürworter als auch die Gegner können bedeutende und nachvollziehbare Argumente hervorbringen, weswegen viele Verlage einen Mittelweg einschlagen. Das traditionelle Lehrwerk verschwindet nicht aus dem Fremdsprachenunterricht, sondern wird durch einen (digitalen) Medienverbund ergänzt, um die Vorteile beider Seiten zu vereinen (vgl. Funk 2001: 287ff.).

5.1.2. Anforderungen und versteckte Gefahren

Wie bereits bekannt sein dürfte, beinhalten Fremdsprachenlehrwerke nicht nur Wissen und Informationen zur deutschen Sprache, sondern sie haben auch den Anspruch, die Lernenden über Traditionen, Lebenswelten, Gewohnheiten und den Alltag aus verschiedenen Perspektiven zu informieren, idealerweise durch Einbezug aller DACH-Länder. Dies kann durch Printtexte, Hörtexte, Bilder oder Videos geschehen, wobei ein nicht zu unterschätzender Teil auch indirekt, durch den Subtext vermittelt wird (vgl. Döll et al. 2015: 16f.). Hinsichtlich der landeskundlichen Inhalte gibt es einige Richtlinien, anhand derer ein gutes Lehrwerk ausgemacht werden kann.

- Verwendung von trinationalen sowie regionalen (Hör-)Texten
- Verzicht auf pauschalisierende und homogenisierende Illustrationen und Bilder

- authentische Lehrwerksprache
- realitätsnahe, aktuelle und vielseitige Auswahl der Inhalte
- Darstellung des Alltags aus verschiedenen Blickwinkeln und unter Einbezug diverser Lebenswelten
- glaubwürdige, authentische und sympathische Lehrwerkpersonen
- Varietäten der deutschen Sprachen im gesamten Lehrwerk
- durch interkulturelle Situationen zum Hinterfragen des eigenen Blickwinkels anregen
- ansprechendes, übersichtliches und altersadäquates Layout (vgl. Majala 2007: 545ff.)

Da Lehrwerke niemals eine komplett realitätsgetreue Darstellung der verschiedenen Lebenswelten der deutschsprachigen Länder realisieren können, ist die Reduktion von Themen nach dem persönlichen Ermessen der beteiligten Personen unabdingbar. Bewusst oder unbewusst werden den Lernenden in Lehrwerken jedoch oft zusätzliche Informationen suggeriert, bei denen es entweder der Fähigkeit bedarf zwischen den Zeilen zu lesen, um diese zu entschlüsseln, oder es handelt sich gar um Inhalte, die als nicht zu hinterfragende Selbstverständlichkeiten präsentiert werden. Marion Döll, Lisanne Fröhlich und Sara Hägi (2015) fanden beim Vergleichen verschiedener aktueller Lehrwerke heraus, dass bis in die heutige Lehrwerksgeneration hinsichtlich der Darstellung landeskundlicher Themen Homogenisierungen und Pauschalisierungen versteckt sind. Besonders klassische Themen, die weltweit Relevanz für die Menschen aufweisen, wie „Essen und Trinken“, werden in vielen Lektionen durch imaginäre Durchschnittsbürger eines Landes repräsentiert und verwehren somit den Blick auf die Vielfalt in den deutschsprachigen Ländern (vgl. Döll et al. 2015: 16ff.).

5.1.3. Zur Rolle von Verlagen

Bei der Erarbeitung jedes Lehrwerks spielt der Hintergedanke eine Rolle, dass es später von einem möglichst breiten Publikum verwendet werden sollte. Neben didaktischen, wissenschaftlichen, linguistischen und inhaltlichen Überlegungen tragen auch marktabhängige wesentlich zur Gestaltung eines Lehrwerks bei, da ein guter Umsatz und eine möglichst lange Präsenz am Buchmarkt wesentliche Faktoren sind (vgl. Funk 2001: 289). Das vorrangige Ziel sollte jedoch sein, den gesamten Lernprozess in den Mittelpunkt jeglicher Überlegung zu rücken, um mit dem Lehrbuch einen Mehrwert für den Unterricht zu erreichen (vgl. Rösler 2016: 472). Dieser Spagat übt einen enormen Druck auf Lehrbuchentwickler/innen aus, die in Bezug auf das Endprodukt oft zahlreiche Kompromisse mit Sponsoren, Verlagspersonen und Medienentwicklern eingehen müssen. Dadurch rückt der Fokus leicht von der Lernerperspek-

tive sowie den sprachdidaktischen Überlegungen in Richtung kommerzieller Effizienz und Vermarktungsmöglichkeiten (vgl. Funk 2001: 289).

Der Entwicklungsschritt vom Lehrbuch hin zum Lehrwerk brachte einerseits ökonomische Vorteile, da Zusatzmaterialien, wie beispielsweise ein schwarz-weißes Übungsheft, weitaus kostengünstiger zu produzieren sind, als das farbige und optisch mit Bildern und Grafiken aufbereitete Kursbuch. Andererseits wurde auch der Druck, digitale Medien wie Filmausschnitte oder Videos zu integrieren, immer größer, was die Produktionskosten in die Höhe trieb. Lehrwerkverlage setzen aus diesem Grund vermehrt auf Lernportal-Lösungen, um die Lernenden an das Lehrwerk zu binden und ihnen zudem ein umfangreiches Angebot an zusätzlichen multimedialen Lernmaterialen zur Verfügung zu stellen.

Der Markt für Fremdsprachenlehrwerke hat sich in den letzten Jahren stark konzentriert, es finden sich immer mehr unterschiedliche Optionen für sehr ähnliche Zielgruppen. Aus diesem Grund gehen Verleger/innen vermehrt weniger Risiken ein und folgen eher bewährten Marketingmethoden, als innovativen Ideen eine Chance zu geben (vgl. Funk 2016: 439f.). Bevor ein Lehrwerk schlussendlich in den Druck geht, wäre es notwendig eine ausführliche Evaluation durchzuführen, doch vor allem der Zeitdruck, das Lehrwerk möglichst schnell für Lernende benutzbar zu machen, steht diesem wichtigen abschließenden Schritt oft im Weg (vgl. Rösler 2016: 473f.).

> „Obwohl es wünschenswert wäre, bei der Erstellung von Lehrmaterialien [...] dem erwähnten Zirkel des Qualitätsmanagements zu folgen, und einer Publikation eine umfassende kriteriengeleitete Praxis-Erprobung vorauszuschicken, erfolgt diese unter den konkreten Bedingungen des Wettbewerbs eher nur sporadisch, stichprobenartig und in der Regel durch verlagsnahe Lehrkräfte“ (Funk 2016: 440).

Ein Verzicht auf die ordentliche Durchführung dieses Evaluierungsschritts in verschiedenen Lerngruppen, kann mitunter drastische Folge haben, denn ist das Lehrwerk einmal gedruckt, muss bis zur folgenden Auflage gewartet werden, um etwaige Fehlentwicklungen ausbessern oder anpassen zu können (vgl. Rösler 2016: 473).

5.2. Gratwanderung zwischen Aktualität und Tabus

Besonders wenn Lehrwerke weltweit zum Einsatz kommen, wie dies bei Fremdsprachenlehrwerken der Fall ist, unterliegen die Materialien strengen Vorgaben, was in welcher Form gedruckt, geschrieben und abgebildet werden darf. Aus landeskundlicher Sicht ist hierbei besonders spannend, welche Themen problemlos vorkommen können, welche kritisch oder risi-

koreicher sind und welche in manchen Ländern eventuell sogar tabuisiert werden und nicht durch die teils sehr strengen Richtungsvorgaben der Verlage kommen können (vgl. Hägi-Mead 2017: 205ff.).

Im alltäglichen Gebrauch werden die beiden Begriffe Tabu und Verbot nahezu identisch verwendet, auch wenn es semantisch gesehen einen wichtigen Unterschied gibt. Durch den frequentierten Gebrauch gestaltet es sich als schwierig, klar abzustecken, worum es sich bei dem Begriff Tabu genau handelt, was wiederum auch eine Erklärung dafür birgt, weswegen der Begriff überhaupt erst so populär werden konnte.

> „Tabus sind nicht manifest (wie Verbote), sondern sie gehören zu den Latenzzonen einer Gesellschaft: Sie wirken von innen heraus, ohne dass sie ins Bewusstsein der Handelnden vordringen. Verbote können (und müssen) in der Regel – anders als Tabus – formuliert (und auch begründet) werden; [...] Tabus hingegen setzen voraus, dass Mitglieder einer Gesellschaft aufgrund ihrer Sozialisation wissen, wo die Grenzen des Machbaren und Sagbaren verlaufen“ (Schröder 2005: 4).

Tabus sind universelle Erscheinungen, also in allen Ländern dieser Welt vertreten, dennoch sind sie zumeist in hohem Maße kultur- sowie sozialisationsabhängig und folglich dynamisch und wandelbar. Es muss sich um keine rein sprachlichen Phänomene handeln, sondern Tabus können auch nonverbal übermittelbar sein und demnach in Bildern, Grafiken oder Situationen ohne Sprache eine Rolle spielen (vgl. Schröder 2005: 8f.). Manche dienen als Schutzfunktion des guten Miteinanders, weswegen sie als „nützliche Tabus“ bezeichnet werden, während auf der anderen Seite die „schädlichen Tabus“ stehen, die einer Machtsicherung der herrschenden Schicht dienen und eine positive Gesellschaftsentwicklung behindern (vgl. Schröder 2005: 8).

Im Laufe der Geschichte wurden bereits zahlreiche Tabus aufgelockert beziehungsweise vollständig abgebaut, dennoch existieren sie in allen Gesellschaften, da sie einer offenen Dynamik folgen und sich immer wieder neu bilden (vgl. Kraft 2015: 11). Grundsätzlich lässt sich zwischen Handlungstabus, wie beispielsweise in der Nase zu bohren, Kommunikationstabus, wie in gewissen Situationen über Sex zu sprechen, und Sprachtabus beziehungsweise Tabuwörtern, wie der Benutzung des Begriffs *Neger,* unterscheiden (vgl. Hägi-Mead 2017: 210).

Besonders auf den sprachlichen Bereich bezogen erleben Tabus unter anderem aufgrund der *Political Correctness* seit den 1990er-Jahren eine Hochkonjunktur – selten wurde derart hitzig über die Verwendung und die Konnotationen von Begriffen diskutiert, wie dies in den letzten beiden Jahrzehnten der Fall ist – ein Phänomen, das sich auch im Kontext DaF und der Landeskunde in ganz besonderem Maße beobachten lässt (vgl. Kraft 2015: 11ff.).

Tabus sind im landeskundlichen Lernen insofern ein interessantes und informatives Thema, als dass sie gewissermaßen als Spiegel der Gesellschaft fungieren. Sie geben Auskunft, welche Erwartungen einem in welchen Situationen entgegengebracht werden und welche gesellschaftlichen Konventionen besser nicht übertreten werden sollten. Sara Hägi-Mead (2017) nahm sich des Themas von Tabus in Lehrwerken an und untersuchte die Materialien auf deren Darstellung von (Homo-)Sexualität. Da es sich dabei in den meisten Ländern um ein sensibles Thema handelt, überrascht es nicht, dass in den Lehrwerken sehr vorsichtig damit umgegangen wird. Interessant dabei war die Tatsache, dass manche Darstellungen, Texte oder Themen in den Ausgaben spezieller Länder zensiert oder gar weggelassen wurden.

- Die Darstellung nackter Körper führte zu einer Verbannung eines Lehrwerks in Indien.
- Da die beiden Begriffe *Disko* sowie *tanzen* im Iran und in Afghanistan als anstößig empfunden werden, verbreiteten sich Raubdrucke eines Lehrwerks, in denen sie durch als neutral erachtete Begriffe wie *Theater* ersetzt oder geschwärzt wurden.
- Auch in den USA gelten strenge Regeln, weswegen vor der Publikation von Lehrwerken beispielsweise als zu freizügig erachtete Fotos oder Bilder (nackte Schultern, sichtbarer Bauchnabel) oder die Darstellung von Alkohol und Tabak durch andere ersetzt werden mussten.
- Für die russische Ausgabe eines Lehrwerks wurde die bauchfreie Darstellung einer Läuferin ersetzt und die bedenkliche Meinung geäußert, dass die abgebildeten „schwarzen Kinder“ nicht repräsentativ für den deutschsprachigen Raum seien.

Autor/innen und Verleger/innen von Lehrwerken stehen demnach immer in einem Spannungsfeld zwischen dem Anspruch ein möglichst breites Spektrum der Realität der deutschsprachigen Länder darzustellen und andererseits sorgsam mit sensiblen Themen umzugehen sowie die Wirkung von Bildern und Fotos vor deren Verwendung gründlich zu reflektieren (vgl. Hägi-Mead 2017: 211ff.).

6. Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Sowohl didaktisch als auch materialbedingt befindet sich das Lehren und Lernen von Fremdsprachen in stetigem Wandel (vgl. Maijala 2007: 543). Dennoch – oder vielleicht auch gerade deswegen – entbrennen seit etlichen Jahren in Fachkreisen immer wieder neue Diskussionen, ob Fremdsprachenlehrwerke noch angemessen seien, um den Fremdsprachenerwerb zu stützen oder ob sie diesen eher hemmen würden. Die Forderung nach einer Fokussierung auf neue Medien wurde laut und dem Lehrbuch gewissermaßen ein Ablaufdatum vorausgesagt.

Aus pädagogischer Sicht wurde den Lehrwerken vor allem vorgeworfen, nicht in Einklang mit kreativer Unterrichtsgestaltung stehen zu können und das Entfalten eines lernerorientierten Unterrichtsklimas zu behindern, während aus linguistischer Sicht vor allem damit argumentiert wurde, dass es dem Lehrwerk an authentischem Material, dem Einbezug pragmatischer Übungen und richtiger Grammatikarbeit fehle. Aus Perspektive der Spracherwerbsforschung wurde zudem ein mangelnder Einbezug fundierter wissenschaftlicher Kenntnisse zum gesteuerten Fremd-/Zweitsprachenerwerb konstatiert.

Dennoch sind Lehrwerke seit jeher Bücher, die weltweit Menschen beim Erlernen einer neuen Sprache unterstützen. Aufgrund der anhaltenden Kritik aus verschiedenen Fachbereichen und den vielen Forderungen, die an Lehrwerke gestellt wurden und auch immer noch gestellt werden, ließen sich in den letzten Jahrzehnten Bemühungen beobachten, Qualitätssicherung auf allen erdenklichen Ebenen zu betreiben und somit den Charakter des Lehrwerks im fremdsprachlichen Kontext zu erneuern (vgl. Funk 2001: 279). Die düsteren Zukunftsprognosen, die den Lehrbüchern von Fremdsprachen vor nicht allzu langer Zeit gegeben wurden, haben sich nicht bewahrheitet, sondern eine Veränderung in Richtung neuer Medien veranlasst (vgl. Maijala 2007: 543).

Genauso wie es sich bei Deutsch als Fremd- und Zweitsprache noch um ein relativ junges Forschungsfeld handelt, verhält es sich auch in Bezug auf die Lehrwerkanalyse, die als wissenschaftliche Disziplin erst in den 1970er-Jahren entstand (vgl. Funk 2005: 14). Im Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wird die Lehrwerkanalyse als Disziplin definiert, welche „die Beschreibung und Bewertung von Lehrwerken/-materialien nach der fachwissenschaftlichen Qualität [...] und die Eignung für den Einsatz in Sprachkursen“ (Von der Handt 2010: 189) umfasst. Im Bereich des Fremdsprachenlernens waren die Strukturen in der Gesellschaft stets mitverantwortlich für den Verlauf der Lehrwerkanalyse, da bis in die 1950er-Jahre das Lernen fremder Sprachen nahezu ausschließlich an höheren Schulen für eine bis zu

einem gewissen Grad elitäre Minderheit vorbehalten war. Aus diesem Grund geht der Beginn der wissenschaftlichen Lehrwerkanalyse Hand in Hand mit der Öffnung des Fremdsprachenunterrichts für alle sozialen Gruppen (vgl. Maijala 2007: 544).

6.1. Vorstellung des Forschungsdesigns

Lehrwerke spielen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts vor allem eine gewichtige Rolle, da sie gewissermaßen als Zweigstelle zwischen den Rahmenplanungen beziehungsweise den sprachlichen Curricula und dem tatsächlichen Unterrichtsgeschehen fungieren. Die Analyse von Lehrmaterial kann dabei auf ganz unterschiedliche Weise erfolgen und sich auf eine Vielzahl von Einzelaspekten stützen, wobei sowohl inhaltliche als auch lerntheoretische oder didaktisch methodische Aspekte Gegenstand der Forschung sein können (vgl. Quetz 1999: 168).

> „Dies umfaßt Konzepte der Auswahl und der Progression (aber auch der pragmalinguistischen Angemessenheit) sprachlicher Mittel (Wortschatz, Redewendungen, Kollokationen, Syntax, Textsorten) sowie die Gestaltung der Aufgaben (Übungen zu Hör- und Leseverstehen, mündlicher Ausdruck und Schreiben sowie Übungen zur Entwicklung deklarativen und prozeduralen Wissens vor allem im Bereich der Syntax, dies alles bezogen auf eine Übungstypologie, die den Lernbegriff widerspiegelt), aber auch auf die visuelle Gestaltung“ (Quetz 1999: 170).

Dieser Methode der Werkanalyse steht die Rezeptionsanalyse gegenüber, eine Analyseform des Umgangs der Lehrenden und Lernenden mit den Lehrwerken, die im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache bis heute jedoch stark unterrepräsentiert ist (vgl. Rösler 2016: 474).

Abzugrenzen von den beiden Begriffen der Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik ist die Lehrwerkforschung. Im Gegensatz zu ersteren zielt diese nicht auf die Evaluation und Analyse des bereits existierenden Produkts ab, sondern „im Sinne einer Wirkungsforschung auf den Lern- und Unterrichtsprozess“ (Krumm 2010: 1219). Der Schwerpunkt kann dabei auf die Lehrwerkerprobung oder die Lehrwerkwirkung gelegt werden (vgl. Krumm 2010: 1219f.).

Während in einigen Publikationen die Begriffe Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik synonym verwendet werden, versuchen andere eine Grenze zwischen den beiden Begriffen zu ziehen (vgl. Vögel / Morita 2005: 75). Unabhängig davon muss bei einer wissenschaftlich fundierten Lehrwerkbeurteilung darauf geachtet werden, dass das Ergebnis stets einen Beitrag dazu leistet, das praktische Unterrichtsgeschehen zu optimieren sowie wertvolle Informationen für die Sprachlehrforschung zu enthalten. Je nachdem, welcher Schwerpunkt gesetzt wird, kann bei rein wissenschaftlicher Bearbeitung ein eher fremdsprachendidaktisches Erkenntnis-

interesse und bei praxisbezogener Lehrwerkbeurteilung das Interesse ob der Brauchbarkeit des Materials im tatsächlichen Unterricht im Fokus stehen (vgl. Neuner 1982: 5ff.). In den letzten Jahren haben Analysen zu (landeskundlichen) Inhalten zugenommen, wobei auch die Bereiche Grammatik, Aussprache sowie die Begutachtung fachsprachlicher oder regionaler Aspekte im wissenschaftlichen Kontext immer mehr Zuwendung finden (vgl. Maijala 2007: 545).

Während sich in einigen Kreisen lange Zeit hartnäckig die Meinung hielt, dass die Unterrichtserfahrung einen unumgänglichen oder gar den bedeutendsten Faktor der Analyse von fremdsprachlichen Lehrwerken spielen würde, argumentierte die Gegenseite mit der Tatsache, dass der zu große Verlass auf die eigenen Erfahrungen zu einer sehr subjektiven Bewertung führen könne, da er „blind" für gewisse Aspekte mache (vgl. Krumm 2010: 1218).

Auf die Entwicklung jedes fremdsprachlichen Lehrwerks wirken diverse Faktoren ein, die miteinander vernetzt sind und sich bis zu einem gewissen Grad gegenseitig bedingen. Je nachdem, welche Ziele bei der Analyse von Lehrwerken gesetzt werden, müssen diese in die Überlegungen zur Erstellung eines Kriterienkatalogs einbezogen werden.

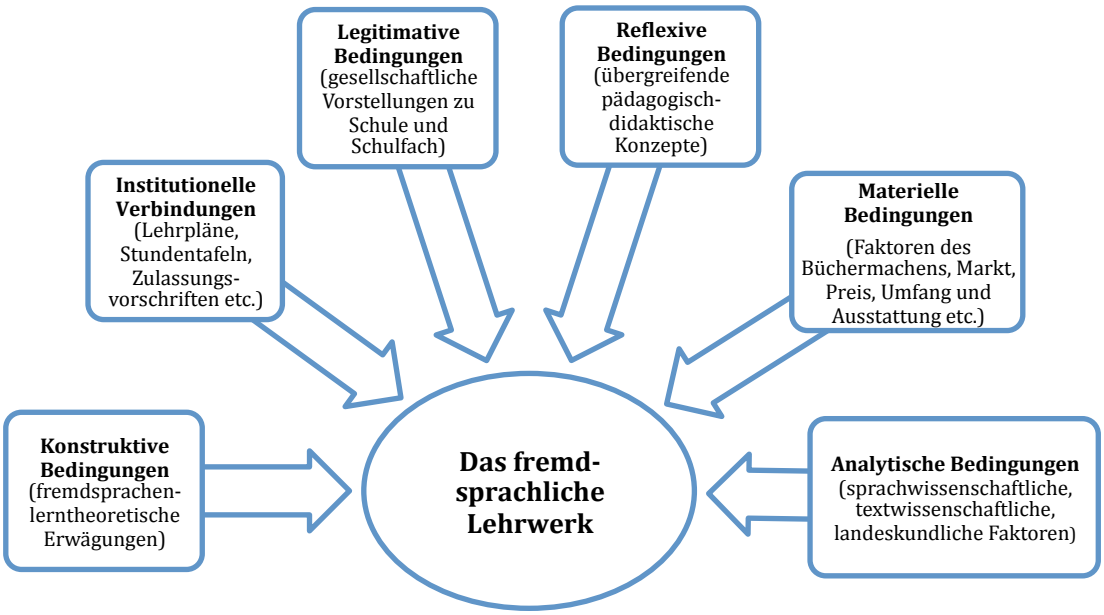


Abbildung 1: Lehrwerkanalyse und -konstruktion: Faktoren (Piepho 1979, zit. n. Neuner 1994: 13)

Prinzipiell liegt sowohl bei der Lehrwerkkritik als auch bei der Lehrwerkanalyse ein vergleichendes Verfahren nahe, das sorgfältig ausgewählte Lehrwerke zueinander in Verbindung setzt, wodurch es zur Aufgabe wird (vgl. Neuner 1994: 13ff.)

> „ein valides Raster von Beurteilungskriterien zu entwickeln, die Beurteilung eines Lehrwerks nach festen Kriterien vorzunehmen und Empfehlungen zum Einsatz des Lehrwerks unter den

vorgegebenen zielgruppenspezifischen Bedingungen zu erarbeiten (Vorzüge/Schwächen)“ (Neuner 1994: 17).

Hinsichtlich der Forschung, die dieser Arbeit zugrunde liegt, handelt es sich um eine qualitative, kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse. Es geht es darum, einen Ist-Zustand zu beschreiben und zwar mittels eines zuvor angefertigten Kriterienkataloges. „In der Lehrwerkkritik hingegen wird versucht festzustellen, inwiefern ein neues Lehrwerk aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen und didaktischen Zielvorgaben gerecht wird“ (Vögel / Morita 2005: 75). In vielen begutachtenden Studien fließen Analyse und Kritik jedoch ineinander, da nach eingehender, objektiver Analyse anhand leitender Kriterien oftmals noch ein Ausblick erfolgt, beziehungsweise eine gewisse Bewertung offen zur Diskussion gestellt wird. Somit handelt es sich bereits nicht mehr um eine reine Lehrwerkanalyse (vgl. Vögel / Morita 2005: 74f.).

6.2. Kriterienkataloge

Obwohl die Geschichte der Lehrwerkanalyse noch keine lange ist, hat sie durchaus wichtige Beiträge zur Qualitätssicherung geleistet und sich kontinuierlich weiterentwickelt (vgl. Vögel/Morita 2005: 76). Begonnen hatte es im deutschsprachigen Raum mit der Gründung des Arbeitskreises *Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik* von Helmut Heuer und Richard Müller, die damit erstmals eine wissenschaftliche Basis für die Evaluierung von Lehrwerken initiierten (vgl. Krumm 2010: 1218).

6.2.1. Mannheimer Gutachten

Als erster Meilenstein gilt das *Mannheimer Gutachten*, das im Jahr 1977 veröffentlicht wurde. Ausschlaggebend dafür war die Anfrage der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland an neun führende Wissenschaftler, Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache zu evaluieren und zu bewerten (vgl. Vögel / Morita 2005: 76). Um diesem Auftrag nachkommen zu können, wurde ein Kriterienraster entwickelt, mittels dessen von 1974 bis 1976 ausgewählte Lehrwerke untersucht wurden. Die Systematisierung erfolgte nach den Überthemen Didaktik, Linguistik sowie Themenplanung (Landeskunde) (vgl. Maijala 2007: 543). Dabei wurden keine einzelnen Aspekte isoliert herausgenommen und analysiert, sondern der Versuch gestartet alle wichtigen Dimensionen und methodisch-didaktischen Konzepte im Rahmen einer hermeneutischen Lehrwerkanalyse einzubeziehen (vgl. Krumm 1999: 124).

„Das Mannheimer Gutachten stellt einen in der Bundesrepublik und Westberlin erstmaligen Versuch einer konkreten Lehrwerkkritik für den Bereich Deutsch als Fremdsprache dar. Es ist weni-

> ger als kategorisches Werturteil, eher als Hilfsmittel für Auswahl und Gebrauch von Lehrwerken zu verstehen. Dabei ist zu berücksichtigen, daß das Gutachten keineswegs vollständig ist“ (Engel et al. 1981b: 1).

Zielgruppe sind grundsätzliche alle, die entweder im Inland oder im Ausland Deutsch unterrichten. Das Gutachten versteht sich als Informationsquelle, mittels derer man sich zu Details bezüglich der Verwendungsmöglichkeiten, Schwächen und Fehler von Lehrwerken informieren kann, und gleichzeitig als Element der Lehrwerkbeurteilung (vgl. Engel et al. 1981b: 5). Inhaltliche und landeskundliche Aspekte werden vor allem durch Unterfragen in den Kategorien „Kommunikation, Gesellschaft, Situationen“ und „Kulturgeographie, Kulturrelativierung, Deutschlandbild“ abgedeckt (vgl. Engel et al. 1981a: 17f.). Die umfassende Analyse der damals gebräuchlichen Lehrwerke wurde in zwei Bänden herausgegeben, wobei bereits in den einleitenden Worten klargestellt wurde, dass Landeskunde vielmehr als Umfeldkunde betrachtet werde. Der traditionelle Kulturbegriff wurde hinterfragt und eine Bezugnahme auf einen offeneren, mehrperspektivischen Zugang gefordert (vgl. Engel et al. 1981b: 28). Trotz der Bedeutung, die das Mannheimer Gutachten bis heute besitzt, musste es sich in der Wissenschaft neben lobenden Worten auch immer wieder starker Kritik aussetzen (vgl. Maijala 2007: 544).

6.2.2. Stockholmer Kriterienkatalog

In den 1980er-Jahren folgte schließlich der *Stockholmer Kriterienkatalog*, dessen Verfasser/innen den Schwerpunkt vor allem auf den Praxisbezug setzten und somit anstrebten, ein Tool für den aktiven Einsatz im Unterricht zu erschaffen (vgl. Maijala 2007: 543). Auch hier erhob sich wieder das generelle Problem von Kriterienrastern, nämlich dass sie schnell kanonisch werden und eine Objektivität anstreben, die nicht erreicht werden kann. Dennoch setzte man es sich mit dem Stockholmer Kriterienkatalog als Ziel, den per se sehr subjektiven Vorgang der Beurteilung zu objektivieren und gleichzeitig die Entscheidungsprozesse deutlicher zu machen, nach denen die Kriterien erstellt werden. Der Aufbau besteht aus sieben Kategorien: Aufbau des Lehrwerks, Layout, Übereinstimmung mit dem Lehrplan, Inhalte – Landeskunde, Sprache, Grammatik und Übungen (vgl. Krumm 1994: 100ff.).

6.2.3. Brünner Kriterienkatalog

Die dritte erfolgreiche Erarbeitung einer Hilfestellung zur Beurteilung von Lehrwerken ist der *Brünner Kriterienkatalog*, der im Jahr 1996 entwickelt wurde. Er ist das Ergebnis des Seminars „Lehrwerkanalyse“, das in Slapanice/Brünn stattfand und an dem fünfzehn Deutschlehrer/innnen teilnahmen.

> „Ziel dieses Seminars war es, die TeilnehmerInnen, die sich zum ersten Mal mit diesem Thema befaßten, mit neueren Deutschlehrwerken bekanntzumachen und dabei ein Instrumentarium zu entwickelt, mit dessen Hilfe sie zukünftige Lehrwerke selbstständig beurteilen können“ (Jenkins 1997: 182).

Der fertige Kriterienkatalog wurde einer Sichtung unterzogen und in weiterer Folge an spezifische Bedürfnisse und Anforderungen des tschechischen Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache angepasst. Hierbei wurden die zahlreichen Fragestellungen in Übergruppen angeordnet: Übereinstimmung mit dem Lehrplan/der Zielgruppe, Gestaltung, Bestandteile des Lehrwerks/Medien, Aufbau des Buches, Inhaltskonzeption, Sprache/sprachliche Fertigkeiten, Wortschatz, Grammatik, Übungen, Perspektiven der Lernenden, Perspektiven der Lehrenden. Als Hilfestellung wurden während der Erstellung andere namhafte Kriterienkataloge herangezogen sowie kritisch analysiert, um ein neues, möglichst breit gefächertes Beurteilungsspektrum zu erschaffen (vgl. Jenkins 1997: 182ff.).

6.3. Forschungsfrage und methodisches Vorgehen

„Eine besondere Rolle in der Lehrwerkanalyse spielt die Landeskunde, insbesondere das in den Lehrwerken vermittelte Landesbild, d.h. die Frage, in welcher Form ein Lehrwerk die Realität des zielsprachigen Raumes wiederspiegelt [sic] bzw. konstruiert“ (Krumm / Ohms-Duszenko 2001: 1035). Hermann Funk, der auf dem Gebiet der Lehrwerkanalyse bis heute als einer der führenden Experten gilt, schlägt für den Themenbereich des landeskundlichen Inhalts folgende Qualitätsmerkmale vor:

- „Entlang der Themenvorgaben der europäischen Niveaustufen werden explizite und implizite Landeskundekenntnisse vermittelt.“
- „Neben der pragmatischen Bedeutung der Landeskunde ist das interkulturelle Ziel der Sensibilisierung der Lernenden für eigene und fremdkulturelle Wahrnehmungen Unterrichtsziel.“
- „Berücksichtigung der Lernermotivation, d.h. u.a. Integration des Fremdsprachenlernens für berufliche Zwecke von Anfang an.“ (Funk 2004: 47)

Ausgehend von diesen Feststellungen ist es das erkenntnisgeleitete Interesse dieser Arbeit, die Vielfalt, Aktualität, Authentizität und etwaige Tabuthemen aktueller Lehrwerke aus dem Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu untersuchen. Der Arbeit liegen drei wesentliche Forschungsfragen zugrunde:

1. **Welche landeskundlichen Themen werden in den ausgewählten DaF-Lehrwerken behandelt?**
2. **Inwiefern wird in den Lehrwerken das DACH-Prinzip umgesetzt?**
3. **Inwiefern wird der aktuellen Forderung nach Plurizentrik in den Lehrwerken Folge geleistet?**

Anhand dieser drei Leitfragen wurde ein persönliches Kriterienraster erstellt, das sich in diverse Unterfragen gliedert. Besonders viel Wert wurde dabei auf die Formulierung der Unterfragen gelegt, um in der Analyse schlussendlich objektive Ergebnisse zu erhalten. In dieser Studie werden insgesamt vier Lehrwerke miteinander verglichen, um Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Beantwortung der drei Forschungsfragen herauszuarbeiten.

Das selbst entwickelte Kriterienraster wurde zur besseren Übersichtlichkeit in verschiedene Kategorien eingeteilt, die eine wesentliche Rolle spielen, um das Potenzial und die Grenzen von Lehrwerken auszuloten. Dabei wurde auf bestehende Vorschläge in der Literatur zurückgegriffen, um eine wissenschaftlich sinnvolle Gliederung der Forschungsaspekte zu gewährleisten, wie dies beispielsweise bei Minna Maijala (2007) der Fall ist:

- Layout und Illustrationen: Die Bilder in einem Lehrwerk können zum einen der optischen Information über ein Land oder eine Region dienen oder auch einen didaktischen Zweck verfolgen. Da mittels dieser optischen Reize viel (auch unterschwellig) transportiert werden kann, sollten die Fotos und Bilder in einem Lehrwerk nicht allein nach dem ansprechenden Aussehen gewählt werden, sondern in einem geeigneten thematischen Zusammenhang mit dem zu vermittelnden Wissen stehen.
- Lehrwerksprache: Spontan gesprochene Sprache in Dialogen, unabhängig ob es sich dabei um Lese- oder Hörtexte handelt, findet sich in den meisten Lehrwerken eher selten. Zumeist wird die Sprache im Gegensatz zur Realität vereinfacht dargestellt und Texte werden unter speziellen Voraussetzungen didaktisiert. Dies geschieht auf Kosten der Authentizität, denn es führt weg von einer lebensnahen, hin zu einer eher künstlichen Lehrwerksprache.
- Lehrwerkpersonen: In einigen Lehrwerken wird die deutsche Sprache durch Protagonisten beziehungsweise wiederkehrende Personen vermittelt, die durch den gesamten Lernprozess begleiten. Dabei ist es seitens der Entwickler/innen von großer Bedeutung, den Charakter der Lehrwerkpersonen so zu wählen, dass sie einerseits glaub-

würdig wirken, die Klischees der deutschsprachigen Länder andererseits jedoch so wenig wie möglich reproduzieren und zudem Empathie bei den Lernenden wecken können.

- Vielseitigkeit und Variation: Den Lernenden sollte durch vielfältige Hör- und Lesetexte ein Überblick über die verschiedenen regionalen Unterschiede der deutschen Sprache gegeben werden. Dadurch wird ein Bewusstsein geschaffen, das in weiterer Folge für die Ausspracheschulung von essenzieller Bedeutung ist.
- Auswahl der Lehrwerkinhalte: Wie bereits zuvor ausführlich erläutert, richtet sich vor allem die Forderung nach Aktualität, Authentizität und Vielfalt an die Auswahl der landeskundlichen Themen. Ein Lehrwerk sollte es ermöglichen, einen Einblick in den Alltag der deutschsprachigen Länder zu geben, ohne jedoch Stereotype und Klischees zu bedienen, sondern ganz im Gegensatz dazu Vorurteile aufzubrechen und die Vielfalt der Menschen sowie der Sprache aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten (vgl. Maijala 2007: 546ff.).

Das methodische Vorgehen dieser Arbeit teilt sich in drei wesentliche Blöcke.

Im ersten Schritt der Lehrwerkanalyse wurden das Layout der Kursbücher sowie Fotos und Illustrationen auf verschiedene Aspekte hin untersucht. Aufgenommen in diesen Themenkomplex wurden zudem die Lehrwerkpersonen, die sich gewissermaßen wie ein roter Faden durch das Lehrwerk spinnen. Sie werden sowohl hinsichtlich ihres optischen Erscheinungsbildes als auch ihrer dargestellten Persönlichkeit analysiert.

Der zweite Block fokussiert sich auf die Inhalte und Themen, um einen Einblick in die Auswahl und Zusammensetzung der landeskundlichen Informationen zu ermöglichen. Dabei wird unter anderem auf den zugrundeliegenden Kulturbegriff, aktuelle Bezüge sowie die Anwendung des DACH-Prinzips geachtet.

Der dritte Themenkomplex spezialisiert sich auf die Plurizentrik. Es wird einerseits untersucht, welche sprachliche Norm den Lehrwerken zugrunde liegt und in weiterer Folge dargelegt, in welchen Bereichen und inwiefern sich die sprachliche Vielfalt des deutschsprachigen Raums in den Kursbüchern bemerkbar macht.

6.4. Eigener Kriterienkatalog

Nach dem Muster der bereits vorgestellten Kriterienkataloge wurde ein eigenes Modell angefertigt, um die drei der Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfragen möglichst umfassend

und objektiv beantworten zu können. Die leitenden Forschungsfragen dieser Studie wurden durch folgende Unterfragen präzisiert:

Layout, Illustrationen und Lehrwerkpersonen

1. Wie ist das Cover des Lehrwerks gestaltet?
2. Wie ist das Verhältnis zwischen männlichen und weiblichen Personen?
3. Wie ist das Verhältnis zwischen Abbildungen, Bildern und Fotos aus Deutschland, Österreich und der Schweiz?
4. Wird der gesellschaftlichen Vielfalt Rechnung getragen oder werden für den deutschsprachigen Raum stereotypisierte Menschen abgebildet?
5. Werden Menschen aus verschiedenen sozialen Schichten abgebildet?
6. Werden Rollenklischees bedient? Wenn ja, welche und in welchem Ausmaß?
7. Werden Bilder und Illustrationen verwendet, die im Sinne von Tabuisierungen kritisch sein könnten?
8. Gibt es Personen, die in irgendeiner Art und Weise durch das gesamte Lehrwerk führen? Wenn ja, inwiefern werden diese dargestellt?

Inhalte und Themen

9. Welche Überthemen finden sich in den einzelnen Lektionen?
10. Wie wird mit dem Kulturbegriff umgegangen?
11. In welchem Verhältnis werden Inhalte aus Deutschland, Österreich und der Schweiz behandelt?
    - Welche politischen Informationen werden behandelt?
    - Welche kulturellen Veranstaltungen werden vorgestellt?
    - Welche geschichtlichen Informationen werden behandelt?
12. Enthält das Lehrwerk aktuelle Bezüge?
13. Finden sich Tabuthemen oder mögliche kontroverse Themen?

Deutsch als plurizentrische Sprache

14. An welcher standardsprachlichen Norm orientiert sich das Lehrwerk?
15. Inwiefern bietet das Lehrwerk Beispiele für die sprachliche Vielfalt?
    - bei den Lesetexten?
    - bei den Hörtexten/-übungen?
    - bei den Grammatikübungen/-erklärungen?

- bei den Phonetikübungen?
- bei den Wortschatzübersichten/-erklärungen und bei der Pragmatik?

6.5. Auswahlkriterien der Lehrwerke

Es wurden vier Lehrwerke aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache ausgewählt, mittels derer die Forschungsfragen des Kriterienkatalogs beantwortet werden sollen. Es handelt sich dabei um *Sicher!*, *Menschen*, *Ja genau!* und *Schritte international*.

Um eine gute Grundlage für eine möglichst objektive Vergleichbarkeit zu schaffen, wurden die Lehrwerke anhand mehrerer Kriterien sorgfältig ausgewählt. Alle vier Lehrwerke stammen aus dem Fachbereich Deutsch als Fremdsprache und zählen zu den aktuellen Lehrwerken, die laut eigener Angaben den Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens entsprechen und auf die gängigen Prüfungen der jeweiligen Niveaustufe vorbereiten. Es wurde darauf geachtet, dass sich die Erstauflagen in einem ähnlichen Zeitraum befinden, um eine gute Vergleichsbasis für die Analyse der Forschungsfragen zu schaffen. *Ja genau!* und *Sicher!* wurden im Jahr 2012 das erste Mal publiziert, *Schritte international* ein Jahr später und *Menschen* im Jahr 2014. Alle vier Bücher durchliefen im Laufe der Jahre Aktualisierungen, wobei laut den Lehrwerkautor/innen die unterschiedlichen Auflagen parallel verwendet werden können.

Da sich die Studie dieser Arbeit vor allem auf die landeskundlichen Inhalte und die Berücksichtigung des DACH-Prinzips sowie der Plurizentrik fokussiert, war es von großer Bedeutung Lehrwerke für die Analyse auszuwählen, die nach eigenen Angaben diesen Prinzipien Folge leisten. Sowohl bei *Ja genau!, Sicher!, Schritte international* als auch bei *Menschen* wird entweder in der Beschreibung des Konzepts und/oder im Vorwort ganz explizit darauf hingewiesen, dass die Inhalte Deutschland, Österreich und die Schweiz berücksichtigen.

Die vier Lehrwerkreihen besitzen neben dem Kurs- sowie dem Arbeitsbuch jeweils noch ein breites, multimediales Zusatzangebot, das entweder in Form von Zusatzbänden oder online sowohl von den Lehrenden als auch den Lernenden genutzt werden kann. Um den Rahmen dieser Studie nicht zu sprengen und eine hochwertige sowie detaillierte qualitative Lehrwerkanalyse gewährleisten zu können, konzentriert sich diese Untersuchung auf die Kursbücher der jeweiligen Lehrwerke. Da in diesen die landeskundlichen Themen neu vorgestellt und in optisch ansprechender Form aufbereitet werden, bieten sie vielseitige Aspekte der Analyse,

indem auch Fotos, Bilder und Grafiken einbezogen werden können, die in den entsprechenden Arbeitsbüchern zumeist eher selten anzutreffen sind.

Selbstverständlich ist es für eine gute Vergleichsbasis zudem unabdingbar, die Niveaustufe der Lehrwerke festzulegen. In dieser Studie werden Lehrwerke des Niveaus B1.2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen analysiert. In den Lehrwerkreihen von *Ja genau!*, *Schritte international* und *Menschen* ist dies das höchste Level, in der Lehrwerkreihe *Sicher!* handelt es sich um den Band der niedrigsten Niveaustufe. Für das Level B1.2 spricht die Tatsache, dass es sich in etwa in der Mitte des Lernprozesses einer Sprache befindet. Die Sprachkenntnisse der Lernenden befinden sich bereits in einem Bereich, in dem eine intensive thematische Beschäftigung möglich ist. In den A-Niveaustufen finden sich zumeist noch sehr ähnliche Themenschwerpunkte, unabhängig davon, welche Lehrwerkreihe betrachtet wird. Ab dem B-Niveau ist es dann möglich, schon differenziertere Themenangebote auszuwählen, was es für eine Analyse der landeskundlichen Themen deutlich interessanter macht.

6.6. Darstellung der analysierten Lehrwerke

Obwohl die vier ausgewählten Lehrwerke einige grundsätzliche Faktoren gemeinsam haben, die eine gute Vergleichsbasis für die qualitative Lehrwerkanalyse bilden, gibt es dennoch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Um die im Anschluss analysierten Lehrwerke ein wenig besser kennenzulernen, werden im Folgenden jeweils das Konzept, der Aufbau der einzelnen Lektionen sowie das Einbeziehen landeskundlicher Inhalte vorgestellt.

6.6.1. Ja genau!

Ja genau! richtet sich an jugendliche und erwachsene Lerner/innen und besteht aus sechs Bänden, welche die Niveaustufen A1 bis B1 abdecken. Ziel der Lehrwerkreihe ist es, kontinuierliche Arbeitsformen, abwechslungsreiche Übungstypologien, kooperative Arbeitsformen und zyklische Progression zu vereinen, um den Lernenden zum einen Routine und Sicherheit, zum anderen aber auch ein lebendiges, selbstständiges, kreatives und vielseitiges Lernerlebnis zu bieten.

Kursbuch und Arbeitsbuch sind in einem Band verbunden, wobei jede der sieben Lektionen aus jeweils zehn Seiten besteht, die nach dem gleichen Prinzip aufgebaut sind. Zunächst erfolgt ein Einstieg auf zwei Seiten, anschließend werden auf vier Seiten die neuen Inhalte präsentiert, gefolgt von einer Projektseite und einer fakultativen Zusatzmaterialseite. Den Abschluss jeder Lektion bilden eine Übersichtsseite, auf der das zuvor Gelernte geübt werden

kann, sowie ein Fortsetzungskrimi, der sich durch das gesamte Lehrwerk zieht (vgl. Böschel / Dusemund-Brackhahn 2015: 3f.).

Landeskundliche Inhalte werden laut Autor/innen in alle Lektionen integriert. „Ja genau! lässt Lernende über den Tellerrand gucken. Varianten aus der Schweiz und Österreich werden berücksichtigt. Texte und Aufgaben laden zum interkulturellen Vergleich ein“ (Cornelsen Verlag o. J.).

6.6.2. Sicher!

Zielgruppe der Lehrwerkreihe *Sicher!* sind fortgeschrittene Jugendliche und Erwachsene, weswegen die Niveaustufen ab B1+ beginnen und bis zum Level C1 reichen. Laut Vorwort der Verfasser/innen wurden die Themen des Lehrwerks unter den Aspekten der Authentizität sowie der Aktualität ausgewählt, die in weiterer Folge auf den Alltag, die Ausbildung, das Studium sowie den Beruf vorbereiten sollen. Durch vielfältige Übungen und Aufgaben soll ein abwechslungsreiches Lernerlebnis geschaffen werden, das die Lerner/innen befähigt, in diversen Situationen sprachlich angemessen handeln zu können. Der kontinuierliche Aufbau der Grammatik- und Wortschatzkenntnisse wird nach dem Prinzip des zyklischen Lernens fortgeführt, mittels dessen die Lernenden neue mit bereits bekannten Inhalten verknüpfen sollen.

Das Kursprogramm ist in acht Lektionen gegliedert, die wiederum in die Sektionen Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen, Wortschatz sowie Sehen und Hören eingeteilt sind. Abgerundet wird jede dieser Lektionen mit einer Übersichtsseite, auf der sich der jeweilige neue Grammatikstoff befindet. Das Arbeitsbuch ist nicht integriert, sondern als eigenes Buch erhältlich.

Für die Vermittlung explizit landeskundlicher Inhalte wurde eine spezielle Rubrik in das Lehrwerk integriert (vgl. Perlmann-Balme / Schwalb 2016: 8). „In der Rubrik ‚Wussten Sie schon?’ wird modernes landeskundliches Wissen über die deutschsprachigen Länder vermittelt und damit der Blick für interkulturelle Themen und Fragestellungen geschärft“ (Perlmann-Balme / Schwalb 2016: 8).

6.6.3. Schritte international

Die Lehrwerkreihe *Schritte international* wurde für Jugendliche sowie Erwachsene konzipiert und existiert in den Niveaustufen A1, A2 und B1, wobei jedes dieser Niveaus noch einmal in zwei verschiedene Stufen gegliedert ist. Jede Ausgabe besteht aus einem Kursbuch, einem Arbeitsbuch und einer Audio-CD. Die Konzeption wird im Allgemeinen als „lebendig, flexibel, lebensnah und effizient“ (Hueber-Verlag o. J.) beschrieben (vgl. Hueber-Verlag o. J.).

Das Kursbuch des Niveaus B1.2 besteht aus sieben Lektionen, wobei alle nach dem gleichen Schema aufgebaut sind. Die erste Doppelseite bietet einen thematischen Einstieg in Form einer Foto-Hörgeschichte, die sich als roter Faden durch die gesamte Niveaustufe spinnt. Danach werden die Lernschritte in A-E unterteilt. Die ersten zwei bis drei Lernschritte (A bis B/C) bilden eine Einheit, in der die neuen Lerninhalte vorgestellt und auf vielfältige Weise geübt werden und zwar zunächst in Form gelenkter Übungen, die im Anschluss immer offener werden. Danach bilden die weiteren Lernschritte eine zusätzliche Festigung des Gelernten in den Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen, wobei hierbei die Verwendung der Sprache in authentischen Situationen im Mittelpunkt steht. Abgerundet werden die Lektionen durch eine Übersicht, die alle wichtigen Inhalte noch einmal zusammenfasst.

Die landeskundlichen Inhalte werden laut Vorwort der Autor/innen besonders in der Kategorie Zwischenspiel vermittelt (vgl. Hilpert et al. 2017: 4ff.). „Landeskundlich interessante und spannende Lese- und Hörtexte über Deutschland, Österreich und die Schweiz mit spielerischen Aktivitäten runden die Lektion ab“ (Hilpert et al. 2017: 6).

6.3.4. Menschen

Die Lehrwerke *Menschen* sind ausgerichtet für Jugendliche und Erwachsene, die Deutsch auf den Niveaustufen A1 bis B1 lernen wollen. Jede dieser Niveaustufen besteht aus zwei Bänden, das Arbeitsbuch ist dabei als eigenständiges Buch erhältlich. Die Konzeption der Lehrwerke wurde unter Einbeziehung von Kenntnissen aus der Lernpsychologie sowie der Neurodidaktik entwickelt und berücksichtigt vor allem die enge Verknüpfung zwischen Emotionen und erfolgreichem Lernen. Durch aktive Partizipation am Unterrichtsgeschehen und viele Möglichkeiten der Interaktion sollen selbstgesteuerte und autonome Spracherwerbsprozesse initiiert werden. Um möglichst alle Sinne einbeziehen zu können, setzt die Lehrwerkreihe vor allem auf Vielseitigkeit der Übungen und Aufgaben sowie auf ein multimediales Angebot, das zusätzlich die Motivation der Lernenden erhöhen soll (vgl. Hueber Verlag o. J.).

Das Kursbuch beinhaltet vier Module, die jeweils in drei Lektionen unterteilt sind, insgesamt ist es also in zwölf kleine Lektionen unterteilt. Jede dieser Lektionen folgt dem gleichen Prinzip. Auf der Einstiegsseite wird mittels eines großen Fotos das neue Thema vorgestellt, das gleichzeitig den Impuls für die ersten Aufgaben bildet. Die darauffolgende Doppelseite greift die Situation des Fotos noch einmal auf, wobei auch Redemittel, unbekannte grammatische Strukturen sowie der neue Wortschatz in Form eines Bildlexikons eingeführt werden. Dies geschieht zunächst durch gelenkte Aufgaben und Übungen, die in weiterer Folge dann offener werden. Den Abschluss jeder Lektion bildet eine Seite, auf der sich eine Sprechaufgabe, eine Schreibaufgabe oder ein Mini-Projekt befindet, um den zuvor gelernten Stoff noch

einmal zu festigen. Zudem werden die wichtigsten Inhalte durch Grafiken optisch veranschaulicht. Am Ende jedes Moduls befinden sich vier zusätzliche Seiten, die weitere Anregungen und Impulse für eine tiefere Verarbeitung des neuen Stoffs bieten.

Bezüglich der landeskundlichen Inhalte greift das Lehrwerk *Menschen* bei der Themenwahl „zusätzlich Inhalte aus dem aktuellen Leben in Deutschland, Österreich und der Schweiz auf“ (Braun-Podeschwa et al. 2017: 6). Außerdem wird auf den Modul-Plus-Seiten ein laut Autor/innen interessantes landeskundliches Thema aufgegriffen, das unter dem Begriff Projekt Landeskunde noch weitere Informationen über Deutschland, Österreich oder die Schweiz liefert (vgl. Braun-Podeschwa et al. 2017: 6f.).

7. Lehrwerkanalyse

7.1. Layout, Illustrationen und Lehrwerkpersonen

1. Wie ist das Cover des Lehrwerks gestaltet?

Die Gestaltung des Lehrwerkcovers hat einen wichtigen Stellenwert, da interessierte Lernende beziehungsweise Lehrende die Frontseite zuallererst betrachten. Bereits auf dieser Hardcover-Doppelseite können viele Informationen über die Sichtweise landeskundlicher Fragestellungen, der Vielfalt sowie der Plurizentrik mitschwingen und in weiterem Sinne somit auch auf die Konzeption der Lehrwerkreihe verweisen. Für die Analyse der Titelblätter wurden sowohl das äußere Cover als auch die Innenseite einbezogen.

Das Außencover von *Ja genau!* wurde relativ neutral gehalten. Die größte Fläche ist weiß und grün gestaltet und an der rechten Längsseite befinden sich die Fotos von fünf verschiedenen Personen im Porträt, darunter zwei Männer und drei Frauen. Diese Menschen unterscheiden sich sowohl durch Hautfarbe, Haarfarbe als auch Kopfhaltung voneinander. Die Innenseite des Covers ist ebenso schlicht und beinhaltet neben dem grünen Hintergrund ein Kästchen mit sechs Leitfragen für ein Lerntagebuch.

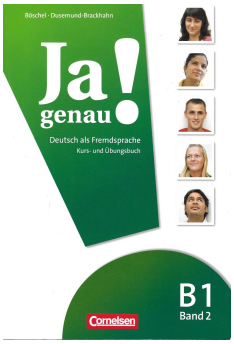
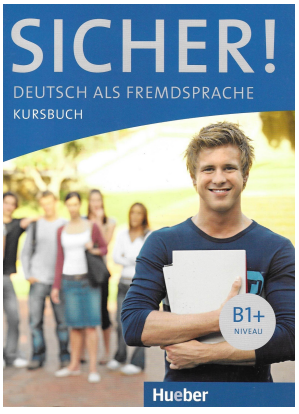


Abbildung 2: Cover Ja genau!
(Böschel / Dusemund-Brackhahn 2015)



Das Team rund um das Lehrwerk *Sicher!* hat sich für das Foto eines jungen, blonden Mannes entschieden, neben dem im Hintergrund etwas verschwommen noch fünf weitere junge Menschen zu erkennen sind, davon drei weibliche. Sie alle wenden sich frontal der Kamera zu, wobei das Hauptaugenmerk ganz klar auf den jungen Mann gerichtet ist, der in seinen Armen Material für den Unterricht zu halten scheint. Die Innenseite des Covers ist weiß und unbeschrieben.

Abbildung 3: Cover Sicher!
(Perlmann-Balme / Schwalb 2016)

Schritte international hat bei diesem Band die Coverfarbe lila. Im oberen Bereich der Seite befinden sich drei Fotos, auf denen sich eine junge Frau und ein junger Mann befinden. Bei

diesen beiden Menschen handelt es sich um die Personen, die später mittels Fotogeschichte durch das gesamte Lehrwerk führen und zu Beginn jeder Lektion den Einstieg bilden. Die junge Frau hat helle Haut und helle Haare, während der junge Mann dunklere Haut und schwarze Haare hat. Auf der Innenseite befindet sich eine geografische Abbildung der deutschsprachigen Länder mit den Ansätzen ihrer Nachbarländer. Deutschland, Österreich, die Schweiz und Liechtenstein wurden in einer speziellen Farbe markiert, allerdings steht nur bei den drei größeren Ländern auch der Name dabei, während Liechtenstein unbeschriftet bleibt – und das, obwohl nahezu alle Nachbarländer auch beschriftet wurden.

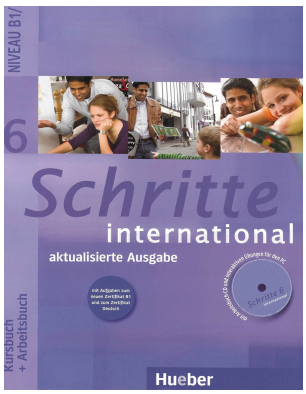


Abbildung 4: Cover Schritte international (Hilpert et al. 2017)

Auf der Titelseite des Lehrwerks *Menschen* ist über die gesamte Seite eine junge Frau mit heller Haut und roten Locken abgebildet, die mit einem Lächeln direkt in die Kamera blickt. Auf der Innenseite des Covers befindet sich, genauso wie in *Schritte international,* eine geografische Abbildung, allerdings mit einem interessanten Unterschied. In dieser Karte wurden lediglich Deutschland, Österreich und die Schweiz als deutschsprachige Länder farblich markiert, Liechtenstein weist dieselbe Farbe wie die Nachbarländer auf. Nur die drei eingefärbten deutschsprachigen Länder werden in der Grafik benannt, Liechtenstein und die Nachbarländer werden nicht genauer bezeichnet.

Abbildung 5: Cover Menschen (Braun-Podeschwa et al. 2017)

2. Wie ist das Verhältnis zwischen männlichen und weiblichen Personen?

	Ja genau!	**Sicher!**	**Schritte international**	**Menschen**
Männer (Foto)	40 %	49,6 %	59,4 %	52,3 %
Frauen (Foto)	60 %	50,4 %	40,6 %	47,7 %
Männer (Zeichnung)	46,4 %	77,4 %	62,3 %	53,3 %
Frauen (Zeichnung)	53,6 %	22,6 %	37,7 %	46,7 %

Tabelle 1: Verhältnis Männer und Frauen

Anmerkung: Ausgenommen bei der Zählung der Fotos und Zeichnungen waren Gruppenbilder mit mehr als zehn Personen, Abbildungen bei denen das Geschlecht nicht eindeutig zuordenbar war sowie die Titelbilder, da diese in einer eigenen Forschungsfrage analysiert wurden. Im Lehrwerk *Menschen* wurden bei fortlaufenden Bildgeschichten die Hauptpersonen lediglich ein Mal gezählt und die Wortschatzbilder, die jeweils auf zwei Doppelseiten exakt gleich abgebildet sind, wurden nur auf der ersten Doppelseite berücksichtigt. Ebenso sind im Kursbuch *Schritte international* die zwei Personen und deren Bekannte, die durch das gesamte Lehrwerk führen, nur einmal in die Zählung aufgenommen worden.

Die Analyse des Abbildungsverhältnisses von männlichen und weiblichen Personen wurde zwecks einer besseren Übersicht in tatsächliche Fotos von Personen und gezeichnete Personen eingeteilt. Das Alter wird in dieser Fragestellung nicht weiter berücksichtigt, da sich bei der Untersuchung der Abbildungen keine signifikanten Unterschiede zwischen der Anzahl an Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und Senioren innerhalb der vier Lehrwerke zeigten.

Grundsätzlich lässt sich nach Sichtung der Kursbücher festhalten, dass die beiden Lehrwerke *Sicher!* und *Menschen* deutlich mehr Fotos und Zeichnungen enthalten (*Sicher!:* ca. 140 Personen auf Fotos & ca. 70 Personen in Zeichnungen / *Menschen:* ca. 110 Personen auf Fotos & ca. 90 Personen in Zeichnungen), während sich in den anderen Lehrwerken beide Kategorien um eine Anzahl von ca. 45-70 bewegen. Interessant zu erwähnen erscheint zudem die Tatsache, dass in drei Kursbüchern tendenziell mehr Personen auf Fotos als auf Abbildungen zu sehen sind, während dieses Verhältnis im Lehrwerk *Ja genau!* umgekehrt ist (*Ja genau!:* ca. 45 Personen auf Fotos & ca. 55 Personen in Zeichnungen).

Beim Vergleich der Fotos lässt sich erkennen, dass *Menschen* und *Sicher!* ein nahezu ausgeglichenes Verhältnis an Männern und Frauen aufweisen, während in *Ja genau!* der Anteil an Fotos mit Frauen ein wenig höher ist – ganz im Gegenteil zu *Schritte international,* das ein umgekehrtes Verhältnis, also eines mit höherem Männeranteil aufweist.

Ein wenig deutlichere Unterschiede ergeben sich, wenn das Verhältnis zwischen männlichen und weiblichen Personen in Zeichnungen betrachtet wird. Während *Ja genau!* und *Menschen* ein relativ ausgeglichenes Verhältnis besitzen, werden im Kursbuch *Schritte*, ebenso wie bei den Fotos, tendenziell mehr Männer als Frauen abgebildet. *Sicher!* weist in dieser Kategorie die größte Signifikanz auf, da sich unter den gezeichneten Personenabbildungen deutlich weniger weibliche befinden.

3. Wie ist das Verhältnis zwischen Abbildungen, Bildern und Fotos aus Deutschland, Österreich und der Schweiz?

Ja genau!			
	Thema	**Seitenzahl**	**Anzahl der Grafiken/Fotos**
Deutschland	Schülerkarte, Studentenausweis Polizeiauto Urlaub an der Nordsee Kapitel: Das Ende der Mauer Flagge in Form Deutschlands Wörterbuch Plattdeutsch deutsche Flagge	11 15 20 46-53 66 68 72	2 1 1 11 1 1 1
			18
Österreich	Flagge in Form von Österreich Opernball Wien österreichische Flagge Arnold Schwarzenegger Sachertorte	66 70 72 72 73	1 5 1 1 1
			9
Schweiz	Flagge in Form der Schweiz Stadtfoto von Zürich schweizer Flagge Argauer Rüeblitorte	66 69 72 73	1 1 1 1
			4

Sicher!			
	Thema	**Seitenzahl**	**Anzahl der Grafiken/Fotos**
Deutschland	Handy mit SMS (Treffpunkt Zoobrücke Köln) Oktoberfest Kapitelbild: Am Bahnhof (Automaten DB) Schaffner mit DB-Uniform Wohnungsanzeige Bremen Band LaBrassBanda deutsche Musiker Rammstein Bands: Blumentopf und Revolverheld Kapitelbild: Wer wird Millionär? yaez-Magazin	24 26-27 29 34 43 63 + 72 64 68 71 75 94	1 5 1 1 1 2 3 1 2 1 1
			19
Österreich	Mozart	64	**1**
Schweiz			**0**

Schritte international			
	Thema	**Seitenzahl**	**Anzahl der Grafiken/Fotos**
Deutschland	Axel Hacke Freiherr Adolph Knigge Berliner Mauer Logos der Parteien Neuschwanstein und Bayern deutsche Landkarte Jodler Frankl Lang Leonhardi-Ritt in Bayern, Domtreppen-Fegen in Bremen Iris Berben	37 46-47 62-63 64 68 70 72 72 73	1 2 12 6 2 1 1 2 1
			28
Österreich	österreichische Währung Lise Meitner	63 66-67	1 2
			3
Schweiz	Ursus & Nadeschkin schweizer Währung	16-17 63	4 1
			5

Menschen			
	Thema	**Seitenzahl**	**Anzahl der Grafiken/Fotos**
Deutschland	Neuschwanstein Gabriele Münter Logos der Parteien Willi Brandt Kapitelbild: Heideblütenfest Karte: Lüneburger Heide Ruhrgebiet, Augsburg Postzusteller in Deutschland Stadttour in München Karte von Deutschland Mauerbau Nationalfeiertag Moritz Bleibtreu	10 32-33 36 43 45 46 57 59 60 61-62 64 65 66	1 3 6 3 1 1 2 3 3 2 1 1 1
			28
Österreich	Bregenz österreichische Flagge Mozart	58 65 66	1 1 1
			3
Schweiz	Basel schweizer Flagge	57 65	1 1
			2

Tabelle 2: Verhältnis der Abbildungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz

Anmerkung: In diese Analyse wurden jene Abbildungen, Grafiken, Landkarten und Fotos einbezogen, die ganz klar einem der Länder zugerechnet werden konnten. Abbildungen und Fotos, die nur durch den zugehörigen Text einem Land zuzuordnen waren, prinzipiell aber in allen deutschsprachigen Ländern in dieser Form vorkommen könnten, wurden hierbei nicht berücksichtigt. In keinem der vier Kursbücher gab es eine Erwähnung Liechtensteins, weswegen es in der Tabelle nicht aufscheint.

An der Tabelle ist deutlich zu erkennen, dass in den analysierten Lehrwerken ganz klar Abbildungen, Fotos und Bilder aus Deutschland dominieren. Diese Tendenz zieht sich durch alle Kapitel, wobei es sich dabei vor allem um bekannte deutsche Personen, Landschaftsbilder, Landkarten oder Logos handelt, die bereits auf den ersten Blick eindeutig Deutschland zuzuordnen sind.

Manche dieser Abbildungen sind bewusst gewählt, da deren eindeutige Zuordenbarkeit einen didaktischen Zweck im Rahmen des Lehrwerks unterstützt, in anderen Fällen scheint eine Fokussierung auf Deutschland aus unterrichtlicher Perspektive keinen Mehrwert zu bringen. Zum besseren Verständnis soll dies anhand von Beispielen noch einmal verdeutlicht werden. Im Lehrwerk *Sicher!* wurden bei der Vorstellung des Oktoberfests in München Fotos hinzugefügt, die den Lernenden ein besseres Bild dieses Fest vermitteln sollen und aus diesem Grund den didaktischen Gedanken verstärken. An dieser Stelle wäre es nicht sinnvoll, andere Fotos einzusetzen. Ein wenig anders gestaltet es sich beispielsweise auf der Einstiegsseite des Kapitels „Unterwegs“, wo ein Foto von mehreren Personen am Bahnhof dargestellt ist, das durch die Fahrkartenautomaten im Hintergrund mit dem Logo „DB“ ganz klar in Deutschland zu verorten ist. Da es sich hierbei jedoch um ein Foto handelt, das ganz allgemein in die Thematik einführen soll und in diesem Moment noch keinerlei spezielle Verbindung zu Deutschland unterstützt, wäre der gesetzte nationale Fokus leicht auswechselbar.

Bezüglich der zuordenbaren Abbildungen, Fotos und Bilder sind die Schweiz und Österreich ganz klar unterrepräsentiert, im Kursbuch *Sicher!* sogar kein einziges Mal zu finden. Bei *Ja genau!* handelt es sich um das Lehrwerk, in dem das Verhältnis deutlich ausgeglichener ausfällt. Zahlenmäßig scheint der Fokus zwar auf den ersten Blick ebenso klar auf Deutschland zu liegen, jedoch muss bedacht werden, dass sich eine ganze Lektion mit dem Thema der Berliner Mauer beschäftigt, welche die Anzahl der auf Deutschland bezogenen Bilder deutlich in die Höhe treibt. Wird die Anzahl dieser Bilder für einen Moment aus der Wertung genommen, zeigt sich, dass im Laufe des Lehrwerks eindeutig zuordenbare Bilder und Fotos aus Deutschland, Österreich und der Schweiz abgewechselt werden und somit alle drei deutschsprachigen Länder Berücksichtigung finden.

4. Wird der gesellschaftlichen Vielfalt Rechnung getragen oder werden für den deutschsprachigen Raum stereotypisierte Menschen abgebildet?

Lehrwerke	Thema	Beschreibung	Seite	Anzahl
Ja genau!	Zusammen Leben: drei Migrant/innen stellen sich vor	Aussagen zum Thema „Männer in DACH“ (ganze Seite)	28	3
	Die zwei Familien von Hoa	Hoa erzählt ihre Fluchtgeschichte (¼ Seite)	38	1
	Alter schätzen	Augenpartie von verschiedenen Personen (Extraseiten)	43	6
Sicher!	Kontakt mit Familien im Ausland	Interviews (halbe Seite)	10	2
	Interviews mit Deutschlernenden	Filmausschnitt (1 Seite)	17	3
	Wohnen	WG und Vater mit Kind (¼ Seite)	46	2
	Arbeiten im Atelier	Gründerin und Arbeitende werden vorgestellt (1 ½ Seiten)	52-53	3
	Jobanzeige	Geschäftsinserat (½ Seite)	59	1
Schritte international	Was sagen die Leute?	Meinungen verschiedener Leute (¼ Seite)	40	4
	Welche Themen beschäftigen Sie?	Verbote, Gesetze. Einkommen (½ Seite)	60	3
	Leben in Deutschland	Leute sprechen über Bundesländer (½ Seite)	70	6
	Woran denken junge Menschen bei Europa?	Umfrage mit jungen Leuten (½ Seite)	71	5
Menschen	Das war so peinlich!	Hörübung: Deutschlernende erzählen (1 Seite)	10	4
	Sprachliche Missverständnisse	Lernende erzählen von verschiedenen Situationen (½ Seite	11	1
	Sprachliche Missverständnisse	Filmausschnitt: verschiedene Menschen berichten (½ Seite)	24	5
	Gelebte Demokratie	Lesetext: sozial engagierte Menschen berichten (1 Seite)	38	5

Tabelle 3: Gesellschaftliche Vielfalt

In dieser Analysekategorie wurde untersucht, welche Personen in den Lehrbüchern abgebildet sind und inwiefern diese der realen Vielfalt der Menschen in den deutschsprachigen Ländern gerecht werden. In allen vier Kursbüchern finden sich Fotos, die dieser Forderung nachkommen. Es werden Menschen mit unterschiedlichen Haarfarben, Frisuren, Augenfarben und besonderen optischen Merkmalen (Brille, Glatze,...) abgebildet, allerdings befinden sich in zwei Lehrwerken lediglich Fotos von Personen heller Hautfarbe. In *Ja genau!* wird auf den Extraseiten in einer Übung, in der es darum geht das Alter verschiedener Personen zu erraten, die Augenpartie einer Frau mit dunkler Hautfarbe abgebildet und in *Menschen* ist in einer Übung zum Thema sprachliche Missverständnisse, zu deren Verdeutlichung sich ein gezeichnetes Bild mit drei Menschen befindet, eine Person mit dunkler Hautfarbe darunter.

In *Schritte international* werden Personen unterschiedlichen Aussehens dargestellt, allerdings handelt es sich dabei vor allem um Personen, die dem Aussehen nach in Hinblick auf stereotypisierende Darstellung dem deutschsprachigen Raum zugeordnet werden können. Im Gegensatz dazu befinden sich beispielsweise in den Lehrwerken *Ja genau!* und *Sicher!* Fotos von Personen, die der optischen Vielfalt in den deutschsprachigen Ländern – fern von stereotypisierendem Denken – Rechnung tragen.

Dieses Einbeziehen vielfältiger Menschentypen wird in einigen Kapiteln unabhängig in eine Übung integriert, in manchen Fällen jedoch bewusst mit thematischen Dimensionen wie „Herkunft“, „Ausland/Heimat“, „Migration“ „Sprache und Missverständnisse“ oder „Fluchterfahrung“ verknüpft. Beispiele dafür finden sich im Lehrwerk *Ja genau!*, in dem Frau Hoa von ihren Fluchterfahrungen erzählt oder im Lehrwerk *Sicher!*, in dem junge Erwachsene davon berichten, wie sie Kontakt zu ihren Familien im Ausland halten. Im Lehrwerk *Menschen* werden Fotos nicht stereotypisch dem deutschsprachigen Raum zuordenbarer Personen im Zusammenhang mit sprachlichen Missverständnissen und peinlichen Situationen abgebildet.

5. Werden Menschen aus verschiedenen sozialen Schichten abgebildet?

Lehrwerke	soziale Schichten	Beschreibung	Seite	Anzahl
Ja genau!	*eher niedrigere Schicht*	Großfamilie mit 8 Kindern, obdachlose Frau, Person mit Fluchterfahrung, Näherinnen	7, 36, 38, 58	4

	eher höhere Schicht	Designerin, Übersetzerin, Studentin, Unternehmer	28, 30	4
	Alter	alte Frau	43	1
Sicher!	*eher niedrigere Schicht*	Schneiderin, Taxifahrer	52, 57	2
	eher höhere Schicht	Personen am Ball, Innenarchitekt, Studenten (Operngesang, Umwelttechnik), Programmierer, Chirurg, Lehrerin, Auszubildender in einer Bank, Kindergärtnerin, Lehrer, Studenten	21, 42, 48, 57, 61, 92	11
	Alter	alter Mann	30	1
Schritte international	*eher niedrigere Schicht*	Wahrsagerin, Angestellte am Schalter, Verkäufer	40, 50	2
	eher höhere Schicht	Läuferin, Frau im Kostüm, Polizist, Firmengründer, Schauspielerin	34, 40, 73	5
	Alter	alter Mann	52	1
Menschen	*eher niedrigere Schicht*	Kosmetikerin, Postzusteller	41, 59	2
	eher höhere Schicht	WG, Vorstellungsgespräch, Mann im Anzug, Business-Meeting	17, 21, 31, 74	4
	Alter	ältere Menschen, alte Dame, alter Herr	14, 27, 38	3

Tabelle 4: Gesellschaftliche Schichten

Anmerkung: Personen anhand eines Bildes einer sozialen Schicht zuzuordnen, gestaltet sich nicht einfach. Um möglichst objektive Resultate zu erlangen, wurde dies vor allem an den Berufen, den Tätigkeiten und der Kleidung analysiert. Für die Beantwortung dieser Unterfrage wurden lediglich die Fotos und Abbildungen miteinbezogen, die ganz klar einer der Kategorien „eher niedrigere Schicht" beziehungsweise „eher höhere Schicht" zugeordnet werden konnten. Als Zusatz wurde auch noch die Kategorie „Alter" einbezogen, um zu verdeutlichen, ob auch ältere Menschen in den jeweiligen Lehrbüchern Beachtung finden.

Grundsätzlich zeigt sich in der Analyse, dass in allen Lehrwerken Personen höherer sowie niedrigerer sozialer Schichten in Form von Fotos oder Abbildungen dargestellt werden. In manchen Fällen sind diese bewusst mit dem Thema einer Übung verknüpft, manchmal sind die Berufe oder der Kleidungsstil für die jeweilige thematische Einbettung unerheblich.

Herausstechend in dieser Kategorie ist das Kursbuch *Sicher!,* da deutlich mehr Personen abgebildet sind, die aufgrund des Berufes und/oder der Kleidung einer eher höheren sozialen

Schicht zuzuordnen sind. Die elf Abbildungen aus dieser höheren gesellschaftlichen Schicht stehen dabei in großem Kontrast zu den lediglich zwei abgebildeten Personen, die einer niedrigeren Schicht angehörig zu sein scheinen.

Beim Vergleich der Kategorie „eher niedrigere Schicht" bietet sich im Kursbuch von *Ja genau!* das differenzierteste Bild. Unabhängig vom Festmachen der sozialen Schichten an Berufen – wie dies in den drei anderen Lehrwerken hauptsächlich der Fall war – wurde hier auch das Bild einer obdachlosen Frau und einer jungen Frau mit Fluchterfahrung integriert, die gleichzeitig einen didaktischen Zweck erfüllen, da sie eine thematische Einbettung aufweisen. Zusätzlich handelt es sich bei *Ja genau!* um das einzige Lehrbuch, in dem die Anzahl von Fotos mit Menschen, die einer eher höheren beziehungsweise eher niedrigeren sozialen Schicht zuordenbar sind, ausgewogen ist, während in *Sicher!, Schritte international* sowie *Menschen* das Verhältnis zugunsten der höheren Schicht ausfällt.

Hinsichtlich des Alters lässt sich festhalten, dass in den vier Kursbüchern auch ältere Menschen zu sehen sind, wobei das Lehrwerk *Menschen* mit der niedrigen Anzahl von drei Bildern Spitzenreiter dieser Kategorie ist.

6. Werden Rollenklischees bedient? Wenn ja, welche und in welchem Ausmaß?

Lehrwerk	Beschreibung	Seitenanzahl
Ja genau!	Frau: Reinigungskraft	12
	Frau: putzen, schlecht Auto fahren, mit Geld des Mannes einkaufen Mann: Fußball schauen, nicht mithelfen im Haushalt (Achtung: Thema „Typisch Frau, typisch Mann?")	27, 32
	Mädchen: lernt; Bub: spielt Fußball	39
	Frau: Näherinnen in einer Fabrik	58
	Frau: Verkäuferinnen im Modegeschäft Mann: kaufen ein, lassen sich von Verkäuferinnen helfen	59
Sicher!	Mann: grillt; Frau: sieht zu	21
	Mann: Taxifahrer, Chirurg, Programmierer	57
	Frau: Mitarbeiterinnen einer Boutique	59
	Frau: einkaufen im Supermarkt Frau: Verkäuferin im Modegeschäft; Mann: lässt sich eine Krawatte emp-	79

	fehlen	
Schritte international	Mann: Automechaniker	32
	Frau: Wäsche waschen (Achtung: altes Werbeplakat)	34
	Mann: Polizist; Frau: wird aufgehalten	40
Menschen	Frau: Kosmetikerin und Frau mit Gesichtsmaske	41
	Frau: Schönheitskönigin	45

Tabelle 5: Rollenklischees

In allen Lehrwerken befinden sich Fotos oder gezeichnete Bilder, die in irgendeiner Weise mit Klischees behaftet sind. In vielen Fällen bezieht sich dies auf die Darstellung von Berufen oder auf Darstellungen rund um das Thema Haushalt. In die Tabelle wurde alles aufgenommen, was auf verschiedene Weise mit einem Klischee behaftet sein könnte und aus diesem Grund muss im Folgenden noch einmal genauer auf die Ergebnisse eingegangen werden.

Hinsichtlich der Darstellung von Personen in gewissen Berufssparten lässt sich festhalten, dass Frauen stereotypisiert in Berufen wie Reinigungskraft, Verkäuferin, Näherin oder Kosmetikerin dargestellt werden. Bei Männern sind es in den vier untersuchten Lehrwerken Berufe wie Mechaniker, Chirurg, Programmierer oder Taxifahrer. Zu bedenken gilt es jedoch, dass – bei Betrachtung der aktuellen Frauen- beziehungsweise Männerquoten in diesen Berufssparten – in den deutschsprachigen Ländern die Beschäftigungszahlen auch in der Realität ganz klar eine Häufung des jeweiligen Geschlechts erkennen lassen.

Andere Darstellungen, in denen Männer oder Frauen eher stereotypisiert betrachtet werden, sind das lernende Mädchen im Lehrwerk *Ja genau!* im Gegensatz zum Fußball spielenden Bub am Foto nebenbei, im Kursbuch *Sicher!* ein Foto eines Parkfests, auf dem ein Mann grillt, während eine Frau lachend daneben steht oder das Foto einer Frau im Auto in *Schritte international*, die von einem Polizisten aufgehalten wird.

An der relativ kurzen Tabelle lässt sich bereits erkennen, dass in keinem der Lehrwerke eine übermäßige Häufung and Fotos oder Abbildungen auftritt, die starke Rollenklischees reproduzieren würden. Die meisten zur Beantwortung dieser Forschungsfrage interessanten Bilder fanden sich in *Ja genau!,* wobei ein Teil dieser Genderklischees in dem Lehrwerkkapitel „Typisch Frau, typisch Mann?“ (siehe Markierung in der Tabelle) in Form eines Comics ganz bewusst aufgenommen wurden, um die Lernenden mit dieser Thematik zu konfrontieren. In

diesem Fall handelt es sich nicht um unterschwellige Stereotypisierungen, sondern um humorvolle, überspitzte Darstellungen, die einem didaktischen Ziel folgen, nämlich den Lernenden einen Sprechanlass zu bieten und sie zum Nachdenken anzuregen. Zwecks Vollständigkeit wurde auch dieser Comic in die Tabelle aufgenommen, er befindet sich jedoch auf einer gänzlich anderen Ebene als die restlichen Abbildungen, da das bewusste Ansprechen der Thematik „Mann – Frau" in diesem Kapitel auf eine sehr reflektierte und bewusste Verwendung dieser Rollenklischees hinweist.

Werden diese Abbildungen aus der Wertung genommen, befinden sich in den untersuchten Kursbüchern insgesamt jeweils zwei bis vier Fotos oder gezeichnete Bilder, die in einem gewissen Maße stereotypisch aufgeladen bezeichnet werden können.

Interessant waren innerhalb dieser Forschungsfrage auch Fotos und Abbildungen, die bekannte Rollenstereotype aufbrechen oder sich bewusst davon abwenden, indem die Rollenbilder vice versa dargestellt werden.

In *Ja genau!* befindet sich zum Thema „Im Job: Reden Männer anders als Frauen?" (Seite 30) ein Foto, auf dem die Frau die Chefin eines Mannes zu sein scheint. Auf den gezeichneten Bildern zu „Einkaufen im Internet" (Seite 60) finden sich Frauen, die in einem Geschäft nach Schuhen suchen, während gleichzeitig auch ein Mann dargestellt wird, der vor dem Computer sitzt und im Internet auf einer Online-Plattform einkauft. Hierbei wurde also darauf geachtet, beide Geschlechter in die Thematik einzubauen und so das stereotypisierte Rollenbild von Frauen, deren Hobby „shoppen" ist, nicht zu verstärken.

Die Autor/innen des Lehrwerks *Sicher!* griffen beim Thema „Wohnen" (Seite 46) zu einem Foto, das zwei junge Männer beim Abwasch darstellt und eines, das einen Vater mit seinem Kind zeigt. Diese Kombination – Vater mit Kind – wird auch später im Lehrbuch noch einmal aufgegriffen, im Rahmen einer Radiosendung zum Thema „Meine Frau zahlt" (Seite 83) und als Kapitelfoto beim Einstieg zu „Lebenslanges Lernen" (Seite 87). Auffallend im Kursbuch *Sicher!* war zudem, dass viele der Fotos, die bei Fokussierung auf nur eines der beiden Geschlechter stereotypisierend wirken könnten, sowohl Männer als auch Frauen abbilden und somit eine neutrale Sichtweise ermöglichen. Ein Beispiel dafür soll herausgegriffen werden: Die Übung „Kosten für Bildung" (Seite 92) ist von vier Fotos begleitet, wobei einmal eine Lehrerin, einmal ein Lehrer abgebildet sind und das Foto im Wissenschaftsunterricht am Mikroskop zeigt sowohl eine Schülerin als auch einen Schüler.

In *Schritte international* wird eine Verhaltensweise, die stereotypisierenderweise eher Frauen zugeschrieben wird, bei einem Mann dargestellt. Die Sprechübung „Wieder Single!"

(Seite 14) wird umrahmt von einem Foto, das einen verlassenen Mann mit Liebeskummer zeigt.

Im Kursbuch *Menschen* ließen sich keine Fotos oder Abbildungen einer umgekehrten Darstellung finden, allerdings ist es mit zwei Beispielen gleichzeitig auch das Lehrwerk, das bei Abbildungen, die Rollenbilder fördern könnten, die geringste Anzahl aufweist.

7. Werden Bilder und Illustrationen verwendet, die im Sinne von Tabuisierungen kritisch sein könnten?

Lehrwerk	Beschreibung	Seitenanzahl
Ja genau!	Menschen in Badebekleidung	18, 20
	Armut: alte Frau durchstöbert eine Mülltonne	36
Sicher!	Statue eines nackten Mannes	13
	junge Frauen: schulterfreies Kleid, Kleid mit tiefem Ausschnitt	19
	tanzende Menschen	21
	Band, Musiker	65
Schritte international	Frauen: knappe Sportbekleidung, schulterfrei	34
	Gesten in einem Streitgespräch	39
	Frau in schulterfreiem Shirt	40
	Kuss auf die Wange	69
Menschen	Flirten	19
	Küssen	28
	alter Mann im Pflegeheim	73

Tabelle 6: Tabukritische Abbildungen

Anmerkung: Die Auswahl der Bilder und Illustrationen innerhalb dieser Forschungsfrage stützt sich besonders auf den aktuellen Artikel „Umparken im Kopf – Konstruktive Überlegungen zu Tabus und heiklen Themen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien“ (2017) von Sara Hägi-Mead. In ihrem Artikel werden Erfahrungen und Recherchen von Deutschlehrer/innen zusammengetragen, die Tabuisierungen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien verschiedener Länder entdeckten. Auf Basis dieser Entdeckungen wurden die Bilder der in dieser Studie untersuchten Kursbücher auf tabukritische Aspekte untersucht.

In ihrer Publikation weist Sara Hägi-Mead darauf hin, dass in einigen Fällen Adaptionen in Lehrwerken vorgenommen wurden, die als zu freizügig erachtete Kleidung betraf, worunter beispielsweise die Sichtbarkeit des Bauchnabels oder in machen Ländern sogar freie Schultern fallen. In drei dieser untersuchten Lehrwerke lassen sich Fotos beziehungsweise Illustrationen finden, die in diesem Sinne als tabukritisch eingestuft werden können.

Ja genau! bildet zudem ein gesellschaftskritisches Bild ab: eine alte Frau, die eine Mülltonne durchstöbert, ein Bild, das also ganz klar mit dem Thema „Armut" in Verbindung steht und aus diesem Grund als heikel betrachtet werden könnte. Problematisch könnte ebenso das Bild eines betagten Mannes im Altersheim im Lehrwerk *Menschen* sein, da es in einigen Ländern noch ein sehr konfliktbelastetes Thema ist, älteren Menschen einen Platz in einer Pflegeeinrichtung zu organisieren, anstatt sich innerhalb der Familie um sie zu kümmern.

Da Körpersprache und Gesten oftmals eine sehr länderspezifische Bedeutung aufweisen, wären eventuell auch bei den Bildern der Fotogeschichte im Kursbuch *Schritte international* kontroverse Deutungen und somit problembehaftete Auffassungen möglich. Sara Hägi-Meads Artikel weist zusätzlich darauf hin, dass in Ländern wie dem Iran oder Afghanistan bereits beobachtet wurde, dass Themen rund um „Disko" und „tanzen" zum Problem werden können. Folglich wurden in die Tabelle auch die Fotos des Lehrwerks *Sicher!* aufgenommen, die musizierende und tanzende Menschen zeigen, selbst wenn die Chance bei diesen beiden Bildern, einer Tabuisierung zum Opfer zu fallen, als eher gering eingestuft werden kann.

Offen zur Schau gestellter körperlicher Kontakt zwischen zwei Personen ist in einigen Ländern noch ein sehr tabuisiertes Thema, weswegen die Bilder zur Wortschatzerklärung der beiden Verben „küssen" beziehungsweise „flirten" aus dem Lehrwerk *Menschen* kritisch betrachtet werden könnten, zumal die beiden beteiligten Personen durch die Art und Weise der Zeichnung auf den ersten Blick als zwei Frauen aufgefasst werden könnten. Ähnliches gilt für den Kuss auf die Wange in der Fotogeschichte in *Schritte international*.

8. Gibt es Personen, die in irgendeiner Art und Weise durch das gesamte Lehrwerk führen? Wenn ja, inwiefern werden diese dargestellt?

Im Lehrbuch *Ja genau!* gibt es im herkömmlichen Sinn zwar keine Personen, welche die Lernenden durch das Lehrwerk leiten, jedoch spannt sich eine Kriminalgeschichte als roter Faden durch das gesamte Buch. Sie befindet sich jeweils am Ende eines Kapitels und man erfährt, dass sie bereits eine Fortsetzung der niedrigeren Niveaustufe ist, was das Verständnis jedoch nicht beeinträchtigt. Der Krimi besteht aus sieben Teilen und ist jeweils durch eine Zeichnung untermalt.

Die Hauptperson dieser Geschichte ist Teresa Fuchs, die gerade zur Kriminalhauptkommissarin ernannt wurde. Sie ist eine intelligente Frau, die in ihrem ersten Fall gleich auf die Probe gestellt wird, da es sich bei dem Mordopfer um einen Freund handelt. Dennoch schafft sie es in den Ermittlungen weitgehend einen kühlen Kopf zu bewahren. Sie wird als eine rational denkende, ehrliche, empathiefähige Frau dargestellt, die sich nicht davor scheut, bei Problemen ihre Kollegen um Rat zu bitten. In den Zeichnungen tritt sie als Frau mit heller Haut und schwarzen Haaren auf.

Die zweite wichtige Person ist Ulli Hartmann, ihr neuer, junger Kollege. Zu Beginn wird er noch ein wenig überheblich dargestellt und liefert beizeiten unpassende Kommentare. Als Teresa sich jedoch an ihn wendet, wird er als sanft, verständnisvoll und vor allem kompetent in seinem Job beschrieben.

Die restlichen Personen kommen in nur ein bis zwei Folgen vor und spielen aus diesem Grund eine eher untergeordnete Rolle. Insgesamt lässt sich an der Darstellung dieser Personen nichts Auffälligen nennen. Interessant am Grundkonzept der Geschichte ist die Tatsache, dass die Hauptkommissarin eine Frau ist und somit in einer höheren beruflichen Position als ihr männlicher Kollege steht.

Durch das Kursbuch *Schritte international* spannt sich eine Fotogeschichte, die zu Beginn jedes Kapitels fortgesetzt wird und zwar in Form einer Hörübung. Die beiden Hauptpersonen sind Nasseer und Maja, die auch auf dem Cover des Lehrwerks abgebildet sind. Nasseer ist ein junger Mann mit eher dunkler Hautfarbe und schwarzen Haaren, Maja hat helle Haut und dunkelblonde Haare. Vor Beginn des ersten Kapitels wird auch noch ihr Chef Giovanni vorgestellt. Er hat ebenso dunkle Haare wie Nasseer, jedoch ist seine Haut ein wenig heller (Seite 3). Alle drei sprechen grammatikalisch korrektes Deutsch, allerdings ist bei Giovanni ein ausländischer Akzent erkennbar.

Nasseer spricht standardsprachliches Deutsch, das sich an der bundesdeutschen Norm orientiert, was an Wörtern wie beispielsweise „gucken“ und „prima“ erkennbar wird. In einer Folge (Seite 28/29) fällt ihm im ersten Moment ein Sprichwort nicht ein, doch nach kurzem Überlegen – eingeleitet durch die Frage „Wie sagt man da?“ – erinnert er sich alleine wieder daran. Er ist ein fröhlicher, junger Mann, der heimlich in seine Kollegin Maja verliebt ist. Er ist hilfsbereit, freundlich und durch die Dialoge erfahren die Lerner/innen, dass Nasseer sein Leben in Deutschland gefällt – allerdings muss er sich immer wieder darüber ärgern, dass die Leute seinen Namen nicht aussprechen können beziehungsweise falsch schreiben.

In der Folge „Rücksicht nehmen“ (Seite 38/39) wird Nasseer ein wenig aufbrausend dargestellt, da er sich mit einem anderen Autofahrer streitet und ihm am Schluss sogar nachruft: „Das werde ich mir merken, Sie dummes, arrogantes A...“. Hier erfolgt eine Zensur in Form eines Pieptons und die Folge wird mit den Worten „Halt! Dieses Wort gehört nicht in einen seriösen Deutschkurs“ unterbrochen.

In Kapitel 12 (Seite 48/49) wird klar, dass sich der junge Mann vor den Behörden fürchtet. Nachdem er eine unrechtmäßige Rechnung geschickt bekommt und Maja ihn zur Rechtsberatung schickt, fürchtet Nasseer aufgrund der Frage des Rechtsanwalts nach seinem Reisepass, dass er das Land verlassen muss. Er ist unglaublich erleichtert, als sich am Schluss alles als Missverständnis auflöst und er auf Majas Rat gehört hat, anstatt seinem ersten Impuls zu folgen und sich mit der Firma, welche die Rechnung geschickt hatte, anzulegen.

Kapitel 13 (Seite 58/59) greift in der Fotohörgeschichte ein Vorurteil auf, mit dem Nasseer aufgrund seines Aussehens konfrontiert wird. Ein kleiner Junge stellt Nasseer die Frage, ob es in Afrika immer so heiß wäre, also auch im Winter. Nasseer wundert sich zuerst, wie der Junge darauf kommt, nimmt es dann jedoch mit Humor und erzählt dem Kind, dass sich in seiner Lieferbox zwei Elefanten befänden. Aufgeklärt wird die Falle von Stereotypisierungen aufgrund des Aussehens, in die der kleine Bub getappt ist, nicht.

Maja ist die weibliche Hauptperson dieser Fotogeschichte. Sie ist eine junge Frau und hat die Organisation des Restaurants inne. Sie verhält sich zumeist sehr professionell gegenüber den Kunden, wird jedoch schnell verärgert, wenn sich Kunden über zu lange Wartezeiten oder falsche Essenslieferungen beschweren. In Kapitel 9 (Seite 18/19) in der Hörgeschichte mit dem Namen „Computer sind doof“ hat Maja Probleme mit dem Computer, die sie alleine nicht lösen kann. Während Nasseer ihr hilft, sagt sie Sachen wie „Wo ist das CD-Rom Laufwerk?“ oder „Das kapiere ich nicht“. Sie wird also als sehr unerfahren und ungeschickt mit Computern dargestellt, während Nasseer sich auskennt und das Problem für sie lösen kann. In dieser Situation sagt Maja schlussendlich selbst von sich, dass sie sich dumm vorkäme. In Kapitel 14 (Seite 68/69) „König Nasseer I.“ erscheint Maja dem jungen Mann in seinem Traum. Sie soll ihm seinen Preis überreichen und versichert ihm an Ende seines Jodel-Auftritts, wie männlich er sei.

In den beiden Lehrwerken *Sicher!* und *Menschen* treten keine Personen auf, die in irgendeiner Form durch das Kursbuch führen, weswegen sie in dieser Unterfrage keine Berücksichtigung finden.

7.2. Inhalte und Themen

9. Welche Überthemen finden sich in den einzelnen Lektionen?

Ja genau!	Sicher!	Schritte international	Menschen
1. Der liebe Haushalt 2. Reisen und arbeiten 3. Männer und Frauen 4. Lebenslinien 5. Das Ende der Mauer 6. Produktwege 7. Unter einem DACH	1. In Kontakt 2. Feste 3. Unterwegs 4. Wohnen 5. Berufseinstieg 6. Musik 7. Geld 8. Lebenslang Lernen	1. Unter Freunden 2. Technik und Alltag 3. Rund ums Produkt 4. Mit Menschen 5. Rat und Hilfe 6. Aus Politik und Geschichte 7. Zu Hause in der Welt	1. Sprache 2. Weiterbildung 3. Bewerbungen 4. Jugend und Erinnerungen 5. Biografien 6. Politik und Gesellschaft 7. Tourismus 8. Regeln 9. Konzerte und Veranstaltungen 10. Geschichte 11. Umwelt und Klima 12. Zukunftsvisionen

Tabelle 7: Überthemen

Während die drei Kursbücher *Ja genau!, Sicher!* und *Schritte international* eine sehr ähnliche Anzahl an Kapiteln aufweisen, nämlich sieben beziehungsweise acht, sticht *Menschen* dadurch heraus, dass es feiner gegliedert ist und zwar in zwölf Kapitel. Auf den ersten Blick scheinen die Themen der einzelnen Lehrwerke der Forderung nach Vielfalt und einer detaillierten Darstellung der deutschsprachigen Länder Rechnung zu tragen, jedoch bedarf es einer genaueren Betrachtung. Während diese Unterfrage lediglich eine Übersicht bieten soll, werden die Inhalte und Themen der untersuchten Lehrwerke in den folgenden Fragen noch genauer beleuchtet und auf verschiedene Aspekte hin analysiert.

10. Wie wird mit dem Kulturbegriff umgegangen?

Lehrwerk	Thema und Formulierung	Seitenanzahl
Ja genau!	Reisen und arbeiten *Wie machen Familien in Ihrer Heimat Urlaub?*	20
	Männer und Frauen *Sind Männer in D A CH anders? Wir haben Migrantinnen gefragt. Was*	28

	würde ein Mann aus dem Heimatland der Migrantin nicht tun? Was wird als typisch für den deutschen bzw. österreichischen Mann beschrieben?	
	Unter einem DACH *Dialekte und Sprachen in Ihrer Heimat. Berichten Sie.*	69
Sicher!	Wohnen *Wie wohnen Studenten und Auszubildende in Ihrem Heimatland?*	42
Schritte international	Unter Freunden *In Ihrer Sprache gibt es die Anrede mit Sie und Du: Wen siezen oder duzen Sie?* *In Ihrer Sprache gibt es die Anrede mit Sie und Du nicht. Wen reden Sie mit Vornamen, wen mit Nachnamen an?*	11
	Rund ums Produkt *Kennen Sie diese Sprichwörter/Redewendungen für die kleinen Missgeschicke und Pannen im Alltag? Gibt es so ähnliche auch in Ihrer Sprache?*	29
	Mit Menschen (Andere Länder, andere Sitten) *Lesen Sie den Text „Andere Sitten". Wie verhalten sich die arabischen Gäste, wie die deutschen? Wie finden Sie das Verhalten der deutschen und der arabischen Gäste.* *Kurzvortrag „Eine Feier in meiner Heimat"*	43/44
	Zu Hause in der Welt *Eine Freundin/Ein Freund aus Deutschland besucht Sie zum ersten Mal in Ihrem Heimatland.*	70
	Zu Hause in der Welt (Heimat) *Wie kann man das Wort „Heimat" in Ihre Sprache übersetzen? Welche Farben symbolisieren Ihre Heimat? Warum? Was verbinden Sie persönlich mit dem Wort „Heimat"?* *„Heimat ist für mich..."*	73
Menschen	-	-

Tabelle 8: Kulturbegriff

Der Begriff „Kultur" per se wird in keinem der vier Lehrwerke verwendet. Auffallend an der Analyse ist, dass es im Kursbuch *Schritte international* die meisten Arbeitsanforderungen gibt, die auf die Bezugnahme eines gewissen Kulturkonzepts seitens der Kursteilnehmer/innen abzielen, während im Lehrwerk *Menschen* kein einziges Beispiel gefunden werden konnte. Hier zielen alle Aufgabenstellungen darauf ab, aus dem persönlichen und individuellen Erfahrungshorizont zu schöpfen.

Im Kursbuch *Ja genau!* findet der Begriff „Heimat" Anwendung, wenn es nicht darum geht persönliche, sondern allgemeine Erfahrungen und Gegebenheiten wiederzugeben. Auch

Sicher! arbeitet mit einem ähnlichen Begriff – „Heimatland". Personen mit einem anderen Herkunftsland als Österreich, Deutschland oder der Schweiz werden in *Ja genau!* als *„Migrant/innen"* bezeichnet.

Nicht unmittelbar als Ersatz des Kulturbegriffs, sondern als Möglichkeit etwas über die Erstsprache/n der Lernenden zu erfahren, wird im Kursbuch *Schritte international* auf „Ihre Sprache" referiert. Im Unterkapitel „Andere Länder, andere Sitten" werden stereotypisierte Verhaltensweise aufgegriffen und Deutschland beziehungsweise arabischsprachigen Personen zugeordnet. Ansonsten wird ebenso wie in den beiden zuvor erwähnten Lehrwerken „Heimat" und „Heimatland" verwendet.

11. In welchem Verhältnis werden Inhalte aus Deutschland, Österreich und der Schweiz behandelt?

Lehrwerke	politische Systeme	kulturelle Veranstaltungen	geschichtliche Informationen
Ja genau!		Der Opernball in Wien (Kapitel 14: S. 70-71)	Das Ende der Mauer (Kapitel 12)
Sicher!		Das Oktoberfest (Kapitel 2: S. 26-27) Musik und Kultur in Essen (Kapitel 6: S. 66)	Musikalische Wunderkinder (Kapitel 6: S. 64-65)
Schritte international	moderne Rechtsberatung (Kapitel 12: S. 51) politische Mitbestimmung (Kapitel 13: S. 61) Parteien und Politiker (Kapitel 13: S. 64)	Kindergeburtstag & Hochzeit (Kapitel 11: S. 44) Leonhardi-Ritt in Bayern, Domtreppen-Fegen in Bremen (Kapitel 14: S. 72-73)	Freiherr Adolph Knigge (Kapitel 11: 46-47) DDR und BRD (Kapitel 13: S. 62-63) Lise Meitner (Kapitel 13: S. 66-67)
Menschen	Politik in Deutschland (Kapitel 18: S. 36-37) Politikerbiografie: Willy Brandt (Kapitel 18: S. 43) In der BRD wurde die Demokratie eingeführt (Kapitel 22: S. 63-66)	Heideblütenfest (Kapitel 19: S. 45-47)	Jugend in Kriegszeiten (Kapitel 16: S. 28-30) Gabriele Münters Leben (Kapitel 17: S. 32-33) Gut Stellshagen (Kapitel 18: S. 41)

Tabelle 9: Verhältnis der Inhalte aus Deutschland, Österreich und der Schweiz

Aus der Tabelle lässt sich bereits auf den ersten Blick herauslesen, dass die Schwerpunkte in den einzelnen Lehrwerken teils sehr unterschiedlich gesetzt wurden. Während in *Schritte international* politische, kulturelle und geschichtliche Informationen recht ausgewogen zu finden waren, wurden in den beiden Kursbüchern *Ja genau!* sowie *Sicher!* in dem untersuchten Band keine spezifischen politischen Inhalte integriert. In die Analyse wurde zuerst auch die Kategorie „wirtschaftliche Systeme" aufgenommen, aber nachdem dieses Thema in keinem der vorliegenden Lehrwerke behandelt wird, wurde der Unterpunkt aus der Tabelle entfernt.

- Welche politischen Informationen werden behandelt?

Wie bereits zuvor erwähnt, behandeln die beiden Lehrwerke *Ja genau!* und *Sicher!* auf dieser Niveaustufe keine politischen Inhalte, die in irgendeiner Weise eines der deutschsprachigen Länder vorstellen würden. In *Schritte international* sowie im Kursbuch von *Menschen* lassen sich jeweils drei Unterthemen finden, die den Lernenden die politische Landschaft näher bringen.

Auch wenn es nicht ganz in den Rahmen der Politik fällt, wurde das Unterthema „moderne Rechtsberatung" in die Tabelle des Lehrwerks *Schritte international* aufgenommen. Der Lesetext bezieht sich auf Deutschland und erklärt, welche Möglichkeiten es gibt, juristischen Rat mittels einer Online-Plattform zu erhalten. Anschließend gibt es im Kapitel „Aus Politik und Geschichte" Zeitungsmeldungen, die dazu dienen, einen Einblick in die Möglichkeiten der politischen Mitbestimmung zu bekommen. Hierbei berichtet jeweils ein Artikel über eine Umweltschutz-Initiative in Zürich, eine Initiative gegen den Flughafen-Ausbau in Eppstein und eine Greenpeace-Kampagne in Wien. Dasselbe Kapitel behandelt zudem noch die Parteien und Politiker, in diesem Fall allerdings lediglich mit Fokussierung auf Deutschland. Im Rahmen dessen werden die Namen und Logos der wichtigsten deutschen Parteien vorgestellt sowie die politische Farbenlehre erklärt.

Auch im Kursbuch *Menschen* werden die Parteien Deutschlands vorgestellt, gefolgt von einem allgemeinen Teil, in dem das Interesse der Menschen an Politik hinterfragt wird und in dem Begriffe wie „Politikverdrossenheit", „Demokratie" und „Opposition" erklärt werden. Am Ende dieses Kapitels befindet sich unter „Projekt Landeskunde" zudem noch eine Biografie Willy Brandts, die dessen Einstieg in die Politik ohne Staatsexamen, seinen politischen Aufstieg sowie seinen Widerstand gegen das NS-Regime und die Zeit im Exil behandeln. Ebenso wie die ersten beiden, bezieht sich auch die dritte Vermittlung politischer Inhalte ganz

klar auf Deutschland, denn Kapitel 22 behandelt die Einführung der Demokratie in der BRD. Dieser Inhalt würde ebenso gut in die geschichtliche Kategorie der Analyse passen, da es jedoch das vorrangige Ziel ist, den Weg Deutschlands zu einem demokratischen Staat nachzuvollziehen, wurde es in die politische Unterkategorie eingeordnet. Obwohl der Großteil der Informationen Deutschland behandelt, werden zwischendurch wichtige Eckdaten dieser Zeit aus Österreich und der Schweiz vermittelt.

- Welche kulturellen Veranstaltungen werden vorgestellt?

Informationen zu kulturellen Veranstaltungen finden sich in allen Lehrwerken, wobei in *Ja genau!* und *Menschen* jeweils nur ein kulturelles Thema behandelt wird.

In *Ja genau!* wird auf dieser Niveaustufe der Opernball in Wien vorgestellt. Er ist Teil des Kapitels „Unter einem DACH" und enthält neben der Vorstellung des Konzepts auch geschichtliche Aspekte sowie einen Artikel über den Österreicher Ismet Özdek, der im Jahr 2012 für die Eröffnung des Balls zuständig war.

Sicher! präsentiert den Lernenden eine weltweit bekannte deutsche Veranstaltung und zwar das Oktoberfest in München im Rahmen einer Reportage. Im Kapitel „Musik" werden zudem Musik- und Tanzveranstaltungen in Essen vorgestellt, wobei die Lernenden dabei Informationen zu einzelnen Tanzkursen und Konzerten bekommen.

Im Gegensatz zu den anderen Lehrwerken werden kulturelle Veranstaltungen in *Schritte international* weniger ausführlich vorgestellt. Im Unterthema „Andere Länder, andere Sitten" wird mittels eines Hörtextes der für die deutschsprachigen Länder typische Ablauf eines Kindergeburtstags und einer Hochzeit vorgestellt. Dabei wird besonders auf den Ort, die Dauer, die Gäste und typische Aktivitäten eingegangen. Unter „Kurioses aus Europa" wird ein Foto vom Leonhardi-Ritt in Bayern und vom Domtreppen-Fegen in Bremen gezeigt, jedoch ohne weitere Informationen zu liefern. Die Lernenden sollen in dieser Übung selbstständig recherchieren und im Anschluss über einen weiteren kuriosen oder interessanten Brauch berichten.

Das Kursbuch *Menschen* hat sich bei der Darstellung einer kulturellen Veranstaltung für das Heideblütenfest in Schneverdingen entschieden. Das Titelbild des Kapitels ziert die Krönung der Königin aus dem Jahr 2012, das die Lernenden auf das Thema einstimmen soll. Anschließend bekommen sie einen Einblick in die Pressekonferenz dieser Veranstaltung und erfahren mehr über das Gebiet der Lüneburger Heide.

- Welche geschichtlichen Informationen werden behandelt?

Ebenso wie mit den kulturellen Veranstaltungen verhält es sich mit den geschichtlichen Inhalten – ihnen wird in allen vier Kursbüchern Raum zugestanden. Da manche Themen zwei Kategorien zuordenbar waren, befindet sich „In der BRD wurde die Demokratie eingeführt" bereits in der Unterfrage nach politischen Inhalten und der geschichtliche Aspekt des Wiener Opernballs im Rahmen der kulturellen Veranstaltungen.

Ja genau! widmet eines seiner Kapitel dem Thema „Das Ende der Mauer". Es erklärt die Bedeutung des Jahres 1989, vermittelt durch ein Geschichtspuzzle die wichtigsten Ereignisse Deutschlands nach 1945 und stellt das Musical „Hinterm Horizont" vor. Das Thema wird mit Übungen zum afrikanischen Sprichwort „Bau lieber Brücken statt Mauern!" beendet. Österreich und die Schweiz sind in diesem Kapitel nicht präsent, es findet sich lediglich ein Hinweis zu Texten im Anhang, die sich mit der Zeit nach 1945 in diesen beiden Ländern befassen.

Im Kursbuch *Sicher!* werden die geschichtlichen Inhalte nicht mit politischen, sondern eher mit kulturellen Dimensionen verknüpft. Im Unterthema „Musikalische Wunderkinder" werden Felix Mendelssohn Bartholdy, Clara Schumann und Wolfgang Amadeus Mozart vorgestellt und wichtige Aspekte aus ihrem Leben in der damaligen Zeit herausgegriffen.

Auch das erste Thema dieser Kategorie in *Schritte international* weist eine kulturelle Färbung auf. Es handelt sich um einen bedeutenden Mann der deutschen Geschichte für die Regeln des Umgangs mit Menschen und die generellen Höflichkeitsformen: Freiherr Adolph Knigge. Es werden sowohl bedeutende Schritte seines Lebens als auch vereinfachte Auszüge aus seinem Buch vermittelt, die eine Diskussion zu den Benimm-Ratschlägen Knigges anregen sollen, genauer gesagt einen Vergleich „damals – heute". Im Kapitel „Aus Politik und Geschichte" wird im Rahmen einer historischen Führung die Zeit des gespaltenen Deutschlands in DDR und BRD dargestellt. Da es sich in dieser Darstellung eher um eine geschichtliche als eine politische Vermittlung handelt, wurde es dieser Kategorie zugeordnet. Die Lernenden bekommen hierbei Informationen über die wichtigsten Eckdaten und die geografischen Fakten der damaligen Zeit. Verbunden wird dies mit einem Lied, einem Propaganda-Plakat und einigen Fotos der damaligen Gesellschaft. Ebenfalls ein geschichtlicher Aspekt wird durch Vorstellung der österreichischen Kernphysikerin Lise Meitner präsentiert. Es wird erklärt, weshalb sie trotz ihres Talents und ihres Verdienstes in der Wissenschaft keinen Nobelpreis be-

kam – ein historischer Vergleich zwischen den Möglichkeiten in früheren Zeiten und den heutigen wird angestrebt.

Anhand von Einzelbeispielen beziehungsweise bestimmten Personen werden historische Informationen im Lehrwerk *Menschen* vermittelt. Im Kapitel „Wir brauchten uns um nichts zu kümmern“ unterhalten sich eine ältere Dame und ein junger Mann über deren Erfahrungen in Kriegszeiten. Es werden Informationen zum Alltag, den Sorgen, Nöten und schönen Erinnerungen der damaligen Zeit durch die Biografie dieser alten Dame vermittelt. Kombiniert wurde dieser geschichtliche Aspekt mit einem gesellschaftlichen, indem die Aufgaben der Familienmitglieder von früher beschrieben wurden und so auf das Thema „Meine Jugend“ hingeleitet wird. Im Rahmen eines künstlerischen Kapitels wird anhand des Lebens von Gabriele Münter die Zeit des Ersten Weltkriegs sowie des Nationalsozialismus aus ihrer Perspektive vorgestellt. Ebenso aufgenommen in diese Kategorie wurde der Artikel über das Gut Stellshagen, in dem die Geschichte des Gebäudes und dessen Bewohner/innen während der (Nach-)Kriegszeit erläutert wird.

12. Enthält das Lehrwerk aktuelle Bezüge?

Grundsätzlich enthalten alle Lehrwerke aktuelle Bezüge, was vor allem an den verwendeten Zeitungsartikeln und Schlagzeilen gut festzumachen ist. Auch die Gefahren und Chancen einer weltweiten digitalen Vernetzung spielen in den Kursbüchern auf unterschiedliche Weise eine Rolle.

Herausstechend waren im Lehrwerk *Ja genau!* aktuelle soziale wie politische Themenkomplexe, in denen Menschen an der Armutsgrenze und Menschen mit Fluchthintergrund thematisiert werden (Seite 36-38). Auch Produktionswege moderner Güter, sowie deren Auswirkungen auf die Umwelt (Seite 58) und Internet-Shopping (Seite 60) lassen sehr aktuelle und viel diskutierte Bezüge erkennen. In *Sicher!* werden aktuelle Themen wie Bookcrossing (Seite 38) und Chef-Dating (Seite 54) – eine moderne Strategie potenzielle Arbeitgeber kennenzulernen – vorgestellt. In *Menschen* wird stellvertretend für viele neue Wohnprojekte ein Menschendorf (Seite 72) und ein innovatives Projekt namens Aquaponik (Seite 77) präsentiert, welches Fischaufzucht und Gemüseanbau kombiniert.

13. Finden sich Tabuthemen oder mögliche kontroverse Themen?

Lehrwerk	Themenkomplex	Seitenanzahl
Ja genau!	Altersarmut	36/37
	Flucht/Fluchterfahrung	38
	Krieg/Nachkriegszeit	46-51
Sicher!	Party, Junggesellenabschied	22 + 25
	Gewalt und aggressive Sprache in der Musik	69/70
Schritte International	Partnersuche im Internet, Liebeskummer	13/14
	Krieg/Nachkriegszeit	62/63
Menschen	Jugend in der Kriegszeit/Nachkriegszeit	28/29
	Krieg/Nachkriegszeit	64/65

Tabelle 10: Tabuthemen und kontroverse Themen

Anmerkung: In den untersuchten Kursbüchern finden sich kaum Themen, die ganz deutlich als eventuelle Tabuthemen kategorisiert werden könnten. Deswegen wurden in die Forschungsfrage auch Themen aufgenommen, mit denen im Unterricht eventuell sensibel umgegangen werden sollte, da sie bei manchen Teilnehmer/innen – je nach Vorgeschichte – unangenehme oder sogar schmerzhafte Erinnerungen hervorrufen könnten. Dadurch soll der Analyse dieser Unterfrage ein weiteres Spektrum eröffnet werden.

Die von Sara Hägi-Mead geschilderten potenziell tabuisierten Themen werden in keinem der vier untersuchten Kursbücher bearbeitet. Lediglich die Thematik „Party" beziehungsweise „Junggesellenabschied" im Lehrwerk *Sicher!* sowie „Partnersuche im Internet" und „Liebeskummer" in *Schritte international* könnten in diese Richtung tendieren. Wie in ihrem Artikel beschrieben, wurden im Iran sowie in Afghanistan *Disko* und *tanzen* in Lehrbüchern als zu sexuell aufgeladen erachtet und somit einer Zensur unterzogen. Aus diesem Grund könnten auch die oben beschriebenen Inhalte in einigen Ländern, in denen Themen wie körperliche Nähe, Alkoholkonsum oder Sexualität noch keinem offenen Dialog zugänglich sind, als kritisch eingestuft und folglich eliminiert werden.

Ähnlich könnte es sich auch mit dem Thema „Gewalt und aggressive Sprache in der Musik" verhalten, das in einigen Regionen als heikel und aus diesem Grund als für ein allgemeines Lehrwerk unpassend eingestuft werden könnte.

Da die Nachkriegszeit aus geschichtlicher Sicht ein essenzieller Teil der Landeskunde deutschsprachiger Länder ist, nimmt sie in drei der untersuchten Lehrwerke Raum ein. Je nach persönlichem Hintergrund der Lernenden könnte es sich dabei um ein sensibles Thema handeln, ganz genauso wie bei den beiden Themen „Altersarmut“ und „Fluchterfahrung“, die im Kursbuch *Ja genau!* behandelt werden.

7.3. Deutsch als plurizentrische Sprache

14. An welcher standardsprachlichen Norm orientiert sich das Lehrwerk?

Alle Lehrwerke wurden bei einem bundesdeutschen Verlag veröffentlicht, *Ja genau!* beim Cornelsen Verlag, die drei anderen Bücher beim Hueber Verlag. Sie orientieren sich eher an der standardsprachlichen Norm Deutschlands, was auf mehreren Ebenen erkennbar wird.

Im Allgemeinen lässt sich festhalten, dass in den Hörtexten noch stark auf bundesdeutsche Sprecher/innen zurückgegriffen wird, woran sich die Konzentrierung auf die Sprachnorm Deutschlands am stärksten bemerkbar macht. Es gibt nur wenige Ausnahmen, in denen österreichische oder schweizerische Sprecher/innen eingebunden wurden (Details siehe Frage 15).

Zudem lässt sich in den Anweisungen, Lesetexten, Wortschatzerklärungen und Grammatikbeispielsätzen eine Zentrierung auf die bundesdeutsche Sprachnorm vorfinden. In dieser Kategorie gestaltete sich die Analyse ein wenig komplexer, da es sich bei Sprache um ein sehr dynamisches Konstrukt handelt und einige Begriffe bereits in Österreich beziehungsweise der Schweiz Einzug gefunden haben, obwohl sie im Grunde eher dem bundesdeutschen Sprachraum zuzuordnen wären. Deswegen wurden zur Veranschaulichung vor allem diese Begriffe gewählt, zu denen es ein typisches Pendant aus dem österreichischen oder schweizerischen Sprachraum geben würde.

Lehrwerke	**eher dem Sprachraum Deutschlands zuordenbare Wörter und Phrasen (Seitenzahl)**
Ja genau!	Abfall (7), Kriminalhauptkommissarin (15), Kartoffel (20), Rente (28), Arbeitsagentur (36), „nö“ (39)
Sicher!	Würstchen (24), Bahnfahrt (14), die E-Mail (44), Flur (46), Flusspferd (49), „gucken“ (54), Rentenversicherung (56), Abitur (59),
Schritte international	Kneipe (14), Krach schlagen (17), abspülen/Essen ausfahren/Mülleimer (21), die SMS (22), die E-Mail (24), „nee“ „gucken“ (26), Spielwaren (29), Kasse/Brotzeit (30), ausleihen (33), Bürgersteig (50), Verfallsdatum (52), Rentner (53), leihen (56), Bürgerbegehren

	(59)
Menschen	Würstchen (16), Apfelsine (24), Rentner (38), Pflaume/Metzgerei (72)

Tabelle 11: Sprachnorm

Hinsichtlich des schriftlichen Teils hebt sich *Schritte international* mit einer deutlichen Häufung bundesdeutscher Begriffe ab, während in *Menschen* die wenigsten Beispiele zu finden sind. In *Ja genau!* wird die bundesdeutsche Norm in zwei Fällen in einen Text integriert, während die Abweichungen in der österreichischen beziehungsweise schweizerischen Norm in Form von Zusatzinformationen – am Rand des jeweiligen Textes – angeführt werden (Seite 11/36).

15. Inwiefern bietet das Lehrwerk Beispiele für die sprachliche Vielfalt?

Um ein möglichst umfangreiches Bild der sprachlichen Vielfalt in den der Studie zugrunde liegenden Lehrwerken zu liefern, wurde die Forschungsfrage noch einmal in sechs Untergruppen geteilt: Lesetexte, Hörtexte/-übungen, Grammatikübungen/-erklärungen, Phonetikübungen, Pragmatik sowie Wortschatzübersichten.

- bei den Lesetexten?

In den Lesetexten finden sich durchgängig nur sehr vereinzelt Beispiele, welche die sprachliche Vielfalt des deutschsprachigen Raums demonstrieren. Während alle Lehrwerke Texte aufweisen, dessen Vokabular neutral gestaltet ist, und die deswegen keinem Sprachraum eindeutig zuzuordnen sind, gibt es auch zahlreiche Texte, die durch speziell in Deutschland verwendetes Vokabular auf die Sprachnorm Deutschlands hinweisen.

In *Schritte international* findet sich zum Thema „Zeitungsmeldungen: Politische Mitbestimmung“ (Seite 61) neben einem Artikel aus Eppstein auch ein Artikel aus Zürich und Wien, wobei es sich dabei nur um den Ort des Geschehens handelt und keine sprachliche Vielfalt zu erkennen ist.

Ein ähnliches Bild präsentiert sich im Lehrwerk *Menschen*: Es gibt lediglich einen Lesetext, in dem ein Projekt aus Österreich „Das Menschendorf: Zusammen ist man weniger allein!“ (Seite 72) vorgestellt wird. Die Sprache des Artikels ist neutral gehalten, jedoch kommen darin Wörter wie „Pflaume“ und „Metzgerei“ vor, die eher weniger dem österreichischen Sprachraum zuzuordnen sind.

Im Gegensatz dazu gibt es in *Ja genau!* deutlichere Hinweise auf die Pluralität des deutschsprachigen Raums in den Lesetexten. Gleich zu Beginn zum Thema „Der liebe Haushalt" (8/9) wird neben dem Wort Abfall auch Müll benutzt sowie das Verb abwaschen anstatt abspülen. Im Kapitel „Lebenslinien" (Seite 38) befindet sich ein kurzer Artikel über das aus Vietnam geflüchtete Mädchen Hoa, das in eine österreichische Pflegefamilie kam. Im Artikel wird das eindeutig der österreichischen Sprachnorm zuordenbare Wort „Volksschule" verwendet und im Kapitel „Unter einem DACH" (Seite 70) enthält der Artikel über den Wiener Opernball das in Österreich gebräuchliche Wort „heuer". In selbigem Kapitel gibt es auch einen Bezug auf die Schweiz durch den Text „Chrüsimüsi mit Schwiizertüütsch" (Seite 68), in dem es um Deutschlernende in Zürich geht. Es werden die Begriffe „Blueme", „Fänschter", „Stréél" und „Zältli" vorgestellt, die im Artikel als Mundart-Wörter klassifiziert werden.

Sicher! weist weder Beispiele der österreichischen noch der schweizerischen Sprachnorm auf.

- <u>bei den Hörtexten/-übungen?</u>

In allen untersuchten Kursbüchern ist die Großzahl der Sprecher/innen klar aus dem deutschen Sprachraum. Dennoch finden sich überall auch Beispiele für eine Berücksichtigung der sprachlichen Vielfalt, wobei sich diese in Häufigkeit und Qualität der Beiträge je nach Kursbuch unterscheiden. In die Analyse wurden nicht nur Dialekte und regionale Färbungen der Sprache, sondern auch Sprecher/innen miteinbezogen, deren Akzent auf eine andere Erstsprache hinweist. In manchen Beiträgen ist es aufgrund einer sehr neutralen und standarddeutschen Aussprache nicht zu erkennen, ob der Sprecher oder die Sprecherin aus Deutschland, Österreich oder der Schweiz kommt, während andere vor allem durch die Wahl des Wortschatzes oder spezifische Satzkonstruktionen einer spezifischen Landesnorm zuzuordnen sind. Alle Lehrwerke haben gemeinsam, dass in den Hörübungen und -texten zumeist sehr deutlich gesprochen wird und sich weitgehend wenige Hintergrundgeräusche in den Aufnahmen befinden.

Von allen vier untersuchten Kursbüchern weist *Ja genau!* die meisten Sprecher/innen auf, die in irgendeiner Form die sprachliche Vielfalt repräsentieren. Dennoch zeigt sich eine starke Häufung von Sprecher/innen der Sprachnorm Deutschlands. In Summe befinden sich im Kursbuch drei Sprecher/innen aus Österreich, eine aus der Schweiz, zwei mit ausländischem Akzent und mehrere mit diversen Dialekten aus Deutschland.

Lektion 9 „Reisen und arbeiten“ (Seite 16): Es stellen sich Personen unterschiedlicher Berufsrichtungen vor, die von ihren Tätigkeiten und Tagesabläufen berichten. Dabei ist beim Zimmermädchen ein ausländischer Akzent erkennbar und der Arzt dieses Hörbeitrags verwendet einen Dialekt, der dem Sprachraum Deutschlands zuzuordnen ist.

Lektion 10 „Männer und Frauen“ (Seite 27): Sechs Personen berichten von ihren Erfahrungen rund um das Thema Online-Dating. Unter diesen Sprecher/innen befindet sich eine Person aus dem österreichischen Sprachraum, die restlichen weisen unterschiedliche deutsche Dialekte auf.

Lektion 11 „Lebenslinien“ (Seite 36-37): In dieser Radioreportage geht es um Armut in der Rente. Sprecherin ist unter anderem eine Austauschstudentin, deren Deutsch einer ganz klar anderen Erstsprache zuordenbar ist. Während die Reporterin sich an eine neutrale Norm hält, lässt sich bei der Rentnerin Erna Holt ein deutscher Dialekt erkennen.

Lektion 12 „Das Ende der Mauer“ (Seite 51): Der Hörtext besteht aus mehreren Passanten, die sich zu dem davor besuchten Musical „Hinterm Horizont“ äußern. Da die Vorführung in Berlin stattfand, sind nahezu alle Sprecher/innen dem zugehörigen Dialektraum zuzuordnen.

Kapitel 14 „Unter einem DACH“ (Seite 68): Hierbei geht es ganz explizit um die sprachliche Vielfalt im deutschsprachigen Raum. Zunächst sollen die Lernenden die Hörbeiträge verschiedenen Regionen zuordnen – Bern, Wien, Baden-Württemberg, Köln und Hamburg. Danach erläutern verschiedene Sprecher/innen ihre Meinung zur Vielfalt der deutschen Sprache, darunter ein Sprecher aus Österreich und eine Sprecherin aus der Schweiz. Die anderen Personen teilen sich auf verschiedene Regionen Deutschlands auf.

Sicher! bietet auf der untersuchten Niveaustufe kaum Beispiele für den plurizentrischen Ansatz in den Hörbeiträgen. Eine mögliche Ursache dafür könnte sein, dass oft wiederkehrende Sprecher/innen herauszuhören sind, die alle dem Raum Deutschlands zuzuordnen sind. In Summe befinden sich im Kursbuch keine Sprecher/innen aus Österreich, keine aus der Schweiz, zwei mit ausländischem Akzent und zwei mit Dialekten aus Deutschland.

Lektion 5 „Berufseinstieg“ (Seite 52): Der Hörbeitrag handelt von einem Atelier, das sich darauf spezialisiert hat, junge Frauen aus Einwandererfamilien zu beschäftigen. Die Inhaberin spricht mit bayrischem Dialekt und zwei andere junge Frauen aus der Türkei und dem Irak sprechen fehlerfreies Deutsch mit einem hörbar ausländischen Akzent.

Lektion 5 „Berufseinstieg“ (Seite 61): Den Lernenden wird ein Interview mit einem Auszubildenden in einer Bank präsentiert, dessen Sprecher mit einem sehr starken Zungenspitzen-R spricht.

Auch im Kursbuch *Schritte international* findet die sprachliche Vielfalt kaum Einzug in die Hörbeiträge. Innerhalb der einzelnen Kapitel, gibt es wiederkehrend Hörübungen mit Maja und Nasseer, was zwar einen roten Faden schafft, aber der Forderung nach Plurizentrik nicht zuträglich ist. In Summe befinden sich im Kursbuch keine Sprecher/innen aus Österreich, keine aus der Schweiz, keine mit ausländischem Akzent und sieben mit diversen Dialekten aus Deutschland.

Kapitel 10 „Rund ums Produkt“ (Seite 32): Die Hörübung beschäftigt sich mit Kundengesprächen, die alle in Form von Dialogen zu hören sind. Auffallend ist dabei ein Sprecher, der ein sehr ausgeprägtes Zungenspitzen-R aufweist.

Kapitel 14 „Zu Hause in der Welt“ (Seite 70): Verschiedene Personen stellen sechs Bundesländer Deutschlands vor. Dabei lernen die Lernenden den schwäbischen, den friesischen, den sächsischen, den Dialekt Kölns und Hamburgs sowie Plattdeutsch kennen.

Nach *Ja genau!* ist das Kursbuch von *Menschen* ebenso ein Beispiel dafür, dass der Vielfalt der deutschen Sprache zumindest in kleinem Maße Rechnung getragen wird. In Summe befinden sich im Kursbuch zwei Sprecher/innen aus Österreich, einer aus der Schweiz, fünf mit ausländischem Akzent und keine mit erkennbaren Dialekten aus Deutschland.

Kapitel 13 „Aus diesem Grund gab es ein Missverständnis“ (Seite 9): Der Hörtext handelt von einem Mann und einer Frau, die in einem Restaurant die Speisekarte studieren und dann eine Frage an die Kellnerin haben. Bei der Kellnerin ist die Erstsprache Französisch herauszuhören.

Kapitel 13 „Aus diesem Grund gab es ein Missverständnis“ (Seite 10): Vier Personen erzählen über ein Missverständnis mit der deutschen Sprache, das in irgendeiner Beziehung zu ihrer Erstsprache steht. Es handelt sich dabei um eine Sprecherin mit englischem Akzent, eine Sprecherin mit französischem Akzent, eine Sprecherin, die ursprünglich aus dem slawischen Sprachraum kommt, und einen Sprecher, dessen Erstsprache im asiatischen Raum beheimatet ist.

Kapitel 20 „Die anderen werden es dir danken!“ (Seite 49): Den Einstieg in das Thema bildet eine Konversation zwischen einem Hüttenwirt und einem Gast. Der Wirt spricht zwar kein Schweizerdeutsch, aber die schweizerische Varietät ist gut herauszuhören.

Kapitel 23 „Fahrradfahren ist in“ (Seite 67): Die vier Sprecher/innen erzählen über ihre Fahrräder, wobei eine Person nach eigenen Angaben aus Klagenfurt kommt.

Kapitel 24 „Das löst mehrere Probleme auf einmal“ (Seite 74): In einer Radiosendung werden mögliche Zukunftsszenarien diskutiert. Eine der Sprecher/innen ist dabei laut Moderatorin aus dem österreichischen Sprachraum, wobei dies ohne diese Information kaum herauszuhören wäre, da sich die Sprecherin sehr stark an einer neutralen Norm orientiert.

- <u>bei den Grammatikübungen/-erklärungen?</u>

Sprachliche Vielfalt hinsichtlich der Grammatikübungen und -erklärungen tritt innerhalb der vier untersuchten Lehrwerke nur ein einziges Mal auf. In *Ja genau!* wird bei der Einführung der beiden Präpositionen „trotz und wegen + Genitiv“ (Seite 71) darauf hingewiesen, dass diese in der Umgangssprache vor allem in Süddeutschland, Österreich und der Schweiz immer häufiger mit dem Dativ verwendet werden, es findet also eine regionale Markierung innerhalb der Grammatikerklärung statt.

- <u>bei den Phonetikübungen?</u>

In den Lehrwerken *Sicher!, Schritte* und *Menschen* existieren keine ausgeschilderten Phonetik-Hörübungen. Nur in *Ja genau!* gibt es zahlreiche (Seite 9/21/31/39/51/61/71), die jedoch alle der Sprachnorm Deutschlands folgen, beziehungsweise eine relativ neutrale Prägung aufweisen.

- <u>bei den Wortschatzübersichten/-erklärungen und bei der Pragmatik?</u>

Genau wie bei den Grammatikübungen verhält es sich auch im Bereich der Wortschatzübersichten und -erklärungen. Lediglich das Lehrwerk *Ja genau!* bezieht die sprachliche Vielfalt an drei Stellen ein. Im Kapitel „Der liebe Haushalt“ (Seite 11/12) wird zunächst ein Begriff ohne hierarchische Reihung für alle drei Länder erklärt und danach werden Haushaltsverben vorgestellt. Dazu gibt es einen Informationskasten über Verben, die ausschließlich in der Schweiz beziehungsweise in Österreich gebräuchlich sind. Zudem wird auf eine pragmatische Besonderheit hingewiesen: Mit einem Besen wird in Deutschland gefegt, in Österreich gekehrt und in der Schweiz gewischt. Zum Thema „Unter einem DACH“ (Seite 68) gibt es eine Wortschatztabelle mit Bildern, die typische schweizerische Begriffe veranschaulicht.

8. Conclusio

Die Entstehung der vorliegenden Studie resultierte aus dem Interesse an landeskundlichen Inhalten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine der größten Stärken der Landeskunde, die gleichzeitig jedoch auch die größte Herausforderung birgt, ist ihre Vielfalt. Dieser Reichtum an Möglichkeiten garantiert jeder Lehrperson aus einem nahezu unendlichen Angebot an Themen und Inhalten wählen zu können.

Um Unterrichtende verschiedenster Länder zu unterstützen und ihnen einen Orientierungsrahmen zu bieten, nehmen sich bereits jahrzehntelang Expert/innen auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache dieser spannenden Aufgabe an, nach landeskundlichen Inhalten zu suchen, die eine Berechtigung sowie einen Mehrwert für den Unterricht aufweisen, und integrieren diese wissenschaftlich fundierten Vorschläge in ein Lehrwerk. Da der Fokus sehr unterschiedlich gesetzt werden kann, bietet die Analyse verschiedener Lehrwerke eine interessante sowie informative Basis, aktuelle Strömungen auf diesem Gebiet aufzudecken und zu erforschen, inwieweit den aktuellen Forderungen nach Authentizität, Aktualität, Plurizentrik und der Vielfalt nachgegangen wird.

Die theoretische Einbettung dieser Lehrwerkanalyse sollte potenziellen Leser/innen Hintergrundinformationen über die Natur der Landeskunde per se geben – für die sowohl ein geschichtlicher Rückblick als auch die Diskussion der aktuellen Debatten unabdingbar waren. Die Erläuterung der Plurizentrik sowie des DACH-Prinzips rundeten die Inhalte des theoretischen Teils ab, der auf ein besseres Verständnis der nachfolgenden Analyse sowie eine transparente und nachvollziehbare Wahl der leitenden Forschungsfragen und deren detaillierte Aufgliederung mittels des eigens erstellten Fragenkatalogs abzielte. Dabei orientiere sich die Präzisierung des Forschungsdesigns stets am Erkenntnisinteresse. Unter Berücksichtigung der Art und des Umfangs dieser Arbeit kann sowohl die Wahl des Forschungsdesigns, als auch die Anzahl der analysierten Lehrwerke rückblickend als angemessen und zielführend betrachtet werden.

8.1. Diskussion und Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Gegensatz zu Kapitel 7, in dem der Fragenkatalog ausführlich beantwortet wurde, werden im Folgenden die grundlegenden Analyseergebnisse kompakt dargestellt. Dies geschieht mit-

tels des Rückgriffs auf drei Forschungsfragen, die den Kern dieser Arbeit bilden und die relevantesten Ergebnisse der Lehrwerkanalyse veranschaulichen sollen.

Welche landeskundlichen Themen werden in den ausgewählten DaF-Lehrwerken behandelt?

Bereits bei dem Blick auf die vier Inhaltsverzeichnisse lässt sich erkennen, dass die für ein Kursbuch B1.2 als sinnvoll erachteten Themen sehr divers sein können. Jedes Lehrwerk setzt seine Schwerpunkte ein wenig anders, wobei sich die Inhalte durchwegs um mehr oder weniger vertraute Gebiete ranken (*Frage 9*). Um die Themen analysieren zu können, ist es unabdingbar, auch den Kulturbegriff zu beleuchten, der jedem einzelnen der Lehrwerke zugrunde liegt. Dabei zeigten sich kaum signifikante Unterschiede – die Lehrwerke wurden alle auf Basis eines modernen, offenen Kulturbegriffs gegründet, der von Stereotypisierungen Abstand nimmt und auf Essentialisierungen verzichtet. Interessant zu erwähnen bleibt dabei, dass in *Ja genau!, Sicher!* und *Schritte international* auf Begriffe rund um „Heimat" Bezug genommen wird, während im Kursbuch *Menschen* niemals auf eine Gruppe kultureller Prägung referiert wird (*Frage 10*).

Um Vergleiche ziehen zu können und auf etwaige Diskrepanzen leichter aufmerksam zu werden, wurden die Themen nach drei wichtigen Aspekten sortiert und diese drei Blöcke (politische, kulturelle und geschichtliche Informationen) gegenübergestellt – der wirtschaftliche Block wurde aus dem Analyseraster entfernt, da keines der vier Lehrwerke Themen dieser Art berücksichtigt.

Global betrachtet beinhalten die beiden Kursbücher *Schritte international* und *Menschen* eine differenziertere Auswahl an Themen, was sich vor allem an den nicht behandelten politischen Inhalten von *Ja genau!* und *Sicher!* festmachen lässt. Ebenso sind in *Schritte international* sowie *Menschen* verhältnismäßig mehr geschichtliche Informationen zu finden, während in den anderen zwei Kursbüchern nur ein Thema auf geschichtlicher Basis präsentiert wird. Erwähnenswert erscheint zudem, dass in allen Lehrwerken außer *Sicher!* die ehemalige Spaltung Deutschlands thematisiert wird. Divers ist dabei lediglich der Fokus, da sich die Autor/innen von *Ja genau!* auf den Fall der Mauer, das Team von *Schritte international* auf die gesamte Zeit der Trennung und die Entwickler/innen von *Menschen* auf die Verknüpfung mit persönlichen Jugenderzählungen spezialisieren. Hinsichtlich der kulturellen Veranstaltungen beziehen sich alle vier Lehrwerke auf ein bis zwei Besonderheiten der deutschsprachigen

Länder, wobei im Umfang und in der Präsentation dieser Veranstaltungen keine erwähnenswerten Unterschiede vorliegen (*Frage 11*).

Nicht nur ein modernes Kulturverständnis, sondern auch eine angemessene Darstellung von Männern und Frauen sind für aktuelle Lehrwerke ein Maßstab für Professionalität und die Berechtigung, das Bild der deutschsprachigen Länder weltweit präsentieren zu dürfen. Dabei wurde in der Analyse vor allem auf Bilder und Illustrationen, aber auch deren Verknüpfung mit den jeweiligen Themenblöcken geachtet.

Betrachtet man lediglich das zahlenmäßige Verhältnis der Darstellungen von Männern und Frauen, zeigt sich im Großen und Ganzen ein relativ ausgeglichenes Bild, das außer im Lehrwerk *Ja genau!* sowohl bei den Zeichnungen als auch bei den Fotos zugunsten männlicher Personen ausfällt. Bis auf eine deutliche Häufung bei der gezeichneten Darstellung von Männern mit rund 77 % im Kursbuch *Sicher!*, wird in der restlichen Auswertung das grobe Verhältnis 60:40 zugunsten eines Geschlechts nicht überschritten (*Frage 2*).

In weiterer Folge wurde diese generelle Frage nach der Anzahl durch den Aspekt der Stereotype gegenüber den beiden Geschlechterrollen erweitert und die Lehrwerke somit auf Rollenklischees untersucht. Grundsätzlich war keine auffällige Häufung an genderstereotypisierten Darstellungen zu erkennen. Wie schon bei der Frage nach dem Rückgriff auf das Konzept Kultur, konnte auch innerhalb dieser Unterfrage im Lehrbuch *Menschen* die geringste Nutzung von Rollenklischees beobachtet werden und zwar lediglich in zwei Situationen. Jedoch ist die Anzahl auch in den anderen Büchern nicht signifikant höher. Die meisten Rollenklischees beziehen sich auf Berufe, Haushaltsaktivitäten sowie Hobbys, die stereotypisiert eher Männern beziehungsweise Frauen zugeordnet sind. Hinsichtlich der Berufssparten muss jedoch bedacht werden, dass in eigenen Situationen auf Klischees zurückgegriffen wird, die sich in der Realität durch aktuelle Zahlen durchaus bewahrheiten. Erwähnenswert erscheint zudem das Unterthema des Lehrwerks *Ja genau!* mit dem Titel „Typisch Frau, typisch Mann?“, in dem Rollenklischees ganz bewusst aufgegriffen werden, um die Lernenden zu sensibilisieren, was auf einen sehr reflektierten Umgang mit genderstereotypisierenden Inhalten hinweist (*Frage 6*).

Verknüpft mit stereotypisierenden Inhalten bezüglich des Geschlechts kann die Darstellung der Personen aus den durch die jeweiligen Lehrwerke leitenden Personen werden, die in *Ja genau!* sowie *Schritte international* auftreten. Eine durchwegs neutrale Darstellung, fernab von der Bedienung typischer Rollenklischees zeigt sich in der Kriminalgeschichte von *Ja genau!*, in der die Hauptkommissarin und ihre Kolleg/innen realitätsnah vorgestellt werden. Im

Gegensatz dazu beinhaltet die Fotogeschichte des Kursbuchs *Schritte international* mehrfach Situationen, in denen einen Rückgriff auf genderstereotypisierte Verhaltensweisen stattfindet. Dies äußert sich vor allem durch das Klischee der hilflosen, ungeschickten, technisch nicht versierten jungen Frau, der ein sehr selbstbewusster, ein wenig aufbrausender, technisch versierter und durchsetzungsfähiger junger Mann gegenübersteht (*Frage 8*).

Alle vier Lehrwerke weisen aktuelle Bezüge auf, wobei diese in *Ja genau!* am herausstechendsten sind, da sie sich auf die aktuelle politische Lage beziehen, Themen wie Altersarmut und Flucht einbinden sowie die Produktionsbedingungen bestimmter Waren aus ökonomischer und ökologischer Sicht thematisieren. In *Menschen* werden ein jüngst entstandenes soziales sowie ein ökologisches Projekt vorgestellt. Im Allgemeinen sind allerdings keine Themen einbezogen, die ganz besonders durch ihre akute Aktualität hervorstechen würden, sondern Inhalte, die in den letzten Jahren vermehrt ins Gespräch gekommen sind und voraussichtlich auch in den nächsten Jahren nicht an Relevanz verlieren werden (*Frage 12*). Dieser Entscheidung der Lehrwerkautor/innen könnte die Tatsache zugrunde liegen, dass diese Kursbücher Themen beinhaltet sollten, die über mehrere Jahre ansprechend auf potenzielle Kund/innen wirken und somit über einen längeren Zeitraum hinweg als die reale Lebenswelt der Schüler/innen repräsentierend angesehen werden können.

Dieser Hintergedanke von Verlagen beziehungsweise Autor/innen könnte zudem einer der Hauptgründe dafür sein, dass sich hinsichtlich tabukritischer Themen durchwegs kaum nennenswerte Beispiele finden lassen. Es gibt lediglich Inhalte, die eventuell einer sensibilisierten Aufarbeitung bedürfen, wie Flucht, Armut oder Krieg. Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei Betrachtung der Illustrationen. Es befinden sich in allen vier Kursbüchern Fotos oder Abbildungen, die in einigen Ländern als unpassend erachtet werden könnten, wie zu freizügig bekleidete Menschen oder die Darstellung von intimem Körperkontakt. Jedoch trat in der Analyse kein Thema oder Bild zum Vorschein, das ganz klar einer Tabuisierung zum Opfer fallen würde. Ursache dafür könnte eine vermehrte Sensibilisierung sowohl seitens der Verlage als auch der Lehrwerkautor/innen sein, gezielt auf kontroverse Themen zu verzichten, um eine gute Ausgangsposition auf dem Buchmarkt zu erschaffen (*Frage 7 und 13*).

Inwiefern wird in den Lehrwerken das DACH-Prinzip umgesetzt?

Interessant hinsichtlich dieser Forschungsfrage sind die expliziten Verweise gleich zu Beginn in den Vorworten, dass die Auswahl der Inhalte gemäß den Forderungen des DACH-Prinzips

getroffen wurde. Wie dieses Prinzip von den Autor/innenteams geografisch ausgelegt wird, zeigt sich zum Teil bereits sehr anschaulich bei der Analyse der Cover. Während in *Schritte international* laut der verwendeten Grafik Deutschland, Österreich, die Schweiz und Liechtenstein in den deutschsprachigen Raum inkludiert werden, findet Letzteres in der Landkarte im Buch *Menschen* keine Beachtung. In den anderen beiden Kursbüchern existieren keine geografischen Darstellungen *(Frage 1)*. Festzuhalten gilt es zudem, dass bei genauerer Analyse der Inhalte Liechtenstein in keiner Weise Beachtung findet.

Bevor konkrete Inhalte besprochen werden, soll zunächst noch auf die Vielfalt hinsichtlich der Darstellung von Menschen sowie deren sozialer Schichten eingegangen werden, da ein wichtiges Prinzip des DACH-Konzepts eine adäquate, aufrichtige sowie moderne Darstellung des deutschsprachigen Raums ist.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass in allen Lehrwerken Personen dargestellt werden, die eine gewisse Vielfalt des deutschsprachigen Raums repräsentieren, jedoch handelt es sich dabei um recht vereinzelte Beispiele, die sich zusätzlich in der Qualität zum Teil recht deutlich unterscheiden. Ein Großteil der Bilder und Abbildungen entspricht eher stereotypisierten Vorstellungen, wodurch der Gesamtaufbau der Lehrwerke nach optischen Aspekten der Realität noch nicht ganz gerecht werden kann. Interessant zu sehen war, dass Bilder von Personen, die nach stereotypisiertem Denken nicht unbedingt dem deutschen Sprachraum zuzuordnen wären, häufig mit eher negativ oder problematisch assoziierten Themenkomplexen wie sprachlichen Missverständnissen, peinlichen Situationen oder auch sozialpolitischen Inhalten wie Flucht und Migration verknüpft sind *(Frage 4)*.

Werden die Bilder gemäß der Zugehörigkeit zu einer gewissen sozialen Schicht analysiert, sticht zunächst das Lehrwerk *Sicher!* hervor, da das Verhältnis deutlich zugunsten der Darstellung von Menschen einer eher höheren sozialen Schicht ausfällt. Im positiven Sinne ist währenddessen das Buch *Ja genau!* herauszuheben, da die Bilder ausgeglichen gewählt und zudem noch in sehr differenzierte soziale Kontexte eingebettet werden *(Frage 5)*.

Um die Umsetzung des DACH-Prinzips möglichst umfangreich analysieren zu können, wurden die Lehrwerke einerseits auf Bilder und Abbildungen und andererseits auf Inhalte aus Deutschland, Österreich und der Schweiz untersucht. Wie zu erwarten, fiel dieses Verhältnis in beiden Kategorien ganz klar zugunsten Deutschlands aus.

Während sich die Bilder und Abbildungen Deutschlands im Rahmen von 18 bis 28 pro Lehrwerk befinden, kommen jene, die dem österreichischen beziehungsweise schweizeri-

schen Sprachraum zuzuordnen sind, nicht über den einstelligen Bereich hinaus, in *Sicher!, Schritte international* und *Menschen* nicht einmal über die Anzahl fünf. *Ja genau!* ist unter den vier Büchern das Lehrwerk mit den meisten Abbildungen aus Österreich und der Schweiz, obwohl diese auch hierbei mit neun aus Österreich und vier aus der Schweiz der deutlich höheren Anzahl 18 an bundesdeutschen Bildern gegenüberstehen. Das dramatischste Ergebnis zeichnet sich im Lehrwerk *Sicher!* ab, das lediglich eine Abbildung Österreichs und keine einzige aus der Schweiz beinhaltet *(Frage 3)*.

Ein sehr ähnliches Ergebnis ergibt sich auch bei den tatsächlichen Inhalten, wobei sich in dieser Kategorie der Unterschied zwischen Österreich und der Schweiz noch einmal deutlicher herauskristallisiert.

Hinsichtlich politischer Themen, nur existent in *Schritte international* und *Menschen*, findet eine ausschließliche Fokussierung auf Deutschland statt – Parteien oder Politiker anderer Länder werden nicht einbezogen, allerdings werden in *Menschen* an einer Stelle Eckdaten Österreichs und der Schweiz in der (Nach-)Kriegszeit erwähnt.

Ebenso konzentrieren sich die kulturellen Veranstaltungen stark auf den bundesdeutschen Raum, den einzigen Ausreißer bildet das Lehrwerk *Ja genau!*, das eine österreichische Veranstaltung vorstellt.

Bei Betrachtung geschichtlicher Informationen zeigt sich eine dezent diversere Verarbeitung von Inhalten deutschsprachiger Länder, wobei dies nur zugunsten Österreichs ausfällt. Auch in dieser dritten Kategorie gibt es kein Thema, das sich ausschließlich der Schweiz widmet, während hingegen Österreich im Buch *Sicher!* und *Schritte international* eigene Themen bekommt.

Erwähnenswert ist bezüglich der Inhalte, dass sich in *Ja genau!* sowie *Sicher!* das unausgeglichene Verhältnis an Themengebieten zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz am geringsten bemerkbar macht, da es insgesamt kaum Themen gibt, die sich ganz spezifisch auf nur eines der drei Länder konzentrieren *(Frage 11)*.

Inwiefern wird der aktuellen Forderung nach Plurizentrik in den Lehrwerken Folge geleistet?

Die vier untersuchten Lehrwerke wurden alle von einem deutschen Verlag herausgegeben und orientieren sich an der Sprachnorm Deutschlands. Während größtenteils Texte zu finden sind, die aufgrund des verwendeten Vokabulars keinem spezifischen Land zugeordnet werden können, zieht sich dennoch durch alle Kursbücher eine klare Häufung an Wörtern und Phrasen,

die dem Sprachraum Deutschlands zugehörig sind. Aus diesem Grund wurde bei den Unterfragen nach Plurizentrik besonders auf Beispiele geachtet, die den österreichischen oder schweizerischen Sprachraum integrieren. *(Frage 14)*

Obwohl die Plurizentrik in den Bereichen Lesetexte, Hörtexte/-übungen, Grammatikübungen/-erklärungen, Phonetikübungen, Pragmatik sowie Wortschatzübersichten überprüft wurde, fiel das Ergebnis in nahezu allen Kategorien sehr dürftig aus. Es ließen sich weithin nur sehr vereinzelt Beispiele finden, die der Forderung, die deutsche Sprache in all ihren Facetten zu präsentieren, nachkamen. Hörtexte/-übungen und Lesetexte waren bei der Analyse dieser vier Lehrwerke die ergiebigsten Kategorien, in denen signifikant mehr plurizentrische Aspekte gefunden werden konnten als in anderen Bereichen, was jedoch auch mit der Tatsache zu tun hat, dass in einigen Teilen nahezu keine Plurizentrik vorzufinden war.

Bei den Lesetexten ist das fehlende Einbeziehen von Plurizentrik in *Sicher!* das enttäuschendste Ergebnis, wobei auch in *Schritte international* nur ein einziger österreichischer sowie schweizerischer Artikel zu finden sind. *Menschen* und *Ja genau!* bieten jeweils an mehreren Stellen – wenn auch nur sehr begrenzt – Beispiele für Wortschatz aus dem gesamten deutschsprachigen Raum.

An den Hörtexten/-übungen lässt sich relativ schnell und gut erkennen, wie es um die Herkunft der Sprecher/innen bestellt ist, und zwar handelt es sich dabei bis auf die wenigen in der Unterfrage beschriebenen Analyseergebnisse ausschließlich um Sprecher/innen aus Deutschland. Wie bereits zuvor, präsentieren sich *Ja genau!* sowie *Menschen* deutlich vielfältiger als dies bei den anderen beiden Lehrwerken der Fall ist. Dies inkludiert Sprecher/innen aus Österreich beziehungsweise aus der Schweiz, Sprecher/innen mit diversen Dialekten Deutschlands, aber auch Sprecher/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch.

Sowohl bei den Grammatikübungen/-erklärungen als auch bei den Wortschatzübersichten/-erklärungen zeichnet sich ein sehr aussagekräftiges Bild. Dies gestaltet sich auf zwei Ebenen: *Ja genau!* ist das einzige Lehrwerk, in dem Material zur Analyse dieser Unterfrage gefunden werden kann, doch auch hierbei handelt es sich lediglich um ein bis zwei Beispiele pro Kategorie.

Die Frage nach der Vielfalt in den Phonetikübungen fällt allein dadurch schon sehr knapp aus, dass diese in *Menschen*, *Sicher!* und *Schritte international* gar nicht auftreten. In *Ja genau!* werden diverse Phonetikübungen miteinbezogen, jedoch lassen sich unter ihnen keine erwähnenswerten Ergebnisse finden *(Frage 15)*.

Abschließend kann festgestellt werden, dass die Plurizentrik durch alle Kursbücher hindurch wenig Beachtung findet, wobei sich selbst auf diesem geringen Level deutliche Unterschiede zeigen. Herausstechend in positiver Hinsicht auf das Einbeziehen von Vielfalt ist das Buch *Ja genau!* gefolgt von *Menschen*, während sich in der Analyse von *Sicher!* sowie *Schritte international* ein deutlicher Nachholbedarf auf diesem Gebiet zeigt.

8.2. Abschließende Gedanken und Ausblick

Abschließend gilt es zunächst noch einmal festzuhalten, dass sich durch diese Studie aufgrund des begrenzten Umfangs keineswegs allgemeingültige Schlüsse auf die Gesamtheit der Lehrwerkslandschaft im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache ziehen lassen. Dennoch war es das Ziel, durch eine aktuelle und nachvollziehbare Auswahl der analysierten Lehrwerke einen kleinen Einblick in die aktuellen Entwicklungen und Gegebenheiten am Buchmarkt zu schaffen. Sowohl bei der Formulierung der Forschungsfragen als auch bei der detaillierten Analyse wurde auf ein hohes Maß an Nachvollziehbarkeit und größtmögliche Objektivität geachtet, um alle Qualitätskriterien einer Lehrwerkanalyse zu erfüllen und in diesem Rahmen möglichst aussagekräftige Ergebnisse zu erlangen.

Die Landeskunde ist ein äußerst dynamisches Fachgebiet, das in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Veränderungen durchlaufen hat. Dennoch scheint selbst in aktuellen Lehrwerken eine starke Zentrierung auf Deutschland gegeben zu sein. Wichtig ist noch einmal zu erwähnen, dass das DACH-Prinzip keineswegs eine komplett ausgeglichene Anzahl an Inhalten fordert, der Grundgedanke ist lediglich, allen deutschsprachigen Ländern einen Platz im Feld Deutsch als Fremdsprache zu gewährleisten. In Ansätzen wird dies in den analysierten Lehrwerken bereits umgesetzt, wobei es deutlichen Aufholbedarf gibt. Ganz genauso steht es um die Plurizentrik. Es lässt sich erkennen, dass ein Verständnis davon bereits vorhanden ist, bei der Umsetzung hat sie jedoch überraschend wenig Einzug in die unterschiedlichen Kursbücher erhalten.

Durch alle Kategorien hinweg scheint das Lehrwerk *Ja genau!* das fortschrittlichste zu sein, da es den sich selbst gesetzten Zielen am nächsten kommt, während das Kursbuch *Schritte international* in einer Vielzahl der Kategorien eher enttäuschend abschneidet. *Sicher!* sowie *Menschen* finden sich bei der Analyse der gewählten Forschungsfragen im Mittelfeld.

Die Schwerpunkte Vielfalt, Aktualität und Tabus erlaubten im Rahmen dieser Studie eine spannende Analyse, da der Konsens über ihre Bedeutung bereits weitgehend vorhanden ist, die Umsetzung jedoch noch Problemfelder mit sich bringt. Die Landeskunde ist und bleibt ein dynamisches Forschungsfeld, weswegen Lehrwerkanalysen auch in Zukunft ein wichtiges Forschungsinstrument sein werden, um hilfreiche Daten zur Verbesserung landeskundlichen Lehrens und Lernens zu sammeln.

Literaturverzeichnis

ABCD-Thesen (1990): Die ABCD-Thesen. In: ÖDaF-Mitteilungen, 2/1990, 26-29.

Altmayer, Claus (2006a): ‚Kulturelle Deutungsmuster' als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaflichen Transformation der ‚Landeskunde'. In: Fremdsprachen lehren und lernen 35/2006, 44-59.

Altmayer, Claus (2006b): Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 21/ 2006, 181-199.

Altmayer, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend?. In: Germanistische Mitteilungen 65/ 2007, 7-21.

Altmayer, Claus (2010): Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Hans-Jürgen Krumm / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter, 1402-1413.

Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia / Hägi, Sara / Schweiger, Hannes (Hg.): DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. München: Iudicium, 15-31.

Arens, Susanne & Mecheril, Paul (2009): „Interkulturell" in der Migrationsgesellschaft. In: forum schule heute, Jahrgang 23, Heft 2, 7-9.

Bettermann, Rainer (2001): Sprachbezogene Landeskunde. In: Helbig, Gerhard (Hg.): Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Berlin/ New York: W. de Gruyter, 1215-1229.

Bettermann, Rainer (2010): D-A-CH-Konzept, das. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: UTB / Francke, 41.

Böschel, Claudia / Dusemund-Brackhahn, Carmen (2015): Ja genau! Deutsch als Fremdsprache: Kurs- und Übungsbuch. B1 Band 2. Berlin: Cornelsen Verlag.

Braun-Podeschwa, Julia / Habersack, Charlotte / Pude, Angela (2017): Menschen. Deutsch als Fremdsprache: Kursbuch. B1.2. München: Hueber Verlag.

Clalüna-Hopf (2002): Von den Schwierigkeiten, ein „D-A-CH" zu bauen. In: Barkowski, Hans; Faistauer, Renate (Hg.): ... in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag. Hohengehren: Schneider Verlag, 28-36.

Cornelsen Verlag (o.J.): Der Medienverbund. Abrufbar unter: https://www.cornelsen.de/jagenau/1.c.3056282.de (30.01.2018).

Döll, Marion / Fröhlich, Lisanne / Hägi, Sara (2015): Was wird da eigentlich aufgetischt? Konstruktion nationaler Homogenität am Beispiel von ‚Essen und Trinken in Deutschland'.

In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts, 52(2015), 16-22.

Elsner, Daniela (2016[6]): Lehrwerke. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag, 441-466.

Engel, Ulrich / Halm, Wolfgang / Krumm, Hans-Jürgen / Ortmann Wolf-Dieter / Picht, Robert / Rall, Dietrich / Schmidt, Walter / Stickel, Gerhard / Vorderwülbecke, Klaus / Wierlacher, Alois (Hg.) (1981a): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Band 1. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Engel, Ulrich / Krumm, Hans-Jürgen / Wierlacher, Alois et al. (Hg.) (1981b): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Band 2. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Fischer, Roland / Frischherz, Bruno / Noke, Knuth (2010): DACH-Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter, 1500-1511.

Funk, Hermann (2001): Das Ende ist nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke. In: Funk, Hermann / Koenig, Michael (Hg.): Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: Iudicium, 279-293.

Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. In: Babylonia 3/04, 41-47.

Funk, Hermann (2005): Ist die Qualität von Lehrwerken messbar? Ja und nein. Ein Verfahrensvorschlag. In: Neue Beiträge zur Germanistik. Bd. 4, Heft 4, 14-27.

Funk, Hermann (2016[6]): Lehr-/Lernmaterialien und Medien. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag, 435-441.

Grünewald, Matthias (2010): Landeskundliche Gegenstände: Politik und Gesellschaft. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin / New York: de Gruyer, 1484-1491.

Hackl, Wolfgang (2001): Informationsorientierte Landeskunde. In: Helbig, Gerhard (Hg.): Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin / New York: W. de Gruyter, 1204-1215.

Hackl, Wolfgang / Langner, Michael / Simon-Pelanda, Hans (1997): Integrierte Landeskunde – ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-CH Konzept. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.) Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Reihe A, Band 1. Innsbruck / Wien: Studienverlag, 17-34.

Hamburger, Franz (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim: Juventa, 105-144.

Hägi, Sara (2013): Nicht auf der Nudelsuppe dahergeschwommen: Der Beitrag des Variantenwörterbuchs zur DACH-Landeskunde. In: Demmig, Silvia / Hägi, Sara / Schweiger, Hannes (Hg.): DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. München: Iudicium, 97-121.

Hägi-Mead, Sara (2017): *Umparken im Kopf* – Konstruktive Überlegungen zu Tabus und heiklen Themen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien. In: Haase, Peter / Höller, Michaela (Hg.): Kulturelles Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen: Universitätsverlag, 209-235.

Hägi-Mead, Sara (2017): Klarer Auftrag bis Wien 2021: Kulturelle und sprachliche Diversität im deutschsprachigen Raum bleibt ein gemeinsames Thema. In: IDV Magazin 92/2017, 62-66.

Hilpert, Silke / Robert, Anne / Schümann, Anja / Specht, Franz / Gottstein-Schramm, Barbara / Kalender, Susanne / Krämer-Kienle, Isabel (2017): Schritte international 6: Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber Verlag.

Hueber Verlag (o.J.a): Konzeption: Lebendig, flexibel, lebensnah und effizient. Abrufbar unter: https://www.hueber.de/seite/pg_info_sitn (30.01.2018).

Hueber Verlag (o.J.b): Konzeption: Bewegende Themen, neurodidaktisch fundiert. Abrufbar unter: https://www.hueber.de/seite/pg_konzeption_neu_mns (31.01.2018).

Internationaler Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (2018): Wofür steht DACHL?. Abrufbar unter: https://idvnetz.org/dachl-online (13.01.2019).

Jenkins, Eva-Maria (1997): Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Krumm, Hans Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.): Jahrbuch 1997. Innsbruck: StudienVerlag, 182-194.

Koreik, Uwe (2010): Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin / New York: de Gruyer, 1478-1483.

Koreik, Uwe (2016[6]): Inhalte zur Entwicklung landeskundlicher und interkultureller Kompetenz. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag, 163-166.

Koreik, Uwe / Pietzuch, Jan Paul (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin / New York: de Gruyer, 1440-1453.

Kraft, Hartmut (2015): Die Lust am TABUbruch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Krumm, Hans-Jürgen (1994): Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd / Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin / München: Langenscheidt, 100-104.

Krumm, Hans-Jürgen (1998): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 5/1998, 523-544.

Krumm, Hans-Jürgen (1999): Zum Stand der Lehrwerkforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 119-127.

Krumm, Hans-Jürgen / Ohms-Duszenko, Maren (2001): Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter, 1029-1041.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter, 1215-1226.

Maijala, Minna (2007): Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Info DaF32, 6 (2007), 543-561.

Mecheril, Paul (2003): Kulturelle Identität – Anmerkungen zur pädagogischen Brauchbarkeit einer Perspektive. In: SchulVerwaltung Spezial, 3, o. S.

Mecheril, Paul (2002): Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: G. Auernheimer (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, 15-34.

Müller-Jacquier, Bernd-Dietrich (2001): Interkulturelle Landeskunde. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/ New York: W. de Gruyter, 1230-1234.

Neuner, Gerhard (1982): Wissenschaftliche und praktische Lehrwerkbeurteilung. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache. Protokoll eines Werkstattgesprächs der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache (Fachverband Moderne Fremdsprache) in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut in München vom 23. bis 24. Oktober 1981. München: Kemmler & Hoch, 5-8.

Neuner, Gerhard (1994a): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd / Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin / München: Langenscheidt, 8-22.

Neuner, Gerhard (1994b): Fremde Welt und eigene Erfahrungen – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Neuner, Gerhard / Asche,

Monika (Hg.): Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Kassel: Hausdruckerei der Gesamthochschule Kassel, 14-39.

Perlmann-Balme, Michaela / Schwalb, Susanne (2016): Sicher! Deutsch als Fremdsprache: Kursbuch. Niveau B1+. Ismaning: Hueber Verlag.

Quetz, Jürgen (1999): Lehrwerkforschung als Grundlage der Lehrwerkkritik. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 168-175.

Roche, Jörg (2016[6]): Kriterien für die Auswahl von Lernmaterialien und Medien. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag, 466-471.

Rösler, Dietmar (2016[6]): Prinzipien der Entwicklung und Evaluation von Lernmaterialien und Medien. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag, 471-476.

Schröder, Hartmut (2005): Phänomenologie und interkulturelle Aspekte des Tabus. Ein Essay. In: Sofronieva, Tzveta (Hg.): Verbotene Worte. Eine Anthologie. München: Bibliothek-Verlag. Abrufbar unter: http://www.kakanien.ac.at/beitr/verb_worte/HSchroeder1.pdf (06.09.2017), 1-10.

Schweiger, Hannes / Gilly, Dagmar (2005): Landeskunde in der Praxis – Erfahrungen und Visionen: Einleitung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 10 (3), 3-5. Abrufbar unter: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-3/beitrag/Geleit28.htm (17.08.2018).

Schweiger, Hannes / Hägi, Sara / Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 52/ 2015, 3-10.

Shafer, Naomi / Baumgartner, Martin (2017): Mehr als Länder- oder Landeskunde: Ansätze eines weitergedachten DACH-Prinzips. In: IDV Magazin 92/2017, 67-71.

SIG 2.4 (2017): Deutsch als Sprache des deutschsprachigen (Diskurs- und Kultur-)Raums: Vermittlung der sprachlichen und kulturellen Pluralität des DACHL-Raums in DaF. Abrufbar unter: https://www.idt-2017.ch/images/03_fachprogramm/02_sig/Bericht_SIG_2.4_ Plurizentrik.pdf (20.01.2019)

Simon-Pelanda, Hans (2001): Landeskundliches Lernen und Lehren. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter, 931-942.

Sorger, Brigitte (2013): Institutions- und sprachenpolitische Aspekte des DACH-Konzepts. In: Demmig, Silvia / Häge, Sara / Schweiger, Hannes (Hg.): DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. München: Iudicium, 32-48.

Tonsern, Clemens (2016): Landeskunde als das Ungeheuer von Loch Ness: Faktenorientiert, komminikativ, interkulturell und von nun an diskursiv? In: Schweiger, Hannes / Ahamer, Vera / Tonsern, Clemens / Welke, Tina / Zuzok, Nadja (Hg.): In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag. Wien: Praesens Verlag, 69-80.

Uslucan, Haci-Halil (2011): Wie fremd sind uns „die Türken" – Essay. Abrufbar unter: http://www.bpb.de/apuz/59731/wie-fremd-sind-uns-die-tuerken-essay?p=all (17.08.2017).

Utri, Reinhold (2013): Standardsprache und Plurizentrik – am Beispiel des Österreichischen Deutsch. In: Zeitschrift des Verbandes polnischer Germanisten, 2/ 2013, 29-41.

Veeck, Rainer / Linsmayer, Ludwig (2001): Landeskundliche Gegenstände I: Standpunkte. Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/ New York: de Gruyter, 1160-1168.

Von der Handt, Gerhard (2010): Lehrwerkanalyse, die. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attemto Verlag, 189.

Vögel, Bertlinde / Morita, Masami (2005): Lehrwerkforschung, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik, Lehren ohne Lehrwerk. Kommentierte Leseempfehlungen zum 9. DaF-Seminar. In: Neue Beiträge zur Germanistik. Bd. 4, Heft 4, 74-94.

Wittgenstein, Ludwig (1922): Tractatus Logico-Philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. Abrufbar unter: https://people.umass.edu/klement/tlp/tlp.pdf (20.01.2019).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lehrwerkanalyse und -konstruktion: Faktoren
Piepho 1979, zit. n. Neuner 1994: 13 54
Abbildung 2: Cover Ja genau!
Böschel / Dusemund-Brackhahn 2015: o. S. 66
Abbildung 3: Cover Sicher!
Perlmann-Balme / Schwalb 2016: o. S. 66
Abbildung 4: Cover Schritte international
Hilpert et al. 2017: o. S. 67
Abbildung 5: Cover Menschen
Braun-Podeschwa et al. 2017: o. S. 67

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verhältnis Männer und Frauen 67
Tabelle 2: Verhältnis der Abbildungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz 69/70
Tabelle 3: Gesellschaftliche Vielfalt 71/72
Tabelle 4: Gesellschaftliche Schichten 73/74
Tabelle 5: Rollenklischees 75/76
Tabelle 6: Tabukritische Abbildungen 78
Tabelle 7: Überthemen 82
Tabelle 8: Kulturbegriff 82/83
Tabelle 9: Verhältnis der Inhalte aus Deutschland, Österreich und der Schweiz 84
Tabelle 10: Tabuthemen und kontroverse Themen 89
Tabelle 11: Sprachnorm 90/91

Abstract

Die Landeskunde hat sich als fixer Bestandteil des Fremdsprachenlernens etabliert, da die Beherrschung der Sprache per se nicht ausreicht, um sich in den komplexen kommunikativen Situationen unserer globalen Welt zurechtzufinden. Sie ist ein sehr dynamisches Forschungsfeld, das in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Umstrukturierungen erfahren hat und sich bis heute in einem stetigen Entwicklungsprozess befindet. Fragestellungen nach den Inhalten, Herausforderungen und Chancen landeskundlichen Lehrens und Lernens sind in fachwissenschaftlichen Diskursen fest verankert.

Ziel der vorliegenden Studie war es, anhand von vier ausgewählten DaF-Lehrwerken zu untersuchen, auf welche Art und Weise der Forderung nach Aktualität, Authentizität und Vielfalt nachgegangen wird. Mittels eines eigens erstellten qualitativen Kriterienkatalogs wurden die drei der Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfragen detailliert beleuchtet, um die Auswahl der landeskundlichen Inhalte, das Einbeziehen des DACH-Prinzips sowie die Betonung der Plurizentrik zu untersuchen. Durch die Gruppierung der Unterfragen konnten die Ergebnisse im nächsten Schritt kombiniert und auf fachlicher Ebene präsentiert sowie diskutiert werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle Lehrwerke den aktuellen Forderungen bis zu einem gewissen Grad nachkommen, wobei die Umsetzung in Hinblick auf Qualität und Quantität stark variiert. Durchwegs zeichnet sich noch eine starke Zentrierung auf den bundesdeutschen Raum ab und zwar sowohl bei der Wahl landeskundlicher Themen als auch bei der Berücksichtigung von Deutsch als plurizentrischer Sprache. Den Ergebnissen der Studie nach dürfte zwar ein Verständnis und eine gewisse Bereitschaft Österreich und die Schweiz zu integrieren vorherrschen, jedoch besteht hier noch großer Aufholbedarf, um den Lernenden eine angemessene, authentische und vielfältige Auseinandersetzung mit dem gesamten deutschsprachigen Raum zu ermöglichen.