

Barbara Hoch

Kulturreflexives Lernen
im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht:
Eine Analyse deutscher, französischer und niederländischer
DaF-Lehrwerke für Jugendliche

Basierend auf der gleichnamigen Masterarbeit
im Studiengang Sprache und Kommunikation
an der Universität Mannheim

Mannheim, 2016

Erstgutachterin: Prof. Dr. Beate Henn-Memmesheimer

Zweitgutachter: Prof. Dr. Johannes Müller-Lancé

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	2
2 Vom interkulturellen zum kultureflexiven Lernen	4
2.1 Verwendungskontexte des Begriffs „interkulturelles Lernen“	7
2.2 Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht	9
2.3 Diskussion des Begriffs „interkulturell“	11
2.4 Ablösung des interkulturellen durch ein kultureflexives Lernen	14
3 Übersicht der untersuchten Lehrwerke	18
4 Das Kulturverständnis der Lehrwerke und die Rolle kultureller Inhalte.....	25
4.1 „Deutsche Kultur“, „deutschsprachige Kultur“ und ähnliche Begriffe	25
4.2 Elemente einer faktenbezogenen Landeskunde.....	35
4.3 Die Lebenswelt Jugendlicher.....	39
4.4 Medien als kulturelle Hervorbringung und Vermittlungsinstanz von Kultur.....	46
5 Bilder der deutschsprachigen Länder	48
5.1 Musik und Literatur	50
5.2 Traditionen, Feste und Feiern	60
5.3 Essen und Trinken	71
5.4 Medien	85
6 Zusammenfassung und Ausblick: Die Kultureflexivität der Lehrwerke.....	100
7 Bibliografie.....	104
7.1 Sekundärquellen	104
7.2 Lehrwerke	110
8 Abbildungsverzeichnis.....	118
9 Tabellenverzeichnis.....	120

1 Einleitung

In multikulturellen Gesellschaften, die Hess-Lüttich (2010) als eine Folge technologischer und ökonomischer Globalisierung und der damit einhergehenden Migrationsbewegungen betrachtet (vgl. S. 1494), stellt die Interaktion von Menschen unterschiedlicher, kulturell geprägter Kommunikationsgemeinschaften ein alltägliches Phänomen dar. Häufig ist in diesem Zusammenhang von „interkultureller Kommunikation“ und von der Förderung der hierfür notwendigen kognitiven bzw. wissensbezogenen, affektiv-attitudinalen und pragmatisch-kommunikativen Teilkompetenzen die Rede, die unter dem Terminus „interkulturelle Kompetenz“ zusammengefasst werden (vgl. Erll/Gymnich 2007, S. 11-14; vgl. z.B. auch Hess-Lüttich 2010, S. 1494; Lüsebrink 2008, S. 9-10; Reimann 2015, S. 8-9; Rössler 2010, S. 141-145).

Auch der moderne Fremdsprachenunterricht steht vor – nicht zwangsläufig neuen – Herausforderungen. Adamczak-Krysztofowicz, Jentges und Stork (2015) konstatieren, dass das Fremdsprachenlernen im 21. Jahrhundert immer auch „mit einem gewissen Grad von Vermittlung kultureller, und ggf. auch interkultureller Einsichten einhergehe[]“ (S. 19; vgl. auch Rössler 2010, S. 137). Einerseits verlangt die gegenwärtige Situation eines multikulturellen Alltags und einer weltweiten Vernetzung verstärkt nach Sensibilisierung für das Handeln zwischen in verschiedenen (Kultur-)Gemeinschaften sozialisierten Akteuren (vgl. Erll/Gymnich 2007, S. 6-7; Hess-Lüttich 2010, S. 1493). Andererseits verlangen die innere Ausdifferenzierung dieser Gemeinschaften und die zunehmende Hybridisierung (vgl. Rössler 2010, S. 138, 139) gleichermaßen nach einer Reflexion des Kulturbegriffs selbst (vgl. Altmayer 2008). Weder lassen sich kulturell geprägte Gruppen an nationalen Grenzen festmachen noch Individuen an einer Kultur. Reimann (2015) beschreibt vor diesem Hintergrund eine allmähliche Weiterentwicklung des Konzepts der interkulturellen Kompetenz hin zu dem einer transkulturellen Kompetenz (vgl. S. 5-8, 17-18; vgl. auch Rössler 2010, S. 139).

Welche kulturellen Einsichten sind es nun also, die es im Kontext des Fremdsprachenerwerbs idealerweise zu vermitteln gilt? Gibt es eine „Zielsprachenkultur“ (Adamczak-Krysztofowicz/Jentges/Stork 2015, S. 19) oder zumindest „Zielsprachenkulturen“, die an den – für den Fremdsprachenunterricht oft national gezogenen – Grenzen von Sprachräumen festzumachen wären? Wie kann Wissen über das Leben in den zielsprachlichen Ländern vermittelt werden, ohne auf Homogenisierungen und Essentialisierungen (vgl. Bredel-

la/Delanoy 1999, S. 15; Schweiger/Hägi/Döll 2015, S. 4) zurückzugreifen (vgl. hierzu auch Altmayer 2008, S. 27-28 u. 31)?

Die Lösung dieses komplexen Problems bedarf zunächst einer Bestandsaufnahme hinsichtlich des gegenwärtigen Umgangs mit kulturellen oder vermeintlich kulturellen Inhalten im Fremdsprachenunterricht. Vor dem Hintergrund dieser Notwendigkeit untersucht die vorliegende Arbeit Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerke im Hinblick auf die Vermittlung von Inhalten, die sich auf die deutschsprachigen Länder und ihre Bewohner/-innen beziehen. Sie verzichtet dabei bewusst auf einen vordefinierten Kulturbegriff und rückt stattdessen die unterschiedlichen Explikationen der Lehrwerke selbst in den Fokus. Die Studie orientiert sich konkret an den folgenden Forschungsfragen:

- a) Welches Verständnis von Kultur vertreten die Lehrwerke? Welchen Stellenwert schreiben sie der Vermittlung kultureller Inhalte zu? (vgl. Kapitel 4)
- b) Welches Bild bzw. welche Bilder der deutschsprachigen Länder und ihrer Bewohner/-innen werden in den Lehrwerken konstruiert? (vgl. Kapitel 5)
- c) Inwieweit bauen die Lehrwerke eine Dichotomie zwischen „eigener“ und „fremder“ Kultur auf bzw. inwieweit enthalten sie kulturelle Elemente? (vgl. Kapitel 6)

In einem ersten Schritt soll das Thema der Arbeit in seinem theoretischen Kontext verortet werden, indem die Kerngedanken interkulturellen Lernens beleuchtet und schließlich dessen Ablösung oder Ergänzung durch ein Konzept kulturellen Lernens begründet werden (vgl. Kapitel 2). Es zeigt sich, dass gerade die Dichotomie von „eigener“ und „fremder“ Kultur, auf der interkulturelle Ansätze in ihrem kontrastiven Vorgehen oftmals beruhen, problematisch ist, da sie der Annahme Vorschub leistet, Individuen seien auf ihre Zugehörigkeiten zu klar voneinander abgrenzbaren Kulturgemeinschaften reduzierbar (vgl. auch Altmayer 2008, S. 27).

Das Korpus umfasst insgesamt zehn Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerke aus deutschen, französischen und niederländischen Verlagen (vgl. Kapitel 3). Das vierte Kapitel setzt sich zunächst damit auseinander, wie die Lehrwerksmacher selbst die Rolle kultureller Inhalte in ihren Lehrwerken einschätzen und explizieren (vgl. die erste Forschungsfrage). Dabei kristallisiert sich eine teils selbst lehrwerksintern uneinheitliche Wortwahl heraus, die einmal von einer „deutschen“ oder „deutschsprachigen Kultur“, einer „neuen Welt“ ausgeht und so die Differenz zur „eigenen“ betont, ein anderes Mal von der „Lebenswelt Jugendlicher“ spricht und hierüber den Alltag des als nationenübergreifend konzeptualisierten Kollektivs

Jugendlicher relevant setzt, mag auch das Kriterium „jugendlich“ nicht näher bestimmt werden.

Hieran anknüpfend stellt das fünfte Kapitel ausgewählte thematische Kategorien vor, denen sich die Inhalte, auf die die Kursbücher referieren, lektionenunabhängig zuordnen lassen (vgl. die zweite Forschungsfrage). Zentral steht in diesem Zusammenhang die Erkenntnis, dass die untersuchten Lehrwerke in Bezug auf alle Kategorien bestrebt sind, ein möglichst differenziertes Bild der deutschsprachigen Länder und ihrer Bewohner/-innen zu zeichnen, wie es beispielsweise Hess-Lüttich (2010) für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht fordert (vgl. S. 1492).

Die Beantwortung der dritten Forschungsfrage in Kapitel 6 bezieht die vorangehenden Ergebnisse ein und schließt den Bogen zum theoretischen Teil der Arbeit (vgl. Kapitel 2). Kapitel 6 diskutiert zusammenfassend, inwieweit sich die Lehrwerke Elementen eines interkulturellen und/oder kulturreflexiven Ansatzes bedienen.

2 Vom interkulturellen zum kulturreflexiven Lernen

Schweiger, Hägi und Döll (2015) unterscheiden vier Ansätze der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht (vgl. S. 3-4). Einer davon ist der interkulturelle Ansatz (vgl. Schweiger/Hägi/Döll 2015, S. 3-4), der zentral mit dem Begriff des interkulturellen Lernens arbeitet (vgl. Zeuner 2010, S. 1473). Die Bezeichnung *Landeskunde* ist im Fall dieser Ansätze nicht ganz unproblematisch: erstens, weil der Begriff „Land“ in der Regel mit einem Festhalten an nationalstaatlichen Grenzen einhergeht und daher am ehesten noch mit dem im Folgenden vorzustellenden faktenbezogenen Ansatz vereinbar wäre; zweitens, weil je nach argumentativem Standpunkt die Zusammenhänge zwischen Landeskunde und weiteren im fremdsprachenwissenschaftlichen Diskurs verwendeten Begriffen unterschiedlich bestimmt werden (vgl. Koreik/Pietzuch 2010, S. 1447). Koreik und Pietzuch (2010) weisen etwa darauf hin, dass einige Autoren den Diskurs um interkulturelles Lernen als Teil des Landeskunde-Diskurses und weiterer Diskursstränge verstünden, während andere Autoren interkulturelles Lernen „als historischen Nachfolger der Landeskunde“ und als eigenen Diskursstrang betrachteten (vgl. S. 1447). Wieder andere betrachteten interkulturelles Lernen „als übergeordnetes fremdsprachendidaktisches Konzept [...], das Landeskunde als einen Baustein integriert“ (vgl. Koreik/Pietzuch 2010, S. 1447). Vertreter der historisierenden Perspektive folgen laut Koreik und Pietzuch (2010) einem stark konventionalisierten Erzählstrang, der zunächst eine Entwicklung von Realienkunde zu Kulturkunde zu Lan-

deskunde annimmt, wobei sich innerhalb Letzterer dann eine Entwicklung von einer so genannten kognitiven über eine kommunikative hin zu einer interkulturellen Landeskunde vollzogen habe (vgl. S. 1444). Führe man diesen Erzählstrang fort, „wäre im Folgenden [...] der Übergang von einer interkulturellen Landeskunde hin zu einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde nachzuzeichnen“ (Koreik/Pietzuch 2010, S. 1444). Auch Schweigers, Hägis und Dölls (2015) Ausführungen fügen sich in diesen Erzählstrang. Der dabei zugrunde gelegte Landeskunde-Begriff ist wohl ein fremdsprachendidaktischer, der sich mit *Landeskunde* nicht (nur) auf vermeintliche Fakten über ein Land, sondern auf die „sozio-kulturellen Dimensionen von Sprache, Spracherwerb und Sprachgebrauch“ (Koreik/Pietzuch 2010, S. 1442) bezieht. Die Landeskunde-Ansätze stehen in Zusammenhang mit den sich wandelnden Prinzipien der Unterrichtsgestaltung (vgl. Rösler 2012, S. 200-205; Weimann/Hosch 1993, S. 514-516; Zeuner 2001, S. 8) und schlagen sich daher nicht nur in den Bereichen nieder, die Lehrwerke häufig explizit mit der Überschrift „Landeskunde“ versehen (vgl. Rösler 2012, S. 198).

Beim so genannten „kognitiven“ Ansatz, den die alternativen Bezeichnungen „Faktenkunde“ (Rösler 2012, S. 200) oder „informationsbezogener Ansatz“ (Schweiger/Hägi/Döll 2015, S. 3) treffender und unmissverständlicher beschreiben, steht die systematische Vermittlung faktischen Wissens über Kultur und Gesellschaft im Vordergrund (vgl. Rösler 2012, S. 200; Schweiger/Hägi/Döll 2015, S. 3):

„Dieses faktische Wissen k[ann] sich auf politische oder historische Themen beziehen, auch auf kulturelle Themen, dann allerdings eingeschränkt auf die Hochkultur. Geographie gehört[] ebenso in diesen Bereich wie Politik“ (Rösler 2012, S. 200).

Demgegenüber bildet die Alltagskultur den zentralen Gegenstand des kommunikativen Ansatzes (vgl. Rösler 2012, S. 202; Schweiger/Hägi/Döll 2015, S. 3). Der kommunikative Ansatz richtet sich explizit gegen die Faktenkunde (Rösler 2012, S. 203) und fokussiert stattdessen die „authentische[] Zielsprachensituation[]“, wobei Authentizität der gewählten Situationen häufig mit Alltagskommunikation gleichgesetzt wird (Rösler 2012, S. 202):

„Wissen über Aktivitäten im Alltag rückt[] in den Vordergrund, zum Beispiel über die Art des Reklamierens nach einem Einkauf oder über rechtliche Situationen, die nach Ansicht der Lehrmaterialmacher alltagsrelevant [sind]“ (Rösler 2012, S. 202).

In den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts rückte in der Fremdsprachenforschung „die Interdependenz von sprachlichem und kulturellem Lernen verstärkt in das Blickfeld“ (Weimann/Hosch 1993, S. 516). Dies hatte zur Folge, dass „Kultur- bzw. Fremdverstehen als gleichberechtigtes Lernziel“ neben die kommunikative fremdsprachliche Kompetenz

trat (Weimann/Hosch 1993, S. 516; vgl. auch Zeuner 2010, S. 1472). Der hierauf fußende interkulturelle Ansatz steht weder im Gegensatz zur Förderung kommunikativer Kompetenz noch zur Vermittlung von Faktenwissen (vgl. Rösler 2012, S. 204; Schweiger/Hägi/Döll 2015, S. 3). Zeuner (2010) expliziert, auch im interkulturellen Ansatz sei „Wissen über die andere Kultur die Grundlage für Verstehen“ (S. 1472), es gehe aber erstens nicht um die Vermittlung „möglichst vollständiger Landesbilder“ und zweitens bleibe interkulturell ausgerichteter Fremdsprachenunterricht nicht bei der Wissensvermittlung stehen (vgl. S. 1472). Der interkulturelle Ansatz geht über den faktenbezogenen und kommunikativen Ansatz hinaus, indem er „nicht nur auf der Ebene des Wissens operiert, sondern auch auf der Ebene der Einstellungen“ (Rösler 2012, S. 204; Hervorhebungen des Originals nicht übernommen) und „im Rahmen der kommunikativen Kompetenz Sensibilisierung und Reflexion in den Fokus rückt“ (Schweiger/Hägi/Döll 2015, S. 3). Im Mittelpunkt steht dabei das Verhältnis von vermeintlich Eigenem und Fremden, wobei der Lernende durch bewusste Perspektivenwechsel Empathiefähigkeit ausbilden soll (vgl. Altmayer 2008, S. 27; Rösler 2012, S. 204; Schweiger/Hägi/Döll 2015, S. 3-4). Rösler (2012) geht so weit zu behaupten:

„In der Landeskundediskussion nimmt also mit dem Übergang von kommunikativen zu interkulturellen Grundannahmen die Wertschätzung des Reflektierens [...] wieder zu“ (S. 205; Hervorhebungen des Originals nicht übernommen).

Mag auch das Nachdenken über und Hinterfragen von Eigenem und Fremdem eine wichtige Rolle in diesem Ansatz spielen, wird er gerade für die ihm zugrunde liegende Dichotomisierung zwischen Eigenem und Fremdem kritisiert (vgl. Altmayer 2008, S. 27-29; Rösler 2010, S. 140). Das diesem Aspekt inhärente Diskussionspotential hängt mit dem dabei vorausgesetzten Kulturbegriff zusammen, der eine Binarität von eigen und fremd nicht nur zulässt, sondern bestärkt (vgl. detaillierter in Kapitel 2.3).

Beschränkt sich die Einteilung der Landeskunde-Ansätze bei vielen Autoren in Anlehnung an Weimann und Hosch (1993) auf die Dreigliederung in einen faktenbezogenen, einen kommunikativen und einen interkulturellen Ansatz (vgl. z.B. Maijala 2008; Pauldrach 1992; Rösler 2012; Veeck & Linsmayer 2001; Zeuner 2001), so führen Schweiger, Hägi und Döll (2015, vgl. S. 4) wie auch Koreik und Pietzuch (2010, vgl. S. 1444-1445) einen vierten Ansatz an, den sie *kulturwissenschaftlich* nennen und der die dichotome Kategorie des Eigenen und Fremden ablehnt (vgl. auch Altmayer 2008). An die Stelle interkulturellen Lernens träte, so der Vorschlag dieser Arbeit, ein kulturreflexives Lernen. In Kapitel 2.4 sollen die Charakteristika des kulturwissenschaftlichen, kulturreflexiven Ansatzes heraus-

gearbeitet und gegen den interkulturellen abgewogen werden. Zuvor widmen sich die Kapitel 2.1 und 2.2 detaillierter den Merkmalen interkulturellen Lernens außerhalb und innerhalb des Fremdsprachenunterrichts. Daran anknüpfend problematisiert Kapitel 2.3 den Begriff „interkulturell“ und das Konzept der Interkulturalität.

2.1 Verwendungskontexte des Begriffs „interkulturelles Lernen“

Im Zentrum eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts steht wie erwähnt das so genannte interkulturelle Lernen (vgl. Bausch/Christ/Krumm 1994; Bredella 1999; Rösler 2012, S. 82; Zeuner 2010, S. 1473). Bleyhl (1994) weist darauf hin, Fremdsprachenlernen sei schon immer ein interkulturelles Lernen gewesen, der Begriff habe jedoch „an modischer Aktualität gewonnen“ (S. 9). Pauldrach stimmt 1992 zu, interkulturelles Lernen sei ‚in‘ (vgl. S. 12).

So wie der kommunikative Ansatz das Augenmerk der fremdsprachenwissenschaftlichen Diskussion auf die Relevanz der Kommunikation lenkt, bedeutet das Aufkommen des interkulturellen Ansatzes eine verstärkte Fokussierung auf einen bestimmten Aspekt des Fremdsprachenlehrens und -lernens, ohne dass die Behandlung von Eigenem und Fremdem zuvor notwendigerweise gänzlich ausgeklammert worden wäre. Die Entwicklung von einem faktenbezogenen über einen kommunikativen hin zu einem interkulturellen Ansatz lässt sich vielmehr als Akzentverschiebung in der wissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Diskussion begreifen, die sich wiederum in der Schwerpunktsetzung der Lehrmaterialien niederschlägt.

Altmayer (2004) bestätigt:

„Dass das Erlernen einer fremden Sprache nicht auf das Erlernen sprachlicher Strukturen im engeren Sinn beschränkt ist, sondern immer zugleich mit dem Erlernen der mit der Sprache verbundenen Bedeutungen einher geht, Sprachlernen somit immer auch Auseinandersetzung mit fremder ‚Kultur‘ bedeutet, ist beileibe keine neue Erkenntnis, sondern wurde in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts schon immer gesehen und in der Praxis auch immer schon in der einen oder anderen Weise berücksichtigt. Allerdings kommt den heute im Allgemeinen als ‚Landeskunde‘ bezeichneten kulturellen Anteilen des Fremdsprachenunterrichts zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine andere und bei weitem wichtigere Rolle zu, als dies in früheren Zeiten der Fall war“ (S. 1).

Den gestiegenen Stellenwert, den er der Auseinandersetzung mit kulturellen Aspekten im Fremdsprachenunterricht zuschreibt, führt Altmayer (2004) unter anderem zurück auf die

„weltweite Vernetzung von Kommunikationsströmen, de[n] damit eng verbundene[n] Bedeutungsverlust des Nationalen zugunsten zunehmend hybrider Identitäten, die weltweiten Migrationsbewegungen und die Alltäglichkeit der Begegnung mit dem ‚Fremdem‘“ (S. 1).

Bereits Altmayers (2004) Hinweis auf die veränderte Rolle der Auseinandersetzung mit Kultur im Fremdsprachenunterricht und die Anführungszeichen, die er um *fremd* setzt, deuten an, dass die Gegenüberstellung von Eigenem und Fremdem zu kurz greift, um den gesellschaftlichen Realitäten gerecht zu werden (vgl. auch Altmayer 2008, S. 27-29). Doch nicht nur das Konzept interkulturellen Lernens ist prekär, der Terminus selbst bleibt uneindeutig, da weder in der Fremdsprachenwissenschaft Konsens darüber herrscht, worauf er sich bezieht, noch sich seine Verwendung auf den fremdsprachenwissenschaftlichen Diskurs beschränkt.

Gnutzmann (1994, S. 65-66) schlüsselt vier Kontexte auf, in denen *interkulturelles Lernen* gebraucht wird:

- a) In multikulturell zusammengesetzten Schulklassen wird interkulturelles Lernen als Unterrichtsmethode verstanden, um „unterschiedliche[] kulturelle[] Identitäten und deren Manifestationen“ bewusst zu machen (vgl. Gnutzmann 1994, S. 65). Diese Verwendungsweise fügt sich in Pommerin-Götzes (2001) Erläuterungen, denen zufolge es bei interkulturellem Lernen darum geht, die wahrgenommene Heterogenität als Chance zu begreifen, „um die eigene Begrenztheit zu überwinden, Vorurteile abzubauen und Empathie zu lernen“ (S. 978). Im Gegensatz zur interkulturellen Erziehung, bei der eine Beziehungsasymmetrie zwischen Erziehendem und zu Erziehendem herrsche, sei die Beziehung der Beteiligten im Fall interkulturellen Lernens auf Symmetrie angelegt (vgl. Pommerin-Götze 2001, S. 977). Versteht man interkulturelles Lernen in multikulturellen Schulklassen folglich als ein wechselseitiges Lernen voneinander, wäre trotz des schulischen, tendenziell asymmetrischen Kontexts die Verwendung des Begriffs „interkulturelles Lernen“ in einer ersten Lesart vertretbar.
- b) Unabhängig von der Zusammensetzung der Lernergruppe spricht man in sozialkundlichen Fächern von interkulturellem Lernen, wenn „Lernziele[] wie Völkerverständnis oder Toleranz gegenüber ethnischen, religiösen und sozialen Minderheiten“ erreicht werden sollen (vgl. Gnutzmann 1994, S. 65), beispielsweise durch die Behandlung des Unterrichtsthemas Rassismus. Geht es in Verwendungskontext a primär um das Lernen in und aus einer Situation kultureller Diversität, zielt interkulturelles Lernen in der Verwendungsweise b auf das Lernen zur Vorbereitung auf solche Situationen. Dennoch schließen sich beide Verwendungsweisen nicht aus, schließlich kann Sozialkundeunterricht auch in kulturell heterogenen Klassen stattfinden, was interkulturelles Lernen gleich auf zwei Ebenen ermöglicht.

- c) Die entwicklungspolitische Bildungsarbeit bei Erwachsenen begreift interkulturelles Lernen vor dem Hintergrund der Globalisierung als Methode, das Verständnis und die Verständigung zwischen Industrie- und Entwicklungsländern zu fördern (vgl. Gnutzmann 1994, S. 66). Interkulturelles Lernen erfordert in diesem Zusammenhang laut Dürste, Fenner und Hinzen (2004) eine „Bezugnahme auf die politischen, sozialen und individuellen Folgen der Globalisierung“ (n.p.):

„Die sich weiter beschleunigenden Globalisierungsprozesse machen deutlich, dass ein immer engerer Zusammenhang zu unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit besteht und die in der entwicklungspolitischen Bildung thematisierten Probleme auch immer direkter mit der eigenen Gesellschaft zu tun haben. Interdependenz wird unmittelbarer sichtbar, erfahrbar und nachvollziehbar“ (Dürste/Fenner/Hinzen 2004, n.p.).

Im Mittelpunkt interkulturellen Lernens steht in dieser Verwendungsweise die Einsicht, dass Erfolge nicht dann erzielt werden können, wenn man „nur von außen nach dem Bilde des eigenen Landes ‚entwickele‘“, sondern dann, wenn auch Industrieländer „von den Völkern der Dritten Welt besonders auf kulturellem Gebiet lernen und [ihre] eigene Kultur bereichern“ (Dürste/Fenner/Hinzen 2004, n.p.). Auch hier nimmt folglich das gegenseitige Lernen aus einer Situation wertgeschätzter Diversität eine zentrale Stellung ein, ohne dass die Autoren näher definierten, was sie konkret unter *Kultur* begreifen.

- d) Für die vorliegende Arbeit ist insbesondere der zu Beginn des Kapitels vorgestellte Gebrauch des Begriffs „interkulturelles Lernen“ im Kontext des Fremdsprachenunterrichts relevant. Wie allerdings bereits angedeutet, besteht selbst in der Fremdsprachenwissenschaft keine Einigkeit in Bezug auf das Konzept interkulturellen Lernens. Das folgende Kapitel behandelt die Lesarten des Begriffs in der Fremdsprachenforschung, die sich im Wesentlichen zwei Positionen zuordnen lassen.

2.2 Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht

Gnutzmann (1994) formuliert relativ offen, der Begriff „interkulturelles Lernen“ werde im Fremdsprachenunterricht mit Blick auf das „bessere[] Verstehen der Zielsprachenkultur und der Ausgangskultur“ (S. 66) verwendet. Davon abgesehen, dass die Gegenüberstellung von je in sich geschlossener „Zielsprachenkultur“ und „Ausgangskultur“ wenig zielführend ist, da sie unter anderem der Annahme distinkter, national bestimmter, homogener „Kulturen“ Vorschub leistet, unterscheiden sich die Publikationen zum Thema grundlegend da-

hingehend, in welchen Situationen sie überhaupt von interkulturellem Lernen ausgehen. Ein interaktionsorientierter Ansatz sowie ein stärker reflexionsorientierter Ansatz zeichnen sich hierbei als die beiden Grundpositionen ab.

Gemäß Vertretern des hier als interaktionsorientiert bezeichneten Ansatzes findet interkulturelles Lernen (nur) dann statt, wenn Angehörige unterschiedlicher „Kulturen“ interagieren, d.h. in der so genannten interkulturellen Kommunikation (vgl. z.B. Gnutzmann 1994; Königs 1994). Gnutzmann (1994) verweist in diesem Zusammenhang unter anderem auf Klippel (1990), die verschiedene Möglichkeiten thematisiert, Fremdsprachenlernende in Kontakt mit Sprechern der Zielsprache zu bringen, etwa Schüleraustausche, gegenseitige Besuche zwischen Partnerklassen oder Brief-Freundschaften (vgl. Gnutzmann 1994, S. 64; Gnutzmann (1994) zitiert Klippel mit der Jahreszahl 1991, der Aufsatz erschien eigenen Recherchen zufolge allerdings 1990). Lüsebrinks (2008) Unterteilung in eine enge und eine weite Definition interkulturellen Lernens ist mit der hier aufgestellten Zweigliederung in einen interaktionsorientierten und einen reflexionsorientierten Ansatz zu vereinbaren. Im weiten Sinn bestehe interkulturelles Lernen in der

„Verarbeitung **interkultureller Lebenserfahrung**, die etwa durch Tourismus, Migration, Schüler- und Jugendaustausch, interkulturelle Partnerbeziehungen und Ehen, die Auslandsentsendung von Arbeitskräften sowie die Begegnung mit Angehörigen fremder Gesellschaften und Kulturen vermittelt und erworben werden kann“ (Lüsebrink 2008, S. 66; Hervorhebungen wie im Original).

An dieser Stelle deutet sich bereits an, weshalb der Begriff des interkulturellen Lernens bisweilen terminologisch unscharf erscheint: Interkulturelles Lernen findet gemäß des interaktionsorientierten Ansatzes in interkulturellen Kommunikationssituationen statt. Übergeordnetes Ziel interkulturellen Lernens ist die Ausbildung interkultureller Kompetenz (vgl. z.B. Lüsebrink 2008, S. 67; Thomas 1991, S. 189), die wiederum als Basis glückender, d.h. je nach Blickwinkel effizienter bzw. toleranter, interkultureller Kommunikation betrachtet wird (vgl. z.B. Erll/Gymnich 2007, S. 148-151). Erll und Gymnich (2007) modellieren interkulturelles Lernen mit Deardorff (2006) als Lernspirale: Interkulturelles Lernen findet in jeder interkulturellen Begegnung aufs Neue statt und in jeder interkulturellen Begegnung entwickeln sich somit interkulturelle Kompetenzen weiter (vgl. Erll/Gymnich 2007, S. 148-149; vgl. auch S. 76). Diese zirkuläre Definition bedient sich immer wieder des Adjektivs *interkulturell*, wobei der Forschungsbereich „Interkulturelle Kommunikation“, so merkt Müller-Jacquier (2004) an, „keine einheitlich terminologische Verwendung und Zuordnung seines zentralen Gegenstands auf[weise]“ (S. 70; vgl. auch Kapitel 2.3).

Die zweite Lesart interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht setzt weniger Interaktion voraus, sondern orientiert sich vielmehr an Reflexion: Interkulturelles Lernen findet demnach statt, wenn eigene und fremde Realitäten reflektiert werden (vgl. z.B. Bredella/Delanoy 1999). Dies kann in multikulturellen Settings eintreten, aber auch in der bloßen theoretischen Auseinandersetzung mit eigenen und davon abweichenden Lebenswelten. Lüsebrink (2008) konstatiert, in einer engen Definition fände interkulturelles Lernen in Bildungsinstitutionen statt (vgl. S. 66). Im Fall der durchzuführenden Lehrwerkanalyse stünden entsprechend der reflexionsorientierte Ansatz und Lüsebrinks (2008) enge Definition interkulturellen Lernens im Vordergrund, wollte man von „interkulturellem“ Lernen sprechen.

2.3 Diskussion des Begriffs „interkulturell“

Die Pädagogik und die angewandte Sprachwissenschaft, die sich mit interkulturellem Lernen befassen, sind neben der Betriebswirtschaftslehre, der Psychologie, der Kulturwissenschaft und anderen nur zwei von vielen Wissenschaftsdisziplinen, die Fragestellungen der interkulturellen Kommunikation bearbeiten und diskutieren (vgl. Lüsebrink 2008, S. 5-6). Der interdisziplinäre Forschungsbereich „Interkulturelle Kommunikation“, der in den 1960er Jahren in den USA und Kanada entstand und sich seit den 1980er Jahren auch in Europa entwickelt hat (vgl. Lüsebrink 2008, S. 3-4), weist jedoch eine terminologische Unschärfe auf, die den Begriff „interkulturelle Kommunikation“ selbst betrifft. Was Müller-Jacquier 2004 anmerkt, gilt mit Blick auf die wissenschaftlichen Publikationen zum Thema noch heute:

„Der deutschsprachige Lehr- und Forschungsbereich *Interkulturelle Kommunikation* [...] weist bis heute keine einheitliche terminologische Verwendung und Zuordnung seines zentralen Gegenstands auf“ (S. 70; Hervorhebung wie im Original; vgl. auch Erll/Gymnich 2007, S. 77).

Das Nebeneinander nicht zwangsläufig übereinstimmender angelsächsischer und deutscher Terminologie verschärft die Problematik: Müller-Jacquier (2004) stellt fest, bis etwa 1976 würden in den USA die Bezeichnungen *intercultural communication* und *cross-cultural communication* synonym verwendet, wobei sich schließlich der Begriff „intercultural communication“ durchgesetzt habe (vgl. S. 70-71). In Europa hingegen differenzierten sich *cross-cultural* orientierte und interkulturelle Ansätze methodisch wie auch terminologisch aus (vgl. Müller-Jacquier 2004, S. 71): *cross-cultural* kann hierbei mit „kulturvergleichend“ übersetzt werden (vgl. Genkova/Barmeyer/Scheffer 2011, S. 129). *Cross-cultural*

orientierte Forschung geht kulturkontrastiv vor, sie „beschäftigt sich mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden bestimmter kultureller Systeme“ (Genkova/Barmeyer/Scheffer 2011, S. 129): „The term *cross-cultural* traditionally implies a comparison of some phenomena across cultures“ (Gudykunst/Kim 2003, S. 18; vgl. auch Müller-Jacquier 2004, S. 70-71). Genau genommen wäre es also Merkmal einer *cross-cultural* ausgerichteten Perspektive, Eigenes und Fremdes vergleichend gegenüberzustellen (vgl. Genkova/Barmeyer/Scheffer 2011, S. 129). Genkova, Barmeyer und Scheffer (2011) ergänzen in Anlehnung an Müller-Jacquier (2004, S. 70), dass sich streng genommen auch in der angelsächsischen Terminologie *cross-cultural* auf den Vergleich, *intercultural* hingegen auf Interaktion beziehe (vgl. S. 129). Gudykunst und Kim (2003) illustrieren diesen Unterschied mit einem Beispiel:

„If we examine the use of self-disclosure in Japan *and* Germany, for example, we are making a cross-cultural comparison. If we look at how Japanese use self-disclosure when communicating *with* Germans and how Germans use self-disclosure when communicating *with* Japanese, in contrast, we are looking at intercultural communication“ (S. 18; Hervorhebungen wie im Original; Genkova/Barmeyer/Scheffer 2011, S. 130 und Müller-Jacquier 2004, S. 70-71 zitieren S. 14 der älteren Auflage von 1992).

Der Begriff „interkulturelle Kommunikation“ gehört folglich in den Bereich interaktionistischer Ansätze (vgl. Busch 2011, S. 11-12; Müller-Jacquier 2004, S. 71). Grundlegend ist hierbei die Annahme, „dass Individuen einander zumindest als (kulturell) different wahrnehmen“ (Busch 2011, S. 11). Die Wahrnehmung von Differenz resultiert gemäß Busch (2011) in einer „Andersbehandlung[] von Personen, die als fremdkulturell wahrgenommen werden“ (S. 11). Müller-Jacquier (2004) führt diesen Gedanken weiter aus, indem er die Konsequenzen der Differenzwahrnehmung für die Handlungsinterpretation beleuchtet:

„In interkulturellen Situationen achten *co-participants* in ihren Handlungsinterpretationen auf fremde Kontextualisierungshinweise (*cues*), die anzeigen, wie und in welchem ‚Rahmen‘ (*frame*) Interaktionspartner das, was sie ausdrücken, verstanden wissen möchten“ (S. 71; Hervorhebungen wie im Original).

Die Interpretationsrahmen, die Interaktionspartner in interkulturellen Situationen setzen, müssen dabei laut Müller-Jacquier (2004) nicht ausschließlich auf eigenkulturellen Interpretations- und Handlungsmustern basieren, „sondern können – als Resultat von Anpassungsprozessen – auf die des fremdkulturellen Partners oder auf die situativ geschaffene Inter-Situation zielen“ (S. 72). Die wechselseitige Differenzwahrnehmung beeinflusst somit das Interaktionsverhalten der Beteiligten und führt – so die Quintessenz des in diesem Ansatz vertretenen konstruktivistischen Kulturverständnisses (vgl. Busch 2011, S. 11-12) – zur Herausbildung eines situationspezifischen Handlungsrahmens, der bisweilen als „In-

terkultur“ (Bolten 2007, S. 22) bezeichnet wird. Casnir (1993) spricht von einer „Drittkultur“ bzw. „Third culture“, Dirscherl (2004) von einem „dritten Raum“ (zitiert nach Busch 2011, S. 12). Gemäß ten Thije (1997) ist

„ein dynamisches, interaktiv orientiertes Modell des interkulturellen Kontakts [...] erforderlich, das sich nicht auf einen statischen Kulturvergleich beschränkt, sondern in Rechnung stellt, daß in der interkulturellen Kommunikation auch neue Formen und Strukturen hervorgebracht werden“ (S. 126).

Im Gegensatz zu *cross-cultural* orientierten Ansätzen, die zwei Kulturen als gegebene Systeme gegenüberstellen, reklamiert interkulturelle Forschung für sich, den Konstruktcharakter und die Wandelbarkeit von Kultur zu berücksichtigen. Bolten (2007) beschreibt die Dynamik und Emergenz von (Inter-)Kultur wie folgt:

„Interkulturen entstehen [...] dann, wenn Mitglieder unterschiedlicher Lebenswelten A und B miteinander interagieren, gemeinschaftlich handeln. [...] Interkulturen werden permanent neu erzeugt, und zwar im Sinne eines ‚Dritten‘, einer Zwischen-Welt C, die weder der Lebenswelt A noch der Lebenswelt B vollkommen entspricht. Weil es sich um ein Handlungsfeld, um einen Prozess handelt, ist eine Interkultur also gerade nicht statisch als Synthese von A und B im Sinne eines 50:50 oder anderswie gewichteten Verhältnisses zu denken. Vielmehr kann in dieser Begegnung im Sinne eines klassischen Lerneffekts eine vollständig neue Qualität, eine Synergie, entstehen, die für sich weder A noch B erzielt hätten“ (S. 22).

Nun läge der Schluss nahe, kulturvergleichende, *cross-cultural* orientierte Forschung setze Kultur als gegeben voraus, während interkulturelle Forschung die Emergenz von Kultur berücksichtige. Wenn allerdings Genkova, Barmeyer und Scheffer (2011) formulieren, interkulturelle Forschung befasse sich mit „*interaktionistischen* Elementen und Prozessen in und zwischen Systemen“ (S. 129; Hervorhebung wie im Original), wird umso deutlicher, dass die Behauptung eines Konstruktcharakters von Kultur in der interkulturellen Forschung an ihre Grenzen stößt. Denn schließlich impliziert die Annahme einer sich herausbildenden Interkultur oder eines dritten Raums immer auch das Vorhandensein zweier distinkter, aufeinandertreffender Kulturen. Individuen werden auf eine Kulturzugehörigkeit festgelegt und auf sie reduziert (vgl. Altmayer 2008, S. 28). Diese Kulturzugehörigkeit wird wiederum als Ausgangspunkt für Fremdwahrnehmung betrachtet und Fremdverstehen gilt als eines der erklärten Ziele des interkulturellen Ansatzes (vgl. Weimann/Hosch 1993, S. 516; Zeuner 2010, S. 1472). Rössler (2010) weist darauf hin, aus hermeneutischer und sozialpsychologischer Perspektive sei letztlich jedes Verstehen Fremdverstehen (vgl. S. 140): „Der Sozialisationsprozess kann beschrieben werden als Auseinandersetzung mit dem Anderen, zu dem ich mich in irgendeiner Weise verhalten muss“ (Rössler 2010, S. 140). Gudykunst und Kim (2003) wählen für ihre Monografie bewusst den Titel COMMU-

NICATING WITH STRANGERS und spezifizieren erst im Untertitel AN APPROACH TO INTER-CULTURAL COMMUNICATION. Sie erklären:

„Anytime we communicate with people who are different and unknown and those people are in an environment unfamiliar to them, we are communicating with strangers. The people generally viewed as the most unknown and unfamiliar are those from different societal cultures, but [...] people from our own culture can be unknown and unfamiliar in the same sense“ (Gudykunst/Kim 2003, S. 19).

Rössler (2010) fügt an, Fremdverstehen dürfe deshalb nicht „mit dem Verstehen von Individuen aus einer fremden Kultur“ gleichgesetzt werden (vgl. S. 140). Kulturelle Fremdheit sei ein Typus von Fremdheit, gleichwohl jedoch einer, „der im Fremdsprachenunterricht seit jeher und zu Recht besonders im Fokus steht“ (Rössler 2010, S. 140).

Stellt nun der Fremdsprachenunterricht kulturelle Fremdheit in den Fokus, droht die Verabsolutierung von Kultur als dem einzigen und zudem als gegeben vorausgesetzten Einflussfaktor in der Begegnung zweier Individuen (vgl. hierzu auch Altmayer 2008, S. 28). Kultur in der Dichotomie von Eigen- und Fremdkultur wird als binäre Kategorie konzeptualisiert. Der Begriff „interkulturell“ vernachlässigt die potentiell mehrfache Gruppenzugehörigkeit eines Individuums, die Durchlässigkeit von Gruppen sowie die Differenzen innerhalb von Gruppen. Hierin besteht auch die Schwachstelle interkulturellen Lernens, weshalb die vorliegende Arbeit eine Ablösung bzw. Erweiterung des Konzepts durch das des kultureflexiven Lernens vorschlägt.

2.4 Ablösung des interkulturellen durch ein kultureflexives Lernen

Bredella und Delanoy (1999) verstehen die Situation des Fremdsprachenunterrichts als eine interkulturelle, denn es müsse darauf Rücksicht genommen werden,

„daß die Lernenden die fremde Sprache und Kultur aus ihrer eigenen Perspektive wahrnehmen und daß es daher darauf ankommt, diese Differenz nicht zu überspielen, sondern ins Bewußtsein zu heben“ (S. 11).

Die beiden Autoren vertreten somit eine reflexionsorientierte Vorstellung interkulturellen Lernens, die keinen unmittelbaren Kontakt zwischen Mitgliedern von als different wahrgenommenen Gruppen verlangt (vgl. Kapitel 2.2). Interkulturell sei diese Situation laut Bredella (1999) deshalb, weil im Fremdsprachenunterricht Sprache und Kultur auseinanderfielen: Der Lernende nehme die fremde Sprache vor dem Hintergrund seiner eigenen Kultur wahr (vgl. S. 88).

In der zitierten Passage scheint die angenommene Existenz einer Fremdkultur analog zur Fremdsprache durch. Interkulturelles Lernen bestehe nun darin, auf der Basis dieser Erkenntnis nicht nur das als fremd Wahrgenommene zu reflektieren, sondern gleichermaßen das, was in der Differenz hierzu als dem Eigenen zugehörig wahrgenommen wird:

„Wenn wir bei der Begegnung mit Aspekten der fremden Kultur unsere Vorstellungen und Auffassungen relativieren und Dinge mit den Augen der anderen sehen lernen, setzt zwangsläufig ein Prozeß der Reflexion ein. Fremdverstehen impliziert daher das Verstehen des Eigenen“ (Bredella/Delanoy 1999, S. 13).

Mag auch die Dichotomie von Eigen- und Fremdkultur grundlegend für den Ansatz interkulturellen Lernens sein, so bleibt sie in der fremdsprachenwissenschaftlichen Diskussion doch nicht unhinterfragt. Bredella (1999) formuliert es als – schwierige – Aufgabe interkulturellen Lernens, „kulturelle Unterschiede bewußt zu machen, ohne sie zu verabsolutieren“ (S. 105). Fremdsprachenunterricht neige laut Bredella und Delanoy (1999) dazu, Menschen als durch ihre Kultur determiniert zu begreifen anstatt mögliche bi- oder multi-kulturelle Identitäten in Betracht zu ziehen (vgl. S. 15). Eigenes und Fremdes dürften jedoch nicht einfach entgegengesetzt, sondern müssten in ihrem dynamischen und relationalen Verhältnis betrachtet werden (vgl. Bredella/Delanoy 1999, S. 14). Bredella (1999) fügt an, oft seien „Unterschiede zwischen Menschen ein- und derselben Kultur gravierender als die zwischen Menschen verschiedener Kulturen“ (S. 101).

Rössler (2010) hält am interkulturellen Lernen fest, da die Idee der Interkulturalität zwar die Möglichkeit der Kontrastierung von fremder und eigener Kultur impliziere, aber weder die eine noch die andere als objektiv gegebene homogene Realität voraussetze (vgl. S. 139):

„Kulturen werden vielmehr verstanden als plurale ‚diskursive Praxen‘, als Wirklichkeitskonstrukt und Interpretationsfolien, vor der die Individuen handeln, argumentieren und letztlich ihr Selbst konstituieren und konstruieren“ (Rössler 2010, S. 139).

Bredella und Delanoy (1999) fordern, interkultureller Fremdsprachenunterricht müsse „die Begriffe ‚eigen‘ und ‚fremd‘ kritisch reflektieren und vor Essentialisierungen bewahren“ (S. 15). Mag Ende der 1990er Jahre wie auch heute das Bewusstsein vorhanden sein, dass Essentialisierungen und Homogenisierungen zu vermeiden sind, sind dem Begriff „interkulturell“ wie oben dargestellt genau diese beiden Tendenzen inhärent (vgl. Kapitel 2.3). Bei der Verwendung des Begriffs „interkulturelles Lernen“ bedarf es zusätzlicher Explikationen, um klarzustellen, dass Kultur gerade nicht absolut gesetzt und nicht als homogen verstanden wird.

Wenn, wie Rössler (2010) konstatiert, heute tatsächlich als Konsens angenommen werden kann, dass „Kulturen nicht als homogene Entitäten zu fassen sind, sondern sich durch Heterogenität und Pluralität auszeichnen“, dass Kulturen „nicht statisch zu denken“ sind und dass „der Kulturbegriff ein breites Spektrum lebensweltlicher Phänomene umfasst“ (S. 138), dann erscheint die Adäquatheit und Zeitgemäßheit des Begriffs „interkulturell“ fraglich. Denn wie sähe eine Begegnung *inter*, d.h. zwischen „Kulturen“ aus, wenn Kultur selbst heterogen und dynamisch ist? Was wäre eigen, was fremd?

Rössler (2010) anerkennt, dass angesichts des Umstands, dass immer mehr Menschen in multilingualen und multikulturellen Gesellschaften aufwachsen, „das Eigene mehr denn je als Ergebnis einer Kultur- und Sprachmischung zu verstehen ist“ (S. 140). Das (kulturell) Fremde solle im Fremdsprachenunterricht vor diesem Hintergrund weder ausgegrenzt noch vereinnahmt werden (vgl. Rössler 2010, S. 141). Wie an anderer Stelle bereits behandelt, solle Fremdheit – und damit Differenz – nicht allein auf vermeintlich kultureller Ebene thematisiert werden (vgl. Rössler 2010, S. 140; vgl. Kapitel 2.3).

Ein kulturwissenschaftlicher Ansatz des Fremdsprachenunterrichts trägt nun der Kritik am interkulturellen Lernen Rechnung, indem er eben nicht nur Eigenes und Fremdes reflektiert, sondern gezielt die Konstruktion dieser Dichotomie und damit den Kulturbegriff selbst hinterfragt. So listen Schweiger, Hägi und Döll (2015) neben den beschriebenen faktenorientierten, kommunikativen und interkulturellen Ansätzen einen kulturwissenschaftlichen Ansatz auf (vgl. S. 4; vgl. auch die einführenden Darstellungen in Kapitel 2). Sie fordern ein komplexeres und dynamische[re]s Verständnis von Kultur, „als es die Unterscheidung zwischen Eigen- und Fremdkultur nahelegt“ (Schweiger/Hägi/Döll 2015, S. 4). Als ein Merkmal eines solchen kulturwissenschaftlichen Landeskundeansatzes nennen sie seine (Kultur-)Reflexivität (vgl. insbesondere S. 10). Die Überlegungen hierzu knüpfen zunächst an das gängige Konzept interkulturellen Lernens an:

„Landeskundliches Lernen regt dazu an, scheinbare Gewissheiten zu hinterfragen, und fördert die Auseinandersetzung mit den eigenen, individuellen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern in der Begegnung mit Deutschsprachigen und Deutschsprachigem“ (S. 10).

Im nächsten Schritt jedoch geht kulturreflexives Lernen über interkulturelles Lernen hinaus:

„Seit der kulturwissenschaftlichen Erweiterung der Landeskunde kann auf eine differenzierte Reflexion des zugrunde gelegten Verständnisses von Kultur aufgebaut werden. Die kritische Beschäftigung mit dem alltäglichen sowie wissenschaftlichen Verständnis von Kultur ist für eine reflexive Landeskunde zentral“ (Schweiger/Hägi/Döll 2015, S. 10).

Dreht sich der interkulturelle Ansatz um interkulturelles Lernen, nimmt folglich im Fall eines kulturwissenschaftlichen Ansatzes das kulturreflexive Lernen, bei dem Kultur nicht nur thematisiert, sondern gleichermaßen diskutiert wird, eine zentrale Stellung ein..

Seit der Jahrtausendwende bilde sich unter dem Terminus „kulturwissenschaftliche Ansätze“ ein eigenständiger fremdsprachenwissenschaftlicher Diskursstrang heraus (vgl. Koreik/Pietzuch 2010, S. 1449). Im Zentrum der Diskussion stehe, so Koreik und Pietzuch (2010) mit Referenz auf Phipps und Gonzales (2004), „nicht mehr interkulturelles (Fremdsprachen-)Lernen, sondern sprachliches Lernen als sozial-kommunikative Praxis in kulturell heterogenen Feldern“ (S. 1450). In diesem Zusammenhang erläutert Altmayer (2004) die sich mit Aufkommen des kulturwissenschaftlichen Ansatzes wandelnde Konzeptualisierung von Kultur im Fach Deutsch als Fremdsprache:

„Der Begriff ‚Kultur‘ bezieht sich im Rahmen der kulturwissenschaftlichen Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache weniger auf so problematische Kollektivsingulare wie ‚Land‘, ‚Nation‘ oder ‚Ethnie‘ und die den Angehörigen solcher Kollektive angeblich gemeinsamen Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsweisen, sondern auf die deutschsprachige Kommunikationsgemeinschaft und meint insbesondere die tradierten Muster der Welt- und Wirklichkeitsdeutung, die wir als Teil unseres lebensweltlichen Hintergrundwissens in kommunikativen Handlungen aller Art immer schon und implizit als selbstverständlich voraussetzen und auf dem die sprachlich-kommunikative Verständigung wesentlich beruht“ (S. 5).

Die Annahme von Kommunikationsgemeinschaften mit charakteristischen sprachlich-kommunikativen Gewohnheiten verspricht potentiell eine Lösung des Dilemmas, vor dem der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht insofern steht, als er einerseits eine Zielsprache vermitteln, andererseits aber keine hierzu analog gesetzte Zielsprachenkultur konstruieren soll. Spricht man von Kommunikationsgemeinschaften, lassen sich einerseits die zu vermittelnden Inhalte eingrenzen, die sich auf die Lebenswelten Deutschsprachiger beziehen sollen, andererseits ist Differenziertheit, auch in den kommunikativen Mustern, innerhalb dieser Lebenswelten nicht ausgeschlossen (vgl. auch Altmayer 2008, S. 33-34). Wäre in der Folge von „deutschen“ kulturellen Deutungsmustern die Rede, beziehe sich dies weniger auf die Ebene der Nation; stattdessen handele es sich um „Muster, die in deutschsprachiger Kommunikation oder in deutschsprachigen Diskursen verwendet werden“ (Altmayer 2008, S. 34).

Die vorliegende Untersuchung arbeitet darauf hin, zu ermitteln, inwieweit den analysierten DaF-Lehrwerken (vgl. Kapitel 3) ein Konzept interkulturellen und/oder kulturreflexiven Lernens zugrunde liegt. Die Erkenntnisse zu den Kulturverständnissen der Lehrwerke (vgl.

Kapitel 4) und zu den vermittelten Bildern der deutschsprachigen Länder (vgl. Kapitel 5) münden in einem sechsten Kapitel, das sich eben dieser Frage widmet.

3 Übersicht der untersuchten Lehrwerke

Das Korpus umfasst insgesamt zehn Lehrwerke, sechs davon in deutschen Verlagen (Klett, Hueber) erschienen, eins in einem französischen Verlag (Maison des Langues) und drei in niederländischen Verlagen (Noordhoff, Malmberg). Die ungleiche Verteilung stellt eine Schwäche des Korpus dar, die maßgeblich mit der Kooperationsbereitschaft der Verlage, aber auch mit der Gebräuchlichkeit bestimmter Lehrwerke im Deutschunterricht zusammenhängt. Bei den gewählten niederländischen DaF-Lehrwerken handelt es sich um die drei gängigsten, die an niederländischen Schulen im Deutschunterricht eingesetzt werden, weshalb auf den Einbezug weiterer Lehrwerke verzichtet wird. Der Verlag Maison des Langues erklärte sich als einziger der fünf adressierten französischen Verlage bereit, sein DaF-Lehrwerk TEAM DEUTSCH NEU (2013/2014) für die Untersuchung zur Verfügung zu stellen. TEAM DEUTSCH NEU (2013/2014) erscheint in Kooperation mit dem Klett-Verlag, der ebenfalls unter dem Titel TEAM DEUTSCH ein Lehrwerk herausgibt, das teilweise, aber nicht komplett dieselben Übungen und Inhalte enthält wie das Lehrwerk aus Frankreich. Die deutschen Verlage Klett und Hueber stellten jeweils drei Lehrwerke vollständig bereit, d.h. in der Regel sämtliche Materialien für die Niveaustufen A1, A2 und B1.

Aufgrund der ungleichen Zahl der Lehrwerke aus den jeweiligen Ländern könnten potentielle Unterschiede in der Darstellung der deutschsprachigen Länder zwischen deutschen, französischen und niederländischen Lehrwerken nicht verlässlich ermittelt werden. Stattdessen konzentriert sich die Arbeit auf das Herausstellen gemeinsamer Tendenzen in den untersuchten Lehrwerken. Unterschiede zwischen Lehrwerken werden nur an einzelnen Stellen in Bezug auf konkrete Gegenstände thematisiert, ohne dass aber der Fokus auf einer ganzheitlichen Gegenüberstellung der Lehrwerke läge, schon gar nicht auf einer Gegenüberstellung auf der Basis angenommener Länderunterschiede. Der Verzicht auf einen herkunftsorientierten Vergleich ist im Sinne der in dieser Arbeit vertretenen Argumentation, die sich gegen ein auf Nationen gestütztes kontrastives Vorgehen richtet. Eine solche Kontrastierung wäre auch deshalb unsinnig, weil an der Entwicklung der Lehrwerke in der Regel deutsche Muttersprachler/-innen beteiligt sind.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick der analysierten deutschen, französischen und niederländischen Lehrwerke. Die Bezeichnungen der Lehrwerkskomponenten in der rech-

ten Spalte wurden vereinheitlicht, während die Lehrwerke selbst einzelne Komponenten unterschiedlich benennen; beispielsweise konkurrieren die Bezeichnungen *Kursbuch*, *Textbuch* und *Lehrbuch* ebenso wie *Lehrerheft* und *Lehrerhandbuch*.

Werden in der Tabelle und in den folgenden Kapiteln Passagen aus Lehrwerken direkt oder indirekt zitiert, nennt die Arbeit nicht nur Lehrwerkstitel, Jahr und Seitenzahl, sondern ebenso, ob es sich um eine Passage aus Kursbuch, Arbeitsbuch etc. handelt. Zugunsten der Lesbarkeit verwendet die Arbeit bei den Quellenangaben zu den Lehrwerken einheitliche Abkürzungen für *Kurs-*, *Arbeits-* und *Lehrerhandbuch*.¹ Die vollständigen bibliografischen Angaben zu allen Lehrwerkskomponenten finden sich unter Punkt 7.2.

Verlag	Titel des Lehrwerks	Zielniveau	Zielgruppe	Im Korpus enthaltene Komponenten des Lehrwerks
Deutsche DaF-Lehrwerke				
Hueber	deutsch.com	A1	Jugendliche, die Deutsch als Fremdsprache lernen (vgl. deutsch.com 2009a, Lhb 1; deutsch.com 2010b, Lhb 2; deutsch.com 2012d, Lhb 3, jeweils S. 4)	- Kursbuch mit 2 Audio-CDs - Arbeitsbuch mit Audio-CD - Lehrerhandbuch - DVD mit zehn Videoclips zur Vertiefung und zugehörigen Arbeitsblättern
		A2		- Kursbuch mit 2 Audio-CDs - Arbeitsbuch mit Audio-CD - Lehrerhandbuch
		B1		- Kursbuch mit 2 Audio-CDs - Arbeitsbuch mit Audio-CD - Lehrerhandbuch
		Ideen	A1	Jugendliche (vgl. Ideen 2010a, Lhb 1; Ideen 2010c, Lhb 2; Ideen 2012b, Lhb 3, jeweils S. 4).
	A2	- Kursbuch mit 3 Au-		

¹ Im Folgenden verwendet die Arbeit in Quellenangaben zu den Lehrwerken die Abkürzungen *Kb* für *Kursbuch* (je nach Lehrwerk auch als *Textbuch* oder *Lehrbuch* bezeichnet), *Ab* für *Arbeitsbuch* (auch als *Arbeitsheft* bzw. *Cahier d'activités* bezeichnet), *Lhb* für *Lehrerhandbuch* (auch als *Lehrerbuch*, *Lehrerheft* oder *Livre du professeur* bezeichnet).

				dio-CDs - Arbeitsbuch mit 2 Audio-CDs und CD-Rom - Lehrerhandbuch
		B1		- Kursbuch mit 3 Audio-CDs - Arbeitsbuch mit 2 Audio-CDs - Lehrerhandbuch
	Pingpong neu	A1	11- bis 15-jährige Sprachanfänger (vgl. Pingpong Neu 2001c, Lhb 1, S. 4).	- Kursbuch mit Audio-CD - Arbeitsbuch - Lehrerhandbuch - Audio-CD mit Ausspracheübungen
		A2	jugendliche Lerner mit Vorkenntnissen im Alter von 12 bis 16 Jahren (vgl. Pingpong Neu 2001g, Lhb 2, S. 4).	- Kursbuch mit Audio-CD - Arbeitsbuch - Lehrerhandbuch
		B1	Jugendliche mit guten Vorkenntnissen im Alter von 13 bis 17 Jahren (vgl. Pingpong Neu 2003c, Lhb 3, S. 4).	- Kursbuch mit Audio-CD - Arbeitsbuch - Lehrerhandbuch
Klett	Magnet neu	A1	junge Lerner und Lernerinnen ab etwa 12 Jahren, die Deutsch als Fremdsprache von Beginn an lernen (vgl. Magnet neu 2014b, Lhb 1; Magnet neu 2015a, Lhb 2; Magnet neu 2010a, Lhb 3, jeweils S. 4).	- Kursbuch mit Audio-CD - Arbeitsbuch mit Audio-CD - Lehrerheft - Testheft mit Audio-CD
		A2		- Kursbuch mit Audio-CD - Arbeitsbuch mit Audio-CD - Lehrerheft - Testheft mit Audio-CD
		B1		- Kursbuch mit Audio-CD - Arbeitsbuch mit Audio-CD - Lehrerheft (zur älteren Auflage Magnet B1)

				<ul style="list-style-type: none"> - Testheft mit Audio-CD (zur älteren Auflage Magnet B1)
		A2-B1		<ul style="list-style-type: none"> - DVD mit sieben kurzen Filmreportagen zur Vertiefung der Lektionsthemen
	Team Deutsch	A1	jugendliche Anfänger ab 12, 13 Jahren, die Deutsch lernen	<ul style="list-style-type: none"> - Kursbuch mit 2 Audio-CDs - Arbeitsbuch - Lehrerhandbuch
		A2	(vgl. Team Deutsch 2008c, Lhb 1; Team Deutsch 2008g, Lhb 2;	<ul style="list-style-type: none"> - Kursbuch mit 2 Audio-CDs - Arbeitsbuch - Lehrerhandbuch
		B1	Team Deutsch 2008k, Lhb 3, jeweils S. 4).	<ul style="list-style-type: none"> - Kursbuch mit 3 Audio-CDs - Arbeitsbuch - Lehrerhandbuch
	Wir neu	A1	Jugendliche von etwa 10 bis 15 Jahren (vgl. Wir neu 2013, Lhb 1; Wir neu 2014, Lhb 2; Wir neu 2015m, Lhb 3, jeweils S. 4).	<ul style="list-style-type: none"> - Kursbuch mit Audio-CD - Arbeitsbuch - Lehrerhandbuch - Trainingsheft mit Audio-CD
		A2		<ul style="list-style-type: none"> - Kursbuch mit Audio-CD - Arbeitsbuch - Lehrerhandbuch - Trainingsheft mit Audio-CD
		B1		<ul style="list-style-type: none"> - Kursbuch mit Audio-CD - Arbeitsbuch - Lehrerhandbuch - Trainingsheft mit Audio-CD
Französische DaF-Lehrwerke				
Maison des Langues	Team Deutsch NEU	A1-A2	<i>Collégiens und collégiennes</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Kursbuch mit Schüler-Audio-CD - Arbeitsbuch (<i>Cahier d'activités</i>) - Lehrerhandbuch (<i>Livre du professeur</i>)
		A2		<ul style="list-style-type: none"> - Kursbuch mit Online-Zugang zu Audio-Materialien - Arbeitsbuch (<i>Cahier d'activités</i>) - Lehrerhandbuch (<i>Liv-</i>

				<i>re du professeur</i>)
Niederländische DaF-Lehrwerke				
Noordhoff	Neue Kontakte (VWO)	rezeptiv A2/B1, produk- tiv A1/ A2	VWO-Schülerin- nen und -Schüler	- Kursbuch 1-2 - Arbeitsbücher 1-2A und 1-2B
		rezeptiv B1, produk- tiv A2		- Kursbuch 3 - Arbeitsbücher 3A und 3B
	TrabiTour (VWO)	rezeptiv A2/B1, produk- tiv A2	VWO-Schülerin- nen und -Schüler	- Kursbuch 1 - Arbeitsbücher A, B und C
		rezeptiv B1/B2, produk- tiv A2/ B1		- Kursbuch 2 - Arbeitsbücher D, E und F
Malmberg	Na klar! (VWO)	rezeptiv A2, produk- tiv A1	VWO-Schülerin- nen und -Schüler	- Kursbuch 1-2 - Arbeitsbuch 1-2

Tab. 1: Übersicht der untersuchten Lehrwerke.

Die in Deutschland konzipierten Lehrwerke, die zum Teil Untertitel wie DEUTSCH FÜR JUNGE LERNENDE oder DEUTSCH FÜR JUGENDLICHE tragen, richten sich an Jugendliche, die mit 10 bis 13 Jahren damit beginnen, Deutsch als Fremdsprache zu lernen. Das französische Lehrwerk TEAM DEUSCH NEU richtet sich an eine Zielgruppe desselben Alters: Zwischen 11 und 14 Jahren besuchen französische Schülerinnen und Schüler das *collège* (vgl. Frankreich-Service 2016; Französische Botschaft 2011). Im Anschluss ist ein Besuch einer weiterführenden Schule möglich, etwa des *lycée*, das wie der deutsche gymnasiale Bildungsweg zum Abitur führt (vgl. Französische Botschaft 2011). Die Untersuchung beschränkt sich auf das Lehrwerk des *collège*, der Sekundarstufe I (vgl. Französische Botschaft 2011), wenn dieses auch nur auf Niveau A2 hinführt.

Niederländische Schülerinnen und Schüler besuchen ab ihrem vierten Lebensjahr zunächst den so genannten *Basisonderwijs* („Basisunterricht“), abgekürzt *BASO* (vgl. Euregio Grenz/sinfo 2015; Haus der Niederlande 2016; Kardinal-von-Galen-Schule 2016). Mit zwölf Jahren wechseln sie auf eine weiterführende Schule (vgl. Haus der Niederlande 2016). Die Grafik in Abb. 1 stellt das deutsche, das französische und das niederländische Bildungssystem einander gegenüber:

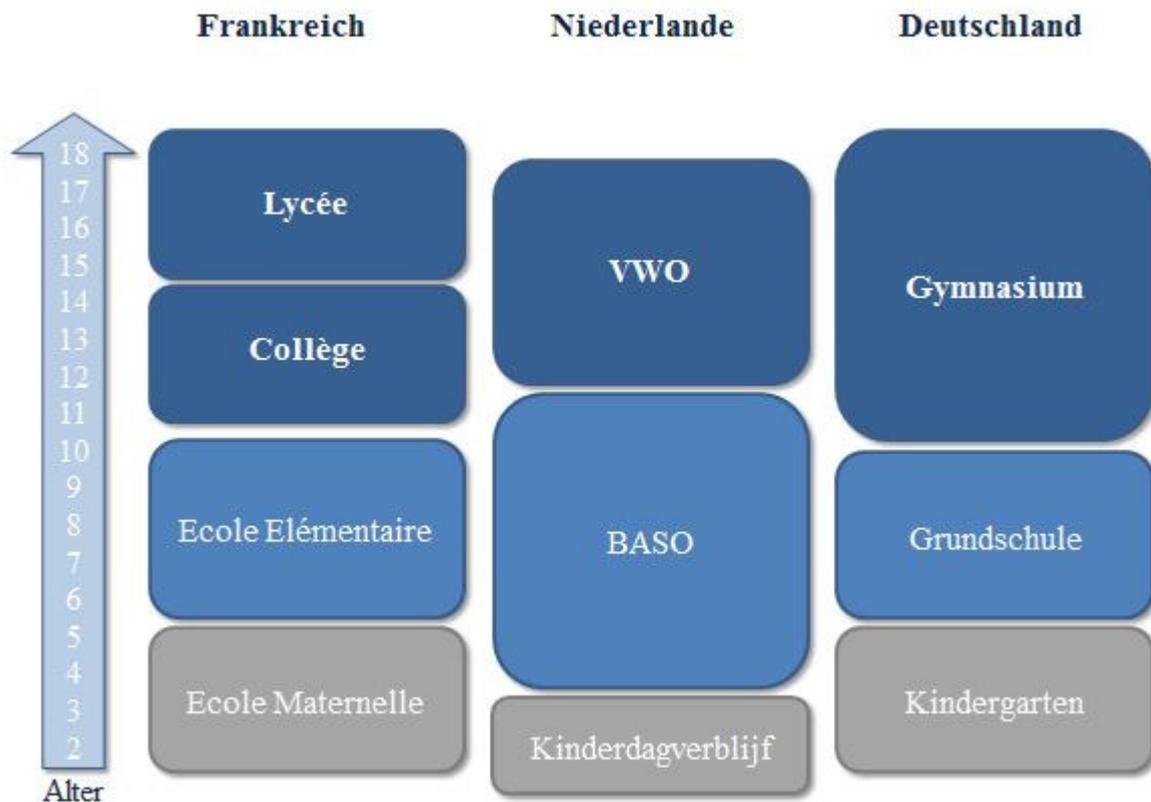


Abb. 1: Das französische, niederländische und deutsche Bildungssystem im Vergleich.²
 Es werden lediglich der gymnasiale Bildungsweg und dessen Entsprechungen in Frankreich (*lycée*) und den Niederlanden (*VWO*) dargestellt.

Die hier gewählten niederländischen Verlage produzieren für jeden der weiterführenden Bildungswege spezifisch zugeschnittene Versionen ihrer Lehrwerke. Die vorliegende Arbeit berücksichtigt lediglich diejenigen Lehrwerke, die für den *Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs* (wörtlich ‚Vorbereitender wissenschaftlicher Unterricht‘, sinngemäß ‚Studienvorbereitender Sekundarunterricht‘), kurz *VWO* (vgl. Haus der Niederlande 2016), ausgelegt sind. Allerdings decken die untersuchten Lehrwerke nicht den gesamten Zeitraum ab, in dem die Schülerinnen und Schüler den *VWO* besuchen; stattdessen entsprechen die einbezogenen niederländischen Lehrwerke in ihrem Zielniveau ungefähr dem des französischen *collège*-Lehrwerks (A2). Werden die niederländischen Lehrwerke an niederländischen Schulen, das französische an französischen Schulen verwendet, sind die in Deutschland verlegten Lehrwerke für den internationalen Markt bestimmt. Sie können weltweit in Schulen eingesetzt werden, aber auch in sonstigen außerschulischen Bildungsinstitutionen, z.B. in Goethe-Instituten.

² Die Zusammenschau wurde erstellt auf der Basis der Grafiken unter: bit.ly/1MARrHp, bit.ly/1qldBDy, bit.ly/1PHgX8l, bit.ly/1RrQ6D4 und bit.ly/1RLZbFD (alle abgerufen am 22.02.2016).

Bereits die Tabelle macht ersichtlich, dass das Korpus nicht ausgewogen ist: Die in Deutschland konzipierten Lehrwerke reichen von Niveaustufe A1 über A2 bis B1, während das in Frankreich herausgegebene Lehrwerk und teils auch die in den Niederlanden herausgegebenen Lehrwerke lediglich bis zur Niveaustufe A2 zur Verfügung stehen. Eine Besonderheit der niederländischen Lehrwerke besteht darin, dass sie hinsichtlich des Zielniveaus zwischen produktiven und rezeptiven Fähigkeiten unterscheiden. Selbst diejenigen Lehrwerke, die in den Bereichen Lesen und Hören auf B-Niveau hinführen, reichen in den Bereichen Schreiben und Sprechen maximal bis Niveau A2. Die strikte Trennung von rezeptiven und produktiven Fähigkeiten und die Diskrepanz der zu erreichenden Kompetenzniveaus in den jeweiligen Bereichen sind, wenn auch bisweilen kritisiert, bezeichnend für den Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden (vgl. Hoch/Jentges/Tammenga-Helmantel 2016 [in Vorbereitung]).

Die Lehrwerke unterscheiden sich außerdem in den mitgelieferten Lehrwerkskomponenten. Im Fall der sechs berücksichtigten deutschen Lehrwerke stehen alle Materialien (Kursbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch, Audio- und Video-Materialien) zur Verfügung. Auch im Fall des französischen Lehrwerks kann die Untersuchung auf das *Livre du professeur*, das Lehrerhandbuch, zurückgreifen; die mit dem Kursbuch mitgelieferte Schüler-CD ist verfügbar, es fehlt allerdings die *CD audio classe*, die Audio-CD, die von der Lehrkraft im Unterricht eingesetzt wird. Im Fall der niederländischen Lehrwerke sind sämtliche Zusatzmaterialien für Lehrkräfte ausschließlich online über eine Dozentenlizenz zugänglich; dasselbe gilt für den Online-Zugang zu Audio-/Video-Materialien und zusätzlichen Übungen, die Schülerinnen und Schülern im Verbund mit dem Kursbuch zur Verfügung stehen. Eine solche Lizenz bzw. die nötigen Lizenzcodes für Schülerinnen und Schüler werden nur Lehrkräften, die an niederländischen Schulen beschäftigt sind, erteilt.

Insofern die Arbeit nicht primär quantitative Analysen anstrebt, sondern sich vorrangig auf eine qualitative Auswertung des Korpus konzentriert, stellt die beschriebene Unausgewogenheit des Korpus in Bezug auf die Herkunft der Lehrwerke, die Zielniveaus der Lehrwerke und die zur Verfügung stehenden Lehrwerkskomponenten im Rahmen dieses Projekts zwar einen zu bedenkenden Faktor dar. Sie verunmöglicht es jedoch im vorliegenden Fall nicht, Beispiele herauszugreifen und hieran zumindest vorläufige Tendenzen aufzuzeigen, die in größer oder spezifischer angelegten Anschlussprojekten überprüft werden könnten. Die dargestellten Unterschiede in den Schulsystemen, die unterschiedliche Gewichtung von rezeptiven und produktiven Fähigkeiten und der unterschiedliche Grad an

Zugänglichkeit zu Lehrwerkskomponenten lassen die Hürden bei der Zusammenstellung eines ausbalancierten Korpus erkennen.

4 Das Kulturverständnis der Lehrwerke und die Rolle kultureller Inhalte

Grundlegend für die Auseinandersetzung mit Elementen interkulturellen bzw. kulturreflexiven Lernens in DaF-Lehrwerken ist die Frage danach, welche Rolle die Lehrwerke kulturbezogenen Inhalten überhaupt zuschreiben. In diesem Kapitel soll daher herausgearbeitet werden, welches Verständnis von Kultur die ausgewählten DaF-Lehrwerke vertreten und transportieren sowie welchen Stellenwert sie der Vermittlung entsprechend als kulturell definierten Inhalten neben dem bzw. im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs einräumen. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, verzichtet die Arbeit bewusst darauf, eine Definition des Kulturbegriffs voranzusetzen, und interessiert sich stattdessen primär dafür, wie die untersuchten Lehrwerke selbst mit diesem oder alternativen Begriffen und den dahinterstehenden Konzepten umgehen.

Die Informationen, die der Beantwortung der ersten Forschungsfrage dienen, finden sich in der Regel explizit in den einführenden Erläuterungen der Lehrerhandbücher, teils auch in den Vorworten der Kurs- und/oder Arbeitsbücher. Ein Nachteil des hier vorliegenden Korpus besteht nun in dem fehlenden Zugriff auf das Dozentenmaterial der niederländischen Lehrwerke (vgl. Kapitel 3). Auch die Kurs- und Arbeitsbücher der untersuchten niederländischen Lehrwerke enthalten keine Erläuterungen zum Umgang mit Inhalten, die sich auf das Leben der Bewohnerinnen und Bewohner deutschsprachiger Länder oder andere Gegenstände beziehen, die traditionellerweise unter Landeskunde gefasst würden. Aus diesem Grund zieht die Arbeit zusätzlich die Webseiten der niederländischen Lehrwerke zurate.

4.1 „Deutsche Kultur“, „deutschsprachige Kultur“ und ähnliche Begriffe

Bei der Analyse der für die Beantwortung dieser Forschungsfrage herangezogenen Texte fallen zunächst Begriffe auf, die den Bestandteil *Kultur* enthalten und eng mit der Annahme einer „Zielsprachenkultur“ verbunden scheinen: „deutsche Kultur“, „deutschsprachige Kultur“, „Kultur der deutschsprachigen Länder.“

Der niederländische Noordhoff-Verlag betont auf seiner Website zu TRABI TOUR (2016c) den Stellenwert, den die Vermittlung kulturbezogenen Wissens neben der Schulung sprachlicher Fertigkeiten hat:

„De methode besteedt niet alleen aandacht aan de taal, maar neemt de leerlingen ook mee naar de Duitse taal- en cultuurgebieden en is volledig ERK-proof“³ (TrabiTour online 2016c).

Die Formulierung *taal- en cultuurgebieden* („Sprach- und Kulturräume“) macht deutlich, dass kein einziger homogener deutscher Sprach- und Kulturraum angenommen wird, das Adjektiv *Duits*, ‚deutsch‘, lässt jedoch eine enge Verbindung kultureller Räume mit sprachlichen erkennen. An anderer Stelle präsentiert Noordhoff TRABI TOUR als das Lehrwerk, „die uw leerlingen niet alleen de taal leert, maar ook de doeltaallanden en hun bewoners dichterbij uw leerlingen brengt“⁴ (TrabiTour online 2016a). Es böte „vele mogelijkheden om kennis te maken met het dagelijks leven in Duitsland, Oostenrijk en Zwitserland“⁵ (TrabiTour online 2016a). An keiner Stelle werden Begriffe wie „deutsche Kultur“ oder „Zielsprachenkultur“ gebraucht; stattdessen verweist die Wortwahl *doeltaallanden en hun bewoners* („Zielsprachenländer und ihre Bewohner“) auf eine Beschäftigung mit dem geographischen Raum, in dem die Zielsprache Deutsch gesprochen wird, und den dort lebenden Menschen. Dies erinnert an Altmayers (2004) Vorschlag, sich auf die Kommunikationsgemeinschaften der deutschsprachigen Länder zu konzentrieren (vgl. S. 5; siehe auch Kapitel 2.4, S. 17). Auch ist nicht von „Alltagskultur“ die Rede, sondern von dem „täglichen Leben“ („het dagelijks leven“) in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Wird eine Homogenisierung von Kultur über die Pluralform *Kulturräume* und überhaupt die Verwendung des Kulturbegriffs zugunsten des Alltagsbegriffs und der Referenz auf Zielsprachenländer und ihre Bewohner vermieden, verspricht die Website unter einem anderen Reiter „veel aandacht voor de Duitse cultuur“ (TrabiTour online 2016b), viel Aufmerksamkeit für die deutsche Kultur. Noordhoff verwendet nun die Singularform *Duitse cultuur*. Analog gebildete Begriffe wie „schweizerische Kultur“, „österreichische Kultur“ oder „liechtensteinische Kultur“ tauchen auf der Website nicht auf, ebenso wenig der in anderen Lehrwerken verwendete Begriff „deutschsprachige Kultur.“ Der Begriff „Duitse cultuur“ grenzt die zu behandelnde Kultur genau genommen entlang der nationalen Grenzen Deutschlands ein. Auf derselben Webseite greift der Text auf ein Stereotyp zurück, wenn er die rhetorische Frage stellt: „Plezier beleven en toch met Deutsche Grundlichkeit

³ „Das Lehrwerk schenkt nicht allein der Sprache Beachtung, sondern nimmt den Schüler auch mit in deutsche Sprach- und Kulturräume und entspricht vollständig dem Europäischen Referenzrahmen“; Übersetzung der Verfasserin, B. H.

⁴ ...das Lehrwerk, „das Ihre Schüler nicht allein die Sprache lehrt, sondern ihnen auch die Zielsprachenländer und ihre Bewohner näherbringt“; Übersetzung der Verfasserin, B. H.

⁵ „viele Möglichkeiten, mit dem täglichen Leben in Deutschland, Österreich und der Schweiz Bekanntheit zu machen“; Übersetzung der Verfasserin, B. H.

[sic!] het examen voorbereiden?“⁶ (TrabiTour online 2016b). Strebt das Lehrwerk folglich auch eine differenzierte Sicht auf den deutschsprachigen Raum an, kommt es nicht ohne den an der Nation orientierten Oberbegriff „deutsche Kultur“ und damit assoziierte Stereotype aus.

Das französische Lehrwerk TEAM DEUTSCH NEU (2013a), das in Kooperation des französischen Verlags Maison des Langues und des Klett-Verlags entstand, akzentuiert die Authentizität der Inhalte. Kursbuch 1 beginnt mit einem Vorwort von Pascal Grand, dem *inspecteur* der Académie de Dijon.⁷ Er schreibt unter anderem:

„Toutes les activités sont ancrées dans des contextes communicationnels authentiques – ou à tout le moins vraisemblables quand il s’agit de simuler – et motivants. Elles rendent l’élève actif tout en lui permettant de découvrir le mode de vie et le patrimoine culturel des germanophones“⁸ (Team Deutsch NEU 2013a, Kb 1, S. 4).

Kapitel 4.3 wird aufgreifen, inwiefern die Betonung eines möglichst hohen Grades an Authentizität mit dem Kulturverständnis der Lehrwerke zusammenhängt.

Das Verb *découvrir* im letzten Satz der zitierten Passage präsupponiert, dass die Lebensweise („le mode de vie“) und das Kulturgut („le patrimoine culturel“) der Deutschsprachigen den Lernenden in irgendeiner Weise fremd sind. Am Ende des Vorworts wendet sich Grand unmittelbar an die Lehrenden:

„Vous voilà donc bien armés pour faire découvrir à vos élèves la richesse d’un monde nouveau et le plaisir d’apprendre la langue allemande !“⁹ (Team Deutsch NEU 2013a, Kb 1, S. 4).

Er nennt den deutschsprachigen Raum eine neue Welt („un monde nouveau“), die es für die Lernenden zu entdecken gilt. Grand vermittelt damit den Gedanken, das Lernen einer Sprache gehe mit dem Erschließen einer neuen Welt einher. Es bleibt offen, ob er damit bewusst an das Goethe-Zitat anknüpft, mit dem beispielsweise auch das Goethe-Institut Brasilien für das Erlernen der deutschen Sprache wirbt: „„Wer eine neue Sprache lernt, lernt eine neue Welt kennen.“ (Johann Wolfgang von Goethe)“ (Goethe-Institut Brasilien

⁶ „Spaß haben und doch mit deutscher Gründlichkeit die Prüfung vorbereiten?“; Übersetzung der Verfasserin, B. H.

⁷ Die *inspecteurs d’académie – inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR)* sind leitende Angestellte der *Education Nationale* Frankreichs. Eine genaue Entsprechung im deutschen Bildungssystem gibt es nicht. Eine Übersicht der Aufgaben der regional verantwortlichen *inspecteurs*, die als Schulaufsicht zusammengefasst werden könnten, findet sich unter: bit.ly/1onQ2bB (abgerufen am 03.01.2016).

⁸ „Alle Aktivitäten sind in motivierenden und authentischen – oder, wenn simuliert, zumindest glaubhaften/wahrscheinlichen – Kommunikationskontexten verankert. Sie aktivieren den Schüler, indem sie es ihm erlauben, die Lebensweise und das Bildungsgut/kulturelle Erbe der Deutschsprachigen zu entdecken“; Übersetzung der Verfasserin, B. H.

⁹ „Ihr seht euch also gut gewappnet, eure Schüler den Reichtum einer neuen Welt und die Freude, die deutsche Sprache zu erlernen, entdecken zu lassen!“; Übersetzung der Verfasserin, B. H.

2016). Indem Grand die sich seiner Meinung nach für die Lernenden eröffnende „neue Welt“ als reich bezeichnet, macht er deutlich, dass es sich hierbei um kein homogenes Gebilde handelt. Er sieht die deutschsprachigen Länder zwar im Kontrast zu den französischsprachigen, dabei allerdings dennoch als facettenreich.

Der Begriff „patrimoine culturel“, „kulturelles Erbe“, umgeht die Binarität von eigen und fremd, indem er die Aufmerksamkeit auf die hochkulturellen Hervorbringungen des deutschsprachigen Raums lenkt. Auch im Folgenden werden alltägliche Lebenswelt, Hochkultur und Geographie als die drei Elemente definiert, die die „kulturelle Wirklichkeit“ („la réalité culturelle“) der deutschsprachigen Länder ausmachen:

„Les thèmes abordés dans le manuel familiarisent le jeune élève francophone avec la réalité culturelle des pays de langue allemande : la famille et la tradition des fêtes d’anniversaire, l’école et l’organisation du temps scolaire, le restaurant etc. – ces thèmes, qui ressortent à la vie quotidienne et au cadre de vie, au patrimoine historique, littéraire (ex. *Der Struwwelpeter*), au réalités géographiques (ex. l’île de Rügen) sont ceux du palier 1 ; ils seront déclinés tout au long des deux premières années d’apprentissage, permettant une approche aisée des réalités de l’espace culturel germanophone“¹⁰ (Team Deutsch NEU 2013a, Kb 1, S. 4).

Während Grand im ersten Satz des Zitats von der kulturellen Realität der deutschsprachigen Länder („la réalité culturelle des pays de langue allemande“) im Singular spricht, wählt er im letzten hier zitierten Satz den Plural: „des réalités de l’espace culturel germanophone“ – „die Realitäten des deutschsprachigen Kulturraums.“ Er betrachtet die deutschsprachigen Länder folglich als einen Raum, in dem kulturelle Gemeinsamkeiten geteilt werden, erkennt jedoch ebenso die Heterogenität dieses Raums an. Der Gebrauch von Singular und Plural ist dabei allerdings uneinheitlich.

Die dem Vorwort nachgestellten Erklärungen zum Aufbau und zur Benutzung des Lehrwerks verwenden den Begriff „culture germanophone“ – „die deutschsprachige Kultur“. So wird beispielsweise erläutert, die Kursbuch-Seiten mit der Überschrift „Wusstest du das?“ würden die markantesten kulturellen Aspekte der deutschsprachigen Kultur zeigen (vgl. den rot gerahmten Text in Abb. 2):

¹⁰ „Die Themen, die das Lehrbuch abdeckt, machen den jugendlichen französischsprachigen Lerner mit der kulturellen Wirklichkeit der deutschsprachigen Länder vertraut: die Familie und die Tradition des Geburtstagsfeierns, die Schule und die Einteilung der Schulzeit, das Restaurant etc. – die Themen von Niveaustufe 1 drehen sich um Alltag und Lebenswelt, historisches und literarisches Erbe (z.B. *Der Struwwelpeter*), geographische Wirklichkeit (z.B. die Insel Rügen); sie erstrecken sich über die gesamten ersten beiden Lernjahre und erlauben so einen leichten Zugang zu den Realitäten/Wirklichkeiten des deutschsprachigen Kulturraums“; Übersetzung der Verfasserin, B. H.



Abb. 2: „Wusstest du das?“ Benutzungshinweise zu einem französischen Lehrwerk.
Entnommen aus: Team Deutsch NEU 2013a, Kb 1, S. 6. Rote Rahmung durch die Verfasserin, B. H.

Laut Lehrerhandbuch handele es sich hierbei um die Seite zu *culture* und *civilisation* („la page de culture et de civilisation“; TEAM DEUTSCH NEU 2013c, Lhb 1, S. 5). Das Lehrerhandbuch geht nicht weiter auf die Unterschiede zwischen *culture* und *civilisation* ein. Das einsprachige Wörterbuch von Langenscheidt und Hachette (2000) nennt *culture* als Synonym zu *civilisation*. *civilisation* meine das

„ensemble des phénomènes sociaux, religieux, intellectuels, artistiques, scientifiques et techniques propres à un peuple et transmis par l'éducation“ (Lemma *civilisation*, S. 216).

Unter *culture* findet sich die Bedeutungsangabe:

„ensemble des activités soumises à des normes socialement et historiquement différenciées, et des modèles de comportement transmissibles par l'éducation, propre à un groupe social donné“ (Lemma *culture*, S. 296).

Die Definitionen ähneln einander auf den ersten Blick, wobei allerdings *civilisation* auf die einem Volk („un peuple“) eigenen Phänomene, *culture* auf das historisch und sozial ausdifferenzierte Handeln und Verhalten einer sozialen Gruppe („un groupe social“) verweist. Beide werden durch Erziehung weitergegeben. Die Gegenüberstellung dieser Definitionen

lässt vermuten, dass die Verwendung der Begriffe „civilisation“ und „culture“ zu der oben vorgestellten, im Lehrwerk vorgenommenen Unterscheidung in Hochkultur und alltägliche Lebenswelt in Beziehung steht. Inwiefern TEAM DEUTSCH NEU (2013c) zwischen *civilisation* und *culture* nuanciert und ob sich das Lehrwerk dabei an Unterscheidungen wie die bei Langenscheidt und Hachette (2000) anlehnt, kann nicht vollständig geklärt werden.

Die Seite zu *culture* und *civilisation* ermögliche es, jeweils einen Aspekt der deutschsprachigen Kultur („culture germanophone“) in Verbindung mit dem Lektionsthema zu entdecken (vgl. Team Deutsch NEU 2013c, Lhb 1, S. 5). Auffällig ist die nahezu durchgängige Zusammenfassung der deutschsprachigen Länder über das Adjektiv *germanophone*. Den Lehrwerkmachern scheint es wichtig, den Lernenden zu verdeutlichen, dass Deutsch eine nicht nur in Deutschland gesprochene Sprache ist, sondern dass es mehrere deutschsprachige Länder gibt. Zugunsten dieses Anliegens schwimmt jedoch in der Formulierung *culture germanophone* die Diversität innerhalb des deutschsprachigen Raums. Sprachraum scheint mit Kulturraum gleichgesetzt zu werden.

Im Gegensatz zu Kursbuch 1 hebt Kursbuch 2 im Vorwort der Verfasser Deutschland von den übrigen deutschsprachigen Ländern ab und spricht sogar von einer „culture allemande[]“, einer „deutschen Kultur“:

„[...] l'apprentissage d'une langue n'est pas une fin en soi. C'est la raison d'être des pages de civilisation, **Wusstest du das?**, dans lesquelles les élèves découvriront l'Allemagne et les pays germanophone sous toutes les coutures [...]. À chaque fois, une **rubrique vidéo** complète en images la découverte de la vie quotidienne et de la culture allemandes“¹¹ (Team Deutsch NEU 2014a, Kb 2, S. 3; Hervorhebungen wie im Original).

Der Einbezug kultureller Aspekte in den Fremdsprachenunterricht wird hier als Notwendigkeit verstanden, da das Lernen einer Sprache kein Selbstzweck sei. Diese Aussage stimmt mit Adamczak-Krysztofowicz', Jentges' und Storks (2015) Annahme überein, dass im 21. Jahrhundert „die Begegnung mit Vertretern der Zielsprachenkultur nicht nur möglich oder wahrscheinlich, sondern meist auch Ziel des Fremdsprachenerwerbs [sei]“ (S. 19).

Dabei sollen in TEAM DEUTSCH NEU (2014a) Deutschland und die übrigen deutschsprachigen Länder „von allen Seiten“ („sous toutes les coutures“) entdeckt werden; an dieser Stelle also wird Vielfalt innerhalb des deutschsprachigen Raums angenommen. Es bleibt offen, weshalb die Verfasser im zweiten Kursbuch das Adjektiv *allemandes* mit Bezug auf

¹¹ „[...] das Lernen einer Sprache ist kein Selbstzweck. Hierin besteht die Daseinsberechtigung der *civilisation*-Seiten, **Wusstest du das?**, auf denen die Schüler Deutschland und die deutschsprachigen Länder von allen Seiten entdecken [...]. Jedes Mal vervollständigt eine **Videorubrik** in Bildern die Entdeckung des deutschen Alltags und der deutschen Kultur“; Übersetzung der Verfasserin, B. H.

Alltag und Kultur verwenden, während im ersten Band durchgängig *germanophone(s)* gebraucht wird. In beiden Fällen entsteht eine Diskrepanz zwischen anerkanntem kulturellem Reichtum und kultureller Diversität und der Verwendung der Oberbegriffe „culture germanophone“ und „culture allemande“, die ohne zusätzliche Erläuterungen Homogenität suggerierten. Gerade die erwähnte Divergenz zwischen „la réalité culturelle des pays de langue allemande“ und „des réalités de l’espace culturel germanophone“ führt vor Augen, dass ein deutschsprachiger Kulturraum angenommen wird, in dem jedoch verschiedenen Realitäten Platz eingeräumt wird.

Das deutsche Lehrwerk DEUTSCH.COM (2008a/2009b/2011a) gibt explizit an, einen Ansatz zu verfolgen, „der interkulturelles Lernen anregt“ (Kb 1, 2 u. 3, jeweils S. 3). Interkulturelles Lernen wird in Zusammenhang mit einer Mehrsprachigkeitsdidaktik gebracht, da es sich bei DEUTSCH.COM um ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache handelt (vgl. deutsch.com 2008a, Kb 1; deutsch.com 2009b, Kb 2; deutsch.com 2011a, Kb 3, jeweils S. 3; vgl. auch deutsch.com 2009a, Lhb 1; deutsch.com 2010b, Lhb 2; deutsch.com 2012d, Lhb 3, jeweils S. 4). So sollen die Lernenden in bestimmten Aufgaben gezielt auf bereits erlernte Sprachen und ihre Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen zurückgreifen, aber auch „ihre *eigene Welt* ins Spiel [...] bringen“ (deutsch.com 2009a, Lhb 1, S. 7; deutsch.com 2010b, Lhb 2, S. 6; Hervorhebung wie im Original). Der Vergleich „mit ihrem Weltwissen, ihrer eigenen Sprache und den bereits erlernten Sprachen, ihren Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen etc.“ (deutsch.com 2009a, Lhb 1, S. 7; deutsch.com 2010b, Lhb 2, S. 6) werde angeregt. Auf diese Weise sollen die Lernenden „Anknüpfungspunkte finden, Wahrnehmungen diskutieren und ‚Sprachbrücken‘ bauen“ (deutsch.com 2009a, Lhb 1, S. 7; deutsch.com 2010b, Lhb 2, S. 6). Sprachliches und kulturelles Wissen werden folglich als eng miteinander verknüpft konzeptualisiert. Spricht das französische Lehrwerk TEAM DEUTSCH NEU (2013a) von einer neuen Welt, die durch das Lernen der Fremdsprache zu entdecken sei (vgl. Kb 1, S. 4), wählt auch DEUTSCH.COM (2009a/2010b) den Begriff „Welt“, allerdings in Verbindung mit dem Adjektiv *eigen*. Zu betonen, dass der Zugewinn neuen Wissens, das Kennenlernen „fremdkultureller“ und fremdsprachlicher Merkmale vor dem Hintergrund des eigenen kulturellen und sprachlichen Wissens geschehe, ist kennzeichnend für den interkulturellen Ansatz (vgl. Bredella 1999, S. 88-89).

DEUTSCH.COM (2009a/2010b/2012d) rückt die Ähnlichkeiten zwischen Sprachen des mehrsprachigen Lernenden in den Fokus (vgl. Lhb 1, 2 u. 3, jeweils S. 4). Am Beispiel des Englischen und Deutschen wird erläutert, aufgrund der „gemeinsamen germanischen Wurzel“

beider Sprachen, der in beiden Sprachen zu findenden latein- oder griechischstämmigen Internationalismen und der Anglizismen im Deutschen ließen sich

„viele Themenbereiche des deutschen Alltags [...] recht gut erschließen, wenn man auf diesen ‚gemeinsamen Wortschatz‘ zurückgreift und ihn bewusst macht“ (deutsch.com 2009a, Lhb 1; deutsch.com 2010b, Lhb 2; deutsch.com 2012d, Lhb 3, jeweils S. 4).

Im Unterschied zu anderen Lehrwerken fokussiert DEUTSCH.COM somit weniger die Differenz zwischen Sprachen und Lebenswelten, sondern die Ähnlichkeiten, die als Lernerleichterung begriffen werden.

Ziel des interkulturellen Ansatzes, den auch IDEEN verfolgt, ist es, den eigenen Blick auf angenommene Selbstverständlichkeiten zu relativieren (vgl. Ideen 2010a, Lhb 1; Ideen 2010c, Lhb 2; Ideen 2012b, Lhb 3, jeweils S. 11):

„Die Sch[üler] beschäftigen sich intensiv mit den deutschsprachigen Ländern (dieser Schwerpunkt liegt in den landeskundlichen Unterrichtseinheiten) und stellen Vergleiche zu ihrem Heimatland an. Vor allem aber sehen sie sich beim Einstieg in ein neues Thema immer wieder mit der Lebenswelt von Jugendlichen in anderen Ländern konfrontiert. Das macht neugierig auf kulturelle Vielfalt und verdeutlicht den Sch[ülern], dass die eigenen Gewohnheiten, Lebensumstände und kulturellen Orientierungen gar nicht so selbstverständlich sind, wie es im Alltag erscheinen mag“ (Ideen 2010a, Lhb 1; Ideen 2010c, Lhb 2; Ideen 2012b, Lhb 3, jeweils S. 11).

Mit dem hier gebrauchten Begriff „Lebenswelt“ wird sich Kapitel 4.3 näher auseinandersetzen. Auch in diesem Zitat werden Ländergrenzen benutzt, um angenommene kulturelle Räume zu bestimmen. Während die Kontrastierung zwischen dem eigenen Land und den deutschsprachigen Ländern sich dem klassischen interkulturellen Ansatz zuordnen lässt, stellt die Auseinandersetzung mit kultureller Diversität, bezogen nicht nur auf die eigene Herkunft und die deutschsprachigen Länder, sondern auf globaler Ebene eine Besonderheit dieses Lehrwerks dar. So steht auch Modul 1 unter der Überschrift „Wir und die anderen“. In einer Übung zu Beginn der ersten Lektion sind die Lernenden dazu aufgefordert, Briefmarken ihrem Herkunftsland zuzuordnen (siehe Abb. 3).

Lektion 1 **A** Ja, klar! Das weiß ich.

Lesen Hören Sprechen Schreiben Wortschatz Grammatik **A** 1

A1 Ordne die Briefmarken zu.

Italien (1)
 Deutschland (2)
 Polen (3)
 Brasilien (4)
 Österreich (5)
 Kanada (6)
 der Sudan (7)
 die Schweiz (8)
 Japan (9)
 Russland (10)
 China (11)
 Südafrika (12)

A2 Eins ..., zwei ..., drei ... (10 1 2)

a) Hör zu und vergleiche.
 b) Hör noch einmal und sprich nach.

1 eins 2 zwei 3 drei 4 vier
 5 fünf 6 sechs 7 sieben 8 acht
 9 neun 10 zehn 11 elf 12 zwölf

A3 Wie heißt das Land? (10 1 2)

Hör zu und notiere.

eins: Italien
 zwei:
 drei:
 vier:
 fünf:
 sechs:

Abb. 3: „Ordne die Briefmarken zu.“ Übung in einem deutschen Lehrwerk.
 Entnommen aus: Ideen 2015a, Kb 1, S. 10-11.

Die deutschsprachigen Länder werden hierbei nicht spezifisch hervorgehoben, sondern in eine Reihe mit anderen Ländern gestellt. Ein ähnliches Prinzip findet sich in einer Übung, in der berühmte Persönlichkeiten ihrem Herkunftsland zugeordnet werden sollen (siehe Abb. 4).

Lesen Hören Sprechen Schreiben Wortschatz Grammatik

B Lektion **1**

b Partnerarbeit. Macht Dialoge.

Wer ist das? Das ist ...
Er/Sie kommt aus ...

- ✦ Brasilien ✦ Deutschland (3x) ✦ USA ✦ England ✦
- ✦ Ronaldinho ✦ Heidi Klum ✦ Albert Einstein ✦
- ✦ Bill Gates ✦ Angela Merkel ✦ Miss Marple ✦

c Woher kommen die Popgruppen? Schreib Sätze.

Agneta, Frida, Benny und Björn (Abba) kommen aus ...
Mick, Keith, Ron und Charlie (Rolling Stones) ...
Paul, Ringo, John und George (Beatles) ...
Barry, Robin und Maurice (Bee Gees) ...
Bono, David, Larry und Adam (U2) ...

- ✦ England (2x) ✦ Schweden ✦
- ✦ Irland ✦ Australien ✦

i Agneta kommt ... = Sie kommt ...
 Agneta, Frida, Benny und Björn kommen ... = Sie kommen ...

dreizehn 13 Modul 1

Abb. 4: Zuordnung von bekannten Persönlichkeiten bzw. Popgruppen und ihren Herkunftsländern. Übungen in einem deutschen Lehrwerk.
 Entnommen aus: Ideen 2015a, Kb 1, S. 13.

Zwar überwiegen in diesem Fall Persönlichkeiten mit deutscher Herkunft (Heidi Klum, Albert Einstein, Angela Merkel), daneben werden aber auch andere Ländernamen auf Deutsch eingeübt und mit bekannten Persönlichkeiten verknüpft. Bei der anschließenden

Zuordnung von Popgruppen zu ihrem Herkunftsland (siehe Abb. 4) kommt kein deutschsprachiges Land vor.

Personen werden in diesen Übungen als Repräsentanten von Ländern vorgestellt. Im Sinne eines stärker kultureflexiven Ansatzes böte sich eine Auseinandersetzung nicht nur mit der Herkunft der Personen, sondern mit Biografien an, die sich nicht auf Aufenthalte in einem einzigen Land beschränken. Auf diese Weise könnten etwa Mobilität, multiple Gruppenzugehörigkeiten und kulturelle Hybridität thematisiert werden.

DEUTSCH.COM und IDEEN sind die einzigen der hier untersuchten Lehrwerke, die den Begriff „interkulturelles Lernen“ gebrauchen. DEUTSCH.COM (2008b/2010a/2012c) unterscheidet gezielt zwischen „landeskundlichen“ und „interkulturellen“ Themen:

„Projekte sowohl zu landeskundlichen als auch interkulturellen Themen ermöglichen einen freien und kreativen Umgang mit dem Lernstoff der Lektion“ (Ab 1, S. 3; deutsch.com 2010a/2012c, Ab 2 u. 3, jeweils S. 3, ersetzen *Lektion* durch *Modul*).

DEUTSCH.COM (2008b/2010a/2012c) bezieht sich damit auf einen Landeskunde-Begriff, bei dem *Landeskunde* die Konzentration auf eine Nation meint, während interkulturelles Lernen nicht als Landeskunde-, sondern als eigenständiger Ansatz gefasst wird, der wie oben beschrieben die Begegnung, zumindest aber den Vergleich beinhaltet.

4.2 Elemente einer faktenbezogenen Landeskunde

Eine Besonderheit des deutschen Lehrwerks TEAM DEUTSCH sind die didaktisierten Landkarten zu Beginn der Kurs- und Arbeitsbücher, die im Dienst einer faktenbezogenen Landeskunde stehen. Die Landkarte in Kursbuch 1 „zeigt die drei deutschsprachigen Länder mit allen Haupt- und Großstädten sowie Symbolen für repräsentative DACH-Merkmale“ (Team Deutsch 2008c, Lhb 1, S. 4). Bei den „repräsentative[n] DACH-Merkmalen“ handelt es sich beispielsweise um Figuren des literarischen Kanons wie die Bremer Stadtmusikanten, um architektonische und/oder geschichtsträchtige Bauten wie das Brandenburger Tor, das Münchner Olympiastadion und die Dresdner Semperoper, um kulinarische Spezialitäten wie die Thüringer Rostbratwurst, die Linzer Torte, Nürnberger Lebkuchen, Alpenmilchschokolade oder Schweizer Käse, um geographische Merkmale wie den Schwarzwald oder die Kreidefelsen auf Rügen oder um bedeutende Persönlichkeiten des deutschsprachigen Raums wie etwa Mozart in Salzburg oder Goethe und Schiller in Weimar, dargestellt über das dort befindliche Denkmal (vgl. Team Deutsch 2008a, Kb 1, S. 6-7, siehe Abb. 5). Dazugehörige Übungen sollen dazu anregen, „das Landeskundewissen

der Schüler über Deutschland, Österreich und die Schweiz sowie persönliche Erfahrungen zusammenzutragen“ (Team Deutsch 2008c, Lhb 1, S. 5).



Abb. 5: Karte der deutschsprachigen Länder mit „repräsentative[n] DACH-Merkmalen“. Entnommen aus Team Deutsch 2008a, Kb 1, S. 6-7.

Auch Band 2 und 3 des Lehrwerks sehen jeweils auf der Grundlage von Landkarten eine Auseinandersetzung mit landeskundlichen Themen vor. Neben Haupt- und Großstädten stehen in Kursbuch 2 Gewässer, Gebirge und andere touristische Attraktionen des deutschsprachigen Raums im Mittelpunkt (vgl. Team Deutsch 2008g, Lhb 2, S. 4; Team Deutsch 2008e, Kb 2, S. 6-7). Kursbuch 3 gibt politische Karten von Deutschland, Österreich, der Schweiz und Liechtenstein sowie Daten wie Fläche, Einwohnerzahl, Verwaltungsstruktur oder Währung vor, die korrekt zugeordnet werden sollen (vgl. Team Deutsch 2008k, Lhb 3, S. 4; Team Deutsch 2008i, Kb 3, S. 6-7). Liechtenstein wird erstmals in Kursbuch 3 als deutschsprachiges Land aufgeführt.

In den Arbeitsbüchern durchlaufen die Lernenden eine virtuelle Reise durch die deutschsprachigen Länder (vgl. Team Deutsch 2008c, Lhb 1; Team Deutsch 2008g, Lhb 2; Team Deutsch 2008k, Lhb 3, jeweils S. 8): Jede Lektion beinhaltet eine Rubrik „Meilenstein“. Durch das erfolgreiche Erledigen der zugehörigen, meist auf die Überprüfung von Fertigkeiten in der Fremdsprache zielenden Aufgaben sammeln die Lernenden Meilen und dürfen entsprechend der Anzahl gesammelter Meilen ihre Reiseroute auf der Karte am Anfang des Arbeitsbuchs eintragen (vgl. Team Deutsch 2008c, Lhb 1, S. 4; Team Deutsch 2008b, Ab 1, S. 4-5 u. 28-29, siehe Abb. 6 u. 7; Team Deutsch 2008g, Lhb 2, S. 5; Team Deutsch 2008f, Ab 2, S. 4-5 u. 26-27; Team Deutsch 2008k, Lhb 3, S. 5; Team Deutsch 2008j, Ab 3, S. 4-5 u. 26-27).

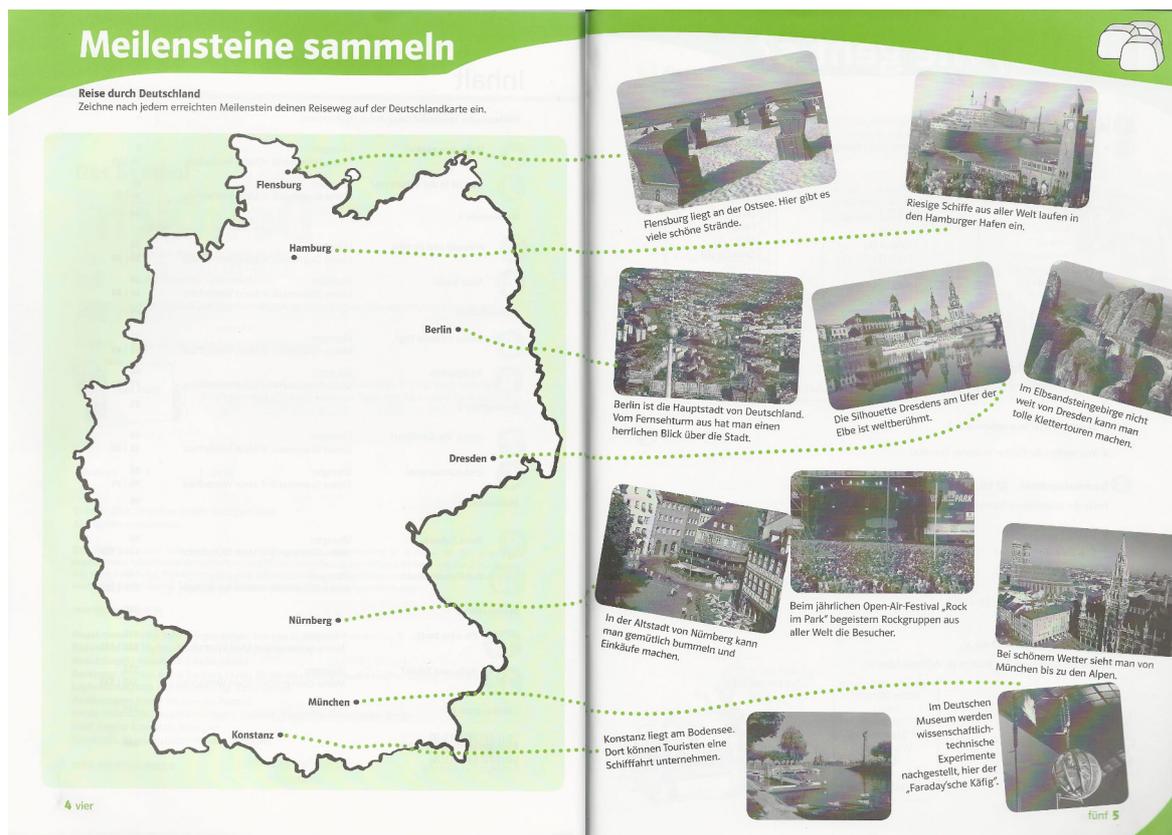


Abb. 6: Deutschlandkarte zum Einzeichnen der Reiseroute nach erreichten Meilensteinen.
Entnommen aus Team Deutsch 2008b, Ab 1, S. 4-5.

Wie viele Meilen hast du gesammelt?

Bis 20 Meilen: Du brauchst neue Energien. Leg dich an den Strand und tank ein wenig Sonne. Wiederhol dann die Übungen von Lektion 1 und 2. Dann klappt es sicher besser.

21-30 Meilen: Gut gemacht! Du darfst bis nach Hamburg weiterfahren.

31-40 Meilen: Toll! Du darfst in Hamburg eine große Hafenrundfahrt machen.

Abb. 7: Anleitung auf der Doppelseite „Meilenstein 1“ zum Vorgehen je nach gesammelten Meilen.
Entnommen aus Team Deutsch 2008b, Ab 1, S. 29.

Die Reiseroute im Arbeitsbuch führt in Band 1 des Lehrwerks durch Deutschland, in Band 2 durch Österreich, in Band 3 durch die Schweiz und Liechtenstein (vgl. Team Deutsch 2008c, Lhb 1; Team Deutsch 2008g, Lhb 2; Team Deutsch 2008k, Lhb 3, jeweils S. 8). Die (kulturelle) Heterogenität des deutschsprachigen Raums findet insoweit Berücksichtigung, als erstens die vier Länder behandelt werden, in denen Deutsch Nationalsprache ist, und zweitens aufgezeigt wird, dass bestimmte Orte oder Regionen bestimmte kulturelle Merkmale aufweisen. Dabei greift das Lehrwerk auf Merkmale zurück, die als typisch gelten. Der Blickwinkel ist passend zur Entdeckungsreise ein eher touristischer. Nationale Gren-

zen und rein informationsbezogene Landeskunde nehmen in diesem Übungskomplex eine zentrale Stellung ein. Vermittelt das bei Hueber erschienene Lehrwerk PINGPONG NEU landeskundliche Informationen nicht nur mithilfe von authentischem Material (vgl. hierzu Kapitel 4.3), sondern auch „in Form von [...] Landkarten [und] Graphiken“ (Pingpong Neu 2001c, Lhb 1, S. 5), fließen ebenfalls Elemente eines informationsbezogenen Ansatzes ein. Vergleichbar mit den Meilensteinen in TEAM DEUTSCH gelangt der Lernende in MAGNET NEU nach jeder zweiten Lektion an eine so genannte „Zwischenstation“ (vgl. Magnet neu 2014b, Lhb 1; Magnet neu 2015a, Lhb 2, jeweils S. 4¹²). Nicht nur die Bezeichnung, auch das dahinterstehende Konzept erinnert an die Wiederholungsübungen, die die Meilensteine in TEAM DEUTSCH vorsehen. Denn die Zwischenstationen „umfassen jeweils Aufgaben zu allen vier Fertigkeiten“ (Magnet neu 2014b, Lhb 1; Magnet neu 2015a, Lhb 2, jeweils S. 4). Darüber hinaus beinhalten sie Textverstehens- und Diskussionsaufgaben zur Landeskunde (vgl. Magnet neu 2014b, Lhb 1; Magnet neu 2015a, Lhb 2, jeweils S. 6):

„Die Texte zeigen das Lektionsthema aus einem landeskundlich interessanten Blickwinkel, der teils allgemein relevant, teils auf die Interessen von Jugendlichen abgestimmt ist“ (Magnet neu 2014b, Lhb 1; Magnet neu 2015a, Lhb 2, jeweils S. 6).

Der Verweis auf den zumindest teilweise vorgenommenen Zuschnitt der Landeskunde-Einheiten entsprechend den Interessen Jugendlicher leitet zum folgenden Kapitel über, das einen weiteren Schwerpunkt im Umgang der analysierten Lehrwerke mit kulturbezogenen Inhalten vorstellt: die Lebenswelt Jugendlicher.

4.3 Die Lebenswelt Jugendlicher

Ein immer wieder verwendeter Begriff in den Erläuterungen der analysierten Lehrwerke ist „Lebenswelt“. Die Website zum niederländischen Lehrwerk NA KLAR! beschreibt beispielsweise unter der Überschrift *Landeskunde*:

„Kennis van de Duitse taal en cultuur wordt in Na klar! op een manier gebracht die aansluit bij de leefwereld van leerlingen. Daarvoor maken we gebruik van muziek, films,

¹² Der dritte Band (Niveau B1) des Lehrwerks erschien während der Untersuchung in der Neuauflage mit dem Titelzusatz „neu“. Kurs- und Arbeitsbuch werden bereits in der Neuauflage analysiert. Allerdings wurde hierzu bis zum Zeitpunkt der Untersuchung noch kein Lehrerhandbuch publiziert, sodass an dieser Stelle und im Folgenden stets aus den Lehrerhandbüchern des ersten und zweiten Bandes zitiert wird. Das Lehrerhandbuch zur älteren Auflage MAGNET B1 (2010b, ohne den Titelzusatz „neu“) wird außer Acht gelassen.

documentaires en televisieseries over Duitstalige leeftijdsgenoten“¹³ (Na klar! online 2016).

Dieser Ansatz verwendet „deutsche Kultur“ als Oberbegriff. Darüber hinaus bringt er den Begriff „leefwereld“ („Lebenswelt“) ein und geht von einer Lebenswelt Jugendlicher aus, die als nationenübergreifend konzipiert wird. Der nicht näher konkretisierte Lebensabschnitt Jugend wird als Bindeglied zwischen der Lebenswelt der Lernenden und der Lebenswelt deutschsprachiger Gleichaltriger genutzt.

Auch das deutsche Lehrwerk WIR NEU orientiert sich thematisch an der Lebenswelt Jugendlicher:

„In **Wir neu A1** liegt der Schwerpunkt auf der Kommunikation in der unmittelbaren Lebenswelt der Jugendlichen: Familie, Freunde, Schule“ (Wir neu 2013, Lhb 1, S. 5; Hervorhebung wie im Original).

Verspricht das niederländische Lehrwerk NA KLAR! eine Sprach- und Kulturvermittlung, „die aansluit bij de leefwereld van leerlingen“¹⁴ (Na klar! online 2016) und gibt das französische Lehrwerk TEAM DEUTSCH NEU (2013a) an, seine Themen drehten sich unter anderem um „la vie quotidienne“¹⁵ und „[le] cadre de vie“¹⁶ (Kb 1, S. 4), verwendet das deutsche Lehrwerk WIR NEU (2013) den Begriff „Lebenswelt“. Sowohl das niederländische *leefwereld* als auch das französische *cadre de vie* lassen sich mit „Lebenswelt“ übersetzen.¹⁷ Zentraler als die Nationalkultur in großem Maßstab (vgl. Kapitel 4.2) steht hier das persönliche Umfeld, in dem sich das Leben Gleichaltriger in einem anderen Land bzw. in anderen Ländern abspielt.

Habermas (1987) begreift die Lebenswelt als „im kommunikativen Handeln als Kontext präsent[]“ (S. 183; vgl. auch S. 188): „Die kommunikativ Handelnden bewegen sich stets *innerhalb* des Horizonts ihrer Lebenswelt; aus ihm können sie nicht heraustreten“ (S. 192; Hervorhebung wie im Original). Er schlägt vor, die Lebenswelt als „durch einen kulturell überlieferten und sprachlich organisierten Vorrat an Deutungsmustern repräsentiert“ (S. 189) zu denken (vgl. Habermas 1987, S. 189); Sprache und Kultur seien für die Lebenswelt konstitutiv (vgl. Habermas 1987, S. 190). Beide stehen bei Habermas (1987) in einem

¹³ „Wissen über die deutsche Sprache und Kultur wird in Na klar! auf eine Weise vermittelt, die an die Lebenswelt der Lernenden anschließt. Dafür machen wir Gebrauch von Musik, Filmen, Dokumentarberichten, und Fernsehserien über deutschsprachige Altersgenossen“; Übersetzung der Verfasserin, B. H.

¹⁴ „die an die Lebenswelt der Lernenden anschließt“; Übersetzung der Verfasserin, B. H.

¹⁵ „das alltägliche Leben / der Alltag“; Übersetzung der Verfasserin, B. H.

¹⁶ „die Lebenswelt / die persönliche Umgebung“; Übersetzung der Verfasserin, B. H.

¹⁷ Vgl. hierzu beispielsweise:

<http://www.uitmuntend.de/woordenboek/leefwereld/>,

<http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=cadre+de+vie&l=de&in=&lf=de&cid=&srt=null>,

<http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/cadre-de-vie/> (alle abgerufen am 23.02.2016).

Wechselverhältnis, denn kulturelle Deutungsmuster würden in der Sprache tradiert (vgl. S. 190), die Kultur präge wiederum die Sprache (vgl. S. 191). Habermas (1987) bezieht sich vor diesem Hintergrund zunächst in Anlehnung an phänomenologische Untersuchungen auf einen „kulturalistischen Begriff der Lebenswelt“ (S. 203):

„Demnach dienen die kulturellen Deutungs-, Wert- und Ausdrucksmuster als Ressourcen für die Verständigungsleistungen von Interaktionsteilnehmern, die eine gemeinsame Situationsdefinition aushandeln und in deren Rahmen einen Konsens über etwas in einer Welt herbeiführen möchten“ (S. 203).

Die kulturalistische Verkürzung dieses Konzepts werde allerdings deutlich,

„sobald wir berücksichtigen, daß kommunikatives Handeln nicht nur ein Verständigungsprozeß ist, daß die Akteure, indem sie sich über etwas in einer Welt verständigen, zugleich an Interaktionen teilnehmen, wodurch sie ihre Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen sowie ihre eigene Identität ausbilden, bestätigen und erneuern“ (Habermas 1987, S. 211).

Der Lebensweltbegriff greift damit insofern weiter als der Kulturbegriff, als in Interaktionen nicht nur konsensfähige Bedeutungen, geteilte Situationsdefinitionen ausgehandelt werden müssen, sondern Akteure in ihnen gleichzeitig Zeichen setzen, die soziale Gruppenzugehörigkeiten anzeigen wie konstituieren und die lebensstilistisch deutbar sind (vgl. hierzu Schulze 2005, S. 102-114; vgl. zum Setzen und Deuten von Zeichen auch Henn-Memmesheimer 2004, S. 30 u. 31). Aus diesem Grund würde er sich als Basis für einen kulturwissenschaftlich fundierten Fremdsprachenunterricht eignen, der das Vorhandensein potentiell unterschiedlicher Deutungsmuster zwar anerkennt, es jedoch nicht allein einem vermeintlichen Kulturunterschied zuschreibt. Stattdessen erlaubt der Habermas'sche Lebensweltbegriff, den Fokus auf in Interaktionen getroffene alltagsästhetische Auswahlen zu lenken, was wiederum Raum für die Vermittlung eines differenzierten Bildes der deutschsprachigen Länder eröffnet. Auch Altmayer (2008) gebraucht den Begriff des kulturellen Deutungsmusters (vgl. S. 31-35). Kulturelle Deutungsmuster ließen sich auf allen Ebenen der Vergesellschaftung ausmachen (vgl. Altmayer 2008, S. 34).

Die Lebenswelt, von der die untersuchten Lehrwerke sprechen, hängt eng mit Begriffen wie „Alltag“ und „Authentizität“ zusammen und grenzt sich damit von einem stärker literarisch orientierten Unterricht in der Tradition des Unterrichts der alten Sprachen ab. Die Schwerpunktsetzung auf den Alltag verweist wiederum auf Schütz' und Luckmanns (1979) Lebensweltbegriff. Die Autoren verwenden die Begriffe „alltägliche Lebenswelt“ und „Lebenswelt des Alltags“ (Schütz/Luckmann 1979, S. 25) und konstatieren, der Bereich der alltäglichen Lebenswelt erscheine uns „als die ‚natürliche‘ Wirklichkeit“ (Schütz/Luckmann 1979, S. 62). Es geht ihnen dabei um eine vorwissenschaftliche Sicht auf die

Welt: Die alltägliche Lebenswelt sei das, was der Mensch als gegeben vorfände und als fraglos erlebe (vgl. Schütz/Luckmann 1979, S. 25; vgl. auch S. 62). Der Mensch könne durch sein Handeln in die Lebenswelt eingreifen und sie verändern, in ihr könne er mit seinen Mitmenschen zusammenwirken und sich mit ihnen verständigen (vgl. Schütz/Luckmann 1979, S. 25; vgl. auch S. 62). Mit seinen Mitmenschen könne er „in mannigfache Sozialbeziehungen treten“ (Schütz/Luckmann 1979, S. 27). Dabei bilde eine historisch vorgegebene „Sozial- und Kulturwelt“ stets den Bezugsrahmen für ihn und seine Mitmenschen (vgl. Schütz/Luckmann 1979, S. 27). Die Annahme eines immer schon zugrunde liegenden kulturellen Bezugsrahmens führt zurück zu dem von Habermas (1987) kritisierten und daher erweiterten kulturalistischen Lebensweltbegriff (s.o.). In ihrer Betonung des Alltags scheinen sich die Lehrwerke eher einem Lebensweltbegriff nach Schütz und Luckmann (1979) anzuschließen und lassen damit womöglich Chancen ungenutzt, die sich wie beschrieben aus der Habermas'schen Erweiterung des Lebensweltbegriffs ergäben.

Die alltägliche Lebenswelt wird von den Lehrwerken aufgrund der Kategorie „jugendlich“ als anschlussfähig betrachtet. So knüpft auch das deutsche Lehrwerk MAGNET NEU (2014b/2015a) „an die Erfahrungswelt der Jugendlichen an“ (Lhb 1 u. 2, jeweils S. 5). Neben der Rubrik „Landeskunde“ sollen wiederkehrende Figuren nicht nur Identifikationsmöglichkeiten, sondern auch „Einblicke in das Leben von Jugendlichen in einem deutschsprachigen Land“ geben (vgl. Magnet neu 2014b, Lhb 1; Magnet neu 2015a, Lhb 2, jeweils S. 5). Diese Figuren werden als „authentisch“ charakterisiert (vgl. Magnet neu 2014b, Lhb 1; Magnet neu 2015a, Lhb 2, jeweils S. 5). Ihre Funktion beschreibt das Lehrerhandbuch wie folgt:

„Einen besonderen Einblick in die Lebenswelt von Jugendlichen in deutschsprachigen Ländern bieten aber auch die Texte, in denen die Protagonisten des Lehrwerks im Vordergrund stehen“ (Magnet neu 2014b, Lhb 1; Magnet neu 2015a, Lhb 2, jeweils S. 6).

Sind es hier fingierte Jugendliche, die dem Lernenden im Laufe der Lektionen immer wieder begegnen, begleitet ihn in allen drei Bänden des deutschen Lehrwerks WIR NEU eine fiktive deutsche Familie: „So bekommen die Lernenden Einblicke in das Leben einer deutschen Familie und können es mit ihrer eigenen Realität vergleichen“ (Wir neu 2013, Lhb 1; Wir neu 2014, Lhb 2; Wir neu 2015m, Lhb 3, jeweils S. 5). In beiden Fällen soll ein Bezug zur Lebenswelt der Lernenden hergestellt werden, wobei WIR NEU (2013/2014/2015m) ein kontrastives Vorgehen befürwortet. Das im selben Verlag erschienene Lehrwerk TEAM DEUTSCH setzt ebenfalls beim Alltag Gleichaltriger an und ist auf den Vergleich hin angelegt:

„Das Wissen über die [deutschsprachigen, B. H.] Länder und ihre Alltagskultur wird durch realitätsnahe Hör- und Lesetexte, in denen sich die Welt der Gleichaltrigen in den deutschsprachigen Ländern widerspiegelt, vermittelt. Viele Aufgaben regen zur Kontaktaufnahme und zum kontrastierenden Vergleich mit dem eigenen Land und der eigenen Kultur an“ (Team Deutsch 2008c, Lhb 1, S. 8).

Die Akzentuierung der so genannten Alltagskultur und der Authentizität der verwendeten Materialien entspricht einem kommunikativen Ansatz (vgl. Rösler 2012, S. 202; Schweiger/Hägi/Döll 2015, S. 3). Die angestrebte Kontrastierung von Eigenem und Fremdem ist wiederum charakteristisch für den interkulturellen Ansatz (vgl. Kapitel 2.3 u. 2.4). TEAM DEUTSCH (2008c) geht davon aus, dass Jugendliche „in den deutschsprachigen Ländern“ in einer Welt leben, die sich kontrastierend zu der eigenen in Beziehung setzen lässt. „Deutschsprachig“ wird dabei einerseits mit einem geographischen Raum, andererseits mit einem kulturellen assoziiert, wenn vom Lernenden verlangt wird, er soll die Lebenswelt der deutschsprachigen Länder mit dem eigenen Land und der eigenen Kultur vergleichen. Das bei Hueber erschienene Lehrwerk PINGPONG NEU richtet, wie für einen kommunikativen Ansatz kennzeichnend (vgl. Rösler 2012, S. 202; Schweiger/Hägi/Döll 2015, S. 3), den Fokus ebenfalls auf den Alltag (vgl. Pingpong Neu 2001c, Lhb 1, S. 4). Damit verbunden wird typischerweise Wert auf Authentizität von Sprache und Situationen gelegt (vgl. Rösler 2012, S. 202). Somit fügt sich die folgende Erläuterung im Lehrerhandbuch des ersten Bandes von PINGPONG NEU (2001c) nahtlos in den kommunikativen Ansatz:

„Grundlage ist eine authentische Umgangssprache, die in Alltagssituationen von Jugendlichen und Erwachsenen verwendet wird. Besonders berücksichtigt werden dabei feststehende Redewendungen der Alltagssprache“ (Lhb 1, S. 4).

Auch im zweiten Band werde „auf authentische Umgangssprache, die in Alltagssituationen gebräuchlich ist, Wert gelegt“ (Pingpong Neu 2001g, Lhb 2, S. 4). Im dritten Band, der auf das Niveau des Zertifikats Deutsch hinführt, sollen schreib- und fachsprachliche Kompetenzen ausgebaut werden; die Dialoge dienen jedoch weiterhin dazu, einen „Bezug zur authentischen Umgangssprache“ herzustellen (vgl. Pingpong Neu 2001g, Lhb 2, S. 4). Das Lehrerhandbuch zum dritten Band erwähnt mehrfach, bei den verwendeten Texten im Bereich Lese- und Hörverstehen handele es sich „durchweg um authentische Texte“ (Pingpong Neu 2003c, Lhb 3, S. 5). Die Texte zum Leseverstehen umfassten Gebrauchstexte, informative Texte sowie literarische Texte, die Interviews, Dialoge und Szenen zum Hörverstehen seien „authentische Texte, wie sie im alltäglichen Leben und in den deutschen Medien zu finden sind“ (Pingpong Neu 2003c, Lhb 3, S. 5). Auf die Rolle der Medien bei der Vermittlung kultureller Inhalte wird Kapitel 4.4 detaillierter zu sprechen kommen. Die

dargestellten Situationen und Dialoge in PINGPONG NEU, ebenso wie die in sich geschlossenen Lesetexte am Ende einer jeden Lektion sollen Landeskunde implizit vermitteln (vgl. Pingpong Neu 2001c, Lhb 1, S. 4 u. 5; Pingpong Neu 2001g, Lhb 2, S. 4). Eine implizite Vermittlung landeskundlichen Wissens setzt die Ansicht voraus, dass Kultur in allen Lebensbereichen als Bezugsrahmen vorhanden ist (vgl. Schütz/Luckmann 1979, S. 27) und die Hervorbringungen dieser Lebensbereiche prägt. Damit übereinstimmend erklärt das Lehrerhandbuch zum zweiten Band unter der Überschrift „Landeskunde“:

„Landeskundliche Informationen werden durch authentische Texte und Bildmaterial (Fotos, Graphiken, Landkarten) vermittelt. Über Inhalt und Sprache bieten auch die Texte, die nicht speziell landeskundlich orientiert sind, implizit weitere Informationen“ (Pingpong Neu 2001g, Lhb 2, S. 5).

Auch im dritten Band wird zwischen expliziter und impliziter landeskundlicher Wissensvermittlung unterschieden:

„Zahlreiche authentische Texte und vielfältiges Bildmaterial (Fotos, Grafiken, Landkarten, Schaubilder) vermitteln explizit landeskundliche Information. Aber auch Texte, Lieder und Interviews (Hörtexte), die nicht speziell landeskundlich orientiert sind, bieten implizit weitere Informationen, sodass sich die Schüler dadurch einen guten Einblick in die Lebenswelt deutscher Jugendlicher und in die Lebensbedingungen in Deutschland verschaffen können“ (Pingpong Neu 2003c, Lhb 3, S. 6).

Wieder gibt das Lehrwerk an, sich möglichst authentischer Texte aus der Lebenswelt Jugendlicher zu bedienen. Allerdings wird in diesem Zusammenhang „auf die Vermittlung einer deutschen ‚Jugendsprache‘ [...] bewusst verzichtet“, da diese „wechselnden Modeströmungen unterworfen ist“ (Pingpong Neu 2001c, Lhb 1, S. 4). PINGPONG NEU (2001c) erwähnt mit dieser Äußerung als einziges der hier behandelten Lehrwerke die Veränderlichkeit von Sprache. Strebt es auch danach, eine nicht von Moden geprägte Sprache zu benutzen, ist zu vermuten, dass dennoch eine zeitgemäße Sprache verwendet wird. Ob Texte, die sich bewusst gegen Moden stellen, als authentisch bezeichnet werden können, sei dahingestellt. Gleichermäßen bleibt andererseits fragwürdig, ob das, was bisweilen unter der Bezeichnung *Jugendsprache* gefasst wird, tatsächlich auf authentische Weise dem Sprachgebrauch Jugendlicher entspricht.

Das von Hueber verlegte Lehrwerk IDEEN (2010a/2010c/2012b) fördert laut eigener Aussage „interkulturelles Lernen auf verschiedenen Ebenen“ (Lhb 1, 2 u. 3, jeweils S. 11):

„Die Sch[üler] beschäftigen sich intensiv mit den deutschsprachigen Ländern (dieser Schwerpunkt liegt in den landeskundlichen Unterrichtseinheiten) und stellen Vergleiche zu ihrem Heimatland an. Vor allem aber sehen sie sich beim Einstieg in ein neues Thema immer wieder mit der Lebenswelt von Jugendlichen in anderen Ländern konfrontiert. Das macht neugierig auf kulturelle Vielfalt und verdeutlicht den Sch[ülern], dass die eigenen

Gewohnheiten, Lebensumstände und kulturellen Orientierungen gar nicht so selbstverständlich sind, wie es im Alltag erscheinen mag“ (Ideen 2010a, Lhb 1; Ideen 2010c, Lhb 2; Ideen 2012b, Lhb 3, jeweils S. 11).

Interkulturelles Lernen setzt sich, so lässt sich diesen Ausführungen entnehmen, aus mehreren Komponenten zusammen: aus dem Erwerb landeskundlichen Wissens, hier verstanden als (faktisches) Wissen über die deutschsprachigen Länder, aus dem Vergleich zwischen Eigenem und Fremdem sowie aus der Beschäftigung mit kultureller Vielfalt überhaupt. Nach diesem Prinzip strukturieren sich auch die Landeskunde-Seiten: Der erste Teil einer jeden Landeskunde-Einheit „präsentiert wichtige landeskundliche Fakten in Form von Diagrammen und Tabellen“ (Ideen 2010a, Lhb 1; Ideen 2010c, Lhb 2, jeweils S. 11; Ideen 2012b, Lhb 3, S. 10), folgt also einem informationsbezogenen Ansatz. Der zweite Teil illustriert „diese Fakten mit Text- und Hörbeispielen“ (Ideen 2010a, Lhb 1; Ideen 2010c, Lhb 2, jeweils S. 11; Ideen 2012b, Lhb 3, S. 10), die sich eventuell einem kommunikativen Ansatz zuordnen ließen. In den kommunikativen Ansatz fügen sich auch die Schwerpunktsetzung auf „die Alltagsrealität von Jugendlichen in den deutschsprachigen Ländern“ (Ideen 2010a, Lhb 1; Ideen 2010c, Lhb 2; Ideen 2012b, Lhb 3, jeweils S. 6), der Einbezug „alltagssprachlicher Ausdrücke“ (Ideen 2010a, Lhb 1; Ideen 2010c, Lhb 2; Ideen 2012b, Lhb 3, jeweils S. 7) und „mündliche[r] und schriftliche[r] Alltagskommunikation“ (Ideen 2010a, Lhb 1; Ideen 2010c, Lhb 2; Ideen 2012b, Lhb 3, jeweils S. 10) sowie die Bemühung um „authentischen Sprachgebrauch“ (Ideen 2010a, Lhb 1; Ideen 2010c, Lhb; Ideen 2012b, Lhb 3, jeweils S. 8). Zudem führt IDEEN im zweiten Band vier etwa 16-jährige fiktive Jugendliche ein, die die Lernenden als Protagonisten in einem Fortsetzungshörspiel begleiten (vgl. Ideen 2010c, Lhb 2, S. 6). Die Lernenden sollen „ein Stück ihrer Alltagsrealität miterleben“ und „authentische Sprache im Kontext“ lernen (Ideen 2010c, Lhb 2, S. 6). Im dritten Teil der Landeskunde-Doppelseiten „werden die Sch[üler] aufgefordert, ihre Eindrücke mit der Situation im eigenen Land zu vergleichen“ (Ideen 2010a, Lhb 1; Ideen 2010c, Lhb 2, jeweils S. 11; Ideen 2012b, Lhb 3, S. 10), ein eindeutig in den interkulturellen Ansatz einzuordnendes Vorgehen.

Die vorangehenden Ausführungen und Beispiele demonstrieren, dass die Lehrwerke den Begriff „Lebenswelt“ hauptsächlich gebrauchen, um ihre Schwerpunktsetzung auf die Interaktion in Alltagssituationen im Kontrast zu einer Konzentration auf Texte des klassischen Kanons zu unterstreichen. Die Kategorien „Alltag“ und „jugendlich“ machen die angenommene Lebenswelt der deutschsprachigen Länder anschlussfähig; wie die häufige

Einforderung des Vergleichs vor Augen führt, wird die Dichotomie eigen/fremd durch die Einführung des Lebensweltbegriffs jedoch nicht aufgebrochen.

4.4 Medien als kulturelle Hervorbringung und Vermittlungsinstanz von Kultur

Im Kontrast zu dem Verzicht auf die Verwendung deutscher Jugendsprache in PINGPONG NEU (vgl. Kapitel 4.3) strebt das im selben Verlag erschienene Lehrwerk DEUTSCH.COM (2008a/2009b/2011a) gerade einen möglichst aktuellen, für Jugendliche typischen Sprachgebrauch an:

„*deutsch.com* geht bei der Auswahl der Themen von den Vorgaben der Niveaustufen des GER aus und bietet ein reiches und buntes Panorama von Lebensformen und -realitäten Jugendlicher in den deutschsprachigen Ländern aus überraschenden Perspektiven. Dies gelingt vor allem durch den Einbezug moderner Textsorten und Kommunikationsformen, die die Lebensweise junger Leute und ihren aktuellen Gebrauch der deutschen Sprache bestimmen“ (Kb 1, 2 u. 3, jeweils S. 3; Hervorhebung wie im Original).

Die Formulierung „ein reiches und buntes Panorama von Lebensformen und -realitäten“ verweist auf die Diversität innerhalb des deutschsprachigen Raums. Wie das französische Lehrwerk TEAM DEUTSCH NEU (2013, vgl. Kb 1, S. 4; vgl. Kapitel 4.1) verwendet DEUTSCH.COM (2008a/2009b/2011a) *Realitäten* im Plural. Jugendlichen werden spezifische „Lebensformen und -realitäten“, eine spezifische „Lebensweise“ zugeschrieben (vgl. Kapitel 4.3). Was in diesem Zusammenhang mit „überraschenden Perspektiven“ gemeint ist, expliziert das Lehrerhandbuch:

„Für die Jugendlichen von heute ist die Benutzung von Internet und Handy selbstverständlich. Daraus haben sich neue Informationsmöglichkeiten und Kommunikationsformen entwickelt (etwa E-Mail und SMS schreiben; chatten). Mithilfe dieser Textsorten erscheinen vertraute Themen aus der Sicht der Jugendlichen oft in einer neuen Perspektive. Darüber hinaus lassen sich auch neue Themenbereiche erschließen“ (deutsch.com 2009a, Lhb 1; deutsch.com 2010b, Lhb 2; deutsch.com 2012d, Lhb 3, jeweils S. 5).

Auch an anderer Stelle heißt es:

„Da wir die Themen aus der Sicht der Jugendlichen entwickeln und auf ihre veränderten Kommunikationsgewohnheiten (z.B. Nutzung von Handy und Internet) eingehen, ergeben sich bei vielen Themen interessante und neuartige Perspektiven“ (deutsch.com 2009a, Lhb 1; deutsch.com 2010b, Lhb 2; deutsch.com 2012d, Lhb 3, jeweils S. 6).

Kommunikationsformen und Textsorten bestimmen hier die Perspektivierung von Themen, die der von Jugendlichen nahekomen soll. Kapitel 5.4 stellt unter anderem vor, wie unterschiedliche mediale Formen und Textsorten einbezogen werden, um das Spektrum an

Kommunikationsmöglichkeiten aufzuzeigen, das gemäß den Lehrwerken in der Lebenswelt Jugendlicher zur Verfügung steht.

Den Medien fallen in den untersuchten Lehrwerken mehrfache Funktionen zu: Einerseits bringen die Lehrwerke die Lernenden mit medialen Hervorbringungen aus den deutschsprachigen Ländern in Berührung, mit Fernsehproduktionen aus Deutschland, Österreich, der Schweiz oder Liechtenstein oder mit gängigen Chatkürzeln deutschsprachiger Jugendlicher; andererseits vermitteln die verwendeten schriftlichen, Audio- oder audiovisuellen Texte explizit oder implizit Informationen über das Leben in den deutschsprachigen Ländern.

Um den Lernenden wie oben beschrieben die „Duitse taal en cultuur“, die deutsche Sprache und Kultur anschließend bei der Lebenswelt Jugendlicher näherzubringen (vgl. Kapitel 4.3), verwendet beispielsweise das niederländische Lehrwerk NA KLAR! „muziek, films, documentaires en televisieseries over Duitstalige leeftijdsgenoten“¹⁸ (Na klar! online 2016). Zu dem deutschen Lehrwerk IDEEN existiert eine zusätzliche, nicht im Korpus enthaltene DVD mit Filmsequenzen, „die aus der Perspektive jugendlicher Protagonisten an das Gelernte anknüpft und zusätzliche landeskundliche Informationen enthält“ (Ideen 2010a, Lhb 1, S. 5). Das niederländische Lehrwerk NEUE KONTAKTE (2016) stellt eine didaktisierte *kijklijn* als eine Neuheit der sechsten Auflage vor (vgl. Neue Kontakte online 2016). Bei *kijklijn* (ndl. *kijken* – ‚schauen, gucken‘, ndl. *lijn* – ‚Linie, Leine, Leitung‘) handelt es sich um ein Wortspiel zu ndl. *pijplijn* (‚Pipeline‘). Gemeint ist ein Videostream, der Ausschnitte des deutschen Fernsehprogramms wiedergibt:

„Via de volledig gedidactiseerde *kijklijn* in *Neue Kontakte online*, maken uw leerlingen kennis met tv-zenders als ZDF, Hessischer Rundfunk en WDR. Zo komen uw leerlingen in aanraking met de Duitstalige cultuur en media“¹⁹ (Neue Kontakte online 2016).

Durch die so rezipierten Inhalte ebenso wie durch die Auseinandersetzung mit der deutschen Fernsehlandschaft sollen die Schülerinnen und Schüler „deutschsprachige Kultur und Medien“ kennenlernen. Leider ist aufgrund der Lizenzierung ein Zugang zur *kijklijn* nicht möglich. Festzuhalten bleibt, dass NEUE KONTAKTE (2016) die Medien und damit den öffentlichen (medialen) Diskurs als Bestandteil und Vermittlungsinstanz von Kultur

¹⁸ „Musik, Filme, Dokumentationen und Fernsehserien über deutsche Gleichaltrige“; Übersetzung der Verfasserin, B. H.

¹⁹ „Über die vollständig didaktisierte *kijklijn* in *Neue Kontakte online* machen Ihre Schüler Bekanntschaft mit Fernsehsendern wie dem ZDF, dem Hessischen Rundfunk und dem WDR. So kommen Ihre Schüler in Berührung mit der deutschsprachigen Kultur und den deutschsprachigen Medien“; Übersetzung der Verfasserin, B. H.

begreift. Kapitel 5.4 wird, wie erwähnt, den Umgang mit Medien in den untersuchten DaF-Lehrwerken aufgreifen.

5 Bilder der deutschsprachigen Länder

In Kapitel 4 kristallisierten sich bereits erste Anhaltspunkte dafür heraus, welche Perspektiven die Lehrwerke gegenüber den deutschsprachigen Ländern einnehmen. Dieses Kapitel wird daran anknüpfend und mit Bezug auf die zweite Forschungsfrage (vgl. Kapitel 1) detaillierter darstellen, welche Bilder der deutschsprachigen Länder und ihrer Bewohnerinnen und Bewohner in den untersuchten DaF-Lehrwerken konstruiert werden.

Die Kategorien, auf denen die folgenden Unterkapitel basieren, leiten sich aus den Lehrwerken selbst ab. Um Kategorien herauszuarbeiten, nach denen sich diejenigen Lehrwerksinhalte gliedern lassen, die im weitesten Sinne auf die deutschsprachigen Länder, das Leben in den deutschsprachigen Ländern, die Bewohner/-innen der deutschsprachigen Länder und Interaktionen von und mit Bewohner/-innen der deutschsprachigen Länder referieren, wurden nicht nur die Landeskunde- bzw. Kulturseiten der Lehrwerke betrachtet. Stattdessen wurden alle Lektionen der Kursbücher auf solche Bezugnahmen hin untersucht. Mehrfachzuordnungen der identifizierten Elemente sind in vielen Fällen möglich und sinnvoll. Die hier angeführten Kategorien sind folglich nicht disjunkt. Sie dienen der strukturierten Analyse und Ergebnisdarstellung. In einer größer angelegten Studie sollten die Arbeitsbücher in Verbindung mit den Kursbüchern analysiert werden, da gerade Arbeitsbücher in ihrer Funktion als Ergänzung zum Kursbuch die Chance bieten, tiefergehende Fragen zu stellen, und so für die Stimulation kulturreflexiven Lernens genutzt werden können.

Die Lektionsthemen der einzelnen Lehrwerke ähneln sich stark, was auf die Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (2016) zurückzuführen ist. Die Referenzpunkte für die Niveaustufen A1 bis B1, die Zielniveaustufen der untersuchten Lehrwerke, sind in der Globalskala des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens wie folgt formuliert:

Niveau	Sprachkompetenzen nach GER
A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung , die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

Tab. 2: Ausschnitt aus der Sprachniveau-Globalkala des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.

Nach: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2016). Hervorhebungen durch die Verfasserin, B. H.

Die Lektionsthemen, die je nach Lehrwerk leicht abweichende Überschriften tragen, lassen sich den hervorgehobenen Referenzpunkten zuordnen: Kennenlernen, Freunde und Familie, Schule, Interessen, Hobbys und Freizeit, Medien, Feste und Feiern, Essen und Trinken, Alltagssituationen (Arztbesuch, Einkaufen, Büchereibesuch etc.), Zuhause, Reisen, Natur und Umwelt, (individuelle und gesellschaftliche) Vergangenheit und Zukunft. Die in dieser Arbeit entwickelten Kategorien stellen einen Versuch dar, diese Strukturierung nach Themenbereichen zunächst aufzubrechen und die innerhalb der Lektionen vorgefundenen konkreten Inhalte unabhängig von ihrem übergeordneten Themengebiet neu zu sortieren. Die Kategorienbezeichnungen entsprechen teilweise den genannten Lektionsthemen, sind allerdings als lektionenübergreifende Einheiten zu verstehen, denen potentiell Elemente verschiedener Lektionen zugeordnet sind. Beispielsweise enthält die Kategorie „Essen und Trinken“ einerseits einen Lesetext zum Döner Kebab, der der Lektion „Schmeckt’s“ des niederländischen Lehrwerks NEUE KONTAKTE (2013a) entnommen ist (vgl. Kb 1-2, S. 42). Hier decken sich das übergeordnete Lektionsthema „Essen und Trinken“ und die Kategorie „Essen und Trinken“. Andererseits enthält die Kategorie aber auch einen kurzen Text mit der Überschrift „Dönerkebab – Typisch deutsch?“ aus der Lektion „Hallo“ des deutschen Lehrwerks DEUTSCH.COM (2008a), in deren Zentrum das Kennenlernen steht (vgl. Kb 1, S. 11). Lektionsthema und Kategorienbezeichnung stimmen im Fall dieses Belegtexts nicht überein.

Die im Folgenden behandelten Kategorien „Musik und Literatur“, „Traditionen, Feste und Feiern“, „Essen und Trinken“ sowie „Medien“ erfassen freilich nicht alle Lehrwerksinhalte. Sie zeigen exemplarisch Tendenzen in der Darstellung der deutschsprachigen Länder. Insgesamt zeichnet sich innerhalb der Lehrwerke das Bestreben ab, ein differenziertes Bild der deutschsprachigen Länder zu vermitteln, das Stereotype um Gegenbeispiele ergänzt und der Heterogenität der deutschsprachigen Länder Rechnung zu tragen versucht. Damit stehen die Lehrwerke in Einklang mit Hess-Lüttichs (2010) Forderung nach Berücksichtigung der gesellschaftlichen Heterogenität der deutschsprachigen Länder im DaF-Unterricht:

„Der Alltag der deutschsprachigen Gesellschaften ist im 21. Jahrhundert in vielen gesellschaftlichen Subsystemen geprägt durch eine kulturelle Pluralität, die in DaF-Curricula und landeskundlichen Lehrmaterialien ihren Niederschlag finden muss, insofern und insoweit diese ein realistisches Bild des Alltags [...] in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz zu zeichnen streben“ (S. 1492).

Die Kapitel 5.1 bis 5.4 schlüsseln die oben genannten Kategorien auf und führen anhand von Ankerbeispielen vor Augen, inwiefern jeweils eine (lebens-)stilistische Ausdifferenzierung stattfindet.

5.1 Musik und Literatur

Besonders deutlich wird das Bestreben der Lehrwerke um die Vermittlung eines heterogenen, stilistisch differenzierten Bildes der deutschsprachigen Länder in Bezug auf die Thematisierung berühmter Persönlichkeiten. Dies veranschaulicht zunächst ein Beispiel, das nur teilweise in die Kategorie „Musik und Literatur“ fällt und daneben die Bereiche „Film und Fernsehen“ sowie „Sport“ berührt: Eine Übung des französischen Lehrwerkes TEAM DEUTSCH NEU (2014a) nennt die Schauspielerin Diane Krüger und den Formel-1-Fahrer Sebastian Vettel in einer Linie mit den Gebrüder Grimm und Ludwig van Beethoven als „Prominente[]“ des deutschsprachigen Raums (vgl. Kb 2, S. 28). Hier berühren sich nicht nur verschiedene gesellschaftliche Bereiche (Film, Sport, Literatur, Musik), es treffen darüber hinaus aktuell populäre Persönlichkeiten auf solche, deren Werke Teil des klassischen Kanons bilden. Eine andere Übung, in der Ausschnitte verschiedener deutschsprachiger Musiker collagiert wurden und vom Lernenden der richtigen Person zugeordnet werden sollen, arbeitet ebenfalls mit der Differenz von klassischer Moderne und Popmusik (vgl. Pingpong Neu 2001e, Kb 2, S. 31; siehe Abb. 8):

Musik gestern und heute

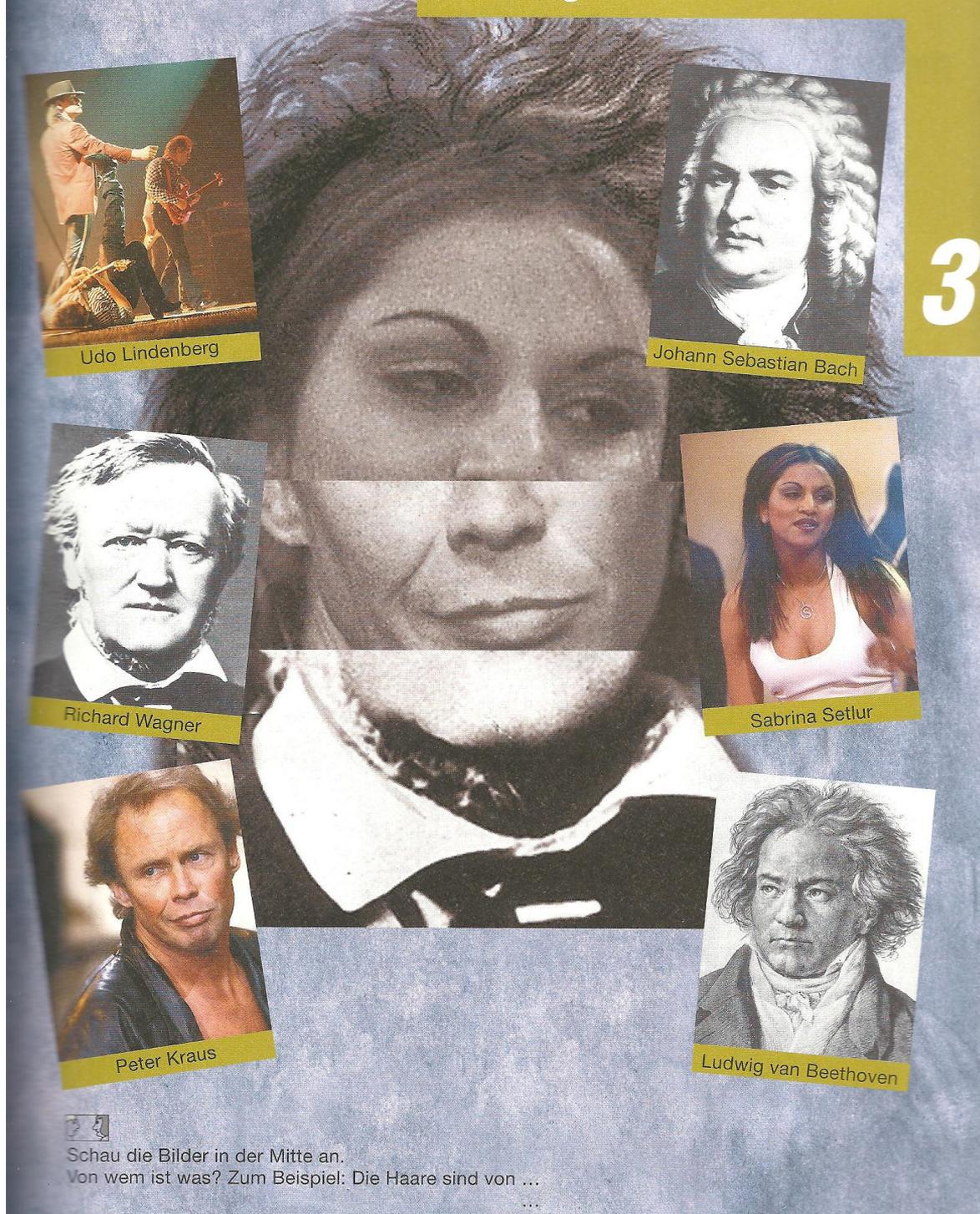


Abb. 8: „Musik gestern und heute“. Bilder verschiedener Musiker und Collage aus Bildausschnitten.

Entnommen aus: Pingpong Neu 2001e, Kb 2, S. 31.

Zwar werden Musikstile (klassische Musik, Rockmusik, Popmusik) über deren Repräsentanten nebeneinander gestellt, der Titel „Musik gestern und heute“ suggeriert allerdings fälschlicherweise, die Musikstile könnten zeitlich gesehen nicht nebeneinander existieren.

In einer Übung des deutschen Lehrwerks TEAM DEUTSCH (2008a) sollen die Lernenden einen „Supermenschen“ erfinden, indem sie selbst eine Collage eines Menschen anfertigen, „der alles kann“ (vgl. Kb 1, S. 96). Auch hier sind Ausschnitte berühmter Persönlichkeiten vorgegeben: Stirn und Haaransatz von Albert Einstein, die Augenpartie von Heidi Klum, die untere Gesichtshälfte von deren Ex-Mann Seal, die Brust eines Skispringers und die Beine eines Fußballspielers, bei dem es sich aufgrund des Textbeispiels *Er kann wie Ballack Fußball spielen* vermutlich um Michael Ballack handelt (vgl. Team Deutsch 2008a, Kb 1, S. 96). Die genannten Persönlichkeiten stammen aus der Wissenschaft, dem Model-Business, der Musik oder dem Sport. Eine ähnliche Mischung gesellschaftlicher Bereiche liegt in weiteren Übungen vor, die berühmte Persönlichkeiten der deutschsprachigen Länder oder darüber hinaus behandeln (vgl. z.B. Ideen 2015a, Kb 1, S. 13; Magnet neu 2014f, Kb 2, S. 72, siehe Abb. 9; Wir neu 2015f, Kb 2, S. 29).

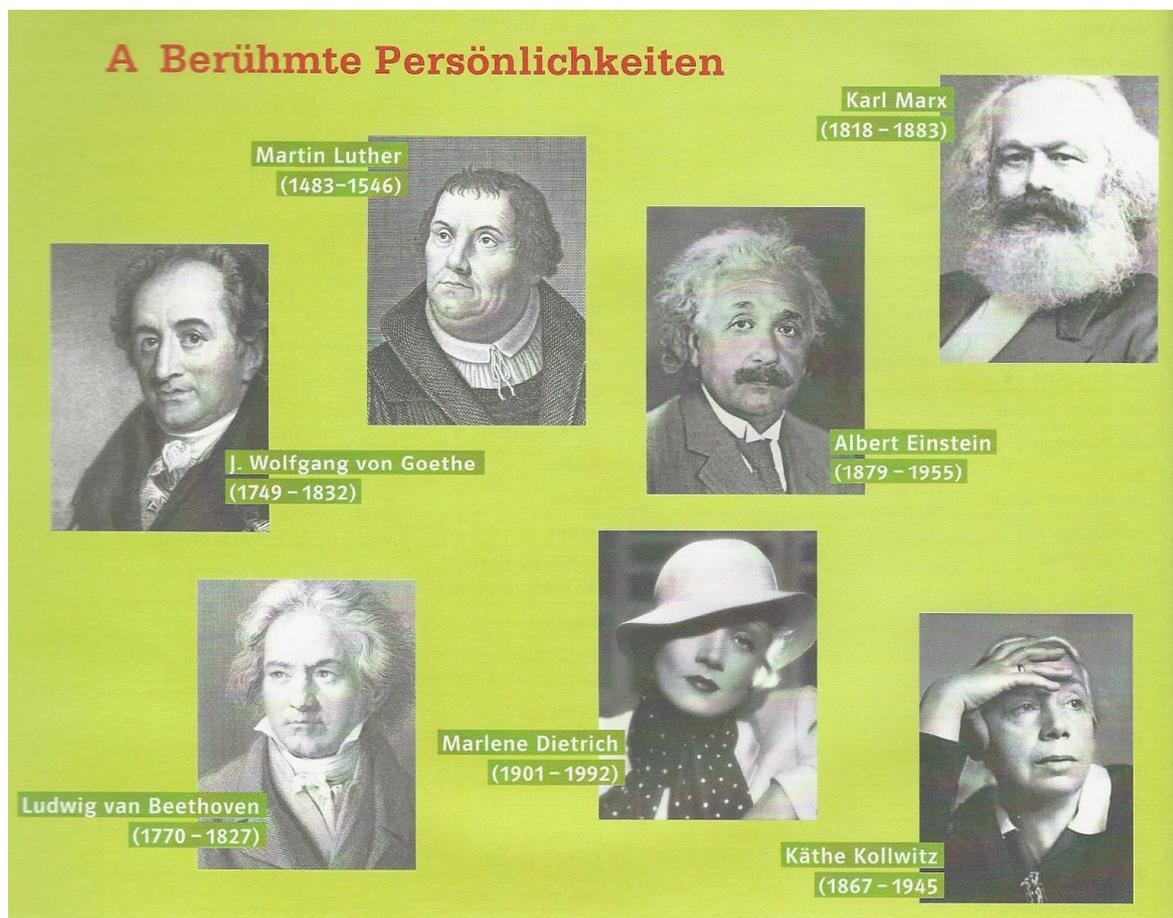


Abb. 9: „Berühmte Persönlichkeiten“. Abbildungen in einem deutschen Lehrwerk. Das Kursbuch zeigt auf dieser Seite ausschließlich bereits verstorbene Persönlichkeiten. Entnommen aus: Magnet neu 2014f, Kb 2, S. 72.

Konzentrieren wir uns im Folgenden auf die Musikerinnen und Musiker, auf die die DaF-Lehrwerke Bezug nehmen. Unter den gegenwärtigen Musikern/-innen und Musikgruppen,

auf die die Lehrwerke referieren, finden sich beispielsweise die deutschsprachigen Gruppen Silbermond (vgl. Team Deutsch 2008i, Kb 3, S. 36; TrabiTour 2014a, Kb 2, S. 55), Juli (vgl. Team Deutsch 2008a, Kb 1, S. 13 u. 16; Team Deutsch 2008i, Kb 3, S. 14), Wir sind Helden (vgl. Magnet neu 2014f, Kb 2, S. 139-140; Team Deutsch 2008e, Kb 2, S. 62 u. 64; TrabiTour 2014a, Kb 2, S. 103), Mondscheiner (vgl. Team Deutsch 2008i, Kb 3, S. 96) und Laing (vgl. TrabiTour 2014a, Kb 2, S. 25), die Sängerinnen Christina Stürmer (vgl. Team Deutsch 2008i, Kb 3, S. 36 u. 39; TrabiTour 2013a, Kb 1, S. 81) und Anna F. (vgl. Na klar! 2012a, Kb 1-2, S. 50), der Tokio-Hotel-Sänger Bill Kaulitz (vgl. deutsch.com 2008a, Kb 1, S. 30) und das Söhne-Mannheims-Mitglied Xavier Naidoo (vgl. Team Deutsch 2008i, Kb 3, S. 40; vgl. zu den Söhnen Mannheims auch Ideen 2015a, Kb 1, S. 44-45) sowie der Entertainer Oliver Pocher mit seinem Fußballhit „Schwarz und Weiß“ (vgl. TrabiTour 2013a, Kb 1, S. 51). Sicher bedienen auch diese Künstler ein breites Spektrum an Stilen. Das deutsche Lehrwerk PINGPONG NEU (2001e) berücksichtigt in seiner „Kleine[n] Geschichte der deutschen Popmusik“ ebenfalls unterschiedliche Musikstile, angefangen bei dem „erste[n] deutsche[n] Rock’n’Roll-Star“ Peter Kraus über die Scorpions als exemplarische Vertreter des Hardrocks der 1970er Jahre, den Schlagerrocker Peter Maffay, die Kölner Dialekt-Rockgruppe BAP und den Österreicher Falco mit seinem „Rap-Rock-Stil“ bis hin zu der Hip-Hop-Band Die Fantastischen Vier, der Rap-Gruppe Tic Tac Toe und der Rapperin Sabrina Setlur (vgl. Kb 2, S. 32-33).

Für DaF-Lehrwerke bietet es sich an, nicht nur auf Künstler/-innen deutscher, österreichischer, schweizerischer oder liechtensteinischer Herkunft zu referieren, sondern gerade auch auf solche, die in deutscher Sprache veröffentlichen. Auf diese Weise können die Hervorbringungen der Künstler nicht allein zur Vermittlung eines Bildes beispielsweise der musikalischen Landschaft in den deutschsprachigen Ländern, sondern primär als sprachliches Lernmaterial verwendet werden. Das gilt auch für Hip-Hop-Gruppen wie Fettes Brot (vgl. TrabiTour 2014a, Kb 2, S. 87), den Rapper Cro (vgl. TrabiTour 2014a, Kb 2, S. 119), den Sänger Herbert Grönemeyer (vgl. TrabiTour 2014a, Kb 2, S. 9) oder die Punk-Rock-Gruppe Die Toten Hosen (vgl. Ideen 2015c, Kb 3, S. 113; TrabiTour 2013a, Kb 1, S. 111; TrabiTour 2014a, Kb 2, S. 85). Hinzu kommen deutschsprachige Musiker, deren größte musikalische Erfolge in der Vergangenheit liegen, die aber noch heute bekannt sind, etwa Falco (vgl. Ideen 2015c, Kb 3, S. 113) oder Nena (vgl. Magnet neu 2013a, Kb 1, S. 44; Magnet neu 2014f, Kb 2, S. 139-140). Das niederländische Lehrwerk TRABI TOUR (2013a) verwendet ferner deutschsprachige Liedtexte fiktiver Figuren, etwa der Schlümpfe

(vgl. Kb 1, S. 65). Auch das Kinderlied „Schnappi, das kleine Krokodil“ (vgl. Kb 1, S. 11) ist in TRABI TOUR (2013a) abgedruckt.

Die Diversität innerhalb der deutschsprachigen Musiklandschaft wird nicht zuletzt anhand von Andreas Gabaliers „I sing a liad für di“ vorgeführt, mit dessen österreichischem Text in literarischer Umschrift das niederländische Lehrwerk TRABI TOUR (2013a, Kb 1, S. 131) die Lernenden bereits im ersten Band konfrontiert (vgl. Kb 1, S. 131; siehe Abb. 10):

11 I sing a liad für di – *Andreas Gabalier*

Refrain:
 I sing a liad für di
 Und daun frogst du mi
 Mogst mid mir daunzn gehn
 I glaub i steh auf di
 I sing a liad für di
 Und kaun di sterndal seng
 I hob mi verknoid in di

I hob a engal gseng
 Über di strossn gehn
 Es hod so liab glocht
 In ana saumstog nocht
 Hod jo zu mir gsogt
 Und i hob mi gfrogd
 Wos so a engale woi mog

In di leuchtenden augn
 Muas ma einischaun
 Weil a engal in da nocht
 So vü liaba locht
 Bei da haund hots mi gschnappt
 Und i hobs ertappt
 Weils ka flügal hod wos klappt

Refrain
 Noch dem erstn hallo
 Hods mi ghobt sowiso
A engal und a deifal
 Des is amol a so
 Host mia a bussal gebn
 I hob mi nimma länga gfrogd
 Wos so a engal leicht woi mog

Haund in haund zagt si mir
 Daun di himmlstür
 Jetzt woar mir kloar
 Das des koa engal woar
 Hät i gwusst wos passiert
 Wär i ned so verwirrt
 Wenn so a engal ohne flügal fliaht

Refrain
 Ah uh lalala a so a schena tog
 Uh lalala weil i a engal hob
 Uh lalala a so a schene nocht
 Da himml hod mir a engal brocht

Refrain (2x)

Abb. 10: Österreichischer Text zu Andreas Gabaliers „I sing a liad für di“. Entnommen aus: TrabiTour 2013a, Kb 1, S. 131.

Pluralität äußert sich nicht nur im Verweis auf Schöpfer kanonisierter Werke und Interpreten der aktuellen Charts, sondern auch durch das Aufzeigen fließender Übergänge und situativer Auswahlen. Das deutsche Lehrwerk TEAM DEUTSCH (2008i) setzt klassische Musik und Lyrik gezielt mit modernen Elementen in Beziehung: An eine Schilderung des Lebens Jugendlicher, die Mitglieder des Thomanerchores sind und im zugehörigen Internat wohnen (vgl. Kb 3, S. 30), schließt sich ein kurzer Text über die deutschsprachige A-cappella-Gruppe Die Prinzen (vgl. Kb 3, S. 31). Dem Text voran geht die Frage: „Was hat die Band mit den Thomanern zu tun?“ (vgl. Team Deutsch 2008i, Kb 3, S. 31). Der Text klärt auf, dass sich vier der fünf Bandmitglieder im Thomanerchor kennenlernten (vgl. Team Deutsch 2008i, Kb 3, S. 31). Die Lernenden sollen ein Foto von Chorknaben mit

einem Foto der Band vergleichen: „Wie sahen die Prinzen früher aus und wie sehen sie heute aus?“ (siehe Abb. 11a und 11b).



Abb. 11a u. 11b: a) Der Thomanerchor und b) Die Prinzen. Fotos in einem deutschen Lehrwerk.

Entnommen aus: Team Deutsch 2008i, Kb. 3, S. 30 u. 31.

Neben der Einübung der Verbflexion in verschiedenen Tempora und der Verwendung des Komparativs lernen die Schülerinnen und Schüler hierbei gleichzeitig, Zeichen für Lebensstile einander gegenüberzustellen, in diesem Fall Kleidung und Frisuren. Das Lehrerhandbuch konstatiert: „Die Prinzen sind ein interessantes Gegenstück zu den Thomanern“ (Team Deutsch 2008k, Lhb 3, S. 20). Der Ursprung der Band im Thomanerchor zeigt gleichzeitig, dass das Setzen von Zeichen in alltagsästhetischen Episoden auf situativen Auswahlen beruht (vgl. Schulze 2005, S. 55 u. 98-102).

An anderer Stelle des Lehrwerks wird Friedrich Schillers „Ode an die Freude“ zunächst in ihrer Originalversion vorgestellt, dann eine modernisierte Adaption (vgl. Team Deutsch 2008i, Kb 3, S. 104; Team Deutsch 2008l, CD 3 zu Kb 3, Tracks 26 u. 27). Die Lernenden hören zuerst die Melodie der Europahymne und lesen Schillers Gedicht. Anschließend hören sie die von Jugendlichen aufgenommene Adaption, der die Melodie der Europahymne in abgewandelter Form zugrunde liegt. Der folgende Text ist zu hören:

*Okay, Leude
Hört ma' zu
Checkt das ab
Neuer Text, neuer Beat
Okay, jetzt geht's los
Ah, ah, ah, ah*

*Keine Grenzen, nur noch Freiheit,
Alle gehen Hand in Hand,
Einen Weg für eine Zukunft
Viele Staaten wie ein Land.
Ja, wir können alles schaffen,
Jeder Einzelne ein Held.
Junge Leute schließen Freundschaft,
Bindung, die für immer hält.*

*Europa
Brüder
Ah, ah, ah yeah*

Der Refrain wird nochmals in schnellerem Tempo wiederholt, man hört Lachen. Die Melodie der Europahymne klingt in dieser Version stärker elektronisch und ist insgesamt schneller, der Text wird im Sprechgesang gesprochen, die Einrufe sind mit einem Hall hinterlegt. Sprachlich und musikalisch wird das Lied an moderne Rapsongs angepasst, während die Kernaussage des Textes bestehen bleibt.

Im Bereich Literatur sind ähnliche Tendenzen zur Variation althergebrachter Stoffe zu finden. Nachdem die Lernenden beispielsweise in WIR NEU (2015a) zunächst das Märchen Rotkäppchen kennengelernt bzw. wiederholt haben (vgl. Kb 1, S. 63; Kb 3, S. 58-59), lautet der Arbeitsauftrag: „*Rothelmchen: ein modernes Rotkäppchen*. Erfinde das Märchen“ (Wir neu 2015k, Kb 3, S. 61; Hervorhebung wie im Original). Die Illustration zur Übung zeigt ein Mädchen mit einem roten Helm auf einem Mofa. Der Vorschlag für einen Märchenbeginn lautet: „Es war einmal ein Mädchen. Das hieß Rothelmchen. Wenn es mit dem Mofa zur Schule fuhr, trug es nämlich immer einen roten Helm“ (Wir neu 2015k, Kb 3, S. 61). Syntaktisch erinnert dieser Textvorschlag an ein traditionelles Märchen, inhaltlich sind Elemente der gegenwärtigen Zeit eingestreut.

Das Lehrwerk IDEEN (2015a/2015b/2015c) setzt das Rotkäppchen-Motiv in diversen Comicsequenzen ein, die in allen Lektionen enthalten sind. Protagonisten des Comics sind Rosi Rot, eine weibliche Figur mit roter Baskenmütze, und Wolfi, ein sprechender und aufrecht gehender Wolf. Die Dialoge sind den Lektionsinhalten angepasst – in den untenstehenden Beispielen geht es um Fernsehen, Wegbeschreibungen bzw. Familie –, beinhalten regelmäßig aber auch Verweise auf die ursprüngliche Textvorlage, die auf die Gebrüder Grimm zurückgeht (siehe Abb. 12a, 12b und 13).

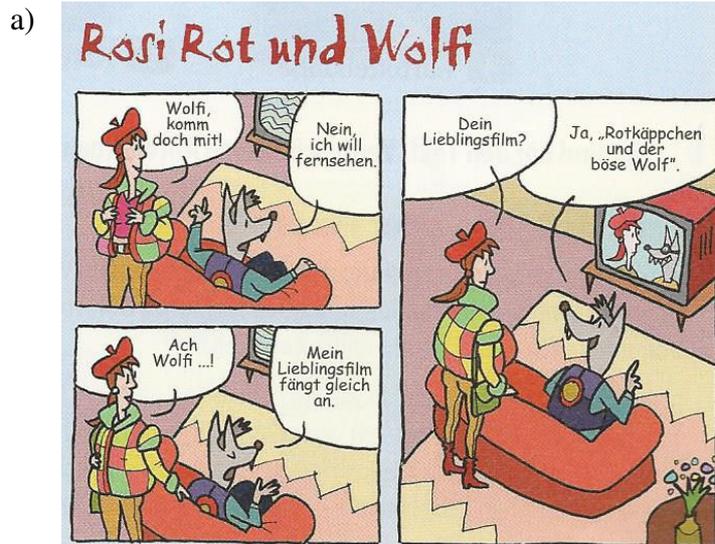


Abb. 12a u. 12b: „Rosi Rot und Wolfi“ – a) Thema „Fernsehen“, b) Thema „Wege beschreiben“. Comics in einem deutschen Lehrwerk.
Entnommen aus: Ideen 2015a, Kb 1, S. 81 und 97.

Die Verweise spielen an vielen Stellen ironisierend mit dem Ursprungstext, indem sie die heimtückischen Versuche des Wolfs ins Leere laufen lassen (vgl. Abb. 12b und 13).



Abb. 13: „Rosi Rot und Wolfi“ – Thema „Familie“. Comic in einem deutschen Lehrwerk.
Entnommen aus: Ideen 2015a, Kb 1, S. 41.

Neben solchen modernisierten Adaptionen traditioneller Stoffe referieren die Lehrwerke auf erfolgreiche literarische Werke selbst, beispielsweise auf „die *Geschichte* der weltberühmten Romanfigur Heidi“ (Na klar! 2012a, Kb 1-2, S. 154; Hervorhebung wie im Original). In diesem Fall weist der Kursbuchtext auf die lange Tradierung der Geschichte, gleichermaßen aber auch auf ihre medialen Transformationen hin:

„Die Heidi-Geschichten wurden bereits im 19. Jahrhundert ein Welterfolg. Und sie sind auch heute noch bei den Kindern sehr beliebt – sowohl in Buchform wie auch als Hörspiel und Film“ (Na klar! 2012a, Kb 1-2, S. 154).

Wie im Fall der Musik integriert auch die Darstellung der literarischen Landschaft verschiedene, nicht immer klar abzugrenzende Genres:

- deutschsprachige Märchen, Sagen und Geschichten wie die von Wilhelm Tell (vgl. Magnet neu 2015d, Kb 3, S. 109-111; TrabiTour 2014a, Kb 2, S. 139), vom Steinernen Fischer (vgl. Team Deutsch 2008i, Kb 3, S. 112) oder vom Rattenfänger von Hameln (vgl. TrabiTour 2014a, Kb 2, S. 93), DER STRUWWELPETER (vgl. Team Deutsch NEU 2013a, Kb 1, S. 64), die Grimm’schen Märchen DER GESTIEFELTE KATER (vgl. TrabiTour 2014a, Kb 2, S. 16-17) oder DIE BREMER STADTMUSIKANTEN (vgl. deutsch.com 2009b, Kb 2, S. 80; vgl. zu den Gebrüdern Grimm auch Team Deutsch NEU 2014a, Kb 2, S. 28); auch die Geschichte der österreichischen Kaiserin „Sissi“ (vgl. z.B. Magnet neu 2015d, Kb 3, S. 40-41; Team Deutsch 2008i, Kb 3, S. 76-77; Team Deutsch NEU 2014a, Kb 2, S. 28; TrabiTour 2013a, Kb 1, S. 132) oder die des „Märchenkönigs“ Ludwig II. von Bayern (vgl. z.B. Na klar!

2012a, Kb 1-2, S. 54; Team Deutsch NEU 2013a, Kb 1, S. 92) werden mehrfach erwähnt;

- Auszüge anderer kanonisierter deutschsprachiger Werke wie etwa E. T. A. Hoffmanns DER SANDMANN und DAS FRÄULEIN VON SCUDERI (vgl. TrabiTour 2014a, Kb 2, S. 126-127), Gottfried Kellers KLEIDER MACHEN LEUTE (vgl. TrabiTour 2014a, Kb 2, S. 110-111), TILL EULENSPIEGEL (vgl. TrabiTour 2014a, Kb 2, S. 94-95), DIE ABENTEUER DES BARONS VON MÜNCHHAUSEN (vgl. TrabiTour 2014a, Kb 2, S. 62-63), TRISTAN UND ISOLDE (vgl. TrabiTour 2014a, Kb 2, S. 46-47) sowie Verweise auf nicht-kanonisierte, aber bekannte und (international) erfolgreiche Werke wie Karl Mays Winnetou-Romane und deren filmische Adaptionen (vgl. Team Deutsch NEU 2014a, Kb 2, S. 64-65);
- Auszüge der gegenwärtigen deutschsprachigen Jugendliteratur (vgl. z.B. deutsch.com 2011a, Kb 3, S. 35-36; Magnet neu 2013a, Kb 1, S. 69; Neue Kontakte 2014a, Kb 3, S. 14-15, 32-33, 50-51, 68-69, 86-87, 104-106; Team Deutsch 2008i, Kb 3, S. 94; Team Deutsch 2008e, Kb 2, S. 32, 59-61; TrabiTour 2013a, Kb 1, S. 74, 88, 104, 118);
- internationale Comics wie ASTERIX UND OBELIX (vgl. deutsch.com 2011a, Kb 3, S. 93Ideen 2015a, Kb 1, S. 18, 20-21; Pingpong Neu 2003a, Kb 3, S. 73), TIM UND STRUPPI (vgl. deutsch.com 2011a, Kb 3, S. 80; Ideen 2015a, Kb 1, S. 21), LUCKY LUKE (vgl. Ideen 2015a, Kb 1, S. 20) oder BATMAN (vgl. Ideen 2015a, Kb 1, S. 20-21); von deutschen Autoren und Illustratoren entworfene Comicfiguren wie Janoschs Tigerente (vgl. deutsch.com 2011a, Kb 3, S. 80), Rolf Kaukas Fix und Foxi (vgl. Ideen 2015a, Kb 1, S. 21) oder Manfred Schmidts Nick Knatterton (vgl. Ideen 2015a, Kb 1, S. 18, 20) kommen ebenfalls vor.

Dominieren auch die Verweise auf deutschsprachige Künstler/-innen und Figuren, was nicht zuletzt mit der Verwertbarkeit der entsprechenden Texte als Sprachlernmaterialien zu tun hat, deutet sich bereits durch die Auflistung internationaler Comics an, dass sich die Lehrwerke nicht allein auf deutschsprachige Künstler/-innen und deren Werke konzentrieren. In den Bereichen Musik und Literatur, aber auch jenseits davon referieren die Lehrwerke auf Persönlichkeiten, die nicht aus den deutschsprachigen Ländern stammen, wohl aber dort ebenso wie international als Person/Figur oder für ihr Werk bekannt sind. Hierzu zählen etwa James Bond (vgl. Ideen 2015b, Kb 2, S. 123), Charlie Chaplin (vgl. Ideen 2015b, Kb 2, S. 100; Pingpong Neu 2001a, Kb 1, S. 13), Tolkiens HERR DER RINGE (vgl. Team Deutsch 2008e, Kb 2, S. 59), Jules Verne (vgl. Magnet neu 2015d, Kb 3, S. 50), der

Außerirdische E.T. (vgl. deutsch.com 2011a, Kb 3, S. 93) oder Facebook-Gründer Mark Zuckerberg (vgl. Magnet neu 2015d, Kb 3, S. 9). Daneben werden auch Musikfestivals genannt, bei denen deutschsprachige und internationale Künstler auftreten (vgl. deutsch.com 2008a, Kb 1, S. 10-11; siehe Abb. 14; deutsch.com 2009b, Kb 2, S. 54-55; Neue Kontakte 2014a, Kb 3, S. 39, TrabiTour 2014a, Kb 2, S. 36-37, 41).



Abb. 14: Ausschnitt aus dem Line-up des Musikfestivals „ROCK AM RING“. Abbildung in einem deutschen Lehrwerk.

Entnommen aus: deutsch.com 2008a, Kb 1, S. 11.

Die folgenden Ausführungen werden deutlich machen, dass Differenzierung innerhalb der deutschsprachigen Länder sowie der Verweis auf Internationalität in allen Kategorien eine Rolle spielen.

5.2 Traditionen, Feste und Feiern

Alle der untersuchten DaF-Lehrwerke enthalten thematische Einheiten zu Festen, Feiern oder Feiertagen und den damit verbundenen Traditionen in den deutschsprachigen Ländern. Das niederländische Lehrwerk TRABI TOUR (2013a) führt mit Bezug auf Feste speziell in Deutschland wie folgt in die dritte Lektion des ersten Bandes ein:

„In Deutschland liebt man Feste! Natürlich feiern Deutsche auch ihren Geburtstag, Weihnachten, Ostern und Silvester, aber oft ein bisschen anders als in den Niederlanden“ (Kb 1, S. 34).

Diese Einführung etabliert zunächst Gemeinsamkeiten zwischen Deutschland und dem Land, in dem die Lernenden leben, die dann aber durch *anders* unmittelbar eingeschränkt werden. Zumindest die Beispiele Weihnachten und Ostern setzen die christliche Prägung

beider Länder als weitere Gemeinsamkeit voraus. Weiterhin weist das Lehrwerk auf Feste und Traditionen hin, die es in den Niederlanden nicht gibt:

„Auch gibt es in Deutschland Feste und Traditionen, die in den Niederlanden unbekannt sind. So ist es in Deutschland völlig normal, dass vor einer Hochzeit Teller, Schüsseln und Gläser kaputt geschmissen werden. Und was hat denn der deutsche Schornsteinfeger mit Silvester zu tun? Nach diesem Kapitel weißt du alles! Also: Pappnase auf und ab ins Festgewühl!“ (TrabiTour 2013a, Kb 1, S. 34).

Nicht nur dieses, sondern alle Lehrwerke behandeln also kalendarisch festgelegte christliche und nicht-christliche Feste und Feiertage wie Weihnachten, Ostern, Silvester, Karneval und Nationalfeiertage, aber auch individuell festgelegte Feste wie Hochzeiten, Polterabende, Geburtstagsfeiern, Schulfeste, Volksfeste oder Festivals.

Das Oktoberfest als ein häufig mit Deutschland assoziiertes Fest wird auch von den Lehrwerken aufgegriffen. Das Foto in Abb. 15 illustriert die zitierte Einführungsseite der Lektion „Feste feiern, wie sie fallen!“ des niederländischen Lehrwerks TRABI TOUR (2013a):

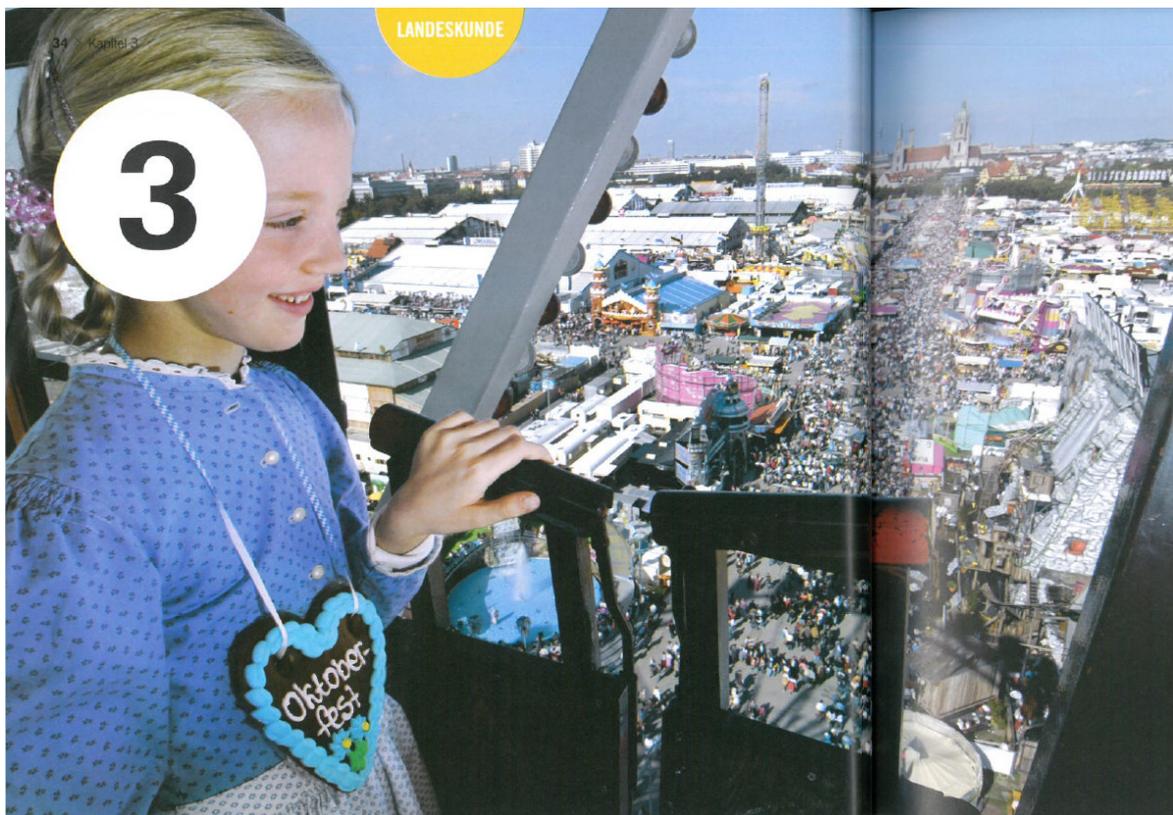


Abb. 15: Blick auf das Oktoberfest. Foto in einem niederländischen Lehrwerk.
Entnommen aus: TrabiTour 2013a, Kb 1, S. 34-35.

Das Foto zeigt den Blick von oben auf die Festzelte und Menschenmassen des Münchner Oktoberfests. Das Mädchen links im Vordergrund trägt ein Trachtenkleid, eine Flechtfrisur und um den Hals ein Lebkuchenherz mit der Aufschrift *Oktober-fest*.

Trachten und Lebkuchenherzen werden auch in anderen Lehrwerken im Zusammenhang mit dem Oktoberfest als Illustrationen eingesetzt (vgl. Magnet neu 2014f, Kb 2, S. 76 u. 118; Magnet neu 2015d, Kb 3, S. 115; Na klar!, Kb 1-2, S. 80-81; Team Deutsch 2008i, Kb 3, S. 15; siehe exemplarisch Abb. 16).



Abb. 16: Lebkuchenherzen und Personen in Tracht (Dirndl und Lederhosen). Fotos in einem niederländischen Lehrwerk.

Alle Bilder entnommen aus: Na klar! 2012a, Kb 1-2, S. 80-81.

Das Münchner Oktoberfest, „das größte Volksfest der Welt“ (Magnet neu 2014f, Kb 2, S. 118; Magnet neu 2015d, Kb 3, S. 115), wird von den Lehrwerken als traditionell attribu-

iert, indem sie auf seine Entstehung und 200-jährige Geschichte referieren (vgl. Magnet neu 2014f, Kb 2, S. 118; Magnet neu 2015d, Kb 3, S. 115; Na klar! 2012a, Kb 1-2, S. 80) und bestimmte Elemente wie den Fassanstich mit den Worten *O'zapft is* oder den Festumzug als fest verankerte, ritualisierte Handlungen vorstellen (vgl. Magnet neu 2014f, Kb 2, S. 118). Trachten werden als „typische[] Kleidung“ bezeichnet (vgl. Magnet neu 2014f, Kb 2, S. 118). Das niederländische Lehrwerk NA KLAR! (2012a) erläutert, traditionelle Tracht sei „in‘ auf der Wiesen“ (Kb 1-2, S. 81): „In den letzten Jahren setzte sich der Trend durch, dass immer mehr Wiesenbesucher mit Lederhosen und Dirndl zum Fest kommen“ (Na klar! 2012a, Kb 1-2, S. 80). Tradition im Kontext des Oktoberfests wird in diesen Äußerungen als Mode betrachtet.

Das deutsche Lehrwerk IDEEN (2015b) widmet dem Thema „Trachten in den deutschsprachigen Ländern“ weitgehend unabhängig vom Oktoberfest eine Doppelseite (vgl. Kb 2, S. 42-43) und stellt dabei unter anderem regionale Unterschiede innerhalb der deutschsprachigen Länder in Bezug auf Trachten heraus (vgl. Kb 2, S. 42). Ein Hörtext beschreibt die Trachten in Bayern, Niedersachsen, Tirol und dem Schweizer Kanton Graubünden. Vier Fotos mit Menschen in unterschiedlichen Trachten (siehe Abb. 17) sollen dem Gehörten zugeordnet werden (vgl. Ideen 2015b, Kb 2, S. 42 und den zugehörigen Track 41 auf CD 1 (Ideen 2009c) zu Kb 2).



Abb. 17: Trachten in unterschiedlichen Regionen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. Fotos in einem deutschen Lehrwerk.
Entnommen aus: Ideen 2015b, Kb 2, S. 42.

Der Hörtext deutet hierbei auch an, dass es sich bei den Beschreibungen der regionalen Trachten um Verallgemeinerungen handelt, die weitere Ausdifferenzierung zulassen: „In

Bayern gibt es viele verschiedene Trachten. Doch meistens tragen die Männer eine Lederhose und die Frauen ein Dirndl“ (vgl. Ideen 2009c, CD 1 zu Kb 2, Track 41).

Ein fiktives Schülerzeitungs-Interview mit einem Jugendlichen, der Mitglied im Trachtenverein ist, zeigt außerdem, dass lebensstilistische Auswahlen einer Person in Bezug auf verschiedene Aspekte und Situationen unterschiedlich ausfallen können (vgl. Ideen 2015b, Kb 2, S. 43; Ideen 2009c, CD 1 zu Kb 2, Track 42): Der Jugendliche führe mit dem Trachtenverein Volkstänze auf und trage dabei Tracht. In der Schule trage er hingegen lieber Jeans und T-Shirt. Außerdem möge er Rock- und Popmusik viel lieber als Volksmusik.

Die anschließende Übung führt vor Augen, wie als traditionell bzw. als modern wahrgenommene Gegenstände in ihrer Kombination bewusst zur Inszenierung genutzt werden können. Zwei kurze Texte zu Crossover-Musik bzw. Crossover-Kleidung sollen dem jeweils passenden Foto (siehe Abb. 18) zugeordnet werden.



Abb. 18: Crossover-Kleidung und Crossover-Musik. Fotos in einem deutschen Lehrwerk.
Entnommen aus: Ideen 2015b, Kb 2, S. 43.

Bei Crossover-Musik handelt es sich dem Kursbuchtext zufolge um die Vermischung von Elementen aus Volks- und Pop- bzw. Rockmusik; als Vertreter dieses Musikstils wird Hubert von Goisern genannt (vgl. Ideen 2015b, Kb 2, S. 43). In Bezug auf Crossover-Kleidung erklärt das Kursbuch:

„Auf dem Münchner Oktoberfest sind Trachten ein Muss. Manche Besucher sieht man aber auch in ‚Crossover‘-Kleidung: T-Shirts und Lederhosen. Warum nicht?“ (Ideen 2015b, Kb 2, S. 43).

Crossover ist ein Spiel, das auf der situativen Auswahl von Elementen beruht, die gemeinhin wohl als Zeichen für unterschiedliche Lebensstile interpretiert würden.

Neben der Tracht sticht in den Lehrwerken ein weiterer Aspekt des (Münchner) Oktoberfests hervor: seine Internationalität. Das niederländische Lehrwerk NA KLAR! (2012a) beschreibt: „Die Gäste kommen immer zahlreicher auch aus dem Ausland, vorwiegend aus

Italien, aus den USA, Japan und Australien“ (Kb 1-2, S. 80; vgl. auch Magnet neu 2014f, Kb 2, S. 118). Das Oktoberfest mit seiner Inszenierung „deutscher“ Tradition wird damit zur touristischen Attraktion.

Internationale Einflüsse auf Traditionen in den deutschsprachigen Ländern werden von dem niederländischen Lehrwerk NA KLAR! (2012a) auch in Bezug auf Weihnachten thematisiert, wenn es um das Nebeneinander von Christkind, Nikolaus und Weihnachtsmann geht (vgl. Kb 1-2, S. 70-71). In Deutschland, Österreich und der Schweiz habe man ursprünglich nur an den Heiligen Sankt Nikolaus und an das Christkind geglaubt (vgl. Na klar! 2012a, Kb 1-2, S. 70). Der Weihnachtsmann stamme dagegen „aus einer ganz anderen Kultur“ (Na klar! 2012a, Kb 1-2, S. 70): „Er ist eine *Märchenfigur*, die aus den Vereinigten Staaten von Amerika und Russland kommt“ (Na klar! 2012a, Kb 1-2, S. 70; Hervorhebung wie im Original). Das Lehrwerk erklärt die Unterschiede zwischen Weihnachtsmann und Christkind mit Bezug auf die narrativen Traditionen, denen sie entstammen:

„Der Weihnachtsmann ist eine Märchenfigur. In den USA heißt er Santa Claus und in Russland Väterchen *Frost*. In unserer Vorstellung wohnt er am Nordpol, wo ihm Elfen und *Wichtel* dabei helfen, die Weihnachtsgeschenke für die Kinder zu basteln. In der Nacht vom 24. auf den 25. Dezember macht er sich mit einem Rentierschlitten auf den Weg zu den Kindern der Welt. Er *klettert* durch die Schornsteine der Häuser und bringt die Geschenke. Am Weihnachtsmorgen, also am 25. Dezember, finden die Kinder dann vor dem *Kamin* unter dem Weihnachtsbaum Geschenke.

In Deutschland war das Märchen vom Weihnachtsmann weniger bekannt. Erst durch Hollywood-Filme und die Werbung kam die Tradition zu uns. Eine sehr große Rolle hat dabei Coca-Cola gespielt. In der westlichen Kultur brachte ursprünglich nicht der Weihnachtsmann, sondern das Christkind die Geschenke. Keiner hat dieses Christkind je gesehen – es ist wohl eine Art Engel oder Elf mit Flügeln. Es soll an die Geburt des Jesuskindes im Stall erinnern. Das Christkind gibt den Kindern in Deutschland schon am Abend des 24. Dezembers die Geschenke“ (Na klar! 2012a, Kb 1-2, S. 71; Hervorhebungen wie im Original).

Erwähnenswert ist die Verwendung des Personalpronomens *uns* in *kam die Tradition zu uns*. Entweder wird der Text damit in die Perspektive eines Sprechers bzw. einer Sprecherin aus den deutschsprachigen Ländern gesetzt oder aber die deutschsprachigen Länder und die Niederlande werden gemeinsam als einer US-amerikanischen und russischen Tradition gegenübergestellt konzipiert. Der Einfluss der Medien wird als prägend für die Verbreitung von Traditionen, auch über kulturelle Räume hinweg, verstanden. Ein weiterer Abschnitt des Textes widmet sich ausführlich der Rolle, die im Fall des Weihnachtsmanns die Firma Coca-Cola spielte (vgl. Na klar! 2012a, Kb 1-2, S. 71). Selbst innerhalb der USA habe die Verwendung dieser Figur durch den Limonadenhersteller dafür gesorgt, dass sich in den

Köpfen der Menschen ein einheitliches Bild vom Weihnachtsmann entwickelt habe: Sei die Figur zuvor einmal mit einem grünen, einmal mit einem blauen und manchmal auch mit einem roten Mantel dargestellt worden, habe sich durch die Weihnachtskampagne von Coca-Cola der rote Mantel durchgesetzt (vgl. Na klar! 2012a, Kb 1-2, S. 71).

Am Beispiel Weihnachten wurde bereits deutlich, dass die Lehrwerke nicht nur Festbräuche der deutschsprachigen Länder behandeln, sondern weiterhin das Feiern von Festen und andere Traditionen in unterschiedlichen Ländern einander gegenüberstellen. Das deutsche Lehrwerk PINGPONG NEU (2003a) lässt beispielsweise fiktive Jugendliche aus Schweden, Deutschland, Griechenland, Österreich, Finnland, Indien und Mexiko von Ostern in ihrem Land erzählen (vgl. Kb 3, S. 92). Auf diese Weise wird die Unterschiedlichkeit von Festbräuchen deutlich. Außerdem erzählt ein indischer Junge, das christliche Fest Ostern gäbe es bei den Hindus nicht; sie feierten stattdessen im Frühling Holi (vgl. Pingpong Neu 2003a, Kb 3, S. 92). Auf der Folgeseite ist der Lernende aufgefordert, über wichtige Feste und (Oster-)Bräuche in seinem Land zu reflektieren: „Feiert man in deiner Heimat Ostern? Berichte über die Bräuche. Oder berichte über ein anderes wichtiges Fest in deinem Land“ (Pingong neu, Kb 3, S. 93). Der Fokus der Doppelseite zu Ostern liegt damit auf dem Sichtbarmachen von Differenzen zwischen Traditionen in verschiedenen Ländern, wobei auch der Lernende selbst einbezogen und angeregt wird, über Traditionen in seinem Herkunftsland nachzudenken. Die Übung ist kontrastiv ausgerichtet und legt die Nation als Kriterium für das Feststellen von Unterschieden zugrunde.

Die Lehrwerke machen hinsichtlich des Feierns von Festen ferner aber auch Unterschiede innerhalb des deutschsprachigen Raums bewusst und signalisieren so wiederum Heterogenität. In MAGNET NEU (2014f) erzählen fünf Jugendliche davon, wie sie ihren Geburtstag feiern:



Abb. 19: „So feiere ich meinen Geburtstag“. Äußerungen Jugendlicher in einem deutschen Lehrwerk.

Entnommen aus: Magnet neu 2014f, Kb 2, S. 96.

Diesen Beschreibungen liegen alltagsästhetische Auswahlen zugrunde. Ebenso ergeben sich auf der Ebene der Einstellungen zu bestimmten Festen Differenzen zwischen Individuen. Ein Hörtext in PINGPONG NEU (2003a) zu der Frage „Wie findest du Weihnachten?“ vermittelt ein differenziertes Bild: Leonie nennt sich einen „absolute[n] Weihnachtsfan“ und mag besonders den Weihnachtsmarkt; Sascha genießt das Faulenzen und Ausschlafen an den Weihnachtstagen, findet hingegen den Einkaufsstress vor dem Fest „nicht so toll“; für Frank ist Weihnachten „einfach nur Stress“, da in seiner Familie „immer alles perfekt organisiert“ werden müsse, weshalb er am liebsten „nie wieder Weihnachten feiern“ würde (vgl. Kb 3, S. 88; Pingpong Neu 2004, CD 2 zu Kb 3, Tracks 3-5). Fragt das Lehrwerk TEAM DEUTSCH (2008e) danach, welches Fest Jugendliche schön fänden, stehen sich ähnlich unterschiedliche Meinungen gegenüber (vgl. Kb 2, S. 50). Der 17-jährige aus der Türkei stammende Kemal erzählt von seinen Erfahrungen mit Weihnachten in Deutschland:

„Ich komme aus der Türkei und wir feiern Weihnachten und Ostern nicht. Aber die Stimmung hier in Stuttgart ist wirklich feierlich, wenn vor Weihnachten die ganze Stadt mit Lichterketten geschmückt ist“ (Team Deutsch 2008e, Kb 2, S. 50).

Ein ebenfalls 17-jähriger türkischer Junge namens Kemal, illustriert mit einem anderen Foto, erzählt in dem französischen Lehrwerk TEAM DEUTSCH NEU (2014a):

„Ich liebe Weihnachten! Meine Familie ist ja aus der Türkei und da feiert man Weihnachten eigentlich nicht. Aber wir feiern es zu Hause. Wenn wir gemeinsam das Haus und den Weihnachtsbaum dekorieren oder auf den Weihnachtsmarkt bummeln gehen, bin ich echt glücklich“ (Kb 2, S. 77).

Diese Äußerungen verdeutlichen einerseits, dass Menschen unterschiedlicher Nationalitäten in den deutschsprachigen Ländern zusammenleben, andererseits, dass kulturell geprägte Traditionen – hier unter Einfluss von Migration – eventuell von Menschen übernommen werden, die diese Traditionen zuvor nicht pflegten. Dabei können sich Traditionen unter Umständen von ihrem religiösen Hintergrund lösen. Das Beispiel von Kemal führt vor Augen, dass kulturelle Elemente wie Festbräuche gerade nicht einzig an nationaler Herkunft festgemacht werden können und dass das, was häufig mit *Kultur* bezeichnet und dabei absolut gesetzt wird, in Wirklichkeit durchlässig, anschlussfähig und dynamisch ist.

PINGPONG NEU (2001e) führt außerdem ein Beispiel für das Zelebrieren kultureller Vielfalt in Deutschland an, nämlich den in Berlin-Kreuzberg stattfindenden Karneval der Kulturen:

„Menschen aus über hundert Ländern der Erde leben in Berlin. Beim jährlichen ‚Karneval der Kulturen‘ zeigen sie die Musik und die Tänze ihrer Länder. Der Umzug geht durch den Stadtteil Kreuzberg.

Mehr als 200 000 Zuschauer sind dieses Mal gekommen. Etwa 100 Gruppen drängen durch die Straßen und geben ihren Mitbewohnern einen Einblick in ihre kulturellen Bräuche. Kenianer in wunderschönen Kostümen zeigen Tänze ihres Landes. Eine russische Gruppe in traditioneller Kleidung zeigt Spiele. Ein Vietnameser trägt einen riesengroßen Drachenkopf. Auch ‚Gäste‘ zeigen, was sie können. Nicht immer sind beispielsweise die Samba-Spieler echte Brasilianer. Auch Deutsche und Musikfans aus anderen Ländern schlagen die Samba-Trommeln. Da tun sich Südamerikaner und Afrikaner zusammen und machen aus ihren Musikstilen neue Melodien“ (Kb 2, S. 133).

Im letzten Absatz hebt dieser Text ebenfalls hervor, dass Elemente, die mit bestimmten Ländern assoziiert werden – hier Samba –, ebenso von Menschen anderer Nationalität aufgegriffen werden können und miteinander verschmelzen.

Im Zusammenhang mit Festen greifen mehrere Lehrwerke das Thema Karneval bzw. Fasching auf (vgl. deutsch.com 2009b, Kb 2, S. 116; Ideen 2015a, Kb 1, S. 123; Magnet neu 2014f, Kb 2, S. 100; Pingpong Neu 2003a, Kb 3, S. 85, 89-90; Team Deutsch 2008e, Kb 2, S. 49 u. 50; Team Deutsch 2008i, Kb 3, S. 14; Team Deutsch NEU 2014a, Kb 2, S. 77). PINGPONG NEU (2003a) nennt Karneval ein „in vielen Ländern gefeiertes Fest“ (Kb 3, S. 89). Geht es um Karneval in Deutschland, erwähnen die Lehrwerke vor allem den Kölner Karneval (vgl. Ideen 2015a, Kb 1, S. 123; Team Deutsch 2008e, Kb 2, S. 50; Team Deutsch NEU 2014a, Kb 2, S. 77). Daneben gehen die Lehrwerke auf die je nach Region präferierten sprachlichen Varianten *Karneval*, *Fasching* und *Fas(t)nacht* sowie auf unterschiedliche Karnevalstraditionen innerhalb Deutschlands und der deutschsprachigen Länder ein (vgl. deutsch.com 2009b, Kb 2, S. 116; Magnet neu 2014f, Kb 2, S. 100). Das deutsche Lehrwerk MAGNET NEU (2014f) bildet eine Person mit einer Maske ab, wie sie für die schwäbisch-alemannische Fastnacht kennzeichnend ist (vgl. Kb 2, S. 100; siehe Abb. 20).



Abb. 20: Person mit Fastnachtmaske. Foto in einem deutschen Lehrwerk.
Entnommen aus: Magnet neu 2014f, Kb 2, S. 100.

Das Lehrwerk DEUTSCH.COM (2009b) konstatiert: „Karneval hat viele Farben und verschiedene Traditionen“ (Kb 2, S. 116). Im Folgenden erklärt das Lehrwerk allerdings nur den Brauch des Krawattenabschneidens an „Weiberfastnacht“ (vgl. deutsch.com 2009b, Kb 2, S. 116) und erwähnt nicht die abweichende Tradition des schwäbisch-alemannischen „Schmutzigen Donnerstags“. Bei den Rosenmontagsumzügen grüßten die Zuschauer je nach Stadt mit unterschiedlichen Karnevalsrufen, z.B. „Kölle Alaaf“ in Köln und „Helau“

in Mainz (vgl. deutsch.com 2009b, Kb 2, S. 116). In Abgrenzung zu den Karnevalsbräuchen in Deutschland, werden die der Schweiz vorgestellt (siehe Abb. 21):

<p>2 „Drey scheenschte Dääg“</p> <p>Wenn in Deutschland der Karneval bereits vorbei ist, geht es in der Schweiz erst richtig los: Am Montag nach Aschermittwoch beginnt die Basler Fasnacht. Sie dauert exakt 72 Stunden, deshalb spricht man auch von den „drey scheenschte Dääg“, den drei schönsten Tagen.</p>	<p>15 Pünktlich um 4.00 Uhr morgens ziehen die</p> <p>20 Fasnächtler in kleinen Gruppen („Cliques“) beim sog. „Morgenstraich“ mit riesigen Laternen, Flöten und Trommeln durch die noch</p> <p>25 dunkle Stadt. Jede Clique trägt ein anderes Kostüm – und eine andere Maske, denn die Tradition will, dass man die einzelnen Personen nicht erkennt! Die</p>	<p>Zuschauer hingegen haben – anders als in Deutschland – kein Kostüm.</p> <p>30 Der Dienstagabend gehört den Guggenmusik-Gruppen. Sie laufen durch das Stadtzentrum und sorgen mit ihren Blechblasinstrumenten für Stimmung.</p> 
---	---	--

Abb. 21: „Drey scheenschte Dääg“: Lesetext in einem deutschen Lehrwerk zu Karneval in der Schweiz.

Entnommen aus: deutsch.com 2009b, Kb 2, S. 116.

Anhand der gewählten Beispiele zeichnet sich ab, dass die untersuchten DaF-Lehrwerke Traditionen der deutschsprachigen Länder aufgreifen, sie jedoch im Hinblick auf regionale, sprachliche, individuell-einstellungsbezogene und kulturelle Diversität beleuchten. Dabei werden zumindest Versuche unternommen, Stereotype und ein strikt nationales Denken in Frage zu stellen, mag dies auch nicht immer gelingen.

5.3 Essen und Trinken

„Die Currywurst kennen alle in Deutschland. Sie ist heiß, fettig und sehr deutsch“, beginnt ein Lesetext im Kursbuch des niederländischen Lehrwerks NA KLAR! (2012a, Kb 1-2, S. 116; siehe Abb. 22).

1 CURRYWURST *Deutsches Currywurst Museum Berlin*

Die Currywurst kennen alle in Deutschland. Sie ist heiß, fettig und sehr deutsch. Es gibt sogar ein Currywurst-Museum in Berlin.

1 ...
Die Currywurst kommt aus Berlin oder doch aus Hamburg?
Auf jeden Fall hat sie eine lange Tradition: 1949 hat die Berlinerin Herta Heuwer in ihrem Geschäft an der Kant- und Kaiser-Friedrich-Straße eine Currywurst verkauft. Das ist eine Wurst in Stücken mit Ketchup und Curry.
Das **Deutsche Currywurst Museum** in Berlin befindet sich in der Nähe von Checkpoint Charlie. Das Museum ist 1100 Quadratmeter groß und hat fünf Millionen Euro gekostet.

2 ...
800 Millionen Currywürste essen die Deutschen pro Jahr.
70 Millionen Portionen werden allein in Berlin verkauft.
Und die Currywurst gibt es nicht nur am *Imbiss*.
Das Luxushotel Adlon serviert zu *besonderen Anlässen* Currywurst... mit Champagner.

3 ...
Die *Erfinderin* der Sauce, Herta Heuwer, hat ihr Rezept nicht verraten. Sie mischte vor mehr als 60 Jahren Tomatenmark, Curry und andere *Zutaten* zusammen. Das war am 4. September 1949 in Berlin. Seitdem wurde die Currywurst in der ganzen Welt bekannt. Um die Sauce rechtlich zu schützen, meldete die Erfinderin später sogar ein *Patent* darauf an. Das Rezept nahm sie 40 Jahre später mit ins Grab.

4 ...
Doch hat Herta Heuwer wirklich die Currywurst erfunden? Darüber gibt es noch immer Streit. Der Autor Uwe Timm behauptet, die Currywurst sei in Hamburg erfunden worden. Er schreibt in seinem Roman *Die Entdeckung der Currywurst*, dass Lena Brücker sie erfunden hat. Ob sie nun aus Berlin oder Hamburg kommt, ist noch immer nicht deutlich. Wahr ist auf jeden Fall, dass die Currywurst sehr gern gegessen wird und eine deutsche Spezialität ist.

Bron: www.spiegel.de (bewerkt)

Worthilfe

Imbiss	snackbar
besonderen Anlässen	speciale gelegenhede
Erfinderin	uitvindster
Zutaten	ingrediënten
Patent	octrooi (beschermtig van een uitvinding)

Abb. 22: „Currywurst“. Lesetext in einem niederländischen Lehrwerk. Entnommen aus: Na klar! 2012a, Kb 1-2, S. 116.

Als Quelle für den bearbeiteten Text gibt das Lehrwerk www.spiegel.de an. Tatsächlich existiert auf Spiegel Online ein Artikel vom 14. August 2009, der anlässlich der Eröffnung eines Currywurst-Museums in Berlin eingestellt wurde und dem Lesetext als Grundlage

gedient haben muss (vgl. Leszczynski 2009). Auch dort heißt es zum Beispiel: „Sie ist heiß, fettig und sehr deutsch: die Currywurst“ (Leszczynski 2009). Nennt NA KLAR! (2012a) die Currywurst „eine deutsche Spezialität“ (Kb 1-2, S. 116), spricht Leszczynski (2009) auf Spiegel Online nicht nur von einer Spezialität, sondern von dem „deutsche[n] Kulturgut[] Currywurst“. Gemäß dem Lesetext sei die Currywurst nicht nur eine deutsche Erfindung, sondern außerdem auch bei Deutschen sehr beliebt: „800 Millionen Currywürste essen die Deutschen pro Jahr“; „Wahr ist auf jeden Fall, dass die Currywurst sehr gern gegessen wird“ (Na klar, Kb 1-2, S. 116). Obgleich Massenware und Produkt für die Massen, werde die Currywurst auch in Kontexten serviert, die eher mit Luxus und Exklusivität verbunden sind: „Das Luxushotel Adlon serviert zu *besonderen Anlässen* Currywurst... mit Champagner“ (Na klar! 2012a, Kb 1-2, S. 116; Hervorhebung wie im Original). Über die Darstellung der Geschichte der Currywurst betont der Text die „lange Tradition“ (Na klar! 2012a, Kb 1-2, S. 116) des Produkts, das in der ganzen Welt bekannt sei (vgl. Na klar! 2012a, Kb 1-2, S. 116). Die Currywurst, daneben auch die Bratwurst (vgl. z.B. Magnet neu 2013a, Kb 1, S. 98; Na klar! 2012a, Kb 1-2, S. 120; Neue Kontakte 2013a, Kb 1-2, S. 100), kommt in mehreren der untersuchten Lehrwerke in Dialogen, auf Speisekarten oder in Lesetexten vor (vgl. z.B. deutsch.com 2008a, Kb 1, S. 62; TrabiTour 2013a, Kb 1, S. 25; Wir neu 2015a, Kb 1, S. 90).

Das deutsche Lehrwerk MAGNET NEU (2013a) erklärt ebenfalls den Ursprung und die Servierweise der Currywurst und stellt darüber hinaus Wurst insgesamt als typisch deutsches Nahrungsmittel dar (vgl. Kb 1, S. 100, siehe Abb. 23).

Eine Wurst im Brötchen, bitte!

In Deutschland gibt es 1.500 Wurstsorten – aber auch 1,5 Millionen Vegetarier. Fast jede Region oder Stadt in Deutschland hat ihre eigene Wurst. Aus Thüringen kommt die Thüringer Rostbratwurst. Sehr bekannt sind die bayrische Weißwurst oder die kleinen Nürnberger Bratwürstchen. Auch die Currywurst kommt aus Deutschland. Die Berliner Hertha Heuwer verkauft sie 1949 zum ersten Mal an ihrem Imbiss. Die Currywurst isst man in Scheiben geschnitten und mit einer Sauce aus Ketchup und Curry.



Zur Wurst essen die Deutschen oft Brot. Weißt du, dass die Deutschen Weltmeister im Brotbacken sind? In keinem anderen Land gibt es so viele Brotsorten wie hier: Es sind zirka 300! Also fast für jeden Tag im Jahr eine andere Brotsorte.

Am liebsten essen die Menschen in Deutschland zum Frühstück oder Abendessen Mischbrote, Sauerteigbrot oder Vollkornbrot. Aber auch Brötchen sind sehr beliebt: zum Frühstück am Sonntag oder als Pausenbrot mit Wurst oder Käse. Brötchen gibt es überall in Deutschland. Es hat aber verschiedene Namen: In Berlin heißt es Schrippe, in Bayern sagt man Semmel, in Norddeutschland isst man ein Rundstück und von Stuttgart bis an den Bodensee kauft man in der Bäckerei ein Weck(le).



Abb. 23: „Eine Wurst im Brötchen, bitte!“ Lesetext in einem deutschen Lehrwerk.

Entnommen aus: Magnet neu 2013a, Kb 1, S. 100.

Dabei vermittelt der Text jedoch in Bezug auf mehrere Aspekte ein differenziertes Bild: Er differenziert Lebens- bzw. konkreter: Ernährungsstile, indem er nicht nur die Vielfalt an Wurstsorten, sondern ebenso die Anzahl der Vegetarier in Deutschland erwähnt (vgl. zum Thema Vegetarismus auch Ideen 2015a, Kb 1, S. 83; Ideen 2015c, Kb 3, S. 95; Pingpong Neu 2003a, Kb 3, S. 29; Wir neu 2015f, Kb 2, S. 67 u. 86). Er differenziert regional, indem er einzelnen Regionen Deutschlands spezifische Wurstsorten zuordnet, was dann allerdings wieder stereotyp wirkt. Schlüsselte der Text schließlich neben Wurstsorten auch verschiedene Brotsorten auf, differenziert er sprachlich, indem er die regionalen Varianten zu *Brötchen* nennt:

„In Berlin heißt es Schrippe, in Bayern sagt man Semmel, in Norddeutschland isst man ein Rundstück und von Stuttgart bis an den Bodensee kauft man in der Bäckerei ein Weck(le)“ (Magnet neu 2013a, Kb 1, S. 100; zu den regionalen Varianten zu *Brötchen* vgl. auch Neue Kontakte 2013a, Kb 1-2, S. 37).

Neben pauschalisierenden Aussagen, die Wurst und Brot und deren Vielfalt als typisch deutsch präsentieren (vgl. zu Brotsorten in Deutschland auch Neue Kontakte 2013a, Kb 1-2, S. 47), werden somit differenzierende Aussagen getroffen, die – wenn auch nicht immer frei von Stereotypen – auf regionale, sprachliche und lebensstilistische Differenzen hinweisen.

Regionale kulinarische Diversität hebt auch das französische Lehrwerk TEAM DEUTSCH NEU (2014a) hervor, wenn es den Lernenden dazu auffordert, Speisen als Spezialitäten einer Region zuzuordnen (vgl. Kb 2, S. 46-47; siehe Abb. 24).

Regionale Speisen: Was isst du? Woher bist du?

Viele Deutsche glauben, dass die Franzosen jeden Tag zwei Stunden zu Mittag essen und dazu Wein trinken und Käse essen. Viele Franzosen denken, dass die Deutschen immer nur Bier trinken und Kartoffeln essen.

Aber das stimmt natürlich alles nicht! In den deutschsprachigen Ländern isst man ganz verschieden! Es gibt sehr viele Spezialitäten in Deutschland, Österreich und in der Schweiz ...

Hier eine kleine Auswahl, guten Appetit!



Abb. 24: „Was isst du? Woher bist du?“ Zuordnungsübung in einem französischen Lehrwerk.

Entnommen aus: Team Deutsch NEU 2014a, Kb 2, S. 46.

Die Übung spricht wechselseitige Vorurteile zwischen Franzosen und Deutschen hinsichtlich ihrer Essgewohnheiten explizit an:

„Viele Deutsche glauben, dass die Franzosen jeden Tag zwei Stunden zu Mittag essen und dazu Wein trinken und Käse essen. Viele Franzosen denken, dass die Deutschen immer nur Bier trinken und Kartoffeln essen“ (Team Deutsch NEU 2014a, Kb 2, S. 46).

Der Lernende aus Frankreich wird nicht nur mit seinen potentiell vorhandenen eigenen Vorurteilen gegenüber Deutschen konfrontiert, sondern gleichzeitig mit deren Vorurteilen gegenüber Franzosen. Die Prüfung letzterer wird ihm vor dem Hintergrund seines Erfahrungsschatzes selbst überlassen, den Gegenbeweis für den ausschließlichen Bier- und Kartoffelkonsum der Deutschen soll die Übung erbringen. Zu den genannten Spezialitäten zählen außer der Currywurst und Würstchen Maultaschen, Apfelstrudel, Weihnachtsstollen, Zürcher Geschnetzeltes, Bratheringe und Brezeln (vgl. Team Deutsch NEU 2014a, Kb 2, S. 46-47).

Mehrere dieser Speisen finden sich auch in anderen Lehrwerken (vgl. z.B. die Referenz auf Christstollen in Pingpong Neu 2003a, Kb 3, S. 82). Das niederländische Lehrwerk NA KLAR! (2012a) bildet Brezeln bereits auf seiner Titelseite ab (siehe Abb. 25).



Abb. 25: Titelseite des niederländischen Lehrwerks NA KLAR! (2012a).
Entnommen aus: Na klar! 2012a, Kb 1-2, Titelseite.

Das niederländische Lehrwerk TRABI TOUR (2013a) nimmt im Einleitungstext einer Lektion zum Thema „Essen“ speziell auf deutsche Backwaren Bezug. Zu den „typisch deutsche[n] Backwaren“ gehören demnach Brot, Brezeln und Berliner (vgl. Kb 1, S. 20). Beim

Einstieg in die Lektion macht das Lehrwerk außerdem auf unterschiedliche Gewohnheiten in Deutschland und den Niederlanden aufmerksam, die zu Missverständnissen führen können:

„Wirst du von einer deutschen Familie zu ‚Kaffee und Kuchen‘ eingeladen? Dann kannst du das Mittagessen vielleicht besser weglassen! ‚Kuchen‘ hat nämlich nichts mit einem niederländischen ‚koekje‘ zu tun! Auf einem deutschen Kaffeetisch stehen meistens mehrere Kuchen und Torten und es ist völlig normal, wenn du mehrere Stücke nimmst!“ (TrabiTour 2013a, Kb 1, S. 20).

Zumindest populärwissenschaftlicher Ratgeberliteratur zufolge unterscheiden sich deutsche und niederländische Gewohnheiten in dieser Hinsicht: Wenn Niederländer, insbesondere die der älteren Generation, ein *koekje*, einen Keks, aus der *koekjestrommel*, der Keksdose, zum Kaffee oder Tee anböten, dann böten sie genau einen Keks an und es gelte als sehr unhöflich, sich mehr als einen zu nehmen, erläutert Frehland (2014) in ihrem FETT-NÄPFCHENFÜHRER NIEDERLANDE (vgl. S. 84). Auch der Hinweis darauf, dass mehrere Kuchen auf einem deutschen Kaffeetisch stünden und man sich mehrere Stücke nehmen dürfe, verweist auf unterschiedliche Essgewohnheiten, wie auch Frehland (2014) sie behauptet. Sie erklärt zu Geburtstagsfeiern in den Niederlanden:

„Serviert wird neben der obligatorischen Tasse Kaffee üblicherweise ein Stück (gekaufter) Kuchen, zum Beispiel ein Apfelkuchen (*appeltaart*). Der Apfelkuchen steht dabei nicht auf einem gedeckten Kaffeetisch, sondern wird in der Küche auf Teller verteilt und den Gästen gereicht“ (Frehland 2014, S. 140; Hervorhebung wie im Original).

Greift das Lehrwerk solche Unterschiede auf, stellt es folglich Eigenes und Fremdes in Bezug auf einen bestimmten Gegenstand, die Essgewohnheiten, gegenüber. Hierin liegt das wesentliche Merkmal *cross-cultural* orientierter Ansätze (vgl. Genkova/Barmeyer/Scheffer 2011, S. 129; Gudykunst/Kim 2003, S. 18; Müller-Jacquier 2004, S. 70-71; siehe Kapitel 2.3).

Ähnlich wie das französische Lehrwerk TEAM DEUTSCH NEU (2014a, Kb 2, S. 46) nutzt auch das deutsche Lehrwerk TEAM DEUTSCH (2008a, Kb 1, S. 6-7) eine Karte der deutschsprachigen Länder als Basis für die regionale Verortung von Speisen und anderen Symbolen (siehe Abb. 5 auf Seite 36). Zu den Speisen zählen Lübecker Marzipan, die Thüringer Rostbratwurst, Weintrauben an der Mosel, Nürnberger Lebkuchen, Linzer Torte, Schokolade in der Alpenregion und Schweizer Käse.

Schokolade bildet in den Lehrwerken ein Produkt, das ebenso wie Brezeln oder Currywurst mit den deutschsprachigen Ländern, insbesondere mit der Schweiz, in Verbindung gebracht wird. Mehrere Lehrwerke referieren auf konkrete Schokoladenmarken. Das nie-

derländische Lehrwerk TRABI TOUR (2013a) zeigt in Kursbuch 1 auf der Einstiegsdoppelseite der Lektion „Du bist, was du isst!“ ein Mädchen, das eine Brezel isst und eine Kappe in dem Lilaton der Marke Milka und mit deren charakteristischem Schriftzug trägt (vgl. Kb 1, S. 21). An anderer Stelle bildet das Lehrwerk als Illustration eines Forenauszugs zum Thema „Naschsucht“ eine Milka-Schokoladentafel ab (vgl. S. 25). Das deutsche Lehrwerk MAGNET NEU (2015d) stellt Schokolade als typisches Schweizer Produkt dar. MAGNET NEU (2015d) führt die Assoziation zwischen Schokolade und der Schweiz auf die einst florierende Schokoladenindustrie der Schweiz sowie auf den Status der Schokolade als wichtiges Exportgut der Schweiz zurück (vgl. Kb 3, S. 106; siehe Abb. 26; vgl. zur Assoziation von Schokolade und Schweiz auch TrabiTour 2014a, Kb 2, S. 143).

The image shows a page from a German textbook. At the top, there is a red header with the text 'Typisch Schweiz' in white. Below this is a light blue section with the title 'A Lindt, Toblerone & Co.' in red. Underneath the title is a photograph of various Swiss chocolate products, including Lindt and Toblerone. Below the photo is a section titled 'Die Schweiz und die Schokolade' in a brown, serif font. The text in this section discusses the history of chocolate in Switzerland, mentioning the first chocolate shop in Bern in 1792 and the founding of major chocolate manufacturers like Cailler, Suchard, Sprüngli, Lindt, and Tobler. It also notes that the 1890-1920 period was a golden age for the Swiss chocolate industry, which became a major export and a key part of Swiss tourism.

Abb. 26: „Die Schweiz und die Schokolade“. Lesetext in einem deutschen Lehrwerk. Entnommen aus: Magnet neu 2015d, Kb 3, S. 106.

Ein Hörtext, auf den sich die Folgeseite bezieht, konzentriert sich auf den Schokoladenhersteller Tobler, den Begründer der Marke Toblerone (vgl. Magnet neu 2015d, Kb 3, S. 107; Magnet neu 2015f, CD zu Kb 3, Track 27). Das niederländische Lehrwerk NEUE KONTAKTE (2014a) referiert unter der Überschrift „Matterhorn und Schweizer Schokolade“ ebenfalls auf die Marke Toblerone: „Toblerone ist eine legendäre Schweizer Schokolade“ (Kb 3, S. 49). Als eine von mehreren möglichen Erklärungen für die Dreiecksform der Schokoladenstückchen wird das Zermatter Matterhorn, das „Wahrzeichen der Schweiz“ angeführt, dem die Toblerone nachempfunden sei (vgl. Neue Kontakte 2014a, Kb 3, S. 49). Alimentä-

re und geographische Assoziationen mit der Schweiz werden auf diese Weise zusammengebracht: „[...] dass die Toblerone [...] und das Matterhorn von Zermatt für Menschen in aller Welt untrennbar zusammengehören“ (Neue Kontakte 2014a, Kb 3, S. 49). Das französische Lehrwerk TEAM DEUTSCH NEU (2014a) klärt demgegenüber, dass nicht alle bekannten Schokoladenmarken aus der Schweiz oder anderen deutschsprachigen Ländern stammen (vgl. Kb 2, S. 28; siehe Abb. 27).

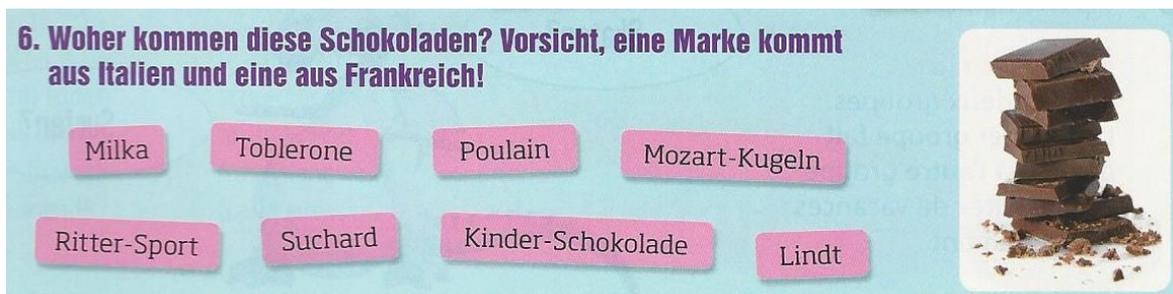


Abb. 27: „Woher kommen diese Schokoladen?“ Übung in einem französischen Lehrwerk. Entnommen aus: Team Deutsch NEU (2014a), Kb 2, S. 28.

Das französische Lehrwerk stellt somit neben die Schokoladenindustrie der deutschsprachigen Länder die des eigenen Landes, aber auch die eines dritten Landes, nämlich Italiens. Außer der Schokolade nennen zwei der deutschen Lehrwerke eine weitere Süßspeisen-Spezialität aus einem deutschsprachigen Land: die Wiener Sachertorte (vgl. Magnet neu 2015d, Kb 3, S. 42; Team Deutsch 2008a, Kb 1, S. 61). Wie im Fall der Currywurst wird auch in dem der Sachertorte der geschichtliche Entstehungskontext dargestellt, wobei hier gleichzeitig Bezug zu einer historischen Persönlichkeit Österreichs hergestellt wird: Die Sachertorte sei entstanden, als Fürst Metternich anlässlich eines Abendessens mit hochrangigen Gästen seine Köche beauftragt habe, ein besonderes Dessert zu kreieren (vgl. Magnet neu 2015d, Kb 3, S. 42).

Entgegen den bisherigen Darstellungen behandeln die analysierten Lehrwerke jedoch nicht allein Speisen, die als Spezialitäten Deutschlands, Österreichs oder der Schweiz angesehen werden; Liechtenstein wird in Bezug auf Essen und Trinken nicht erwähnt. Stattdessen berücksichtigen die Lehrwerke auch internationale Einflüsse auf die Essgewohnheiten in den deutschsprachigen Ländern. Das deutsche Lehrwerk IDEEN (2015a) schreibt:

„Hamburger, Pizza und Döner Kebab, aber auch asiatisches Essen kannst du in den deutschsprachigen Ländern überall bekommen. Die Küche in den deutschsprachigen Ländern ist international. Aber natürlich haben die deutschsprachigen Länder auch ihre eigene [sic!] Spezialitäten. Und einige Speisen haben in Deutschland, Österreich und der Schweiz sogar andere Namen“ (Kb 1, S. 82).

Außer auf Hamburger (vgl. auch deutsch.com 2008a, Kb 1, S. 62; Magnet neu 2013a, Kb 1, S. 98; Wir neu 2015a, Kb 1, S. 90; Wir neu 2015f, Kb 2, S. 87), Pizza (vgl. auch deutsch.com 2008a, Kb 1, S. 16 und 17; Magnet neu 2013a, Kb 1, S. 98; Wir neu 2015a, Kb 1, S. 90), asiatisches Essen (vgl. Ideen 2015a, Kb 1, S. 82) und (italienisches) Eis (vgl. auch deutsch.com 2008a, Kb 1, S. 11, 16 und 17; Magnet neu 2013a, Kb 1, S. 98; Team Deutsch NEU 2013a, Kb 1, S. 54-55 und 74) verweisen zwei der betrachteten Lehrwerke auf den Döner Kebab als populäres Gericht in den deutschsprachigen Ländern (vgl. deutsch.com 2008a, Kb 1, S. 11; Neue Kontakte 2013a, Kb 1-2, S. 42). Das deutsche Lehrwerk DEUTSCH.COM (2008a) stellt sogar die Frage: „Dönerkebab – Typisch deutsch?“ (Kb 1, S. 11).

Einerseits der Verweis auf den Export von Produkten aus den deutschsprachigen Ländern (vgl. Schokolade) bzw. auf deren weltweite Bekanntheit (vgl. Currywurst), andererseits die aufgezeigten Einflüsse aus anderen Ländern auf die kulinarische Landschaft in den deutschsprachigen Ländern demonstrieren, dass Esskulturen nicht geschlossen sind. Selbst in Bezug auf Spezialitäten der deutschsprachigen Länder wird regionale und sprachliche Heterogenität anerkannt (vgl. hierzu auch deutsch.com 2009b, Kb 2, S. 58), obgleich bei Referenzen auf regionale Küche, wie gezeigt, bisweilen Stereotype einfließen. Umgekehrt hinterfragt das deutsche Lehrwerk IDEEN (2015a) gerade solche Stereotype: Es fordert den Lernenden in einer Übung zum Thema „Essen in den deutschsprachigen Ländern“ zunächst dazu auf, Überlegungen anzustellen, in welchem der deutschsprachigen Länder vorgegebene Gerichte gegessen würden (vgl. Kb 1, S. 82; siehe Abb. 28):

a Sieh die Fotos an. Wo isst man was? Was meinst du?

A Deutschland:	3	?
B Österreich:	?	?
C Schweiz:	?	?

Abb. 28: „Wo isst man was?“ Übung in einem deutschen Lehrwerk.
Entnommen aus: Ideen 2015a, Kb 1, S. 82.

Im Anschluss sollen die Zuordnungen anhand von Äußerungen deutscher, österreichischer und schweizerischer Jugendlicher überprüft und reflektiert werden:

„Die Schweizer mögen Fondue, die Österreicher essen Wiener Schnitzel, und die Deutschen lieben Eisbein mit Sauerkraut. Doch was essen Jugendliche aus Deutschland, Österreich und der Schweiz wirklich? Wir fragen Manuel (Deutschland), Dominique (Schweiz) und Eva (Österreich)“ (Ideen 2015a, Kb 1, S. 82).

Die Äußerungen der Jugendlichen vermitteln erwartungsgemäß ein differenzierteres Bild: Teils mögen sie Spezialitäten ihres Landes, teils nicht (vgl. Ideen 2015a, Kb 1, S. 82-83). Die Lehrwerke behandeln ferner nicht nur (vermeintliche) Spezialitäten der deutschsprachigen Länder, sondern auch solche aus anderen Ländern. Vergleichbar mit den weiter oben beschriebenen geographischen Karten der deutschsprachigen Länder, auf denen regional typische Speisen verortet sind (vgl. S. 75-78), verwendet PINGPONG NEU (2001a) eine Europakarte, auf der länderspezifische Speisen zu sehen sind (vgl. Kb 1, S. 129; siehe Abb. 29).



Abb. 29: „Guten Appetit!“ Europakarte mit ländertypischen Speisen in einem deutschen Lehrwerk.

Entnommen aus: Pingpong Neu 2001a, Kb 1, S. 129.

Auf der nächsten Seite berichten Jugendliche von ihren Erfahrungen mit als fremd wahrgenommenen Essgewohnheiten, die sie bei eigenen Auslandsreisen oder denen von Verwandten oder aber beim Kontakt mit Menschen anderer Herkunft im eigenen Land ge-

macht haben (vgl. Pingpong Neu 2001a, Kb 1, S. 130). PINGPONG NEU (2001a) lässt beispielsweise einen Jungen namens Jan von seiner Irritation in England erzählen, als er in einem Restaurant nicht bedient worden sei; erst spät habe er das Schild mit der Aufschrift *Self service* entdeckt (vgl. Kb 1, S. 130). Der Grieche Niko habe es hingegen merkwürdig gefunden, als er in einem deutschen Restaurant beim Zahlen vom Ober gefragt worden sei, wie viele Brötchen sie gehabt hätten: „Wer zählt schon beim Essen die Brötchen? Bei uns in Griechenland ist das anders“ (Pingpong Neu 2001a, Kb 1, S. 130). Julia berichtet von dem Restaurant in Spanien, in dem ausschließlich Fisch serviert worden sei, und Lisa erzählt nach dem Italienaufenthalt ihres Bruders: „Man hört ja immer, dass die Italiener jeden Tag Pasta essen. Das stimmt wirklich!“ (Pingpong Neu 2001a, Kb 1, S. 130). Nina wundert sich beim Mittagessen bei ihrer türkischen Freundin Ayse darüber, dass man zu Fleisch Joghurt esse (vgl. Pingpong Neu 2001a, Kb 1, S. 130). Fremdheitserfahrungen werden hier somit aus mehreren Perspektiven geschildert: die Fremdheit, die Jugendliche aus den deutschsprachigen Ländern im Ausland erleben, die Fremdheit, die Jugendliche mit anderer Herkunft in Deutschland erleben und schließlich die Fremdheit, die bei der Begegnung zwischen Jugendlichen in einer multikulturellen Gesellschaft in Bezug auf bestimmte Gegenstände empfunden werden kann. Teils werden dabei Stereotype bestätigt, etwa im Fall der Pasta essenden Italiener. An zwei Stellen führt die Fremdheitserfahrung zu einer Einstellungsänderung bei den Jugendlichen: Was zunächst als seltsam, eben fremd, wahrgenommen wurde, wird schließlich als positiv anerkannt. Das trifft auf Julia zu, die trotz ihrer anfänglichen Abneigung gegenüber Fisch eingestehen muss, dass der im spanischen Restaurant servierte Fisch „wirklich lecker“ sei und sie seitdem Fisch esse (vgl. Pingpong Neu 2001a, Kb 1, S. 130). Ähnlich beurteilt Nina die Kombination von Fleisch und Joghurtsoße am Ende als „wirklich lecker“ (vgl. Pingpong Neu 2001a, Kb 1, S. 130). Das Lehrwerk führt anhand dieser Beispiele vor, wie Fremdheitserfahrung eine Relativierung der eigenen Normalitätsvorstellung bewirken kann und folgt damit einem interkulturellen Ansatz (vgl. hierzu auch Altmayer 2008, S. 27; Bredella 1999, S. 97; Bredella/Delanoy 1999, S. 13 u. 17).

Auch das Lehrwerk IDEEN (2015a) macht den Lernenden mit Essgewohnheiten in anderen Ländern und damit vertraut, dass in bestimmten Ländern das zur Normalität gehört, was aus der Eigenperspektive womöglich unvorstellbar erscheint. Nachdem der Lernende zunächst die Seegurke, die Klapperschlange, die Schnecke, das Känguru, die Heuschrecke und den Hasen den Ländern zuordnen soll, in denen sie gegessen werden (vgl. Kb 1, S. 50), löst ein Hör- und Lesetext auf:

A3 Lies und hör den Text.  **2 2**

Sind deine Vermutungen in **A1** und **A2** richtig?

Address <http://www.essen.org> Go Links

Aus aller Welt

Klapperschlange à la carte?

„Namako, einmal Namako bitte!“ Verena ist in Japan in einem Restaurant. Sie hat Hunger. Sie spricht kein Japanisch, und sie kennt auch das Wort „Namako“ nicht. Aber das Wort ist sehr einfach und es steht auf der Speisekarte. Verena mag das Wort, sie nimmt einmal Namako. Das Essen kommt und es schmeckt nicht schlecht. Doch was isst Verena da? Auf Deutsch heißt Namako Seegurke. Seegurken sind eine traditionelle Speise in Japan. Du findest das komisch? Die Menschen in Japan finden das normal.

Auch das ist normal:

Pierres Lieblingsspeise sind Schnecken. Pierre kommt aus Frankreich. Schnecken sind in Frankreich eine Spezialität.

Michael mag Kängurusteaks. In Australien isst man oft und gern Kängurufleisch.

Gai kommt aus Thailand. Sie isst gern Heuschrecken. Und David isst Klapperschlangen. Er kommt aus Houston in Texas.

Was wirklich komisch ist: Seegurken und Heuschrecken sind gesund, aber Pommes Frites nicht! Übrigens: Viele Menschen in Deutschland essen Hasenfleisch. Das findet man in Japan komisch.



Abb. 30: „Klapperschlange à la carte?“ Lesetext in einem deutschen Lehrwerk.
 Entnommen aus: Ideen 2015a, Kb 1, S. 51. Zugehöriger Hörtext: Ideen 2008b, CD 2 zu Kb 1, Track 2.

Die Normalitätsvorstellung der Lernenden wird explizit thematisiert und relativiert: „Du findest das komisch? Die Menschen in Japan finden das normal“ (Ideen 2015a, Kb 1, S. 51). Umgekehrt fänden es die Japaner komisch, dass Menschen in Deutschland Hasenfleisch äßen (vgl. Ideen 2015a, Kb 1, S. 51). Der Text konstatiert außerdem, dass es viel verwunderlicher sei, weshalb Menschen sich ungesund ernährten, als dass sie Heuschrecken oder Seegurken äßen: „Was wirklich komisch ist: Seegurken und Heuschrecken sind gesund, aber Pommes Frites nicht“ (Ideen 2015a, Kb 1, S. 51). Die Kategorie „Essen und Trinken“ wird auf diese Weise genutzt, um nicht nur regionale, sprachliche und lebensstilistische Differenzierung zu thematisieren, sondern auch, um die Kontingenz von Gewohnheiten explizit zu machen.

5.4 Medien

Die Kategorie „Medien“ umfasst verschiedene, in den analysierten DaF-Lehrwerken vorgefundene und nicht immer trennscharfe Aspekte des Medienbegriffs. Erstens verweisen die Lehrwerke über die verwendeten Texte auf unterschiedliche Kommunikationsformen, vom Brief über das Radiointerview bis hin zum Chat oder der SMS, und dadurch gleichermaßen auf unterschiedliche Medien, mithilfe derer diese Texte zumindest im realen Leben produziert und ggf. übermittelt werden. Spricht die Arbeit von Kommunikationsformen, orientiert sie sich an Brinkers (2010) Definition, die Kommunikationsformen als multifunktional, Textsorten hingegen als „an eine bestimmte (dominierende) kommunikative Funktion [...] geknüpft“ (S. 128) betrachtet (vgl. S. 128). Insofern auch ein Brief oder eine SMS verschiedene Funktionen erfüllen können, handelt es sich um Kommunikationsformen. Zu beachten gilt, dass die Lehrwerke diese Kommunikationsformen natürlich nicht unmittelbar zur Kommunikation mit dem Lernenden einsetzen, sondern lediglich durch abgedruckte Texte und deren graphische Gestaltung, beispielsweise die Einbettung eines Textes in ein abgebildetes Chatfenster, auf sie verweisen. Dasselbe gilt für die Medien, auf die auf diese Weise Bezug genommen wird. Medien sollen mit Brinker (2010) als bestimmend für die Kommunikationssituation und damit für den Kontakt zwischen den Kommunikationspartnern verstanden werden (vgl. S. 127). Brinker (2010) unterscheidet im Wesentlichen fünf Medien: Face-to-face-Kommunikation, Telefon, Runfunk, Fernsehen und Schrift, wobei das Internet einen Sonderfall darstelle, da es diese fünf Medien vereine (vgl. S. 127).

Zweitens referieren die Lehrwerke auf mediale Akteure und Formate der deutschsprachigen Länder, beispielsweise auf den Fernsehsender RTL (vgl. Neue Kontakte 2013a, Kb 1-2, S. 32; Pingpong Neu 2001e, Kb 2, S. 80; Team Deutsch NEU 2014a, Kb 2, S. 90), die BILD-Zeitung (vgl. Magnet neu 2015d, Kb 3, S. 13-14) oder die Tagesschau (vgl. Pingpong Neu 2001e, Kb 2, S. 83; TrabiTour 2014a, Kb 2, S. 59). Drittens greifen die Lehrwerke selbst auf verschiedene Speichermedien zurück: Der Lehrwerksverbund besteht aus Büchern, CDs, CD-Roms, DVDs etc.; in einigen Fällen sind auch Online-Materialien eingebunden.

Außerdem thematisieren die Lehrwerke die Mediennutzung Jugendlicher. Dafür bedienen sie sich unter anderem Statistiken, beispielsweise der des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (ohne Jahreszahl; siehe Abb. 31):

Mehr als Fernsehen – Jugendliche und ihre Freizeit

Deutsche Jugendliche sitzen nur vor dem Fernseher, so die allgemeine Meinung. Es stimmt, dass deutsche Jugendliche mehr als drei Stunden pro Tag fernsehen. Doch junge Leute in Deutschland machen in ihrer Freizeit mehr, als nur vor dem Fernseher zu sitzen. Zum Beispiel sitzen sie vor dem Computer. Deutsche Jugendliche kennen sich auf jeden Fall besser mit dem Internet aus als ihre Eltern. Sie nutzen das Internet intensiv, um Informationen zu sammeln, Videos anzuschauen und in Kontakt zu bleiben. Knapp zwei Stunden pro Tag. Auch Computerspiele sind sehr beliebt. Deutsche Jungs spielen mehr als zwei Stunden pro Tag, deutsche Mädchen nur knapp eine Stunde.

Nach: vitamin.de, Nr. 44

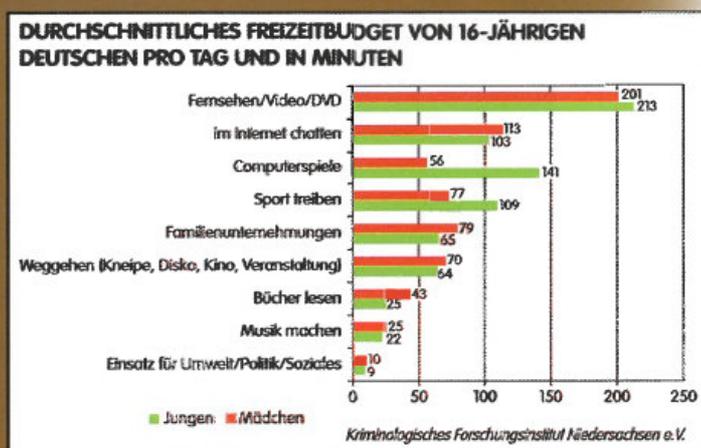


Abb. 31: „Mehr als Fernsehen“. Freizeitbeschäftigungen Jugendlicher in Minuten pro Tag. Statistik in einem niederländischen Lehrwerk.
Entnommen aus: TrabiTour 2013a, Kb 1, S. 52.

Die Wissenschaftlichkeit und Nachvollziehbarkeit dieser und anderer Statistiken sollen hier keiner Prüfung unterzogen werden. Im Vordergrund steht stattdessen das Bild des Freizeitverhaltens Jugendlicher, das durch ihren Einbezug in die Lehrwerke vermittelt wird. Die drei in Abb. 31 zuoberst aufgeführten Antworten „Fernsehen/Video/DVD“, „im Internet chatten“ und „Computerspiele“ referieren auf Aktivitäten, die die Nutzung elektronischer Medien voraussetzen. Sie bilden die Freizeitaktivitäten, für die die befragten Jugendlichen durchschnittlich die längste Zeit am Tag aufwenden; lediglich bei den Mädchen liegen „Sport treiben“, „Familienunternehmungen“ und „Weggehen“ vor „Computerspiele“. Das Lesen von Büchern erreicht demgegenüber bei Jungen und Mädchen vergleichsweise geringe Werte (vgl. hierzu auch Magnet neu 2015d, Kb 3, S. 12; Team Deutsch 2008e, Kb 2, S. 59). Der nebenstehende Text geht auf die Nutzung von Fernsehen, Computer und Internet ein und verweist auf die höhere Internetkompetenz Jugendlicher im Vergleich zur Elterngeneration (vgl. TrabiTour 2013a, Kb 1, S. 52). Auch andere Lehrwerke präsentieren tatsächliche oder fiktive Statistiken und Studien zur Mediennutzung Jugendlicher (vgl. z.B. deutsch.com 2011a, Kb 3, S. 14; Magnet neu 2014f, Kb 2, S. 61; Magnet neu 2015d, Kb 3, S. 12; Na klar! 2012a, Kb 1-2, S. 91, 98; Pingpong Neu 2001a,

Kb 1, S. 110; Pingpong Neu 2001e, Kb 2, S. 78; Pingpong Neu 2003a, Kb 3, S. 43, 48, 60; Team Deutsch 2008e, Kb 2, S. 59; Team Deutsch NEU 2014a, Kb 2, S. 104; TrabiTour 2014a, Kb 2, S. 56; Wir neu 2015k, Kb 3, S. 124, 132-133). Das deutsche Lehrwerk PINGPONG NEU (2003a) zum Beispiel schlüsselt in der Lektion „Die @-Generation“ in einer gleichnamigen Statistik die Computernutzung Jugendlicher im Alter von 12 bis 17 Jahren weiter auf:

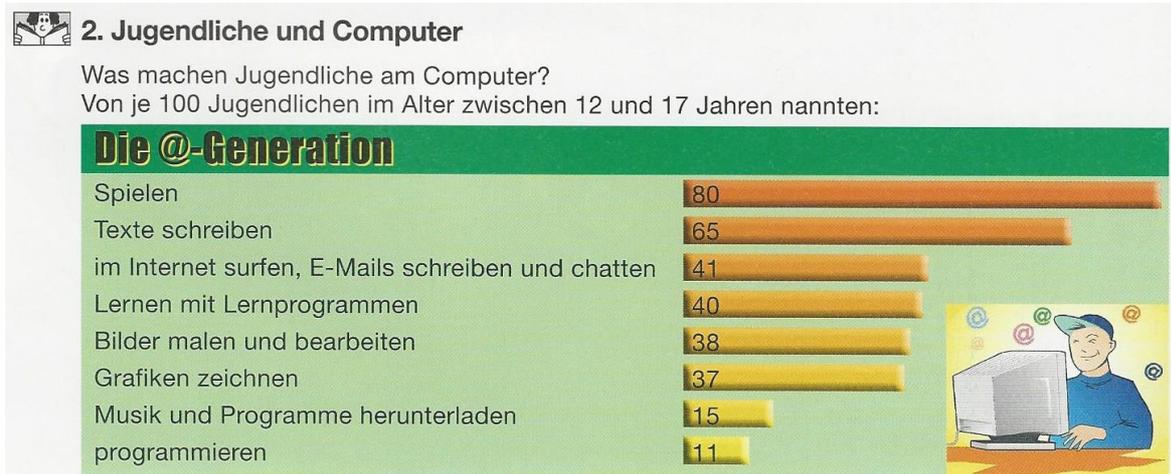


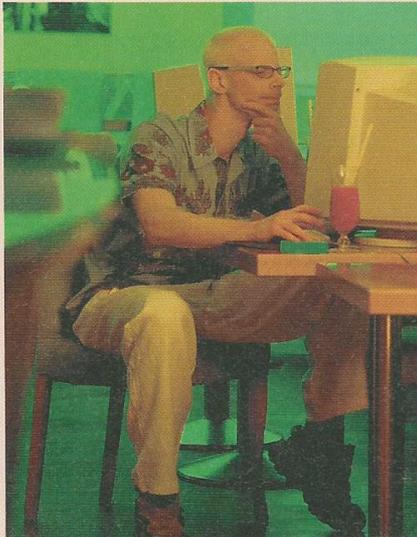
Abb. 32: „Die @-Generation“. Computernutzung Jugendlicher. Statistik in einem deutschen Lehrwerk.
 Entnommen aus: Pingpong Neu 2003a, Kb 3, S. 48.

Wie es die Bezeichnung *@-Generation* vermuten lässt, nimmt auch hier die Internetnutzung einen der oberen Ränge ein. Mit der Internetnutzung gehen neue Kommunikationsformen und -gewohnheiten einher, beispielsweise das Chatten, das PINGPONG NEU (2003a) in folgendem Lesetext thematisiert:

B Chatten

1. Junge Leute chatten gern

Das Internet wird in Schule und Beruf immer wichtiger. Über Internet bekommt man zahlreiche Informationen, über Internet kann man einkaufen, Reisen buchen, und und und ... Für viele Menschen ist das Internet aber auch das Medium, das den Kontakt zu anderen möglich macht. Immer



mehr junge Leute chatten. Sie kommunizieren im Internet mit Menschen, denen sie in Wirklichkeit noch nie begegnet sind. Sie unterhalten sich oft intensiv mit Personen, die sie gar nicht kennen. Manche Mädchen und Jungen flirten sogar mit jemandem, den sie noch nie gesehen haben.

Abb. 33: „Junge Leute chatten gern“. Lesetext in einem deutschen Lehrwerk.
Entnommen aus: Pingpong Neu 2003a, Kb 3, S. 49.

Das Chatten wird von den Lehrwerken jedoch nicht nur aus metasprachlicher Perspektive behandelt, sondern auch in Textbeispielen einbezogen (siehe Abb. 34).

a)

Mira: Hallo Klara!
Klara: Hi Mira! Alles ok?
Mira: Jaa! Morgen geht es los! 😊 😊
Klara: Wann und wo kommst du an?
Mira: Der Zug fährt um 13 Uhr ab. Ich bin also um 14:30 am Hauptbahnhof.
Klara: Super, ich hole dich dann am Bahnsteig ab!
Mira: Gute Idee! Danke! 😊
Klara: Ich denke, der Zug hält auf Gleis 5 ... aber ich habe leider keinen Fahrplan.
Mira: Warte, ich gucke nach.
Klara: Und?
Mira: Also hier steht Jena – Berlin, 14:30, Hbf, Gleis 6.
Klara: Ja, das kann sein... Hast du schon eine Fahrkarte?
Mira: Nein, der Automat ist kaputt, ich ...
Klara: Moment, mein Handy klingelt ...

b)

Francesco: Hallo?... 😊
Ist jemand da? 😊 ...
Nils&Tom: Ja, wir sind hier!
Francesco: Ehm ... hallo! Seid ihr Nils und Tom?
Nils&Tom: Ganz genau! Und wer bist du?
Francesco: Ich heiße Francesco! Hey, cool! 😊
Seid ihr wirklich die von „Total egal“?
Nils&Tom: Klar doch! 😊
Francesco: Toll! Seid ihr gerade in Leipzig?
Nils&Tom: Leider nicht... 😊 Wir sind in Köln. Und du? Wo wohnst du?
Francesco: In Luzern.
Nils&Tom: Ach so ... Du kommst also aus der Schweiz?
Francesco: Nein, eigentlich nicht. Ich wohne in Luzern, aber ich komme aus Neapel. Das ist in Süditalien.
Nils&Tom: Allora ciao! 😊
Francesco: Ciao! Piacere!!
Nils&Tom: Und wie alt bist du?
Francesco: 14 Jahre alt.
Nils&Tom: 😊 Du bist also noch in der Schule?
Francesco: Ja, klar. Ich bin in der Oberstufe.
...

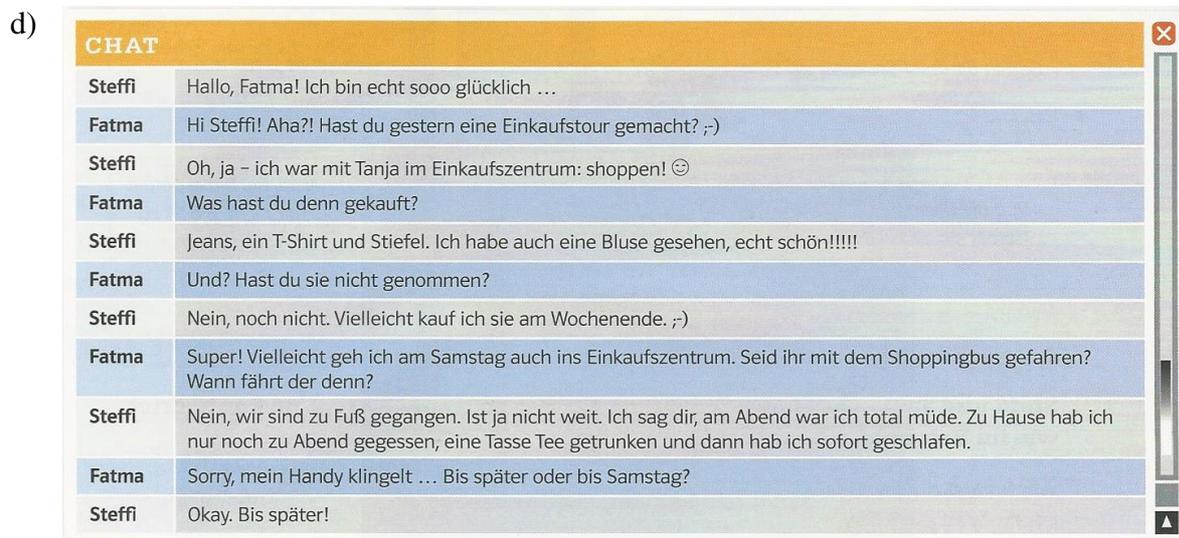
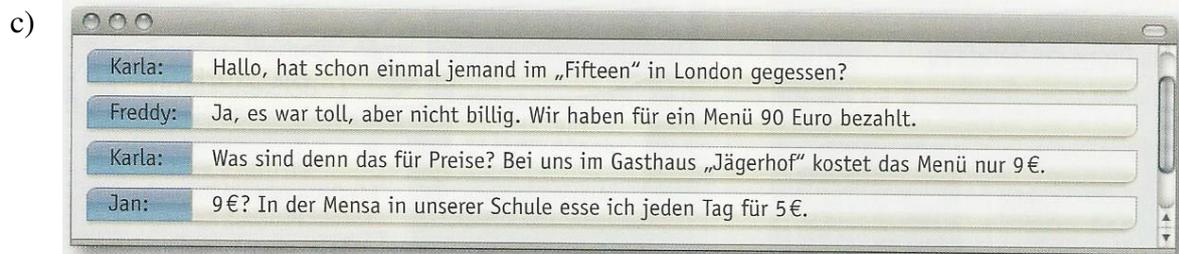


Abb. 34a, 34b, 34c u. 34d: Chattertexte in den untersuchten DaF-Lehrwerken.

Entnommen aus: a) deutsch.com 2008a, Kb 1, S. 92; b) deutsch.com 2008a, Kb 1, S. 34;
c) Ideen 2015b, Kb 2, S. 53; d) Magnet neu 2013a, Kb 1, S. 132.

Die in den Lehrwerken verwendeten Chattertexte sind den zumindest im Alltagsverständnis angenommenen Konventionen der Kommunikationsform angepasst, beispielsweise durch den Gebrauch von Emoticons und Abkürzungen oder die Häufung von Satzzeichen. Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Übung des deutschen Lehrwerks DEUTSCH.COM (2008a), die vom Lernenden selbst verlangt, in einem Chatverlauf die passenden Smileys zu ergänzen, und anschließend typische Chat-Abkürzungen den entsprechenden Wörtern bzw. Wortgruppen zuzuordnen (siehe Abb. 35; vgl. auch deutsch.com 2009a, Lhb 1, S. 32-33):

C3 LESEN

a) Ergänzt das Chat-Ende mit Smileys.

Francesco: Ich mag euer neues Album! **a**

Nils&Tom: Cool! **b** Kommst du auch zu unserem Konzert am WE?

Francesco: Ja, ich habe schon eine Karte!!! **c**

Nils&Tom: Na ja, gut. Wir gehen jetzt!

Francesco: Ok ... Schade ... **d**

Nils&Tom: Kein Problem, wir sehen uns wieder!

Francesco: Ja!

Nils&Tom: Also, mach's gut!

Francesco: Ciao! Und danke! **e**

Nils&Tom: LG und bis Samstag! Gn8

Francesco: BD

b) Ordnet zu.

1 BD **a** Wochenende

2 gn8 **b** Liebe Grüße

3 LG **c** Bis dann!

4 WE **d** Gute Nacht!

Achte auf Textzeichen (z.B. ? ! . , 😊)

C4 SCHREIBEN

Chatte im Internet auf Deutsch.

Abb. 35: Smileys ergänzen und Abkürzungen zuordnen. Übungen in einem deutschen Lehrwerk.

Entnommen aus: deutsch.com 2008a, Kb 1, S. 34.

Im nächsten Schritt (vgl. Übung C4 in Abb. 35) sollen die Lernenden selbst einen Chat auf Deutsch schreiben. Das Lehrerhandbuch erläutert:

„Bitten Sie die Sch[üler], beim Schreiben die authentische Textform des Chats zu beachten. Ermuntern Sie die Sch[üler], möglichst viele Smileys und Abkürzungen zu benutzen“ (deutsch.com 2009a, Lhb 1, S. 33).

Dagegen ließe sich einwenden, dass der Gebrauch möglichst vieler Smileys und Abkürzungen nicht notwendigerweise zu einem authentischen Chattertext führt. Trotz der bewussten Einbindung solcher Elemente wirken die in den Lehrwerken abgedruckten Chattertexte jedenfalls weniger spontan als tatsächliche Chattertexte. Dies mag ihrer Funktion als Sprachlernmaterialien geschuldet sein.

Neben dem Einbezug von Chattertexten und den hierdurch bedingten Verweisen auf Computerchats sticht weiterhin die häufige Thematisierung von Handy- bzw. Smartphone-Kommunikation in den Lehrwerken hervor. Das niederländische Lehrwerk NA KLAR! (2012a) schreibt:

„Genauso wie der Computer ist auch das Handy für Jugendliche sehr wichtig. Das Handy gehört zum Leben. Und es ist dauernd im Einsatz. Telefonieren, Fotos machen, Spiele spielen, Musik hören. Das Handy erfüllt viele Funktionen. Es dient als Musikanlage, Computer und Videokamera“ (Kb 1-2, S. 89).

Ein Lesetext in dem deutschen Lehrwerk PINGPONG NEU (2003a) beschreibt die Omnipräsenz des Mobiltelefons im Leben Jugendlicher:

„Noch bevor die Zahnbürste morgens im Mund ist, wird schnell eine Kurznachricht, SMS, geschickt, spätestens aber auf dem Weg zum Schulbus. Im Unterricht bleibt das Handy aus – normalerweise – aber in den Pausen und nach der Schule wird es sofort eingeschaltet.

Kommunikation rund um die Uhr, immer und überall erreichbar zu sein, ist auch für Jugendliche sehr wichtig“ (Kb 3, S. 43).

Wie im Fall des Chattens tritt die Eingebundenheit des Mobiltelefons in den Alltag Jugendlicher nicht nur in der metasprachlichen Auseinandersetzung damit hervor, sondern auch durch die vielfache Einbettung von Texten in abgebildete Handy-Displays (siehe exemplarisch Abb. 36).



Abb. 36a u. 36b: Beispiele für SMS-Texte in den untersuchten DaF-Lehrwerken.

Entnommen aus: a) Na klar! 2012a, Kb 1-2, S. 133 und b) deutsch.com 2009b, Kb 2, S. 102.

Während in diesen Fällen lediglich der Beitrag eines Kommunikationspartners dargestellt wird – in a) ist die Antwort des Empfängers durch eine zweite Sprechblase nur angedeutet –, finden sich in anderen Übungen ganze SMS-Dialoge (siehe exemplarisch Abb. 37).



Abb. 37: Beispiel für einen SMS-Dialog, der in die richtige Reihenfolge gebracht werden soll.

Entnommen aus: deutsch.com 2008, Kb 1, S. 63.

Diese Übungen verlangen häufig vom Lernenden, er solle die Kurznachrichten in die richtige Reihenfolge bringen (vgl. deutsch.com 2008a, Kb 1, S. 63; Pingpong Neu 2001a, Kb 1, S. 111; Pingpong Neu 2001e, Kb 2, S. 45 u. 137).

Das Smartphone verfügt gegenüber dem gewöhnlichen Handy über Internetzugriff und ermöglicht daher auch internetbasierte Kommunikation wie das Chatten oder Mailen. NA KLAR! (2012a) legt einem Jugendlichen die folgenden Worte in den Mund: „Bei mir ist das

Trotz der Hervorhebung des Mediengebrauchs als einem integralen Bestandteil der Lebenswelt Jugendlicher transportieren die Lehrwerke doch eine differenzierte Sicht auf die Mediennutzung, indem sie unterschiedliche Meinungen hierzu einfließen lassen. MAGNET NEU (2015d) kontrastiert beispielsweise die Beweggründe (fiktiver) Jugendlicher, das soziale Netzwerk Facebook zu nutzen bzw. nicht zu nutzen (siehe Abb. 39; zur Thematisierung von Facebook vgl. auch Magnet neu 2015d, Kb 3, S. 9-11; Na klar! 2012a, Kb 1-2, S. 14-15; Neue Kontakte 2014a, Kb 3, S. 59; Team Deutsch NEU 2014a, Kb 2, S. 94; Wir neu, Kb 2, S. 130; Wir neu 2015k, Kb 3, S. 36).



Abb. 39: Einstellungen verschiedener Jugendlicher zu Facebook.
Entnommen aus: Magnet neu 2015d, Kb 3, S. 10.

Gerade Laras Äußerung wirft hierbei die Frage nach den Gefahren von Internetnutzung auf. Sicher verfolgen die Lehrwerke auch medienpädagogische Ziele, wenn sie auf Aspekte wie (mangelnden) Datenschutz im Internet hinweisen. Die Chancen und Risiken des Internets spiegeln sich auch in einem Statement, das der 18-jährigen Sophie zugeschrieben wird (siehe Abb. 40):

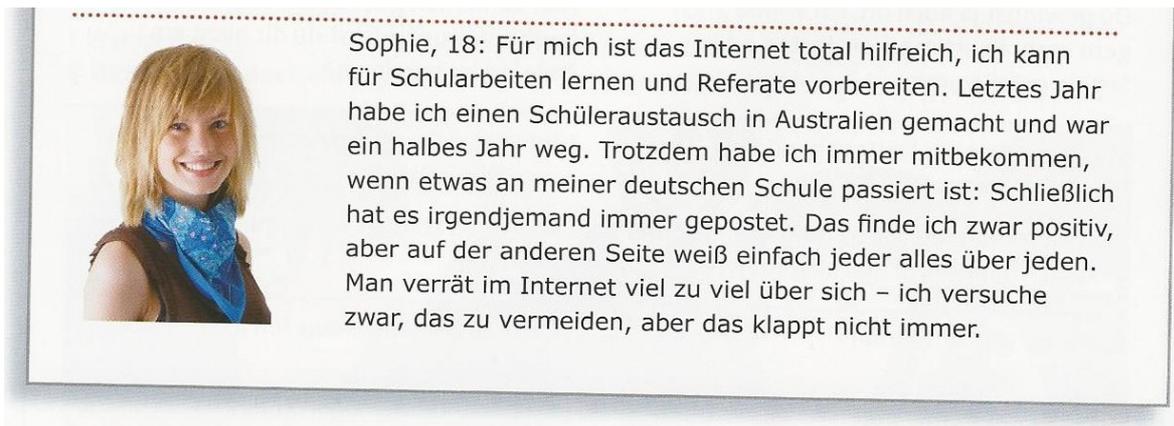


Abb. 40: Einstellung einer (fiktiven) Jugendlichen zur Internetnutzung.
Entnommen aus: Neue Kontakte 2014a, Kb 3, S. 56.

Ferner erwähnen die Lehrwerke Gefahren wie Internetbetrug (vgl. Neue Kontakte 2013a, Kb 1-2, S. 39), Datenmissbrauch (vgl. deutsch.com 2011a, Kb 3, S. 16) oder Internet-/Computersucht (vgl. Team Deutsch NEU 2014a, Kb 2, S. 104). Der Freude an permanenter Verfügbarkeit via Medien steht der Wunsch nach Rückzug gegenüber: „Seitdem ich mein Handy zu Hause lasse, muss ich zugeben, dass ich ohne Handy viel entspannter bin“ (Na klar! 2012a, Kb 1-2, S. 90). Auch das niederländische Lehrwerk TRABI TOUR (2014a) konstatiert im Einleitungstext zur Lektion „Rundherum vernetzt“:

„Wer rundum vernetzt ist, braucht nichts zu verpassen. Die Medien machen unser Leben bequem. Aber man sollte es auch nicht übertreiben. Denn eine Stunde ganz und gar offline kann auch sehr entspannend sein!“ (Kb 2, S. 52).

Das deutsche Lehrwerk IDEEN (2015b) gibt ebenfalls zwei gegenteilige Meinungen dazu wieder, ob der Computer das Leben erleichtere oder verkompliziere:

Spart der Computer Zeit?

Viele meinen, dass der Computer wohl die beste Erfindung der letzten Jahrzehnte ist, weil er uns so viel Zeit spart. Da bin ich ganz anderer Meinung. Im Gegenteil, mein Computer ist ein richtiger Zeitfresser. Den Computer **1 hochladen**, den richtigen **2 Online** und die richtige **3 Seite** suchen, schon das dauert ziemlich lange. Manchmal streikt der Computer total und du suchst stundenlang den Fehler. Wenn du etwas aus dem Internet **4 herunterladen** willst, wenn du etwas **5 ausdrucken** willst ... überall kann es Probleme geben. Das kostet Zeit. Und wenn du einmal deine Arbeit nicht **6 speichern**, dann kannst du wieder von vorne anfangen. Das soll Zeit sparen?
Silvio



Ja, ganz sicher. Der Computer spart Zeit. Früher musste ich in die Bibliothek gehen, wenn ich Informationen für ein Projekt gesucht habe. Jetzt **7 suche** ich im Internet. Ich **8 klicke** eine **9 Suchmaschine** an, gebe das Thema ein und finde meistens das, was ich brauche. Ich muss meine Freunde nicht mehr besuchen, wir können einfach **10 online** in Kontakt bleiben. Wir schreiben uns E-Mails oder treffen uns in unserem **11 Chatroom** im Internet. Von meinen Fotos kann ich eine CD **12 brennen** und sie jemandem schenken. Und das kann ich alles von zu Hause aus machen. Das spart natürlich Zeit.
Dragana



Abb. 41: Gegenteilige Statements zu der Frage: „Spart der Computer Zeit?“
Entnommen aus: Ideen 2015b, Kb 2, S. 110.

Neben der Förderung eines reflektierten Umgangs mit Medien und der Einübung von Pro- und Contra-Argumentation zeichnen die Lehrwerke somit durch divergierende Statements zum Thema ein ausdifferenziertes Bild der Mediennutzung und damit auch ein ausdifferenziertes Meinungsbild Jugendlicher.

Differenziertheit lässt sich innerhalb der untersuchten Lehrwerke auch im Hinblick auf die verwendeten Text- bzw. Gesprächssorten sowie die in diesem Zusammenhang thematisierten Kommunikationsformen feststellen. Die Lehrwerke enthalten Briefe, E-Mails, Tagebucheinträge, Blogbeiträge, Forenbeiträge, Gästebucheinträge, Steckbriefe, Profilseiten und Einträge in sozialen Netzwerken, Chatterbeiträge, verschriftlichte oder aufgezeichnete Face-to-face-Dialoge, Telefongespräche und Interviews, Homepage-Texte, (teils vereinfachte) Zeitungs- und Zeitschriftentexte, Werbeanzeigen und Werbespots, Speise- und Getränkekarten, Fahrpläne, Sendepläne bzw. Programmübersichten, Fragebögen, Statistiken und zugehörige Erläuterungen, literarische Texte sowie Liedtexte. Hinzu kommen die bereits weiter oben zitierten Kommentare, die bestimmten fiktiven Personen zugeschrieben werden und häufig Meinungen oder Einstellungen zu einem Thema wiedergeben. Im folgenden Beispiel soll ein Gegenstand anhand der verschiedenen Äußerungen erraten werden (siehe Abb. 42).

4 Welches Gerät ist das? Lies und diskutiere in der Klasse.

Es ist schön, nach einem anstrengenden Tag vor diesem Gerät zu sitzen und zu relaxen.
Katja Seitz, 36, Verkäuferin

Mittlerweile benutze ich nur dieses eine Gerät: Ich habe meine ganzen Termine darauf gespeichert, meine Präsentationen, meine Daten und viele Apps. Und wenn ich entspannen will, kann ich Filme gucken, lesen oder Musik hören.
Klaus Struck, 48, Manager

Ich kann mit diesem Gerät überall arbeiten, egal ob zu Hause, im Bus oder im Café. Aber ist das wirklich ein Vorteil?
Oliver Schröder, 24, Student

Früher habe ich mich oft verfahren. Das bedeutete verlorene Zeit, Geld und ... Stress. Mit diesem Gerät ist alles einfacher!
Elisabeth Steiner, 45, Autofahrerin

Für einen Musikfan wie mich ist dieses Gerät die ideale Lösung: über 1000 Titel sind schon gespeichert! Wer kauft heute noch CDs?
Bela, 15, Schüler

Für mich ist dieses Gerät einfach toll: Telefonieren, Simsen, Surfen, Mails schreiben, Musik hören ... Alles mit nur einem Gerät.
Milana Bellrich, 29, Journalistin

Abb. 42: Kommentare fiktiver Personen zu einem zu erratenden Gegenstand.
Entnommen aus: Magnet neu 2015d, Kb 3, S. 7.

Solche Kommentare werden von den Lehrwerken nicht nur in schriftlicher Form abgedruckt, sondern lassen sich in anderen Fällen auch als gesprochener Text über CDs abspie-

len (vgl. z.B. Team Deutsch 2008i, Kb 3, S. 106; Team Deutsch 2008l, CD 3 zu Kb 3, Track 29).

Ebenso breit gefächert wie die Kommunikationsformen, auf die die Lehrwerke Bezug nehmen, und die vorgestellten Einstellungen zu diesen, ist das in den Lehrwerken gezeichnete Bild der Medienlandschaft in den deutschsprachigen Ländern. Programmübersichten wie die in Abb. 43 repräsentieren etwa einen Teil des Spektrums an verfügbaren Fernsehsendern, -formaten und Genres sowie typische Sendeabläufe (vgl. z.B. auch Na klar! 2012a, Kb 1-2, S. 96-97; Team Deutsch 2008a, Kb 1, S. 50; Team Deutsch 2008e, Kb 2, S. 34; Team Deutsch NEU 2014a, Kb 2, S. 90; Wir neu 2015a, Kb 1, S. 100):

SONNTAG, 3. MAI		Privatsender			
	ARD	ZDF	RTL	SAT 1	PRO 7
15	15.00 Tagesschau 15.05 Tele-Fußball. Die Tricks der Superstars 15.20 Frühlingslied (s/w). (D, 1954). Mit Oliver Grimm, Elsbeth Sigmund u. a.	15.50 Kaum zu glauben 15.05 C 14 – Vorstoß in die Vergangenheit. Sendereihe über archäologische Entdeckungen in Deutschland 16.50 Aktion 240	15.20 Disney Filmparade. Mit Thomas Gottschalk. Classic-Cartoon, Gewinnspiel, Disney-Reportage 16.15 Dr. Syn – Das Narbengesicht. Engl. Abenteuerfilm, 1963	15.05 Dick und Doof als Salontierler (s/w). (USA, 1938). Mit Stan Laurel, Oliver Hardy 16.25 Tele-Wette. Anschl.: SAT 1 News	15.00 Perry Mason (s/w). Heute: Der Fall mit dem alten Papiergeld 16.05 Im Reich der wilden Tiere (Wdh.) 16.55 Invasion vom Mars (USA, 1968). Mit Karen Black, Hunter Carson u. a. Regie: Tobe Hooper
17	17.00 ARD-Ratgeber: Heim und Garten. Heute: Alle Nützlige sind schon da 17.55 Laudate. Friedrich von Spee in Liedern und Texten	17.05 heute 17.10 Die Sport-Reportage	17.45 Chefarzt Dr. Westphal	17.10 Königin der Wikinger. (GB, 1966). Mit Don Murray Carita. Regie: Don Chaffey	
18	18.00 Tagesschau 18.05 Wir über uns 18.10 Sportschau 18.40 Lindenstraße. Familienserie. Heute: Die Stimme des Blutes	18.15 ML – Mona Lisa. Mit Maria von Welser. Heute: Kampf dem Machismo	18.45 RTL aktuell. Nachrichten, Wetter, Sport	18.45 SAT 1 News 18.50 Sportclub. Moderation: Dieter Nikles	18.30 Superforce. Amerik. Action Serie: Heute: Im Frieden die Hölle
19	19.09 Die Goldene 1. Wochengewinner der ARD-Fernsehlotterie 19.10 Weltspiegel 19.50 Sportschau-Telegramm 19.58 Heute Abend	19.00 heute 19.10 Bonn direkt 19.30 Terra-X: Irrfahrt vor Galapagos. Mit Thor Heyerdahl auf Inka-Spuren	19.10 Ein Tag wie kein anderer – Reisequiz mit Björn Hergen Schimpf. Heute: Kanarische Inseln Reporter vor Ort: Axel Fitzke	19.20 Glücksrad. Werbesendung. Anschließend: Wetternews	19.00 Hardcastle & McCormick. Amerik. Krimi serie. Heute: Freundin aus alten Tagen
20	20.00 Tagesschau 20.15 Tatort – Experiment. Krimiserie mit Manfred Krug, Charles Brauer, Dolly Dollar	20.15 Eine Frau mit Pfiff. Fernsehkomödie mit Ilse Werner, Jutta Speidel, Peter Fricke u.a. Regie: Carlo Rola	20.15 Showmaster. Neue Entertainer für die Show von morgen. Mit Werner Schulze-Erdel. In der Prominenten-Jury sitzen u.a.: Roberto Blanco und Marlène Charell	20.15 Feuerwerk. (D, 1954). Mit Romy Schneider, Karl Schönböck, Lilli Palmer u.a. Regie: Kurt Hoffmann	20.00 PRO 7 Nachrichten 20.15 Duell im Morgengrauen (USA, 1958). Western mit Van Heflin, Tab Hunter
21		21.35 heute 21.45 Sport am Sonntag	21.50 Spiegel TV. Nachrichten-Magazin		

Abb. 43: Programmübersicht in einem deutschen Lehrwerk.
Entnommen aus: Pingpong Neu 2001e, Kb 2, S. 80.

Auch das Lehrwerk IDEEN (2015a) differenziert unterschiedliche Fernsehgenres mit jeweils exemplarischen Formaten aus dem deutschsprachigen Fernsehen aus:



Abb. 44: „Fernsehsendungen“. Verweis auf verschiedene Sendungen des deutschsprachigen Fernsehens.

Entnommen aus: Ideen 2015a, Kb 1, S. 76-77.

Der Verweis auf DIE SIMPSONS macht deutlich, dass neben originär deutschsprachigen Formaten auch ausländische Produktionen Teil des Fernsehprogramms der deutschsprachigen Länder sind. Dies wird auch in den abgedruckten Programmübersichten ersichtlich. Auf diese Weise transzendieren die Medien nationale und vermeintliche kulturelle Grenzen. In den Lehrwerken fungieren Medien eher noch als Bindeglied zwischen Jugendlichen gleich welcher Herkunft. Statt der Nation stehen die Lebenswelten Jugendlicher im Vordergrund (vgl. Kapitel 4.3).

In diesem Zusammenhang bemühen sich die Lehrwerke, wie in Kapitel 4.3 dargestellt, um Authentizität. Für den Fall des Chats wurde bereits festgehalten, dass dieses Bestreben vor dem Hintergrund der Sprachlernsituation von den Lehrwerken nur partiell verwirklicht wird. Interessanterweise führt eine in NEUE KONTAKTE (2013a) angegebene URL-Adresse eines Blogs zu einem real existierenden Blog. Wurden auch der Name und das Foto der Bloggerin geändert und weichen einige Angaben – eventuell aufgrund von Aktualisierungen – voneinander ab, sind die Parallelen zwischen dem in NEUE KONTAKTE (2013a) dargestellten Screenshot (siehe Abb. 45a) und dem tatsächlichen Blog (siehe Abb. 45b) eindeutig.

a)

Mein Blog

Über mich – Blogvorstellungen – Andere Blogs – Tolle Shops!

Über mich :)

Mein Name ist Nele und ich bin 13 Jahre alt. Zurzeit besuche ich die 8. Klasse des Gymnasiums. In meinem Blog erfahrt ihr ganz viel über mein Leben, Mode, Beauty & Kosmetik :) Natürlich ist auch ganz viel über meine Haustiere dabei! ♥

Ich freue mich über jeden einzelnen Kommentar und beantworte auch jeden :)

Eure Nele ♥

Nele ...

- .. ist am 06.04.2000 geboren.
- .. geht jetzt in die 8. Klasse.
- .. hat braune Haare und braune Augen,
- .. ist 1,47 m groß.
- .. ist verliebt. ♥
- .. ist Nichtraucherin.
- .. liebt es, zu bloggen.
- .. liebt es, sich zu schminken.
- .. hört am liebsten Hip-Hop, Deutschrap, R'n'B.
- .. isst am liebsten Schokolade.
- .. hat seit 9 Jahren einen Hund.
- .. ist Einzelkind.
- .. ist perfektionistisch.
- .. ist eifersüchtig.
- .. hasst es, nach dem Äußeren beurteilt zu werden.
- .. möchte immer ihren Willen durchsetzen.
- .. liebt es, shoppen zu gehen. ♥
- .. will immer die Beste sein.
- .. hat ein pink-rosafarbenes Zimmer.

b)

The image shows two versions of a blog's 'Über mich' (About Me) page. The left version (a) is from a textbook and is highly structured and clean. It has a title 'Über mich :)', a short bio, a search bar, and a Facebook icon. The right version (b) is from a real blog and is more casual and detailed. It features a large photo of the author, a title 'Über Mich !', and a list of personal details.

Über mich :) (Textbook version)

Mein Name ist Samantha und ich bin 17 Jahre alt.
Zurzeit besuche ich die 11. Klasse und mache mein Abitur.

In meinem Blog erfahrt ihr ganz viel über mein Leben, Mode, Beauty & Kosmetik :)

Natürlich ist auch ganz viel Liebe dabei! ♥

Ich freue mich über jeden einzelnen Kommentar und beantworte auch jeden :)

Eure Samantha ♥

Du Suchst Etwas ? ;* (Textbook version)

Suche...

Kontakt ! (Textbook version)



Einfach draufklicken ->

EMAIL !
totally-sammy@hotmail.de

Über Mich ! (Real Blog version)



Samantha ..

- .. ist am 06.04.1994 geboren.
- .. hat im Juli 2011 ihren Realschulabschluss vollendet.
- .. geht jetzt in die 11. Klasse und macht ihr Abitur.
- .. hat braune Haare und braune Augen.
- .. hat ihre Haare noch nie gefärbt.
- .. ist 1,47m klein.
- .. ist überglücklich vergeben. ♥
- .. ist Nichtraucherin.
- .. 's Eltern kommen beide aus Polen. ♥
- .. liebt es zu bloggen.
- .. liebt es sich zu schminken.
- .. hört am liebsten Hip Hop, DeutschRap, RnB.
- .. isst am liebsten Schokolade.
- .. hat seit 9 Jahren einen Hund.
- .. ist Einzelkind.
- .. ist perfektionistisch.
- .. ist eifersüchtig.
- .. hasst es nach dem Äußeren beurteilt zu werden.
- .. möchte immer ihren Willen.
- .. ist ein Papakind, doch liebt ihre Mama & ihren Stiefpapa ebenfalls.
- .. liebt es shoppen zu gehen. ♥
- .. will immer die Beste sein.
- .. liebt und sammelt Playboy-Artikel.
- .. hat ein pink-rosanes Zimmer.

Abb. 45a u. 45b: Selbstdarstellung a) auf einer in einem Lehrwerk dargestellten Blogseite und b) auf einem realen Blog.

Entnommen aus: a) Neue Kontakte 2013a, Kb 1-2, S. 21; b) http://totally-sammy.over-blog.de/pages/Über_Mich_-5003081.html (abgerufen am 15.02.2016).

Es handelt sich um ein Paradebeispiel für die von den Lehrwerken für sich behauptete Orientierung an authentischer Kommunikation in der Lebenswelt Jugendlicher (vgl. Kapitel 4.3).

Die in diesem Kapitel aufgegriffenen Aspekte der Mediennutzung Jugendlicher, der verwendeten Texte und einhergehenden Verweise auf Medien und Kommunikationsformen sowie der dargestellten Medienlandschaft der deutschsprachigen Länder sollen an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Jedoch erscheint eine weitergehende Beschäftigung mit dem übergeordneten Thema „Medien in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken“ nicht zuletzt aufgrund der Fülle des hierzu im Korpus enthaltenen Materials durchaus vielversprechend für potentielle Anschlussstudien. Über das hier Dargestellte hinaus böte sich an, innerhalb der Kategorie „Medien“ ein Augenmerk auf diejenigen Übungen zu legen, die die Lernenden zur Interaktion mit fiktiven Bewohner/-innen der Zielsprachenländer aufordern. In diesem Zusammenhang spielt mediale Vermittlung eine Rolle, beispielsweise, wenn Lernende aufgefordert werden, Nachrichten an ihre deutschsprachigen E-Mail-Partner zu schreiben, oder Nachrichten von diesen erhalten.

Für den Moment gilt festzuhalten, dass die Lehrwerke gerade im Hinblick auf Mediennutzung und Medienangebot Vielfalt, Heterogenität und damit die Möglichkeit zur Auswahl akzentuieren. Obgleich einige der von den Lehrwerken aufgeführten Statistiken und Texte auf die Mediennutzung von Jugendlichen in den deutschsprachigen Ländern referieren, wird die häufige Nutzung von Medien insgesamt nicht als spezifisches Phänomen unter deutschsprachigen Jugendlichen, sondern unter Jugendlichen überhaupt dargestellt. Anders als in den übrigen vorgestellten Kategorien (vgl. Kapitel 5.1-5.3) werden im Hinblick auf die in diesem Kapitel behandelten Gesichtspunkte keine Vergleiche zwischen den deutschsprachigen und anderen Ländern gezogen. Wie bereits in den Kapiteln 4.3 und 4.4 herausgearbeitet, werden die Medien als Teil der Lebenswelt Jugendlicher begriffen. Medien und Mediengebrauch werden damit auch als ein gemeinschaftsstiftendes Moment zwischen den jugendlichen Lernenden und den in den Lehrwerken repräsentierten deutschsprachigen Jugendlichen verwendet.

6 Zusammenfassung und Ausblick: Die Kulturreflexivität der Lehrwerke

Die vorliegende Arbeit versteht sich als eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht und dem dahinterstehenden Modell von Eigen- und Fremdkultur. Derzeit aufkommende kulturwissenschaftliche Ansätze lehnen diese dem interkulturellen Ansatz eigene Dichotomie ab und unterziehen stattdessen den Kulturbegriff selbst einer Reflexion. Dabei bieten sie keine begriffliche Alternative

für das im interkulturellen Ansatz zentrale „interkulturelle Lernen“. Die Arbeit schlägt den Terminus „kulturreflexives Lernen“ vor, der in der fremdsprachenwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion bislang wenig bis gar nicht gängig ist, erst recht nicht in Lehrwerken selbst.

Die vorangegangenen Kapitel 4 und 5 führen den Versuch der untersuchten DaF-Lehrwerke vor Augen, ein lebensstilistisch differenzierendes Bild der deutschsprachigen Länder zu zeichnen. Erste Ansätze zur Förderung kulturreflexiven Lernens sind folglich zumindest insofern erkennbar, als die Lehrwerke offensichtlich Wert darauf legen, die deutschsprachigen Länder nicht als homogen zu betrachten, sondern die Diversität an möglichen alltagsästhetischen Auswahlen aufzuzeigen. Das Konzept der Lebenswelt (vgl. Kapitel 4.3) eröffnet in diesem Kontext die Chance, sich von dem Außenblick auf die deutschsprachigen Länder und dem damit verbundenen nationalen Fokus zu lösen und stattdessen einzuzoomen auf das alltägliche Leben der Individuen und die hierin getroffenen alltagsästhetischen Entscheidungen. Die sich eröffnenden Möglichkeiten werden allerdings zum gegenwärtigen Zeitpunkt (noch) nicht komplett ausgeschöpft: „Lebenswelt“ wird in den Lehrwerken hauptsächlich als Gegenbegriff zu einer an die Nation gebundenen „Kultur“ eingesetzt, um statt des Kanons bzw. ergänzend zum Kanon den Alltag ins Zentrum zu rücken. Die Ausführungen der Lehrwerke erinnern dabei stark an die Programmatik des kommunikativen Ansatzes in der Sprachdidaktik, der eine Abkehr von der schrift-, literatur- und faktenbezogenen Vermittlung einer Fremdsprache und eine Hinwendung zur Förderung kommunikativer Kompetenzen für so genannte alltägliche Kommunikationssituationen fordert (vgl. Rösler 2012, S. 202-203). Sie schließen damit tendenziell an Schütz' und Luckmanns (1979) Lebensweltbegriff an. Auch die von den Lehrwerken vielfach behauptete Authentizität der verwendeten Texte ist in den Zusammenhang dieser kommunikativ orientierten Didaktik einzuordnen (vgl. Rösler 2012, S. 202; Schweiger/Hägi/Döll 2015, S. 3).

In allen der in dieser Arbeit vorgestellten Kategorien „Musik und Literatur“, „Traditionen, Feste und Feiern“, „Essen und Trinken“ und „Medien“ (vgl. Kapitel 5) sowie darüber hinaus wird die Heterogenität der deutschsprachigen Länder und ihrer Bewohner/-innen ersichtlich. Stereotype werden zwar bisweilen aufgegriffen, an vielen Stellen jedoch auch hinterfragt. Verwendete Formulierungen wie „die deutsche Kultur“ zeigen allerdings, dass die Lehrwerke dennoch nicht vollständig ohne einen homogenisierenden Kulturbegriff auskommen (vgl. Kapitel 4.1). Der sprachliche Umgang der Lehrwerke mit dem Begriff

„Kultur“ wirkt in einigen Fällen uneinheitlich, wenn einmal singularische, ein anderes Mal pluralische Wortformen von *Kultur* gebraucht werden (vgl. Kapitel 4.1).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich in den untersuchten Lehrwerken, zumindest soweit anhand der vorgenommenen Analysen erkennbar, die Tendenz hin zu einem kulturwissenschaftlichen Ansatz, der Kultur weder als homogen versteht noch absolut setzt, zwar abzeichnet, die Lehrwerke jedoch weitgehend der für den interkulturellen Ansatz charakteristischen Gegenüberstellung von Eigen- und Fremdkultur verpflichtet bleiben und auch den Kulturbegriff selbst nicht infrage stellen. Mögen die vorgestellten Ergebnisse diese Tendenz auch belegen, so kann die dritte Forschungsfrage, die Frage nach kulturreflexiven Elementen in den untersuchten DaF-Lehrwerken, an dieser Stelle nicht abschließend beantwortet werden. Dies hängt insbesondere damit zusammen, dass die Möglichkeiten zur Analyse, die das umfangreiche verwendete Korpus (vgl. Kapitel 3) bietet, im begrenzten Rahmen der vorliegenden Arbeit noch nicht vollständig ausgeschöpft werden konnten. Darüber hinaus gilt zu berücksichtigen, dass ein Lehrwerk zwar das Unterrichtsgeschehen mehr oder minder prägt (vgl. Guerrettaz/Johnston 2013), dass aber schlussendlich die Lehrkraft situativ entscheidet, wie sie mit den Inhalten umgeht, insbesondere welche Art der Auseinandersetzung der Lernenden mit den Inhalten sie anregt. Auch die empirische Unterrichtsforschung ist folglich gefragt, einen Beitrag für die möglichst ganzheitliche Ausleuchtung des Themas zu leisten.

Wie bereits in der Einleitung definiert, zielt die Arbeit auf eine erste Bestandsaufnahme, nicht auf eine endgültige Antwort auf die Frage, wie ein kulturwissenschaftlicher Ansatz konkret umgesetzt werden könnte. Aus den ermittelten Tendenzen ließen sich dennoch bereits erste Empfehlungen für die Praxis kulturreflexiven Lernens ableiten. Hierfür böten beispielsweise Übungen, die sich mit der Kontingenz von Normalitätsvorstellungen auseinandersetzen, Anknüpfungspunkte (vgl. z.B. die in Kapitel 5.3 vorgestellte Übung zu Essgewohnheiten in unterschiedlichen Ländern, S. 83-84). Essentiell für einen kulturwissenschaftlichen Ansatz wäre es in diesem Zusammenhang, nicht bei der Relativierung von Normalitätsvorstellungen stehen zu bleiben, sondern im nächsten Schritt bewusst zu machen, dass das, was als „normal“ erachtet wird, nicht notwendigerweise an Ländergrenzen gebunden ist. Ein einfaches Beispiel: Sicherlich ist es in Japan verbreiteter als bei uns, Seegurken zu essen (vgl. Kapitel 5.3, S. 83-84). Doch gewiss gibt es auch in Japan Menschen, die keine Seegurken mögen, und ebenso gewiss gibt es umgekehrt Deutsche, die Seegurken gerne essen (vgl. zum Thema Reichardt (2009) Artikel im SZ-Magazin mit dem Titel TRÜFFEL DER MEERE). Wünschenswert wäre folglich die stärkere Kombination

zweier Gesichtspunkte, die die Lehrwerke jetzt bereits, allerdings gesondert voneinander, relevant setzen: a) die Relativierung von Normalitätsvorstellung bei b) gleichzeitiger Bewusstmachung, dass angenommene Normalitäten höchstens partiell, nicht aber zwangsläufig mit nationalen Grenzen zusammenhängen. Gemeinschaften konstituieren sich entlang von Lebensstilen. Auch innerhalb der nationalen Grenzen fallen alltagsästhetische Auswahlen unterschiedlich aus und unterlaufen dabei stereotyperweise für eine Nation behauptete Muster bzw. laufen ihnen zuwider. Punkt b) bezieht sich damit auf die von den Lehrwerken versuchte differenzierte Darstellung der deutschsprachigen Länder. Eine konsequente Durchsetzung einer solchen auf Lebensstilen beruhenden Differenzierung kann zum Aufgeben des stark präsenten kulturkontrastiven Blicks beitragen. Das Konzept des Eigenen und Fremdem im Fremdsprachenunterricht bedarf dahingehend zumindest einer Modifizierung, dass die Kategorien „eigen“ und „fremd“, wie beschrieben, nicht an Kultur, schon gar nicht an Nationalkultur festgemacht werden und dass sie als dynamisch und nach außen hin offen angesehen werden. Kontrastierung kann dann sinnvoll sein, wenn sie nicht zu weit generalisiert, sondern den Blick auf Auswahlen in alltagsästhetischen Episoden (Schulze 2005, S. 98-102) richtet. Denn die Bedeutung des in einer Situation Ausgewählten ergibt sich stets aus dem Kontrast zum Nicht-Ausgewählten:

„Menschen können Zeichen wählen: sie können sich die Haare grün färben oder blond oder dies ganz sein lassen. Weil sie die Wahl haben, wird das, was sie wählen, bedeutsam. Die grüne Farbe wird zum Zeichen im Kontrast zu den anderen Möglichkeiten“ (vgl. Henn-Memmesheimer 2004, S. 31).

Dies gilt für die situative Auswahl sowohl sprachlicher als auch anderer Zeichen (vgl. Henn-Memmesheimer 2004; Schulze 2005, S. 94-95, 98-102). Schulze (2005) konstatiert: „Gewählt zu haben bedeutet immer auch, andere Möglichkeiten ausgeschlagen zu haben“ (S. 65). Durch ihre Auswahlen zeigen Menschen an, was sie genießen (Genuss), wovon sie sich abgrenzen (Distinktion) und welche Lebensphilosophie sie haben (vgl. Henn-Memmesheimer 2004, S. 31; Schulze 2005, S. 93-94 u. 105-114).

Kulturreflexives Lernen bedeutet vor diesem Hintergrund in erster Linie die Reflexion des Kulturbegriffs und daraus resultierend die Entwicklung einer differenzierten Sicht auf Gemeinschaften, die nach unterschiedlichen Kriterien konstituiert werden können und innerhalb derer sich wiederum das Individuum unterschiedlich verorten kann.

7 Bibliografie

7.1 Sekundärquellen

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia/Jentges, Sabine/Stork, Antje (2015): Fremde und eigene Gewässer – Einführende Gedanken und Aktivitäten zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Cerri, Chiara/Jentges, Sabine (Hg.): Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, 31), S. 11–32.
- Altmayer, Claus (2004): ‚Cultural Studies‘ – ein geeignetes Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache? In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 9 (3), S. 1–14. Online verfügbar unter: bit.ly/1pMOKbk (zuletzt geprüft am 26.09.2015).
- Altmayer, Claus (2008): Was ist ‚deutsche Kultur‘? Zum Gegenstand der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache aus transkultureller Perspektive. In: Martinson, Steven D./Schulz, Renate A. (Hg.): Transcultural German Studies / Deutsch als Fremdsprache. Bern u.a.: Peter Lang (= Jahrbuch für Internationale Germanistik, Reihe A: Kongressberichte, 94), S. 25–37.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm Hans-Jürgen (Hg.) (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Bleyhl, Werner (1994): Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm Hans-Jürgen (Hg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 9–20.
- Bolten, Jürgen (2007): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.
- Bredella, Lothar (1999): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem. Tübingen: Narr, S. 85–120.
- Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (1999): Einleitung. Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem. Tübingen: Narr, S. 11–31.

- Brinker, Klaus (2010): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Bearbeitet v. Sandra Ausborn-Brinker. 7. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Busch, Dominic (2011): Kulturbegriffe in der Forschung zur interkulturellen Kommunikation. Konsequenzen für die Interpretation empirischer Beobachtungen und deren Handlungsrelevanz. In: *interculture journal. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien* 10 (13), S. 5–23. Online verfügbar unter: <http://bit.ly/1ZMK6qh> (zuletzt geprüft am 19.02.2016).
- Casimir, Fred L. (1993): *Third-Culture Building. A Paradigm Shift for International and Intercultural Communication*. In: *Communication Yearbook* 16, S. 407–428. Zitiert nach Busch (2011).
- Chip.de (2016): Snapchat. Online verfügbar unter: <http://bit.ly/1O47mwc> (zuletzt geprüft am 26.06.2016).
- Deardorff, Darla K. (2006): Policy Paper zur Interkulturellen Kompetenz. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf der Basis der Interkulturelle Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff*, S. 13–42. Online verfügbar unter: <http://bit.ly/1onNSc9> (zuletzt geprüft am 21.02.2016).
- Dirscherl, Klaus (2004): Der Dritte Raum als Konzept der interkulturellen Kommunikation. Theorie und Vorschläge für die Praxis. In: Bolten, Jürgen (Hg.): *Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft. Positionen – Modelle – Perspektiven – Projekte*. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis (Interkulturelle Wirtschaftskommunikation, 9), S. 12–24. Zitiert nach Busch (2011).
- Dürste, Hartmut/Fenner, Manfred/Hinzen, Heribert (2004): *Entwicklungspolitische Bildung. Globales Lernen und interkulturelle Erwachsenenbildung*. o. O. Online verfügbar unter: <http://bit.ly/1RMNXxn> (zuletzt geprüft am 21.09.2015).
- Erl, Astrid/Gymnich, Marion (2007): *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett (Uni-Wissen: Kernkompetenzen).
- Euregio Grenz/sinfo (2015): *Umzug in die Niederlande. Kindergarten und Schulsystem in den Niederlanden*. Online verfügbar unter: bit.ly/1Y1JodL (zuletzt aktualisiert im September 2015; zuletzt geprüft am 22.02.2016).
- Frankreich-Service (2016): *Schulsystem Frankreich*. Online verfügbar unter: bit.ly/1qldBDy (zuletzt geprüft am 22.02.2016).

- Französische Botschaft (2011): Schule. Das französische Bildungssystem. Online verfügbar unter: bit.ly/1SoHNEd (zuletzt aktualisiert im Oktober 2011; zuletzt geprüft am 22.02.2016).
- Frehland, Katja (2014): Fettnäpfchenführer Niederlande. Holland *niet* in Not. 2. Aufl. Meerbusch: Conbook Medien.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) (2016): Sprachniveau. Online verfügbar unter: bit.ly/1RLVfVa (zuletzt geprüft am 26.02.2016).
- Genkova, Petia/Barmeyer, Christoph/Scheffer, Jörg (2011): Methodische Probleme interkultureller und kulturvergleichender Forschung. In: Barmeyer, Christoph/Genkova, Petia/Scheffer, Jörg (Hg.): Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft: Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume. 2. Aufl. Passau: Stutz, S. 129–154.
- Gnutzmann, Claus (1994): Interkulturelles Lernen: Auch noch im Fremdsprachenunterricht? In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm Hans-Jürgen (Hg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 63–72.
- Goethe-Institut Brasilien (2016): Warum Deutsch lernen? Online verfügbar unter: bit.ly/1Rzww06 (zuletzt geprüft am 22.02.2016).
- Gudykunst, William B./Kim, Young Yun (2003): Communicating with strangers. An approach to intercultural communication. 4. Aufl. Boston u.a.: McGraw-Hill.
- Guerrettaz, Anne Marie/Johnston, Bill (2013): Materials in the Classroom Ecology. In: The Modern Language Journal 97 (3), S. 779-796.
- Habermas, Jürgen (1987): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Haus der Niederlande (2016): Das niederländische Bildungswesen im Überblick. Online verfügbar unter: bit.ly/1UukLBV (zuletzt geprüft am 22.02.2016).
- Henn-Memmesheimer, Beate (2004): Handlungsspielräume im sprachlichen Variationsfeld. In: Der Deutschunterricht 1, S. 26–40.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (2010): Landeskundliche Gegenstände: Alltagskultur, Multikulturalität und Heterogenität. 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 Mouton (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.2), S. 1492–1500.

- Hoch, Barbara/Jentges, Sabine/Tammenga-Helmantel, Marjon (2016 [in Vorbereitung; zur Publikation angenommen]): „Beantworte die Fragen auf Niederländisch.“ Zielsprachegebrauch in niederländischen DaF-Lehrwerken. In: Info DaF 43 [Heftnr. u. Seiten noch nicht bekannt].
- Kardinal-von-Galen-Schule (2016): Bildungssystem Niederlande. Online verfügbar unter: bit.ly/1RrQ6D4 (zuletzt geprüft am 22.02.2016).
- Klippel, Friederike (1990): Zielbereiche und Verwirklichung interkulturellen Lernens im Englischunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Grundlagen – Unterrichtsvorschläge – Materialien 24 (104), S. 15–21.
- Königs, Frank G. (1994): Schillernd, aber spannend: Überlegungen zum Begriff des Interkulturellen Lernens. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm Hans-Jürgen (Hg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 101–108.
- 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 Gruyter Mouton (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.2), S. 1441–1454.
- Lemma *civilisation* (2000). In: Langenscheidt Hachette (Hg.): Dictionnaire pratique du français. Berlin/München: Langenscheidt, S. S. 216.
- Lemma *culture* (2000). In: Langenscheidt Hachette (Hg.): Dictionnaire pratique du français. Berlin/München: Langenscheidt, S. 296.
- Leszczynski, Ulrike von (2009): Heiß und fettig: Berlin eröffnet Currywurst-Museum. Artikel vom 14.08.2009. Spiegel Online. Online verfügbar unter: bit.ly/21UqkIQ (zuletzt geprüft am 26.02.2016).
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2008): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. 2. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Maijala, Minna (2008): Zwischen den Welten. Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 13 (1), S. 1–17. Online verfügbar unter: <http://bit.ly/1RLVKPf> (zuletzt geprüft am 21.07.2015).
- Müller-Jacquier, Bernd (2004): ‚Cross-cultural‘ versus Interkulturelle Kommunikation. Methodische Probleme der Beschreibung von Inter-Aktion. In: Lüsebrink, Hans-

- Jürgen (Hg.): Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, S. 69–113.
- Na klar! online (2016): Meer over Na klar! Online verfügbar unter: bit.ly/1V97f5u (zuletzt geprüft am 26.02.2016).
- Neue Kontakte online (2016): De vernieuwingen van Neue Kontakte 6e editie onderbouw. Online verfügbar unter: bit.ly/1RLWaVM (zuletzt geprüft am 26.02.2016).
- Pauldrach, Andreas (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 6, S. 4–15.
- Phipps, Alison/Gonzales, Mike (2004): Modern Languages. Learning and Teaching in an Intercultural Field. London: Sage. Zitiert nach Koreik/Pietzuch (2010).
- Pommerin-Götze, Gabriele (2001): Interkulturelles Lernen. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 19.2), S. 973–985.
- Reichardt, Lars (2009): Trüffel der Meere. In: SZ-Magazin online 48. Online verfügbar unter: <http://bit.ly/1pMP6P6> (zuletzt geprüft am 27.02.2016).
- Reimann, Daniel (2015): Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz. In: ProDaZ – Kompetenzzentrum der Universität Duisburg-Essen, S. 1–29. Online verfügbar unter: <http://bit.ly/234ajml> (zuletzt geprüft am 15.02.2016).
- Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Rössler, Andrea (2010): Interkulturelle Kompetenz. In: Meißner, Franz-Josef/Tesch, Bernd (Hg.): Spanisch kompetenzorientiert unterrichten. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 137–149.
- Schulze, Gerhard (2005): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. 2. Aufl. Frankfurt/New York: Campus.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979): Strukturen der Lebenswelt. Band 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 284).
- 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, S. 3–10.

- ten Thije, Jan D. (1997): Intercultural Communication in Team Discussions. Discursive Interculture and Training Objectives. In: Knapp-Potthoff, Annelie/Liedke, Martina (Hg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München: Iudicium (Reihe interkulturelle Kommunikation, 3), S. 125–154.
- Thomas, Alexander (1991): Psychologische Grundlagen interkultureller Kommunikation und interkulturellen Lernens im Zusammenhang mit Jugendaustausch. In: Gogolin, Ingrid/Kroon, Sjaak/Krüger-Portratz, Marianne/Neumann, Ursula/Vallen, Ton (Hg.): Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa. Münster/New York: Waxmann, S. 188–221.
- TrabiTour (2016a): 3e editie onderbouw en vmbo bovenbouw. Online verfügbar unter: <http://bit.ly/1onOPkG> (zuletzt geprüft am 26.02.2016).
- TrabiTour (2016b): Hoofdpunten vernieuwde 3e editie TrabiTour onderbouw. Online verfügbar unter: bit.ly/1VUQSKC (zuletzt geprüft am 26.02.2016).
- TrabiTour (2016c): Startseite zum Lehrwerk. Online verfügbar unter: bit.ly/1RPseva (zuletzt geprüft am 26.02.2016).
- Veeck, Reiner/Linsmayer, Ludwig (2001): 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 (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 19.2), S. 1160–1168.
- Weimann, Gunther/Hosch, Wolfram (1993): Kulturverstehen im Deutschunterricht. In: Info DaF 20 (5), S. 514–523.
- Zeuner, Ulrich (2001): Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung. o. O.: o. V. Online verfügbar unter: <http://bit.ly/25y5W4V> (zuletzt geprüft am 07.09.2015).
- Zeuner, Ulrich (2010): Interkulturelle 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 Mouton (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.2), S. 1472–1478.

7.2 Lehrwerke²⁰

- deutsch.com (2008a [Nachdruck 2014]). Kursbuch 1. Hrsg. v. Gerhard Neuner unter Mitarbeit v. Anta Kursiša, Lina Pilypaitytė, Erna Szakály u.a. Ismaning: Hueber.
- deutsch.com (2008b [Nachdruck 2014]). Arbeitsbuch 1. Unter Redaktion v. Sara Vicente, Carmen Cristache, Gerhard Neuner u.a. Ismaning: Hueber.
- deutsch.com (2009a [Nachdruck 2010]). Lehrerhandbuch 1. Unter Redaktion v. Monika Bayón Eder. Ismaning: Hueber.
- deutsch.com (2008c). CD 1 u. 2 zu Kursbuch 1. Ismaning: Hueber.
- deutsch.com (2012a). CD zu Arbeitsbuch 1. Ismaning: Hueber.
- deutsch.com (2012b). DVD zu Niveaustufe A1. Ismaning: Hueber.
- deutsch.com (2009b [Nachdruck 2015]). Kursbuch 2. Hrsg. v. Gerhard Neuner unter Mitarbeit v. Lina Pilypaitytė, Sara Vicente, Carmen Cristache u.a. Ismaning: Hueber.
- deutsch.com (2010a [Nachdruck 2015]). Arbeitsbuch 2. Unter Redaktion v. Anna Breitsameter, Sara Vicente, Carmen Cristache u.a. Ismaning: Hueber.
- deutsch.com (2010b). Lehrerhandbuch 2. Unter Redaktion v. Silke Pasewalck u. Dieter Neidlinger. Ismaning: Hueber.
- deutsch.com (2009c). CD 1 u. 2 zu Kursbuch 2. Ismaning: Hueber.
- deutsch.com (2009d). CD zu Arbeitsbuch 2. Ismaning: Hueber.
- deutsch.com (2011a [Nachdruck 2014]). Kursbuch 3. Hrsg. v. Gerhard Neuner unter Mitarbeit v. Sara Vicente, Carmen Cristache, Lina Pilypaitytė u.a. Ismaning: Hueber.
- deutsch.com (2012c [Nachdruck 2014]). Arbeitsbuch 3. Unter Redaktion v. Anna Breitsameter, Jacqueline Aßmann, Sara Vicente u.a. Ismaning: Hueber.
- deutsch.com (2012d). Lehrerhandbuch 3. Unter Redaktion v. Anne Wichmann. Ismaning: Hueber.
- deutsch.com (2011b). CD 1 u. 2 zu Kursbuch 3. Ismaning: Hueber.
- deutsch.com (2008d). CD zu Arbeitsbuch 3. Ismaning: Hueber.
- Ideen (2015a). Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 1. Unter Redaktion v. Wilfried Krenn u. Herbert Puchta. 2. Aufl. Ismaning. Hueber.
- Ideen (2008a [Nachdruck 2014]). Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch 1. Unter Redaktion v. Wilfried Krenn u. Herbert Puchta. Ismaning. Hueber.

²⁰ Die Lehrwerkstitel sind alphabetisch geordnet. Alle im Korpus enthaltenen Lehrwerkskomponenten (vgl. Kapitel 3) werden der Übersichtlichkeit halber nicht nach Jahreszahlen oder alphabetisch, sondern jeweils nach Niveaustufe und in der Reihenfolge Kursbuch – Arbeitsbuch – Lehrerhandbuch (– Testheft/Trainingsheft – CD – DVD/CD-Rom) aufgelistet.

- Ideen (2010a [Nachdruck 2014]). Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch 1. Unter Redaktion v. Wilfried Krenn, Herbert Puchta u. Martina Rose. Ismaning. Hueber.
- Ideen (2008b). Deutsch als Fremdsprache. CD 1, 2 u. 3 zu Kursbuch 1. Ismaning: Hueber.
- Ideen (2008c). Deutsch als Fremdsprache. CD zu Arbeitsbuch 1. Ismaning: Hueber
- Ideen (2009b). Deutsch als Fremdsprache. CD-Rom zu Arbeitsbuch 1. Ismaning: Hueber.
- Ideen (2009a). Deutsch als Fremdsprache. CD-Rom zu Niveaustufe A1. Ismaning: Hueber.
- Ideen (2015b). Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 2. Unter Redaktion v. Wilfried Krenn u. Herbert Puchta. 2. Aufl. Ismaning. Hueber.
- Ideen (2010b [Nachdruck 2014]). Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch 2. Unter Redaktion v. Wilfried Krenn u. Herbert Puchta. Ismaning. Hueber.
- Ideen (2010c). Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch 2. Unter Redaktion v. Wilfried Krenn, Herbert Puchta u. Martina Rose. Ismaning. Hueber.
- Ideen (2009c). Deutsch als Fremdsprache. CD 1, 2 u. 3 zu Kursbuch 2. Ismaning: Hueber.
- Ideen (2010d). Deutsch als Fremdsprache. CD 1 u. 2 zu Arbeitsbuch 2. Ismaning: Hueber.
- Ideen (2015c). Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 3. Unter Redaktion v. Wilfried Krenn u. Herbert Puchta. 2. Aufl. Ismaning. Hueber.
- Ideen (2012a [Nachdruck 2015]). Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch 3. Unter Redaktion v. Wilfried Krenn u. Herbert Puchta. Ismaning. Hueber.
- Ideen (2012b). Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch 3. Unter Redaktion v. Wilfried Krenn, Herbert Puchta u. Martina Rose. Ismaning. Hueber.
- Ideen (2011). Deutsch als Fremdsprache. CD 1, 2 u. 3 zu Kursbuch 3. Ismaning: Hueber.
- Ideen (2012c). Deutsch als Fremdsprache. CD 1 u. 2 zu Arbeitsbuch 3. Ismaning: Hueber.
- Magnet neu (2013a [Nachdruck 2014]). Deutsch für junge Lernende. Kursbuch 1. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung v. Elke Körner, Silvia Dahmen u. Victoria Voll unter Redaktion v. Victoria Voll, Annette Kuppler, Elena Rivetti u.a. Stuttgart: Klett.
- Magnet neu (2014a). Deutsch für junge Lernende. Arbeitsbuch 1. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung v. Ursula Esterl, Silvia Dahmen u. Victoria Voll unter Redaktion v. Victoria Voll, Annette Kuppler, Elena Rivetti u.a. Stuttgart: Klett.
- Magnet neu (2014b [Nachdruck 2015]). Deutsch für junge Lernende. Lehrerheft 1. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung v. Elke Körner u. Silvia

- Dahmen unter Redaktion v. Victoria Voll, Giuseppe Campoccia, Annette Kuppler u.a. Stuttgart: Klett.
- Magnet neu (2014c). Deutsch für junge Lernende. Testheft 1. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung v. Ursula Esterl unter Redaktion v. Victoria Voll, Annette Kuppler, Elena Rivetti u.a. Stuttgart: Klett.
- Magnet neu (2013b). Deutsch für junge Lernende. CD zu Kursbuch 1. Stuttgart: Klett.
- Magnet neu (2014d). Deutsch für junge Lernende. CD zu Arbeitsbuch 1. Stuttgart: Klett.
- Magnet neu (2014e). Deutsch für junge Lernende. CD zu Testheft 1. Stuttgart: Klett.
- Magnet neu (2014f [Nachdruck 2015]). Deutsch für junge Lernende. Kursbuch 2. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung v. Elke Körner, Ursula Esterl, Silvia Dahmen u.a. unter Redaktion v. Victoria Simons, Annette Kuppler, Elena Rivetti u.a. Stuttgart: Klett.
- Magnet neu (2014g). Deutsch für junge Lernende. Arbeitsbuch 2. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung v. Elke Körner, Ursula Esterl, Silvia Dahmen u.a. unter Redaktion v. Victoria Simons, Annette Kuppler, Elena Rivetti u.a. Stuttgart: Klett.
- Magnet neu (2015a). Deutsch für junge Lernende. Lehrerheft 2. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung v. Elke Körner u. Silvia Dahmen unter Redaktion v. Victoria Simons, Giuseppe Campoccia u. Annette Kuppler. Stuttgart: Klett.
- Magnet neu (2015b). Deutsch für junge Lernende. Testheft 2. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung v. Ursula Esterl unter Redaktion v. Victoria Simons, Annette Kuppler, Elena Rivetti u.a. Stuttgart: Klett.
- Magnet neu (2014h). Deutsch für junge Lernende. CD zu Kursbuch 2. Stuttgart: Klett.
- Magnet neu (2014i). Deutsch für junge Lernende. CD zu Arbeitsbuch 2. Stuttgart: Klett.
- Magnet neu (2015c). Deutsch für junge Lernende. CD zu Testheft 2. Stuttgart: Klett.
- Magnet neu (2015d). Deutsch für junge Lernende. Kursbuch 3. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung v. Ondřej Kotas unter Redaktion v. Nicole Funke, Elena Rivetti u. Victoria Simons. Stuttgart: Klett.
- Magnet neu (2015e). Deutsch für junge Lernende. Arbeitsbuch 3. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung v. Ondřej Kotas unter Redaktion v. Nicole Funke, Elena Rivetti u. Victoria Simons. Stuttgart: Klett.
- Magnet (2010a [Nachdruck 2012]). Deutsch für junge Lerner. Lehrerheft 3. Unter Redaktion v. Giorgio Motta. Stuttgart: Klett.

Magnet (2010a [Nachdruck 2014]). Deutsch für junge Lerner. Testheft 3 mit Audio-CD.
Unter Redaktion v. Giorgio Motta unter Bearbeitung und Redaktion v. Ursula Esterl.
Stuttgart: Klett.

Magnet neu (2015f). Deutsch für junge Lernende. CD zu Kursbuch 3. Stuttgart: Klett.

Magnet neu (2015g). Deutsch für junge Lernende. CD zu Arbeitsbuch 3. Stuttgart: Klett.

Magnet (2010b). Deutsch für junge Lerner. CD zu Testheft 3. Stuttgart: Klett.

Magnet (2009). Deutsch für junge Lerner. DVD zu den Kursbüchern 2 u. 3. Stuttgart:
Klett.

Na klar! (2012a). VWO. Textbuch 1-2. Unter Redaktion v. Paul van der Bie, Elisabeth
Lehrner-te Lindert, Et Meijvogel u.a. 3. Aufl. s'-Hertogenbosch: Malmberg.

Na klar! (2012b). VWO. Arbeitsbuch 1-2. Unter Redaktion v. Paul van der Bie, Elisabeth
Lehrner-te Lindert, Et Meijvogel u.a. 3. Aufl. s'-Hertogenbosch: Malmberg.

Neue Kontakte (2013a). VWO. Textbuch 1-2. Unter Redaktion v. Gordana Bozarov, Hen-
riett Gerda, Marta Mengerink u.a. 6. Aufl. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Neue Kontakte (2013b). VWO. Arbeitsbuch 1-2 A. Unter Redaktion v. Gordana Bozarov,
Henriett Gerda, Marta Mengerink u.a. 6. Aufl. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Neue Kontakte (2013c). VWO. Arbeitsbuch 1-2 B. Unter Redaktion v. Gordana Bozarov,
Henriett Gerda, Marta Mengerink u.a. 6. Aufl. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Neue Kontakte (2014a). VWO. Textbuch 3. Unter Redaktion v. Gordana Bozarov, Henriett
Gerda, Franziska Hünig u.a. 6. Aufl. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Neue Kontakte (2014b). VWO. Arbeitsbuch 3 A. Unter Redaktion v. Gordana Bozarov,
Henriett Gerda, Franziska Hünig u.a. 6. Aufl. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Neue Kontakte (2014c). VWO. Arbeitsbuch 3 B. Unter Redaktion v. Gordana Bozarov,
Henriett Gerda, Franziska Hünig u.a. 6. Aufl. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Pingpong Neu (2001a [Nachdruck 2014]). Dein Deutschbuch. Lehrbuch 1. Unter Redakti-
on v. Gabriele Kopp u. Konstanze Frölich. Ismaning. Hueber.

Pingpong Neu (2001b [Nachdruck 2015]). Arbeitsbuch 1. Unter Redaktion v. Gabriele
Kopp u. Konstanze Frölich. Ismaning: Hueber.

Pingpong Neu (2001c [Nachdruck 2014]). Lehrerhandbuch 1. Unter Redaktion v. Gabriele
Kopp u. Konstanze Frölich. Ismaning: Hueber.

Pingpong Neu (2007). CD 1 u. 2 zu Lehrbuch 1. Ismaning: Hueber.

Pingpong Neu (2001d). CD zu Arbeitsbuch 1. Ismaning: Hueber.

Pingpong Neu (2001e [Nachdruck 2014]). Dein Deutschbuch. Lehrbuch 2. Unter Redaktion v. Gabriele Kopp u. Konstanze Frölich. Ismaning. Hueber.

Pingpong Neu (2001f [Nachdruck 2014]). Arbeitsbuch 2. Unter Redaktion v. Gabriele Kopp u. Konstanze Frölich. Ismaning: Hueber.

Pingpong Neu (2001g [Nachdruck 2012]). Lehrerhandbuch 2. Unter Redaktion v. Gabriele Kopp u. Konstanze Frölich. Ismaning: Hueber.

Pingpong Neu (2001h). CD 1 u. 2 zu Lehrbuch 2. Ismaning: Hueber.

Pingpong Neu (2003a [Nachdruck 2014]). Dein Deutschbuch. Lehrbuch 3. Unter Redaktion v. Monika Bovermann, Konstanze Fröhlich, Manuela Georgiakaki u.a. Ismaning: Hueber.

Pingpong Neu (2003b [Nachdruck 2015]). Arbeitsbuch 3. Unter Redaktion v. Monika Bovermann, Konstanze Fröhlich, Manuela Georgiakaki u.a. Ismaning: Hueber.

Pingpong Neu (2003c [Nachdruck 2013]). Lehrerhandbuch 3. Unter Redaktion v. Manuela Georgiakaki u. Claudia Harbauer. Ismaning: Hueber.

Pingpong Neu (2004). CD 1 u. 2 zu Kursbuch 3 u. Arbeitsbuch 3. Ismaning: Hueber.

Team Deutsch (2008a [Nachdruck 2015]). Deutsch für Jugendliche. Kursbuch 1. Unter Redaktion v. Ursula Esterl, Elke Körner, Ágnes Einhorn u.a. Stuttgart: Klett.

Team Deutsch (2008b [Nachdruck 2014]). Deutsch für Jugendliche. Arbeitsbuch 1. Unter Redaktion v. Ursula Esterl, Elke Körner, Ágnes Einhorn u.a. Stuttgart: Klett.

Team Deutsch (2008c [Nachdruck 2015]). Deutsch für Jugendliche. Lehrerhandbuch 1. Unter Redaktion v. Juliane Thurnher u. Aleksandra Kubicka. Stuttgart: Klett.

Team Deutsch (2008d). Deutsch für Jugendliche. CD 1 u. 2 zu Kursbuch 2. Stuttgart: Klett.

Team Deutsch (2008e [Nachdruck 2014]). Deutsch für Jugendliche. Kursbuch 2. Unter Redaktion v. Ursula Esterl, Elke Körner, Ágnes Einhorn u.a. Stuttgart: Klett.

Team Deutsch (2008f [Nachdruck 2014]). Deutsch für Jugendliche. Arbeitsbuch 2. Unter Redaktion v. Ursula Esterl, Elke Körner, Ágnes Einhorn u.a. Stuttgart: Klett.

Team Deutsch (2008g [Nachdruck 2014]). Deutsch für Jugendliche. Lehrerhandbuch 2. Unter Redaktion v. Juliane Thurnher u. Aleksandra Kubicka. Stuttgart: Klett.

Team Deutsch (2008h). Deutsch für Jugendliche. CD 1 u. 2 zu Kursbuch 2. Stuttgart: Klett.

- Team Deutsch (2008i [Nachdruck 2013]). Deutsch für Jugendliche. Kursbuch 3. Unter Redaktion v. Ursula Esterl, Elke Körner, Ágnes Einhorn u.a. Stuttgart: Klett.
- Team Deutsch (2008j [Nachdruck 2015]). Deutsch für Jugendliche. Arbeitsbuch 3. Unter Redaktion v. Ursula Esterl, Elke Körner, Ágnes Einhorn u.a. Stuttgart: Klett.
- Team Deutsch (2008k [Nachdruck 2009]). Deutsch für Jugendliche. Lehrerhandbuch 3. Unter Redaktion v. Juliane Thurnher u. Aleksandra Kubicka. Stuttgart: Klett.
- Team Deutsch (2008l). Deutsch für Jugendliche. CD 1, 2 u. 3 zu Kursbuch 3. Stuttgart: Klett.
- Team Deutsch NEU (2013a). [Kursbuch] 1. Unter Redaktion v. Ursula Esterl, Elke Körner, Ágnes Einhorn u.a. Paris: Maison des Langues [in Kooperation mit Klett 2008].
- Team Deutsch NEU (2013b). Cahier d'activités 1. Unter Redaktion v. Ursula Esterl, Elke Körner, Ágnes Einhorn u.a. Paris: Maison des Langues [in Kooperation mit Klett 2008].
- Team Deutsch NEU (2013c). Livre du professeur 1. Unter Redaktion v. Florence Tisserand. Paris: Maison des Langues [in Kooperation mit Klett 2008].
- Team Deutsch NEU (2013d). CD audio élève zu Kursbuch 1. Paris: Maison des Langues.
- Team Deutsch NEU (2014a). [Kursbuch] 2. Unter Redaktion v. Florian Bouillot, Aurélie Déchalotte, David Güldenpfennig u.a. Paris: Maison des Langues [in Kooperation mit Klett 2008].
- Team Deutsch NEU (2014b). Cahier d'activités 2. Unter Redaktion v. Florian Bouillot, Aurélie Déchalotte, David Güldenpfennig u.a. Paris: Maison des Langues [in Kooperation mit Klett 2008].
- Team Deutsch NEU (2014c). Livre du professeur 2. Unter Redaktion v. Florence Tisserand. Paris: Maison des Langues [in Kooperation mit Klett 2008].
- TrabiTour (2013a). VWO. Textbuch 1. Unter Redaktion v. Gert Baas, Kees van Eunen, Linda Harshagen u.a. 3. Aufl. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- TrabiTour (2013b). VWO. Arbeitsbuch A. Unter Redaktion v. Gert Baas, Kees van Eunen, Linda Harshagen u.a. 3. Aufl. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- TrabiTour (2013c). VWO. Arbeitsbuch B. Unter Redaktion v. Gert Baas, Kees van Eunen, Linda Harshagen u.a. 3. Aufl. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- TrabiTour (2013d). VWO. Arbeitsbuch C. Unter Redaktion v. Gert Baas, Kees van Eunen, Linda Harshagen u.a. 3. Aufl. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

- TrabiTour (2014a). VWO. Textbuch 2. Unter Redaktion v. Gert Baas, Carine Ettema, Kees van Eunen u.a. 3. Aufl. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- TrabiTour (2014b). VWO. Arbeitsbuch D. Unter Redaktion v. Gert Baas, Carine Ettema, Kees van Eunen u.a. 3. Aufl. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- TrabiTour (2014c). VWO. Arbeitsbuch E. Unter Redaktion v. Gert Baas, Carine Ettema, Kees van Eunen u.a. 3. Aufl. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- TrabiTour (2014d). VWO. Arbeitsbuch F. Unter Redaktion v. Gert Baas, Carine Ettema, Kees van Eunen u.a. 3. Aufl. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Wir neu (2015a). Grundkurs Deutsch für junge Lernende. Lehrbuch 1. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung u. Redaktion v. Eva-Maria Jenkins-Krumm, Coleen Clement u. Ondřej Kotas. Stuttgart: Klett.
- Wir neu (2015b). Grundkurs Deutsch für junge Lernende. Arbeitsbuch 1. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung u. Redaktion v. Eva-Maria Jenkins-Krumm, Coleen Clement u. Ondřej Kotas. Stuttgart: Klett.
- Wir neu (2013 [Nachdruck 2015]). Grundkurs Deutsch für junge Lernende. Lehrerhandbuch 1. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung v. Eva-Maria Jenkins-Krumm u. Julia Thurnher unter Redaktion v. Eva-Maria Jenkins-Krumm u. Coleen Clement. Stuttgart: Klett.
- Wir neu (2015c). Grundkurs Deutsch für junge Lernende. Trainingsheft 1. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung u. Redaktion v. Barbara Ceruti u. Michael Krumm. Stuttgart: Klett.
- Wir neu (2015d). Grundkurs Deutsch für junge Lernende. CD zu Lehrbuch 1. Stuttgart: Klett.
- Wir neu (2015e). Grundkurs Deutsch für junge Lernende. CD zu Trainingsheft 1. Stuttgart: Klett.
- Wir neu (2015f). Grundkurs Deutsch für junge Lernende. Lehrbuch 2. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung u. Redaktion v. Eva-Maria Jenkins-Krumm u. Coleen Clement. Stuttgart: Klett.
- Wir neu (2015g). Grundkurs Deutsch für junge Lernende. Arbeitsbuch 2. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung u. Redaktion v. Eva-Maria Jenkins-Krumm u. Coleen Clement. Stuttgart: Klett.
- Wir neu (2014 [Nachdruck 2015]). Grundkurs Deutsch für junge Lernende. Lehrerhandbuch 2. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung v. Eva-

- Maria Jenkins-Krumm u. Julia Thurnher unter Redaktion v. Eva-Maria Jenkins-Krumm u. Coleen Clement. Stuttgart: Klett.
- Wir neu (2015h). Grundkurs Deutsch für junge Lernende. Trainingsheft 2. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung u. Redaktion v. Barbara Ceruti u. Michael Krumm. Stuttgart: Klett.
- Wir neu (2015i). Grundkurs Deutsch für junge Lernende. CD zu Lehrbuch 2. Stuttgart: Klett.
- Wir neu (2015j). Grundkurs Deutsch für junge Lernende. CD zu Trainingsheft 2. Stuttgart: Klett.
- Wir neu (2015k). Grundkurs Deutsch für junge Lernende. Lehrbuch 3. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung u. Redaktion v. Eva-Maria Jenkins-Krumm, Coleen Clement u. Ondřej Kotas. Stuttgart: Klett.
- Wir neu (2015l). Grundkurs Deutsch für junge Lernende. Arbeitsbuch 3. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung u. Redaktion v. Eva-Maria Jenkins-Krumm, Coleen Clement u. Ondřej Kotas. Stuttgart: Klett.
- Wir neu (2015m). Grundkurs Deutsch für junge Lernende. Lehrerhandbuch 3. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung v. Eva-Maria Jenkins-Krumm u. Julia Thurnher unter Redaktion v. Eva-Maria Jenkins-Krumm u. Coleen Clement. Stuttgart: Klett.
- Wir neu (2015n). Grundkurs Deutsch für junge Lernende. Trainingsheft 3. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung u. Redaktion v. Barbara Ceruti u. Michael Krumm. Stuttgart: Klett.
- Wir neu (2015o). Grundkurs Deutsch für junge Lernende. CD zu Lehrbuch 3. Stuttgart: Klett.
- Wir neu (2015p). Grundkurs Deutsch für junge Lernende. CD zu Trainingsheft 3. Stuttgart: Klett.

8 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Das französische, niederländische und deutsche Bildungssystem im Vergleich.	23
Abb. 2:	„Wusstest du das?“ Benutzungshinweise zu einem französischen Lehrwerk. ...	29
Abb. 3:	„Ordne die Briefmarken zu.“ Übung in einem deutschen Lehrwerk.....	33
Abb. 4:	Zuordnung von bekannten Persönlichkeiten bzw. Popgruppen und ihren Herkunftsländern. Übungen in einem deutschen Lehrwerk.	34
Abb. 5:	Karte der deutschsprachigen Länder mit „repräsentative[n] DACH-Merkmalen“.	36
Abb. 6:	Deutschlandkarte zum Einzeichnen der Reiseroute nach erreichten Meilensteinen.	38
Abb. 7:	Anleitung auf der Doppelseite „Meilenstein 1“ zum Vorgehen je nach gesammelten Meilen.	38
Abb. 8:	„Musik gestern und heute“. Bilder verschiedener Musiker und Collage aus Bildausschnitten.....	51
Abb. 9:	„Berühmte Persönlichkeiten“. Abbildungen in einem deutschen Lehrwerk.	52
Abb. 10:	Österreichischer Text zu Andreas Gabaliers „I sing a liad für di“.	54
Abb. 11a u. 11b:	a) Der Thomanerchor und b) Die Prinzen. Fotos in einem deutschen Lehrwerk.	55
Abb. 12a u. 12b:	„Rosi Rot und Wolfi“ – a) Thema „Fernsehen“, b) Thema „Wege beschreiben“. Comics in einem deutschen Lehrwerk.....	57
Abb. 13:	„Rosi Rot und Wolfi“ – Thema „Familie“. Comic in einem deutschen Lehrwerk.	58
Abb. 14:	Ausschnitt aus dem Line-up des Musikfestivals „ROCK AM RING“. Abbildung in einem deutschen Lehrwerk.	60
Abb. 15:	Blick auf das Oktoberfest. Foto in einem niederländischen Lehrwerk.	61
Abb. 16:	Lebkuchenherzen und Personen in Tracht (Dirndl und Lederhosen). Fotos in einem niederländischen Lehrwerk.	62
Abb. 17:	Trachten in unterschiedlichen Regionen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. Fotos in einem deutschen Lehrwerk.	63
Abb. 18:	Crossover-Kleidung und Crossover-Musik. Fotos in einem deutschen Lehrwerk.	64
Abb. 19:	„So feiere ich meinen Geburtstag“. Äußerungen Jugendlicher in einem deutschen Lehrwerk.....	67

Abb. 20: Person mit Fastnachtsmaske. Foto in einem deutschen Lehrwerk.	69
Abb. 21: „Drey scheenschte Dääg“. Lesetext in einem deutschen Lehrwerk zu Karneval in der Schweiz.....	70
Abb. 22: „Currywurst“. Lesetext in einem niederländischen Lehrwerk.	71
Abb. 23: „Eine Wurst im Brötchen, bitte!“ Lesetext in einem deutschen Lehrwerk.	73
Abb. 24: „Was isst du? Woher bist du?“ Zuordnungsübung in einem französischen Lehrwerk.	75
Abb. 25: Titelseite des niederländischen Lehrwerks NA KLAR! (2012a).....	76
Abb. 26: „Die Schweiz und die Schokolade“. Lesetext in einem deutschen Lehrwerk....	78
Abb. 27: „Woher kommen diese Schokoladen?“ Übung in einem französischen Lehrwerk.	79
Abb. 28: „Wo isst man was?“ Übung in einem deutschen Lehrwerk.	80
Abb. 29: „Guten Appetit!“ Europakarte mit ländertypischen Speisen in einem deutschen Lehrwerk.....	82
Abb. 30: „Klapperschlange à la carte?“ Lesetext in einem deutschen Lehrwerk.....	84
Abb. 31: „Mehr als Fernsehen“. Freizeitbeschäftigungen Jugendlicher in Minuten pro Tag. Statistik in einem niederländischen Lehrwerk.	86
Abb. 32: „Die @-Generation“. Computernutzung Jugendlicher. Statistik in einem deutschen Lehrwerk.....	87
Abb. 33: „Junge Leute chatten gern“. Lesetext in einem deutschen Lehrwerk.....	88
Abb. 34a, 34b, 34c u. 34d: Chattertexte in den untersuchten DaF-Lehrwerken.	89
Abb. 35: Smileys ergänzen und Abkürzungen zuordnen. Übungen in einem deutschen Lehrwerk.....	90
Abb. 36a u. 36b: Beispiele für SMS-Texte in den untersuchten DaF-Lehrwerken.	91
Abb. 37: Beispiel für einen SMS-Dialog, der in die richtige Reihenfolge gebracht werden soll.....	91
Abb. 38: „SnapChat“. Dialog in einem niederländischen Lehrwerk.....	92
Abb. 39: Einstellungen verschiedener Jugendlicher zu Facebook.	93
Abb. 40: Einstellung einer (fiktiven) Jugendlichen zur Internetnutzung.	94
Abb. 41: Gegenteilige Statements zu der Frage: „Spart der Computer Zeit?“	94
Abb. 42: Kommentare fiktiver Personen zu einem zu erratenden Gegenstand.....	95
Abb. 43: Programmübersicht in einem deutschen Lehrwerk.	96
Abb. 44: „Fernsehsendungen“. Verweis auf verschiedene Sendungen des deutschsprachigen Fernsehens.	97

Abb. 45a u. 45b: Selbstdarstellung a) auf einer in einem Lehrwerk dargestellten Blogseite und b) auf einem realen Blog.....	99
--	----

9 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Übersicht der untersuchten Lehrwerke.....	22
Tab. 2: Ausschnitt aus der Sprachniveau-Globalskala des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.	49