



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**„Konstruktion gesellschaftlicher Realität in
Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrwerken unter
machtkritischen Gesichtspunkten“**

verfasst von / submitted by

Anna Pia Hübinger, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Danksagung

Besonderer Dank gilt Daniela Schmid für unzählige inspirierende und motivierende Gespräche entlang des Weges, ihr stets offenes Ohr, ihren Zuspruch sowie nicht zuletzt das Korrekturlesen dieser Arbeit.

Ich danke meiner Schwester Julia Hübinger, die der Arbeit mit ihrem scharfsinnigen Blick zu mehr Klarheit verholfen hat und mir wichtige Anregungen und Hilfestellungen gegeben hat.

Mein Dank gebührt außerdem Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger für die Betreuung meiner Arbeit, seine wertvollen Anregungen und sein motivierendes Feedback.

Ebenso danke ich meinen Freundinnen, die mich mit emotionalem Rückhalt und motivierenden Worten unterstützt haben; besonderer Dank gilt Carolin Kaiser und Sabine Steiner.

Mein Dank gilt zudem meiner Familie, meinen Eltern Margit und Manfred sowie meinem Bruder Johannes Hübinger, für ihren Zuspruch und ihre guten Wünsche entlang des Weges.

Nicht zuletzt bedanke ich mich bei meinen Großeltern, Martha und Robert Tischbein, die mir mein Studium in dieser Form ermöglicht und mich darin bestärkt haben.

Ich widme diese Arbeit meinem lieben Vater.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
1.1	Aufbau der Arbeit	11
1.2	Anmerkungen zur Schreibweise	12
2	Theorie	13
2.1	Landeskunde – eine Standortbestimmung	14
2.1.1	Historische Betrachtung.....	15
2.1.2	Aktuelle Prinzipien und das DACHL-Konzept	16
2.1.3	Kulturwissenschaftliche Ansätze	20
2.1.4	Kulturwissenschaftliche Dimensionen des Kulturbegriffs	23
2.1.5	Symbolische Kompetenz	25
2.1.6	Kulturreflexiver Ansatz	28
2.1.7	Landeskunde in Lehrwerken	29
2.2	Die Macht der Sprache – philosophische Betrachtungen	32
2.2.1	Subjektivation	32
2.2.2	Sprache als machtvoll Handlung im Diskurs	33
2.2.3	Performativität von Sprache: Perspektiven auf Widerstand	35
2.3	Machtvolle Praktiken der Landeskunde	37
2.3.1	Anwendung homogenisierender Kulturkonzepte	37
2.3.2	Kulturalisierung, Rassismus und Othering.....	39
3	Methodisches Vorgehen	42
3.1	Verortung im wissenschaftlichen Diskurs	42
3.1.1	Qualitative Forschung	43
3.1.2	Theoretische Forschung.....	44
3.2	Gütekriterien und ethische Überlegungen	45
3.3	Korpus – Verortung und Auswahl.....	48

3.4	Methoden der Untersuchung und Analyse	51
3.4.1	Lehrwerkanalyse	51
3.4.2	Qualitative Inhaltsanalyse	56
3.4.3	Hermeneutische Verfahren	57
3.4.4	Konzeption der Leitfragen	62
4	Analyse	67
4.1	Schritte plus neu – Österreich A2	69
4.1.1	Beispielhaftigkeit	69
4.1.2	Gesellschaftliche Heterogenität	71
4.1.3	Konstruktion von Grenzen	74
4.1.4	Machtvolle Praktiken	75
4.1.5	Geschlechterrollen	76
4.1.6	Zusammenfassung	78
4.2	Linie 1 – Österreich A2	80
4.2.1	Beispielhaftigkeit	80
4.2.2	Gesellschaftliche Heterogenität	82
4.2.3	Konstruktion von Grenzen	84
4.2.4	Machtvolle Praktiken	85
4.2.5	Geschlechterrollen	87
4.2.6	Zusammenfassung	90
5	Erkenntnisse und Interpretation	93
6	Reflexion und Ausblick	100
	Literaturverzeichnis	102
	Onlinequellen	108
	Untersuchungsmaterial	108
	Anhang	109
	Abbildungen	109
	Abstract	127

1 Einleitung

*In fremdsprachlichen Lehrwerken scheint oft die Sonne und die Menschen sind meistens freundlich.
(Maijala 2007: 551)*

Dieses Zitat markiert sinnbildlich einen Moment der Irritation, der zum Ausgangspunkt wurde, von dem aus diese Arbeit ihre Entwicklung genommen hat. Es verweist auf den Punkt des Stutzig-Werdens, an dem Zweifel aufkommen, angesichts einer Sache, die anders ist, als sie vorgibt zu sein, der zum Moment der Täuschung, schlussendlich zum Moment der Realisierung wird, dass dieser Sache wohl doch nicht vorbehaltlos vertraut werden kann, vielmehr ein wachsamer Blick vonnöten ist, um nicht an der Nase herumgeführt zu werden. Bestenfalls fragwürdig erscheint schließlich diese Repräsentation vermeintlicher Wirklichkeit, die glatt und gefällig daherkommt – angenehmer jedenfalls als das eigene Leben, als das, was sich um uns herum abspielt –, die im Abgleich mit der von Grauzonen und Unwägbarkeiten gezeichneten, nicht immer sonnigen Realität schnell Risse bekommt. Angesichts fiktionaler Stoffe, in Romanen, Filmen, Theaterstücken etwa, kann diese Beobachtung freilich nicht verwundern, wenn es jedoch um ein Genre geht, das nicht unterhalten soll, zumindest nicht vorrangig, sondern informieren, einen Lernprozess begleiten, Hilfestellungen geben, müssen andere Maßstäbe angelegt werden. Lehrwerke sind keine Unterhaltungsliteratur – sie dienen nicht dem Eskapismus und sollten sich dementsprechend der Realität abseits der Sonnenseite stellen.

Die oftmals allzu glatten Oberflächen gesellschaftlicher Realität in Lehrwerken, die kaum Risse zeigen oder diese übertünchen, haben stutzig gemacht und die kritischen Fragen aufkommen lassen, die diese Arbeit zu beantworten sucht. Es gilt also, herauszufinden, welche Geschichten Lehrwerke erzählen, welche Eindrücke sie entstehen lassen (wollen) und inwiefern diese mit einer vielfältigen Gesellschaft kompatibel sind. Die gesellschaftspolitischen, strukturellen, institutionellen Rahmenbedingungen – zum Beispiel im Hinblick auf den Integrationsdiskurs oder staatliche Förderungen –, unter denen Deutsch-als-Zweitsprache-Materialien entstehen und verwendet werden, lassen zudem den Blick schärfen für mögliche Machtdynamiken, die diese Lehrwerke und -materialien transportieren, vertiefen oder erst entstehen lassen können.

Letzteres ist einer der Gründe für die Entscheidung, den Schwerpunkt der Untersuchung auf den Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu legen. Dies beruht auf den Annahmen, dass in diesem Bereich stärkere machtvollere Dynamiken zum Tragen kommen, als es im Kontext des Deutschen als Fremdsprache (DaF) der Fall ist, dass zusätzlich zu einer vermeintlichen „Unwissenheit“ auf sprachlicher Ebene oftmals auch strukturelle Steine in den Weg gelegt werden und dass letztlich der Diskurs über die Integration von Menschen, die nach Österreich gekommen sind, zu einem

Machtgefälle beitragen kann, in dem Lernende Benachteiligung erfahren. An dieser Stelle wird es daher relevant und vonnöten, Formen der Machtausübung und potenziellen Ausgrenzung aufzuzeigen, sichtbar zu machen, ihnen letztlich aber auch entgegenzutreten, sich zu überlegen, wie Ermächtigung ermöglicht werden kann.

Zur Verortung im Forschungsfeld DaF/DaZ sei angemerkt, dass an manchen Stellen dieser Arbeit zwar auch auf Erkenntnisse zum Deutschen als Fremdsprache zurückgegriffen wird, da hier aufgrund der wissenschaftlichen Nähe sowie der thematischen Verwandtschaft nicht immer trennscharf unterschieden werden muss, sich die Analyse aber aus obengenannten Gründen Lehrwerken widmet, die explizit für den zweitsprachlichen Deutschunterricht in Österreich konzipiert sind.

Landeskunde ist zwar zweifelsohne ein essentieller Bestandteil der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung im Allgemeinen, aber sicherlich auch kein unumstrittener oder klar abzugrenzender. Im Spezielleren spielen dabei Lehrwerke mit ihren Darstellungen gesellschaftlicher Realität des Zielsprachenlands, zu denen sich Lernende und Lehrende in der Unterrichtspraxis positionieren müssen, eine bedeutsame Rolle. So findet eine Auseinandersetzung damit statt, wie Menschen im deutschsprachigen Raum leben, wie das gesellschaftliche Zusammenleben funktioniert und wie sich alltägliche Situationen gestalten. Dementsprechend wird ein Ausschnitt einer von den Lehrwerkerstellern/Lehrwerkerstellerinnen angenommenen gesellschaftlichen Realität dargestellt. Dabei ist es spannend, einen genaueren Blick auf die doppelte Konstruiertheit dieser Blaupause der Realität zu werfen. Doppelt konstruiert ist sie deshalb, weil zum einen aus dekonstruktivistischer Sicht letztlich alles, was als Wirklichkeit wahrgenommen wird, konstruiert ist und zum anderen Lehrmaterialien als kulturelle Artefakte nochmals eine Repräsentation einer Wirklichkeit darstellen, die unter anderem von den Bedingungen (Verlagsinteressen, Prämissen der Wirtschaftlichkeit, politische Rahmenbedingungen etc.), denen solche Publikationen unterworfen sind, abhängt.

Nun stellt sich in Anknüpfung an die eingangs ausgeführten Überlegungen die Frage, was genau in Lehrmaterialien präsentiert wird und inwieweit dies der gesellschaftlichen Realität in all ihrer Vielschichtigkeit und ihren Widersprüchlichkeiten entspricht bzw. entsprechen kann. Außerdem ist es – angelehnt an philosophische Positionen von Pierre Bourdieu, Michel Foucault und Judith Butler zu Macht, Sprache und Diskurs – von Interesse, welche Mechanismen dabei wirksam werden. In jedem Diskurs wirken Machtdynamiken, auch und besonders zwischen den Repräsentationen von Realität in Lehrwerken und den mit den Materialien konfrontierten Lernenden, die in der Beschäftigung mit den Inhalten gleichsam mit selbigen in Beziehung treten.

Somit stellen sich schlussendlich folgende Forschungsfragen:

- Welche gesellschaftliche Realität wird in landeskundlichen Materialien konstruiert?
- Spielen dabei machtvollen Praktiken eine Rolle und wenn ja, welche?

1.1 Aufbau der Arbeit

Die theoretischen Grundlagen für die Beantwortung der Forschungsfragen werden in Kapitel 2 geschaffen. Da sich die vorliegende Arbeit wie vordem beschrieben auf landeskundliche Inhalte in DaZ-Lehrwerke bezieht, wird zunächst grundlegend geklärt, was unter dem Begriff Landeskunde zu verstehen ist; daran schließt sich die Darstellung des aktuellen Forschungsstands und gegenwärtiger Entwicklungen innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion an. Angesichts der machtkritischen Verortung dieser Arbeit lohnt eine philosophische Betrachtung der Zusammenhänge zwischen Macht, Sprache und der Positionierung des Subjekts innerhalb dieser (Macht-)Verhältnisse. Die Verknüpfung dieses theoretischen Fundaments mit dem Forschungsvorhaben führt schließlich zur Auseinandersetzung mit machtvollen landeskundlichen Praktiken, auf die die Untersuchung im Rahmen der zweiten Forschungsfrage fokussiert.

Nachdem das Forschungsfeld abgesteckt und die theoretische Grundlage gelegt wurde, folgt in Kapitel 3 die Darstellung des methodischen Vorgehens. Zu diesem Zwecke wird zunächst eine Verortung dieses Forschungsvorhabens im wissenschaftlichen Diskurs vorgenommen, um in der Folge die Gütekriterien und den Korpus, seine Verortung und die Auswahl der untersuchten Lehrwerke, zu beschreiben. Das Kapitel schließt mit der Darlegung der zur Verwendung kommenden Methoden der Hermeneutik, Inhalts- und Lehrwerkanalyse sowie der Konzeption der Leitfragen.

In Kapitel 4 werden die Methoden schließlich auf die ausgewählten Lehrwerke angewendet. Im Zuge dessen erfolgt die Beantwortung der Leitfragen, und es werden erste Ergebnisse zusammengefasst. Jene Passagen aus den Lehrwerken, die zur Analyse herangezogen werden und auf die ausführlicher Bezug genommen wird, finden sich im Anhang.

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse prägnant zusammengefasst, im Rückgriff auf die Theorie interpretiert und mit den Forschungsfragen in Beziehung gesetzt, um diese schließlich zu beantworten. So schließt sich gleichsam der Kreis, wenn im Zuge der Beantwortung der eingangs gestellten Fragen, unter Verwendung der Erkenntnisse aus der Untersuchung der Lehrwerke, wiederum auf die zugrunde gelegte Theorie verwiesen wird.

Zum Abschluss finden sich in Kapitel 6 eine Reflexion offen gebliebener Fragen und des Forschungsprozesses sowie ein Ausblick darauf, was von diesem Erkenntnisstand ausgehend weiter erforscht werden sollte.

1.2 Anmerkungen zur Schreibweise

Die vorliegende Arbeit ist in gendergerechter Sprache verfasst. Je nach grammatikalischen Möglichkeiten und der Passung in den Lesefluss werden mithilfe von Neutralisierungen, Umschreibungen, Doppelformen sowie der Verwendung von Schrägstrichen alle Geschlechter sprachlich abgebildet.

In Anführungszeichen gesetzt sind zum einen Begriffe, die Hinterfragung und kritischer Distanz bedürfen und deshalb nicht ohne weiteres übernommen wurden. Diese Vorgangsweise erschließt sich entweder aus dem jeweiligen Kontext oder wird in einer Fußnote dargelegt. Zum anderen werden kurze direkte Zitate innerhalb des Fließtextes mit Anführungszeichen gekennzeichnet, während längere Zitate bzw. auch kürzere, die aufgrund ihrer Prägnanz hervorgehoben werden, eingerückt, nicht angeführt und kursiv stehen. Kursivierungen dienen zudem zur Hervorhebung bzw. Betonung innerhalb des Fließtextes und markieren Begriffe, die aus dem Englischen übernommen wurden. Hervorhebungen in kursivierten Zitaten werden gesperrt dargestellt.

2 Theorie

In diesem Kapitel geht es darum, das theoretische Feld, in dem sich die vorliegende Arbeit bewegt, abzustecken und den aktuellen Forschungsstand sowie relevante Ansätze darzustellen – dies geschieht stets im Hinblick auf die oben gestellten Forschungsfragen.

Die Eingrenzung umfasst zunächst in Kapitel 2.1 den fremdsprachendidaktischen Bereich der Landeskunde, deren Entwicklung und Ausprägungen (siehe Kapitel 2.1.1) sowie Prinzipien, die aktuell im landeskundlichen Kontext Anwendung finden (Kapitel 2.1.2). Daran anschließend folgen in Kapitel 2.1.3 und 2.1.4 die Darstellung kulturwissenschaftlicher Ansätze und die Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff sowie dessen Implikationen für die Landeskundevermittlung im DaZ-Unterricht (Kapitel 2.1.5 und 2.1.6). Da in der vorliegenden Arbeit eine Lehrwerkanalyse vorgenommen wird, wird in weiterer Folge der Forschungsstand zu Landeskunde in fremdsprachlichen Lehrwerken in den Blick genommen (Kapitel 2.1.7). Theoretisch ebenfalls von Relevanz sind philosophische Positionen wie jene von Michel Foucault, Pierre Bourdieu und Judith Butler (Kapitel 2.2), die sich mit Diskursanalyse und Machtverhältnissen im Zusammenhang mit Sprache auseinandersetzen und die Grundlage für die in der zweiten Forschungsfrage enthaltenen machtkritischen Aspekte schaffen. Dem Machtbegriff konkreter im Bezug auf die Landeskundevermittlung widmet sich Kapitel 2.3 zu machtvollen Praktiken, in dem insbesondere rassismuskritische theoretische Positionen und jene des kulturexreflexiven Ansatzes berücksichtigt werden.

Angesichts und trotz der Tatsache, dass sich die oben genannten Forschungsgebiete und Konzepte meist als weitläufige, heterogene Felder darstellen, wird auf den folgenden Seiten der Versuch unternommen, diese Weite in einer dem Forschungsvorhaben angemessenen, prägnanten Form zu fassen. Dabei lässt sich trotz gegenteiligen Bemühens nicht verhindern, dass sich Lücken und blinde Flecken auftun – an dieser Stelle steht die Bitte, diesen Unzulänglichkeiten in Anbetracht des vorhandenen Rahmens einer Masterarbeit mit Nachsicht zu begegnen.

Dieses Vorhaben wurde im Rückgriff auf Inhalte des DaF/DaZ-Masterstudienganges, im Rahmen dessen die vorliegende Arbeit verfasst wird, und anhand einer Literaturrecherche umgesetzt. Der Literaturüberblick umfasst eine Reihe wissenschaftlicher Primär- und Sekundärquellen, darunter einschlägige Studienbeiträge, den Forschungsstand zusammenfassende Darstellungen in Handbüchern sowie philosophische Quellen.

Ziel dieses Kapitels ist es, einen fundierten Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu den Themen Landeskunde, Phänomene der Macht sowie Machtkritik zu geben, um so eine Grundlage für das anschließende methodische Vorgehen, die Untersuchung und letztlich die Beantwortung der Forschungsfragen zu schaffen.

2.1 Landeskunde – eine Standortbestimmung

Anschließend an die Forschungsfragen und zu deren Präzisierung stellt sich die Frage, was unter dem Begriff der Landeskunde zu verstehen ist. Im Folgenden wird nun der Versuch unternommen, das Forschungsfeld der Landeskunde, auf deren Vermittlung und die dafür verwendeten Materialien für den DaZ-Unterricht sich die vorliegende Arbeit bezieht, zu umreißen beziehungsweise einzugrenzen. Nach einer ersten Annäherung an das Feld und einer Sondierung des Forschungsstands kann grundlegend festgestellt werden, dass es nicht die eine von allen in diesem wissenschaftlichen Bereich tätigen Personen akzeptierte Definition gibt, sondern es sich vielmehr um ein heterogenes, teils unübersichtliches Forschungsfeld mit vielen verschiedenen Schwerpunkten und Strömungen handelt. Trotzdem wird auf den folgenden Seiten ein möglichst kompakter Überblick geschaffen sowie eine Begriffsklärung vorgenommen.

Im ersten Schritt geht es um die Auseinandersetzung mit der Terminologie und kontroverse Standpunkte des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses. Den Ausführungen von Uwe Koreik und Jan Paul Pietzuch (2010: 1445–1447) folgend, die in einem lohnenden Überblick landeskundliche Entwicklungslinien zusammengefasst haben, kann festgehalten werden, dass sich der Begriff Landeskunde Ende der 1960er-Jahre gegenüber anderen Bezeichnungen wie Realienkunde und Kulturkunde und den damit verbundenen Konzepten, die in der Vergangenheit Anwendung gefunden haben, durchgesetzt hat und seitdem trotz wiederkehrender Kritik verwendet wird. In der jüngeren Vergangenheit und Gegenwart wurden bzw. werden interkulturelle, kommunikative Aspekte sowie die Einbeziehung der Lernenden zwar stärker betont und schlagen sich auch in unterschiedlichen Bezeichnungen nieder, den Autoren zufolge bleibt Landeskunde jedoch wie vordem erwähnt als gemeinhin akzeptierter Begriff weitgehend erhalten. Auch Schiedermaier (2018: 10) hält fest, dass mit dem Begriff Landeskunde zwar lange Zeit Konzepte beschrieben wurden, die vom aktuellen – von den Kulturwissenschaften beeinflussten¹ – Forschungsstand infrage gestellt werden, er jedoch weiterhin Verwendung findet, wenn auch mit Attributen wie kulturelles Lernen, diskursiv oder Kulturstudien. Eine andere Position vertritt Claus Altmayer (2017: 10), wenn er in der kulturwissenschaftlichen Entwicklung keineswegs nur einen neuen Ansatz sieht, sondern vielmehr einen Paradigmenwechsel von Landeskunde zum Begriff Kulturstudien bzw. kulturbezogenes Lernen. Er geht davon aus, dass die der Landeskunde zugrundeliegenden Annahmen, etwa ein methodischer Nationalismus, überholt sind und daher auch die Terminologie selbst abgelöst werden soll.²

¹ siehe Kapitel 2.1.3 zu kulturwissenschaftlichen Ansätzen in der Landeskunde

² Auch in der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Landeskunde verwendet, was nicht bedeuten soll, dass die erwähnten aktuellen Strömungen nicht mitgedacht werden. Die Arbeit folgt hier den Positionen von Koreik/Pietzuch (2010) und Schiedermaier (2018).

2.1.1 Historische Betrachtung

Im folgenden Kapitel geht es darum, die Entwicklungslinien im Bereich Landeskunde historisch wie theoretisch nachzuzeichnen. Dies ist möglichst kompakt und übersichtlich gestaltet, auf Vollständigkeit muss angesichts der Größe und Heterogenität des Forschungsbereichs aus Platzgründen verzichtet werden. Im Anschluss wird auf aktuelle kulturwissenschaftlich beeinflusste Strömungen – symbolische Kompetenz und kulturreflexives Lernen – exemplarisch eingegangen.

Koreik/Pietzuch (2010: 1444) weisen darauf hin, dass sich Entwicklungslinien der Landeskunde schwerlich als linear aufeinanderfolgende, klar abgegrenzte Phasen beschreiben lassen, sondern vielmehr eine mäandernde Entwicklung mit sich wiederholenden, überschneidenden Fortschritten, Defiziten und Diskursen beobachtet werden kann. In vielen älteren Darstellungen, die sich mit der Entwicklung der Landeskunde beschäftigen (u. a. Neuner 1994), hat sich Koreik/Pietzuch (2010) zufolge eine historisierende Sichtweise etabliert, die die Kontroversen der Landeskunde als fremdsprachenwissenschaftliche Teildisziplin zwar nicht ausspart, aber letztlich einen linear-progressiven Fortschritt von klassischen zu aktuellen Konzepten und Ansätzen zeichnet. Dieser Fortschritt wird mit folgendem Muster beschrieben:

Der ursprünglichen Realienkunde des späten 19. Jahrhunderts folgt die stärker komparatistisch angelegte Kulturkunde der ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts, die [...] erst in den späten 1960er Jahren durch die Landeskunde abgelöst wird. Während die 1960er bis 1980er Jahre von einem Spannungsfeld zwischen sprachimmanenten (pragmatischen) und sozialwissenschaftlichen Landeskunde-Konzepten geprägt ist [sic], wird aus Sicht der 1990er Jahre der traditionellen kognitiven Landeskunde (1960er) eine kommunikative (ab den 1970ern) und schließlich eine interkulturelle Landeskunde (1990er) nachgeordnet, die zur Jahrtausendwende den Status quo markiert. (Koreik/Pietzuch 2010: 1444)

Im Folgenden werden die Entwicklungen hinsichtlich kommunikativer Kompetenz und die Entstehung der ABCD-Thesen (1990), die als Grundstein für den Forschungsstand seit der Jahrtausendwende gelten, kurz umrissen. Letztere markieren den Übergang zu neueren Konzepten, die im darauffolgenden Kapitel (siehe Kapitel 2.1.2 zu aktuellen landeskundlichen Prinzipien und dem DACHL-Konzept) dargestellt werden.

Den Ausführungen Gerhard Neuners (1994: 26) zur Entwicklung des Forschungsbereichs folgend kann festgehalten werden, dass die Landeskunde in den 1970er-Jahren Teil der kommunikativen Didaktik wurde. Die kommunikative Wende³, die in den 1970er-Jahren von der sogenannten Kritischen Erziehungswissenschaft angestoßen wurde, führte laut Neuner (1994) auch im Bereich der Landeskunde zu grundlegenden Veränderungen, im Zuge derer „kommunikative Kompetenz“

³ vgl. weiterführend u. a. Piepho, Hans-Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. – Dornburg-Frickhofen: Frankonius.

als Lernziel festgelegt wurde. Biechele/Padrós (2003: 43) halten in diesem Kontext fest, dass Landeskunde dem Ziel der kommunikativen Kompetenz untergeordnet wurde. Sie soll demnach dazu beitragen, dass sprachliche Handlungen sowie das Verstehen alltagskultureller Phänomene gelingen – ist somit in gleicher Weise informations- wie handlungsbezogen. Auch die Materialien und deren Inhalte sollen Biechele/Padrós (2003) folgend den Bedürfnissen der Lernenden hinsichtlich der Kommunikation in der fremden Alltagskultur entsprechend gestaltet und ausgewählt sein.

Den nächsten wichtigen Entwicklungsschritt der Landeskunde stellen die ABCD-Thesen (1990) dar. Diese für den Bereich der Landeskunde grundlegenden Thesen sind 1988 im Rahmen einer Arbeitsgruppe bestehend aus Vertretern und Vertreterinnen Österreichs (A), der Bundesrepublik Deutschland (B), der Schweiz (CH) und der DDR (D) als kritische Reaktion auf die starke Konzentration der Lehrmaterialien auf die Bundesrepublik Deutschland mit der Forderung nach Gleichberechtigung aller deutschsprachigen Länder entstanden (vgl. u. a. Biechele/Padrós 2003: 103). In den ABCD-Thesen (1990: 26) wird Landeskunde unter anderem als ein dynamisches, prozesshaftes Prinzip verstanden, das sich die Sensibilisierung und die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten in der Begegnung mit Fremdem zum Ziel setzt. Sie erheben dabei nicht den Anspruch einer möglichst umfassenden und vollständigen Informationsvermittlung.

Die ABCD-Thesen sind jedoch angesichts der bereits länger zurückliegenden Entstehung vielmehr als ein Grundstein zu betrachten, auf den viele weitere Diskurspositionen und Strömungen folgten.⁴ Einige der wichtigsten werden in den folgenden Kapiteln näher beleuchtet und dienen als Grundlage für die vorliegende Untersuchung.

2.1.2 Aktuelle Prinzipien und das DACHL-Konzept

In der Heterogenität des Feldes Landeskunde lassen sich aktuell einige Aspekte festhalten, die als zentral verstanden werden können. Hannes Schweiger, Sara Hägi und Marion Döll (2015) beschreiben in ihrem lohnenswerten Überblick über kulturreflexive Konzepte in der Landeskunde neun Merkmale, die im Folgenden zusammengefasst werden und als eine der theoretischen Grundlagen dieser Arbeit dienen.

Im Sinne der Beispielhaftigkeit soll sich Schweiger/Hägi/Döll (2015: 8) zufolge Landeskunde exemplarisch auf den deutschsprachigen Raum beziehen; das Ziel ist es, mit ausgewählten Themen Sensibilität für die Vielfalt der deutschsprachigen Länder zu schaffen und landeskundliche Kernkompetenzen sowie Strategien für die Begegnung mit Unbekanntem, Zweifelhafte[m] zu vermitteln.

⁴ Eine weitere Grundlage für die Entwicklung der Landeskunde sind die „Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht“ (1984), auf die an dieser Stelle aufgrund des Umfangs der vorliegenden Arbeit nicht eingegangen werden kann.

Als zweites Merkmal nennen Schweiger/Hägi/Döll (2015: 8) die Lernendenorientierung und Partizipation. Dies bringt mit sich, dass die Auswahl der Themen in erster Linie im Hinblick auf die Interessen, die Bedürfnisse und das Vorwissen der Lernenden und in Abstimmung mit ihnen geschieht. In diesem Zusammenhang erwähnen Hackl/Langner/Simon-Pelanda (1997: 23) in ihrem Beitrag zur integrierenden Landeskunde die „universalen Daseinserfahrungen“ nach Neuner (1994) und „generative Themen“⁵ als mögliche Grundlagen für eine am Prinzip der Lernendenautonomie ausgerichtete Landeskunde.

Ein weiteres Prinzip moderner Landeskunde ist jenes der Prozesshaftigkeit: An dieser Stelle weisen Schweiger/Hägi/Döll (2015: 8) darauf hin, dass die Ausschnitte der Wirklichkeit, mit denen Lernende beim landeskundlichen Lernen konfrontiert sind, nicht statisch, sondern vielmehr prozesshaft sind. Ihnen zufolge macht es daher wenig Sinn, essentialisierende und scheinbare Wahrheiten zu präsentieren, stattdessen gilt es, die Dynamik der Wirklichkeitsausschnitte zum Thema des Unterrichts zu machen.

Seit dem kommunikativen Ansatz⁶ ist die Verschränkung von sprachbezogenem und kulturbezogenem bzw. landeskundlichem Lernen ein Prinzip des Sprachunterrichts, das auch Schweiger/Hägi/Döll (2015: 8) in ihrem Überblick aufgreifen. Demnach soll Landeskunde als Prinzip verstanden und in den Sprachunterricht integriert werden.

Auch die Handlungsorientierung als weiteres Primat der Landeskunde nach Schweiger/Hägi/Döll (2015: 8) geht auf den kommunikativen Ansatz zurück; ihr Ziel ist die Handlungsfähigkeit Lernender in der Fremdsprache. Im kulturwissenschaftlichen Ansatz⁷ wird ebenfalls davon ausgegangen, dass kulturelles Lernen dabei hilft, die Teilhabe an deutschsprachigen Diskursen zu ermöglichen.

Das sechste Merkmal ist Schweiger/Hägi/Döll (2015: 8) zufolge die Orientierung am DACHL-Prinzip, dessen Grundsätze sich in diesem Kapitel weiter unten wiederfinden.

Der Anspruch der Verwendung von authentischen Materialien wurde bereits in den ABCD-Thesen (1990) erhoben und lässt sich mittlerweile durch die Möglichkeiten des Internets relativ mühelos erfüllen. Damit einhergehend wird laut Schweiger/Hägi/Döll (2015: 9) Recherche ein wichtiger Bestandteil landeskundlichen Lernens. Lernende und Lehrende sind demzufolge mit fol-

⁵ Unter „universale Daseinserfahrungen“ fallen zum Beispiel Raum, Zeit, Identität sowie Wertorientierungen, „generative Themen“ sind etwa Grenzen, Identitäten und Begegnungen.

⁶ vgl. zur Entwicklung der Landeskunde Kapitel 2.1.1

⁷ siehe weiterführend Kapitel 2.1.3 zu kulturwissenschaftlichen Ansätzen in der Landeskunde und Kapitel 2.1.4 zu kulturwissenschaftlichen Dimensionen des Kulturbegriffs

genden Fragen konfrontiert: Wie können Quellen beurteilt und in Kontext gesetzt werden? Welches Wissen und welche Kompetenzen sind dafür notwendig? Der Erwerb Letzterer wird in der Folge zu einem Bestandteil moderner Landeskundedidaktik.

Machtkritik und Ermächtigung sind Schweiger/Hägi/Döll (2015: 9) zufolge Ziele von Landeskunde, genauer gesagt sollen vorherrschende Repräsentationen und Konstruktionen von Gruppen kritisch betrachtet werden. Dem/den Autor/innen zufolge sind Darstellungen bestimmter Personengruppen in Lehrmaterialien oftmals diskriminierend und/oder defizitorientiert, was im Zusammenhang mit bestehenden Machtverhältnissen zu sehen ist, welche durch landeskundliches Lernen kritisch reflektiert werden sollten. Ermächtigung kann laut Schweiger/Hägi/Döll (2015) dadurch geschehen, dass Lernräume entstehen, in denen bestehende Herrschaftsverhältnisse wahrgenommen und analysiert, aber auch Strategien gegen Zuschreibungen und diskursive Machtausübung thematisiert werden.

Als letztes Merkmal im Hinblick auf Landeskundevertretung nennen Schweiger/Hägi/Döll (2015: 9) (Kultur-)Reflexivität⁸. Dem/den Autor/innen zufolge hat die Auseinandersetzung mit den individuellen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern durch die kulturwissenschaftliche Beeinflussung Eingang in die Landeskundevertretung gefunden. Damit sollte laut Schweiger/Hägi/Döll (2015) eine kritische Reflexion des Verständnisses von „Kultur“⁹ einhergehen, wobei „Kultur“ nicht als einzig bedeutungsrelevante Kategorie, sondern als eine von vielen dynamischen Dimensionen (zusammen mit Gender, Klasse, sozialer Gruppe, Alter etc.) gedacht werden sollte, die in ihrer Wechselwirkung bedeutungserzeugend und -verändernd sind¹⁰.

Die Veränderungen innerhalb des Forschungsfeldes sollen im Folgenden anhand dreier jüngerer Ansätze und Entwicklungen – DACHL-Konzept, interkulturelles Lernen und kulturwissenschaftliche Ansätze – illustriert werden. Diese Beschreibung ist freilich nicht vollständig, da, wie oben erwähnt, der Bereich der Landeskunde durch eine ganze Reihe von unterschiedlichen Entwicklungen und Kontroversen geprägt ist – wodurch ein heterogenes Erscheinungsbild entsteht.

Im Kontext des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands und dessen Treffen entwickelte sich in den 1990er-Jahren aus der ABCD-Gruppe und deren Thesen das DACHL-Konzept. Das Akronym setzt sich aus den internationalen Autokennzeichen der deutschsprachigen Länder Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Liechtenstein zusammen. Das Prinzip

⁸ vgl. Kapitel 2.1.6 zum kulturreflexiven Ansatz

⁹ siehe Kapitel 2.1.4 zu kulturwissenschaftlichen Ansätzen in der Landeskunde

¹⁰ Angesichts einer grundlegenden Infragestellung des Begriffs „Kultur“ und der damit verbundenen Konzepte, die sich durch die vorliegende Arbeit zieht und in den folgenden Kapiteln theoretisch untermauert wird, wird dieser mit Anführungszeichen versehen, um eine kritische Distanz auszudrücken.

umfasst Langner (2011: 265–266) zufolge eine erlebte, integrierte Landeskunde in vier Ländern, einen mehrperspektivischen Ansatz, projektorientiertes Arbeiten sowie generative, das heißt aus der Lebensrealität der Teilnehmenden stammende, Themen. Dieses DACHL 1 genannte Konzept ging schließlich 2008 in ein neues DACHL-Prinzip über, dessen Eigenbeschreibung wie folgt lautet:

Das DACHL-Prinzip geht von der grundsätzlichen Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes im Rahmen des Unterrichts der deutschen Sprache, der Vermittlung von Landeskunde, der Produktion von Lehrmaterialien sowie der Aus- und Fortbildung von Unterrichtenden aus. (DACHL-Prinzip 2013)

Von den ABCD-Thesen bis zum DACHL-neu-Konzept wurden mehrere Entwicklungsstufen durchlaufen. Festzuhalten ist dabei Langner (2011: 269–270) zufolge, dass die ABCD-Thesen und Aktivitäten, die damit in Verbindung stehen, eher einem additiv-gleichberechtigtem Ansatz verpflichtet waren, während das Konzept von DACHL 1 tendenziell integrativ zu verstehen war. Die neueren Entwicklungen sind laut Langner (2011) nicht ganz klar einzugrenzen, es sollen jedoch weiterhin länderübergreifende und generative Themen, so wie dies bereits im DACHL-1-Konzept der Fall war, behandelt werden, um eine parallele Beschäftigung mit den jeweiligen Ländern zu vermeiden.

Da das fremdsprachendidaktische Konzept des interkulturellen Lernens¹¹ in der Vergangenheit eine wichtige Rolle eingenommen hat und dies auch heute zum Teil noch der Fall ist, soll an dieser Stelle kurz das im wissenschaftlichen Diskurs kontrovers diskutierte Verhältnis zwischen Landeskunde und ebenjenem Ansatz umrissen werden. Zum einen wird interkulturelles Lernen gleichwertig neben der Landeskunde als Teil des Sprachenlernens gesehen (vgl. Krumm 1995: 157–158), zum anderen gibt es Positionen, die interkulturelles Lernen als historischen Nachfolger der Landeskunde verstehen (u. a. Eckerth/Wendt 2004, hier zit. nach Koreik/Pietzuch 2010: 1447). Tendenziell wird Koreik/Pietzuch (2010: 1447) zufolge zwischen einer inhaltlich und deklarativ gedachten Produktorientierung der Landeskunde und einer methodischen und prozeduralen Prozessorientierung des interkulturellen Lernens differenziert. Dieser Annahme liegt die Position

¹¹ Auf das Konzept des interkulturellen Lernens wird in dieser Arbeit zum einen aus Platzgründen, zum anderen da dies nicht direkt zur theoretischen Fundierung der Untersuchung notwendig erscheint, nicht näher eingegangen. Die Positionen Altmayers, die sich durch den Theorieteil ziehen, stehen zum Teil in der Tradition des interkulturellen Lernens bzw. des Deutungslernens, haben sich in jüngerer Zeit in Richtung kulturwissenschaftlicher Prämissen entwickelt (siehe unten). Weiterführend sei zudem empfohlen: Bredella, Lothar (2010): Überlegungen zur Lehre interkultureller Kompetenz. In: Weidemann, Arne / Straub, Jürgen / Nothnagel, Steffi (Hrsg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. – Bielefeld: Transcript. 99–120.

zugrunde, dass interkulturelles Lernen ein fremdsprachendidaktisches Konzept ist, in dem die Landeskunde einen Bestandteil darstellt.

Eine in der Forschung oftmals geäußerte Kritik am interkulturellen Modell ist jene an der Gegenüberstellung von der „eigenen Kultur“ (der Lernenden) und der „Fremdkultur“ (des Ziellandes) (u. a. Altmayer 2013). Daran hat sich eine Orientierung in Richtung kulturwissenschaftlicher Ansätze angeschlossen, die im Folgenden skizziert wird.

2.1.3 Kulturwissenschaftliche Ansätze

Der vordem erwähnte Paradigmenwechsel innerhalb der Landeskunde hat dazu geführt, dass die Disziplin, aber auch die Fremdsprachendidaktik im Allgemeinen, in den letzten Jahren eine Neuausrichtung unter kulturwissenschaftlichen Prämissen¹² erfahren hat. Kulturwissenschaften sind ein umfangreicher Forschungsbereich und durch Heterogenität sowie Komplexität gekennzeichnet – dieses Konglomerat der Ansätze, Themen und Forschungsschwerpunkte kann somit schwerlich präzise und abschließend gefasst werden. Im Folgenden soll nichtsdestotrotz der Versuch unternommen werden, einen kurzen Abriss der kulturwissenschaftlichen Entwicklung im Bereich Fremdsprachendidaktik und dahingehend – besonders im Hinblick auf Landeskunde – relevante Konzepte darzulegen.

Unter dem Oberbegriff der kulturwissenschaftlichen Ansätze hat sich, den Ausführungen von Koreik/Pietzuch (2010: 1449) zu landeskundlichen Entwicklungslinien zufolge, in disziplinübergreifenden Entwicklungen seit der Jahrtausendwende ein fremdsprachenwissenschaftlicher Diskursstrang herausgebildet. Dieser bezieht sich den Autoren zufolge nur mehr zu Teilen auf landeskundliche Fragestellungen und Inhalte, stellt zudem aber auch das Konzept Landeskunde als Lehr-, Lern- und Forschungsgegenstand grundsätzlich infrage, wenn vonseiten kulturwissenschaftlicher Ansätze nicht sogar versucht wird, dieses abzulösen. Diese Ansätze sind Schmenk (2006: 267) zufolge weder inhaltlich noch methodisch definiert oder abgeschlossen, sondern stellen eine vielfältige Sammlung von verschiedenen Forschungsschwerpunkten und -gegenständen dar. Dabei besteht laut Schmenk (2006: 276) insbesondere im Hinblick auf Landeskunde die Gefahr einer „Kraut-und-Rüben-Didaktik“, da sich hier eine wissenschaftlich wie curricular schwerlich fassbare Vielfalt an Themen und Inhalten präsentiert.

Eine wichtige Grundlage für die kulturwissenschaftliche Ausrichtung der Fremdsprachendidaktik stellt der Cultural Turn im Bereich der geistes- und sozialwissenschaftlichen Forschung in der

¹² Die deutschsprachigen Kulturwissenschaften sind mit den anglophonen Cultural Studies nicht vollständig gleichzusetzen. Aus Platzgründen wird an dieser Stelle darauf verzichtet, auf die Unterschiede – gerade auf nationalwissenschaftlicher Ebene – einzugehen. Weiterführend dazu u. a. Böhme, Hartmut / Matussek, Peter / Müller, Lothar (2000): Orientierung Kulturwissenschaft. – Reinbek: Rowohlt.

zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts dar. Im Zuge dessen kam es Altmayer (2015: 24–25) zufolge zu einer Hinwendung zu kulturbezogenen Themen, womit subjektive Bedeutungszuschreibungen, Sinnsysteme sowie symbolische Ordnungen gegenüber beschreibbaren Verhaltensweisen und Strukturen an Relevanz gewannen. Im Hinblick auf die Frage nach den Konsequenzen für die Vermittlung von Fremdsprachen kann demnach festgehalten werden, dass die Sprache als das wichtigste menschliche Symbolsystem und das grundlegende Mittel, um Sinn und Bedeutung in der sozialen Interaktion zuzuschreiben und auszuhandeln, in den Mittelpunkt des Interesses gerückt wurde. Dabei ist laut Altmayer (2006) weniger Sprache als (für sich stehendes) Zeichensystem als vielmehr Sprache im sozialen Zusammenhang der Interaktion gemeint – also im Diskurs¹³.

Der Einfluss der oben beschriebenen Entwicklung auf den Bereich DaF/DaZ manifestiert sich laut Altmayer (2015: 26) in einer inhaltlichen Neuausrichtung des kulturbezogenen Aspekts. Diese beinhaltet die Weiterentwicklung der „Landeskunde“ zu einer eigenständigen wissenschaftlichen (Teil-)Disziplin und den Anschluss an die oben angedeuteten interdisziplinären Entwicklungen der Sozial- und Geisteswissenschaften. Dementsprechend nehmen die Kulturstudien an,

dass die Gegenstände der ‚außersprachlichen Wirklichkeit‘ nicht ‚objektiv‘ gegeben sind, sondern immer schon unausgesetzter diskursiver Deutung unterliegen und in diesen Deutungs- und Sinnzuschreibungsprozessen als unserer Wahrnehmung und unserem (sozialen) Handeln zugängliche Gegenstände allererst ‚hergestellt‘ werden. (Altmayer 2015: 26)

Riedner (2015: 129) schreibt dem Cultural Turn in der Fremdsprachendidaktik den Verdienst zu, dass „Kultur“ nunmehr in der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Fremdsprachenerwerb einen zentralen Platz hat – wobei von einem „kulturwissenschaftlich reflektierten, erkenntniskritisch-deutungsorientierten Kulturbegriff“¹⁴ ausgegangen wird.

Trotz der erwähnten Heterogenität und den damit verbundenen Unwägbarkeiten sind den kulturwissenschaftlichen Ansätzen der Blick auf die „Konstruktion kollektiver Sinnstiftung bzw. Orientierungsmuster“ sowie der Versuch, die „unglückliche[n] Verquickung von Kultur, Nation und Sprache“ aufzubrechen (Schmenk 2006: 273), gemein. Außerdem kann mit Hu (2007: 20) davon ausgegangen werden, dass kulturwissenschaftliche Kulturkonzepte besonders gut dafür geeignet sind, „die komplexen Interaktionen sowie Verstehens-, Aushandlungs- und Identifikationsprozesse in einem heterogenen bzw. hybriden Setting angemessen darstellbar zu machen“.

¹³ weiterführend siehe Kapitel 2.2.2 zu sprachlichem Handeln im Diskurs

¹⁴ siehe Kapitel 2.1.4 zum kulturwissenschaftlich beeinflussten Kulturbegriff

Altmayer (2013) erklärt die kulturwissenschaftliche Ausrichtung anhand einer spezifischen Blickweise auf die Welt, und zwar hinsichtlich einer grundsätzlichen Deutungsabhängigkeit menschlichen Handelns:

Der Rede von einer ‚kulturwissenschaftlichen Landeskunde‘ liegt demnach die Auffassung zugrunde, dass wir es in der Landeskunde nicht mit einer objektiv bestehenden und beschreibbaren äußeren Welt und Wirklichkeit, sondern vor allem mit symbolischen Ordnungen und Sinnzuschreibungen und mit Prozessen eines diskursiven Aushandelns von Bedeutung zu tun haben. (Altmayer 2013: 16)

Das Ziel dieser kulturwissenschaftlich beeinflussten „diskursiven“ Landeskunde ist Bohunovsky/Altmayer (i. E.: 13–14) zufolge nicht mehr die Vermittlung von Informationen über Länder und Menschen, stattdessen sollen die Diskurse, die in der Sprache stattfinden, und die Ressourcen der Bedeutungszuschreibung, die dabei zum Einsatz kommen, thematisiert werden. Diese thematischen Diskurse können laut Bohunovsky/Altmayer (i. E.) nicht entlang nationalstaatlicher Grenzen gedacht werden, sondern sollen als deutschsprachig und übernational verschränkt verstanden werden. Ebenfalls die globalisierte, moderne Welt in den Blick nehmend spielt für Wormer (2004: 1) in der Fremdsprachenvermittlung die räumlich-zeitliche Kontextfrage eine wichtige Rolle. So gilt es, die regionale Wirklichkeit der Zielsprache zu betrachten und die jeweilige globale Verflochtenheit mitzudenken. Moderner Unterricht beinhaltet dem Autor zufolge eine europäische, letztlich weltoffene und somit eine transnational-transkulturelle¹⁵ Sichtweise. Als Zielsetzung der kulturwissenschaftlich orientierten Landeskunde wird der Auffassung Altmayers (2013: 20–21) zufolge nicht mehr die Erlangung von Wissen über das „fremde Land“ gesehen, sondern die Fähigkeit, an Diskursen in der fremden Sprache und damit an Prozessen der diskursiven Bedeutungszuschreibung und -aushandlung teilzunehmen. Nach Altmayer (2013) kann diese Diskurspartizipation letztlich zu globaler Interaktion befähigen – es soll in diesem Zusammenhang nicht mehr von „kulturellen“ Gegensätzen ausgegangen, sondern stattdessen die Auflösung und Überschreitung selbiger angestrebt werden.

Eine Prämisse dieses Verständnisses von Landeskunde ist nach Altmayer (2006: 51), dass Wirklichkeit als ein sozial und diskursiv gedeutetes Konstrukt verstanden werden muss. So deuten und schaffen wir die gemeinsame Welt und Wirklichkeit anhand von Mustern, die sich aus der individuellen Sozialisation ergeben und als allgemein bekannt sowie selbstverständlich vorausgesetzt werden.

¹⁵ weiterführend zum transkulturellen Kulturbegriff nach Welsch siehe Kapitel 2.1.4

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Landeskunde sowohl als Begriff als auch als Konzept in der Forschung kontrovers diskutiert wurde und wird. Der Begriff Landeskunde hat sich trotz interkultureller und kulturwissenschaftlicher Entwicklungen als solcher weitgehend gehalten. Das Konzept wurde jedoch im Lauf der Zeit von einer eher informationsvermittelnden Ausrichtung über eine interkulturelle hin zu einer kulturwissenschaftlichen, diskursiven Praxis weiterentwickelt. Die durch kulturwissenschaftliche Ansätze geprägte Landeskunde ist sicherlich in ihren Ausformungen divers und nicht klar abgrenzbar, es lassen sich gleichwohl Ziele, Inhalte und Vorgehensweisen festhalten, die in der Gestaltung modernen Sprachunterrichts eine konkrete Umsetzung finden können.

Im Folgenden werden drei Kulturkonzepte, mit Stuart Hall das der Cultural Studies, Peter Altmayers und Andreas Reckwitz' bedeutungs- und wissensorientierter Kulturbegriff sowie Wolfgang Welschs Transkulturalität, und zwei theoretische Konzepte, Claire Kramschs symbolische Kompetenz und der kulturelle reflexive Ansatz, dargestellt, die in der Auseinandersetzung mit Landeskunde und deren Vermittlung als Grundlage dienen. Es soll darum gehen, eine klarere Vorstellung davon zu gewinnen, wie „Kultur“ im modernen Sprachunterricht gedeutet werden kann. Außerdem hat das folgende Kapitel zum Ziel, das Verständnis des „Kulturellen“ im Allgemeinen zu erweitern und möglicherweise vorhandene tradierte Vorstellungen aufzubrechen – dies geschieht eingebettet in den kulturwissenschaftlichen Diskurs.

2.1.4 Kulturwissenschaftliche Dimensionen des Kulturbegriffs

Als Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Konzept der symbolischen Kompetenz nach Kramsch und dem kulturelle reflexiven Ansatz geht es im Folgenden um die Beantwortung der Frage, wie die Begrifflichkeiten „Kultur“ bzw. „Kulturen“ verstanden werden können. Dazu werden drei Perspektiven auf „Kultur“ – jene der Cultural Studies nach Hall, jene des bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriffs nach Altmayer und Reckwitz sowie jene der Transkulturalität nach Welsch – näher beleuchtet.

Der Soziologe Hall (1999: 415) dekonstruiert die Idee der Nationalkultur; für ihn ist „Kultur“ etwas, das Bedeutungen produziert – ein „System kultureller Repräsentationen“. Er versteht „Kultur“ als „diskursive Praxis, als eine Weise, Bedeutungen zu konstruieren, die sowohl unsere Handlungen als auch unsere Auffassung von selbst beeinflusst und organisiert“ (Hall 1994: 201, hier zitiert nach Hu 2003: 54). „Kulturen“ sind Hall (1999: 422) zufolge nicht homogen – im Gegenteil, sie weisen innere Spaltungen und Differenzen auf –, sondern diskursive Entwürfe, in denen Unterschiede als Einheit oder Identität dargestellt werden. Um diese Einheitlichkeit herzustellen, ist laut Hall (1999) ist „kulturelle“ Macht notwendig: Identitäten werden als einheitlich repräsentiert.

Jedoch wird dem Autor zufolge dieser Glaube in der modernen Welt zum Mythos, da alle modernen Nationen „kulturelle“ Hybridität aufweisen: Es gibt kaum eine Nation, die nur aus einem Volk, einer „Kultur“, einer Ethnizität besteht.

Hinsichtlich der Verortung von Subjekten in der Gesellschaft geht Hall (1999: 393–394) von der These aus, dass „moderne Identitäten ‚dezentriert‘, ‚zerstreut‘ und fragmentiert sind“. Dies begründet er mit der Annahme, dass sich moderne Gesellschaften im Umbruch befinden und sich ein struktureller Wandel vollzieht. Kategorien wie Klasse, Geschlecht, Sexualität, Ethnizität, „Rasse“ und Nationalität, die Subjekte in der Gesellschaft verorten, werden fragmentiert. Aus dieser Argumentation folgert Hall (1999) letztlich, dass sich Menschen nicht mehr als vereinheitlichte Subjekte wahrnehmen; dieser Verlust der stabilen Selbstwahrnehmung wird als Zerstreuung oder Dezentrierung des Subjekts beschrieben, die schließlich in der „Krise der Identität“ gipfelt.

Hall (1999: 438) betont auch die Gefahr, die im Zusammenhang mit der Fokussierung auf kulturelle bzw. ethnische Differenzen entsteht. Angesichts globaler Homogenisierung lässt sich ihm zufolge ein machtvolleres Wiederaufleben der „Ethnizität“ beobachten, häufig in hybriden und symbolischen, jedoch auch in ausschließenden und essentialistischen Erscheinungsformen.¹⁶

Den kulturwissenschaftlichen Strömungen ist gemein, dass sie sich bemühen, „ein neues Bild von kultureller Komplexität und Dynamik entstehen zu lassen und durch eine kreative und innovative Metaphorik, statische und essentialisierende Beschreibungsformen und damit Denkgewohnheiten abzulösen“ (Hu 2007: 22).

Ein weiterer lohnenswerter Blick auf „Kultur“ eröffnet sich mit einer bedeutungs- und wissensorientierten Dimension, bei der es darum geht, anderen Menschen und der eigenen Person, dem eigenen Handeln Bedeutungen zuzuschreiben. Durch „Kultur“ wird es nach Altmayer (2017: 11–12) überhaupt erst möglich, Wirklichkeit, bestimmte Situationen und Handlungen, das eigene Handeln und Erleben in einer sinnvollen Art und Weise wahrzunehmen. Der Soziologe Reckwitz (2000: 84) definiert den bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff der modernen Kulturtheorien in Abgrenzung zu einer normativen Auffassung von „Kultur“ und dem Verständnis der Cultural Studies als jenen „Komplex von Sinnsystemen oder [...] von ‚symbolischen Ordnungen‘, mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken“.

Das auf den Philosophen Welsch zurückgehende Konzept der Transkulturalität (Welsch 2010: 39) begreift „Kulturen“ nicht mehr als klar gegeneinander abzugrenzende Einheiten, sondern

¹⁶ siehe dazu auch Kapitel 2.3 zu machtvollen Praktiken und Gefahren der Landeskunde

schlägt ein Modell der Durchdringungen und Verflechtungen vor, da schließlich „Kultur“ in der heutigen Zeit durchlässig und nicht trennend zu sehen ist. Welsch (2010: 41–42) macht die Transkulturalität auf der Makroebene an einer Hybridisierung heutiger „Kulturen“ fest: Jedes Land hat als Folge von globalen Verkehrs- und Kommunikationssystemen sowie des weltweiten Kapitalismus die „kulturellen“ Inhalte anderer Länder in gewissem Ausmaß übernommen. Gleichzeitig ist Welsch (2010) zufolge festzustellen, dass die Durchdringungen und Verflechtungen der „Kulturen“ nicht nur die Konsumkultur, sondern alle „kulturellen“ Dimensionen betreffen – von täglichen Routinen bis hin zur Hochkultur.

Auf der Mikroebene kann in der transkulturellen Perspektive (Welsch 2010: 43–44) davon ausgegangen werden, dass jeder Mensch durch mehrere „kulturelle“ Herkunftse und Verbindungen bestimmt wird, somit ein „kultureller Mischling“ mit einer „Patchwork-Identität“ ist. Ein positives Merkmal, das diese innere Transkulturalität mit sich bringt, ist laut Welsch (2010) die Fähigkeit, besser mit der äußeren Transkulturalität umgehen zu können. Die Schnittmenge mit anderen Individuen wird demnach durch die höhere Zahl an Elementen der eigenen „kulturellen“ Identität größer – somit können in der Begegnung mit „Fremdem“ Praktiken der Kommunikation an den Platz einer Abwehrhaltung treten.

Den genannten Kulturkonzepten ist gemein, dass sie von der Auflösung abgeschlossener (National-)Kulturen und der kulturellen Durchdringung und Hybridisierung angesichts aktueller Phänomene der Globalisierung ausgehen. Außerdem vollzieht sich die Ablösung von einem normativen Kulturverständnis; „Kultur“ erscheint vielmehr als ein Komplex bedeutungsschaffender Sinnstrukturen. An diese Annäherung, den Erklärungsversuch gleichsam, was „Kultur“ im kulturwissenschaftlichen Sinne sein kann, schließen sich auf den folgenden Seiten zwei theoretische Konzepte an, die auf diesen erneuerten Kulturbegriff gründen, darauf Bezug nehmen und ihn in Richtung Fremdsprachenunterricht weitertragen.

2.1.5 Symbolische Kompetenz

Das Konzept der symbolischen Kompetenz wurde und wird – in einem nicht abgeschlossenen Prozess – von der Germanistin und Fremdsprachendidaktikerin Claire Kramsch entwickelt, die als eine Vertreterin des Cultural Turns¹⁷ zu verorten ist. Dieses Konzept ist für den vorliegenden Gegenstand der Landeskundevertretung von Belang, da es sich mit „Kultur“ und Sprache in wechselseitiger Beziehung beschäftigt und diese Dimensionen mit fremd- und zweitsprachlichem Unterricht in Verbindung setzt.

¹⁷ vgl. Kapitel 2.1.3 zu kulturwissenschaftlichen Ansätzen in der Landeskunde

Renate Riedner (2015: 129–130), die einen lohnenden Überblick zum Konzept der symbolischen Kompetenz verfasst hat, hält dazu Folgendes fest: Kramersch versteht „Kultur“ nicht als isolierte, von Sprache abgegrenzte Kategorie, stattdessen geht sie von einer grundlegenden sprachlichen Vermitteltheit derselben aus. Kulturelle Aspekte sollen demnach nicht als ein Teil des Fremdsprachenunterrichts – ähnlich einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde – fungieren, sondern in Form der symbolischen Kompetenz ein übergeordnetes Lernziel sein. Durch die Begrifflichkeit des „Symbolischen“ wird Riedner (2015) zufolge darüber hinaus deutlich, dass beide Elemente, Sprache und „Kultur“, einen Platz in diesem Konzept haben. Sprache wird in diesem Zusammenhang als symbolische Ordnung verstanden, während „Kultur“ ein Netz von Bedeutungen darstellt.

Nach Kramersch (2006: 51) zielt symbolische Kompetenz darauf ab, die Praxis der Bedeutungsproduktion selbst zu verstehen. In einer Welt, in der der Input immer komplexer wird, reicht es demnach nicht aus, Lernende mit einer rein kommunikativen Kompetenz auszustatten, mit der sie Informationen mit Erstsprachlern/Erstsprachlerinnen austauschen können. Vielmehr ist es notwendig, Bedeutung aus Diskursmerkmalen heraus zu verstehen und zu interpretieren. Hierbei spielt laut Kramersch (2006) der Fokus auf die semiotische Auswahl eine wichtige Rolle: Symbolische Formen sind nicht nur Vokabeln oder Kommunikationsstrategien, sondern verkörperte bzw. ausgedrückte Erfahrungen, emotionale Resonanzen und moralische Vorstellungen. Symbolische Kompetenz geht also Kramersch (2006) folgend über die Fähigkeit zu Ausdruck, Interpretation und Verhandlung von Bedeutungen im Dialog mit anderen hinaus, sie reichert diese an und bindet sie in die Fähigkeit, symbolische Güter im komplexen globalen Kontext zu produzieren und auszutauschen, ein.

Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist demnach nicht in erster Linie der Erwerb der Fähigkeit, sich dem Sprachgebrauch eines Muttersprachlers anzunähern, d. h. Aussagen korrekt zu produzieren, korrekt zu deuten und deren Sinn auszuhandeln [...], sondern vor allem die Fähigkeit, ein zwischensprachliches Bewusstsein, eine transkulturelle Mentalität zu entwickeln. (Kramersch 2011a: 39)

Kramersch (2018: 201–202) versteht Sprachunterricht transdisziplinär. Er soll ihr zufolge eine ebenfalls transdisziplinäre symbolische Kompetenz fördern, die weniger individuums- als situationsbezogen zu verstehen ist – eine Kompetenz also, die nicht in der Auseinandersetzung mit Sprache entwickelt, sondern in der konkreten Sprechsituation, der Interaktion herausgebildet wird. Kramersch (2018) versteht darunter einen komplexen Prozess des Aneignens und Angleichens von mehreren Personen in konkreten Situationen, keine erworbene Fähigkeit einer Person – symbolische Kompetenz wird somit zur kontextbezogenen Kompetenz.¹⁸

¹⁸ Auf die Frage, wie die Konzepte der kommunikativen (das in der Entwicklung der Landeskunde eine wichtige Rolle spielte, siehe Kapitel 2.1.1) und der symbolischen Kompetenz zueinander stehen, gibt Kramersch (hier nach Riedner 2015: 129, 136) letztlich keine klare Antwort und bleibt in ihren Publikationen zum Teil widersprüchlich: Zum einen

„Kultur“ wird Kramsch (2018: 200) zufolge als ein dynamischer Prozess verstanden, der nicht aus Fakten besteht; diese werden hinsichtlich ihrer symbolischen und historischen Signifikanz wahrgenommen und gewertet. Von zentraler Bedeutung ist laut Kramsch (2018) die symbolische Macht (siehe unten), die der Sprache von Sprechenden und Schreibenden verliehen wird: Mit Sprache wird symbolisch gehandelt, sie ist das Medium symbolischer Macht.

Weiterhin auf Riedner (2015: 137) stützend kann festgehalten werden, dass dem Konzept der symbolischen Kompetenz ein Verständnis von Sprache als Symbolsystem zugrunde gelegt wird, das sich zum einen mit dem Begriff der Repräsentation von Wirklichkeit und zum anderen mit der Konstruktion derselben verbindet. Der Sprachtheorie Ferdinand de Saussures folgend gilt es beim Begriff der Repräsentation von Wirklichkeit, zwischen Sprache und Wirklichkeit zu unterscheiden. Hierbei wird laut Riedner (2015: 137) die Konventionalität sprachlicher Zeichen sichtbar, die sich in der Praxis einer Sprachgemeinschaft manifestiert und ihre Verbindlichkeit aus deren symbolischer Macht gewinnt¹⁹. Bei der Konstruktion von Wirklichkeit wird der Autorin zufolge von (de)konstruktivistischen Sichtweisen auf Sprache ausgegangen, die die Konstruktivität von Wirklichkeit betonen, welche immer sprachlich verfasst ist.

Aus dieser Perspektive weiterdenkend beschreibt Kramsch (2011b: 357) drei Dimensionen des Symbolischen bzw. der symbolischen Sprachverwendung, die an dieser Stelle kurz umrissen werden: Der erste Aspekt stellt die *symbolic representation* dar, also die symbolische Repräsentation, die eine stabile Realität durch lexikalische und grammatische Strukturen bezeichnet. Diese Strukturen sind nach Kramsch (2011b) als konzeptuelle Kategorien, als idealisierte kognitive Modelle der Wirklichkeit, die Proto- und Stereotypen entsprechen, durch die wir uns und andere wahrnehmen, zu verstehen. Diskurs als *symbolic representation* legt den Fokus darauf, was Wörter sagen und was sie über den Geist bzw. Sinn verraten. Kramschs (2011b) zweite Dimension der *symbolic action*, der symbolischen Handlung, im Diskurs zeigt auf, was Wörter durch ihre Performativität (symbolische Rituale der Interaktion etc.) tun und was sie über die menschlichen Intentionen aussagen. Der dritte und letzte Aspekt, die *symbolic power*, die symbolische Macht, fokussiert der Autorin zufolge darauf, was Wörter über soziale Identitäten, individuelle und kollektive Erinnerung, Gefühle und Wünsche aussagen; dies geschieht durch intertextuelle Beziehungen mit anderen Diskursen, den Ausdruck moralischer Werte und die Konstruktion historischer (Dis-)Kontinuitäten. An dieser Stelle ergibt sich Kramsch (2011b) zufolge im Rahmen der *symbolic power* die Möglichkeit der Überschreitung von Konventionen und der Schaffung neuer symbolischer Welten²⁰.

soll symbolische Kompetenz als übergeordnetes Lernziel an die Stelle der kommunikativen Kompetenz treten, zum anderen wird laut Kramsch das Konzept der kommunikativen Kompetenz nicht vollständig abgelöst.

¹⁹ vgl. Kapitel 2.2.1 zur Subjektivierung und Kapitel 2.2.2 zu Sprache als machtvoller Handlung im Diskurs

²⁰ siehe dazu Kapitel 2.2.3 zur Performativität von Sprache und dem damit einhergehenden Widerstandspotenzial

In ihrer grundlegenden Definition symbolischer Kompetenz folgt Kramersch (2018: 193) Pierre Bourdieu (1991, hier zit. nach Kramersch 2018) und nennt sie die Fähigkeit, „symbolische Systeme zu manipulieren, Zeichen und ihre vielfältigen Beziehungen zu anderen Zeichen zu interpretieren, semiotische Praktiken zu nutzen, um Bedeutung zu produzieren und zu vermitteln und sich selbstbestimmt im alltäglichen Machtspiel zu positionieren“. Diese Selbstpositionierung beinhaltet ihr zufolge auch die Fähigkeiten, die Dimension kultureller Erinnerungen einzuschätzen, die von symbolischen Systemen hervorgerufen werden (*symbolic representation*), alternative Wirklichkeiten zu entwerfen (*symbolic action*) sowie selbstbestimmt und kreativ am Spiel der Mehrsprachigkeit teilzunehmen (*symbolic power*).

Anschließend an die vordem besprochenen kulturwissenschaftlichen Konzepte und den damit verbundenen bzw. zugrunde gelegten Kulturbegriff(en) stellt sich die Frage, wie diese kulturwissenschaftliche Denkweise für den landeskundlichen Teil des Sprachunterrichts hinsichtlich Inhalten, Prozessen und Zielen fruchtbar gemacht werden kann. Dies kann zum einen in Kapitel 2.1.2 zu aktuellen landeskundlichen Prinzipien nachgelesen werden, zum anderen soll im Folgenden auf eine aktuelle Strömung, die sich in den letzten Jahren im wissenschaftlichen Diskurs des Bereichs DaF/DaZ etabliert hat und die viele der oben genannten kulturwissenschaftlichen Prämissen aufgreift, – den kulturreflexiven Ansatz – eingegangen werden.

2.1.6 Kulturreflexiver Ansatz

Der kulturreflexive Ansatz wird durch eine Vielzahl von unterschiedlichen Strömungen und Themenschwerpunkten geprägt – hier lässt sich, wie auch die Beschäftigung mit Landeskunde und kulturwissenschaftlichen Ansätzen gezeigt hat, das Feld kaum in einem diesem Rahmen angemessenen Umfang mit einem Anspruch auf Vollständigkeit zusammenfassen. Für die vorliegende Arbeit ist es jedoch von besonderem Interesse, die rassismus- und machtkritischen Implikationen innerhalb des kulturreflexiven Konzepts näher zu beleuchten, was im Folgenden insbesondere anhand der Position Alisha M. B. Heinemanns geschehen wird.

Heinemann (2015: 80–81) nennt in diesem Zusammenhang reflexive Anforderungen, die es möglich machen können, „sich in dem Spannungsfeld zwischen Anerkennung von Differenz und gleichzeitiger Verhinderung von Kulturalisierung zu bewegen, um etwas über „Kulturen“ zu lernen, ohne dabei rassistische Unterscheidungen zu reproduzieren“. Eine grundlegende Anforderung ist ihr zufolge die Reflexion der eigenen Positionierung, die mit Fragen nach Unterscheidungen, die die Machtverhältnisse der eigenen Forschung oder Lehre bestimmen, nach vorgenommenen Zuschreibungen und nach der eigenen Perspektive vorgenommen werden kann. Außerdem gilt es,

ein kritisches Bewusstsein für die Historizität und performative Wirkung von Sprache²¹ aufrechtzuerhalten, zum Beispiel durch Prüfung des eigenen Verhaltens hinsichtlich Anrufungen, diskriminierenden Begriffen und Pauschalisierungen. Schließlich, anknüpfend an die Kritik des Kulturbegriffs²², ist Heinemann (2015) folgend reflektiertes Kontrastieren, also die kritische Betrachtung des Sprechens über Unterschiede von „Kulturen“ und des Diskurses der Unvereinbarkeit von „Kulturen“, unabdingbar. In diesem Zusammenhang fordern Döll/Fröhlich/Hägi (2015: 20) dazu auf, Pauschalisierungen sowie Homogenisierungen zu hinterfragen, diese kritisch zu reflektieren und so einen Beitrag zur Einsicht in die Relativität eigener Normen und unhinterfragter Selbstverständlichkeiten zu leisten.

Hinsichtlich praktischer Anwendungsmöglichkeiten dieser eher theoretisch gehaltenen Ausführungen nennen Linnemann/Ronacher (2016: 192–197) einige Methoden, die im Rahmen „kultureller“ Bildung für eine rassismuskritische, reflexive Professionalität sorgen können, die weniger Ausschlüsse und Reproduktionen von Rassismus zum Ziel hat. Das ist zum einen eine „Privilegiengalerie“ (Linnemann/Ronacher 2016: 192), mit deren Hilfe eigene Privilegien anhand von Aussagen²³ reflektiert werden können. Die Autoren/Autorinnen gehen in der Folge auf weitere rassismuskritische Methoden wie Medienanalyse, Biografiearbeit und Praxisreflexion ein²⁴.

Zusammenfassend kann Heinemann (2015: 82) folgend für die Lehrendenperspektive festgehalten werden, dass zum einen das gesellschaftliche wie institutionelle Umfeld nicht durch eine Person allein verändert werden kann und zum anderen jeder Mensch auch nur im Rahmen der eigenen Verstrickungen handlungsfähig ist. Ein wichtiges Anliegen des kulturellreflexiven Ansatzes bleibt es der Autorin zufolge, Widerstandsmöglichkeiten zu suchen und den herrschenden Diskurs zu irritieren.

2.1.7 Landeskunde in Lehrwerken

Nachdem in den vorherigen Kapiteln die Entwicklung des landeskundlichen Forschungsfelds nachgezeichnet und kulturwissenschaftliche Konzepte, die mit Landeskunde und deren Vermittlung in Verbindung stehen und sich mit einem kontrovers diskutierten Kulturbegriff auseinandersetzen, vorgestellt wurden, wird auf den folgenden Seiten die Positionierung von Landeskunde in fremdsprachendidaktischen Lehrwerken und -materialien in den Fokus gerückt.

²¹ siehe dazu tiefergehend Kapitel 2.2.3 zur Performativität von Sprache und den damit verbundenen Möglichkeiten des Widerstands

²² vergleiche dazu Kapitel 2.3.1 hinsichtlich national-ethnischer Kulturkonzepte

²³ beispielsweise „Ich kann davon ausgehen, dass meine künstlerischen Beiträge eher als individuell anerkannt werden und nicht primär als Repräsentation meiner ‚Hautfarbe‘/‚Herkunft‘ angesehen werden.“

²⁴ für eine eingehende Beschreibung der Methoden siehe Linnemann/Ronacher (2016)

Köck (2017: 89) zufolge haben kulturwissenschaftliche Einflüsse bis jetzt trotz ihrer Etablierung in der Theorie in den fremd- und zweitsprachlichen Lehrmaterialien und der DaF/DaZ-Unterrichtspraxis nur sehr wenig Niederschlag gefunden; es lassen sich vielmehr weiterhin interkulturelle Ansätze und Faktenwissen feststellen. In diesem Zusammenhang statuiert Minna Maijala (2007: 550) auf einer grundlegenden Ebene, dass relevante Informationen, die zum Verständnis der Zielsprachenkultur und besonders des Alltags beitragen, in Landeskundematerialien kaum zu finden sind sowie ein realistisches Bild der Zielsprachenkultur in vielen Werken nicht vermittelt wird.

Die Lehrwerkautorinnen und -autoren informieren meist sehr gerne über das Positive und geben negativ besetzten und problematisierenden Informationen über das Zielsprachenland bisweilen wenig oder nur kleinen Raum. (Maijala 2007: 551)

Maijala (2007: 552) führt weiter aus, dass Lehrwerke häufig ein oberflächliches, einseitiges und stereotypisches Bild sowie Globalmeinungen und Verallgemeinerungen transportieren. Somit werden der Autorin zufolge Stereotype geschaffen oder verfestigt, anstatt klarzustellen, dass es sich um ebensolche handelt.

In ihrem – bereits etwas älteren – Kriterienkatalog zur Analyse landeskundlicher Inhalte fragen Dick Meijer und Eva-Maria Jenkins (1998: 21) danach, ob in den Lehrmaterialien ein realistisches Bild des deutschsprachigen Raums wiedergegeben wird. Die Autoren benennen in Anlehnung an Mennecke (1991, hier zitiert nach Meijer/Jenkins 1998: 21) unter anderem die für diesen Zusammenhang wichtigen Kriterien der „Repräsentativität“ und der „realistischen Darstellung“, wobei es bei Ersterem darum geht, zwar „wichtige, typische Phänomene“ darzustellen, aber auch die innere „Vielgestaltigkeit und Differenziertheit“ nicht außer Acht zu lassen. Daran schließt sich den Autoren folgend das Desiderat an, ein realistisches Bild der Zielsprachenkultur mit ihren Konflikten und Problemen zu vermitteln – eine Balance aus positiven und problematisierenden Repräsentationen zu erreichen. Meijer/Jenkins (1998) orten in diesem Kontext ein Spannungsfeld zwischen „typischer“ Information, wobei die Gefahr der Klischeehaftigkeit besteht, und der gesellschaftlichen „Vielgestaltigkeit und Differenziertheit“, für deren Darstellung auch weniger „typische“ Inhalte relevant sein können. Es wurde also bereits Ende der 1990er-Jahre auf die Wichtigkeit der realistischen Darstellung von Heterogenität ohne Aussparung von Konflikten und Problemen hingewiesen.

Zusätzlich zu den klar erkennbaren Lerninhalten beinhalten Lehrwerke und Lehrmaterialien subtile Informationen, die als „implizite Landeskunde“ (Meijer/Jenkins 1998: 22) bezeichnet werden; es kann auch von einem „heimlichen Curriculum“ (Maijala 2007: 553) gesprochen werden. Diese subtilen Informationen kommen Meijer/Jenkins (1998: 21–22) zufolge in Texten, Sachtexten sowie Dialogen vor und werden von Lernenden unbewusst aufgenommen. Meijer/Jenkins

(1998) erklären das Konzept der impliziten Landeskunde wie folgt: Es findet die Vermittlung inhaltlicher, landeskundlicher Informationen statt; diese geschieht unbewusst und verallgemeinernd, sofern die enthaltenen „geheimen Botschaften“ im Unterricht nicht thematisiert und relativiert werden – letztlich können so Verallgemeinerungen entstehen und es kommt potenziell zu Stereotypenbildung bzw. -verfestigung. Zur Vermeidung dieses problematischen Prozesses plädieren der/die Autor/in dafür, Stereotype explizit im Unterricht zu thematisieren, was jedoch nicht immer friktionsfrei abläuft und potenziell eine Herausforderung darstellt. Laut Maijala (2007: 553) können solche unausgesprochenen Inhalte dazu führen, dass Vorurteile unter anderem bezüglich Geschlecht oder Herkunft verfestigt werden oder überhaupt erst entstehen – durch die entsprechende Gestaltung von Lehrmaterial sollte diese Dynamik hintangehalten werden.

Anschließend an die Ausführungen zum kultureflexiven Ansatz (siehe Kapitel 2.1.6) kommt Lehrwerken und -materialien eine gewichtige Rolle in der Diskussion um Macht- und Rassismuskritik zu. So sind für Elisabeth Romaner und Oscar Thomas-Olalde (2014: 134) didaktische Materialien²⁵ „bemerkenswerte Auskunftgeber“ über gesellschaftliche und politische Verhältnisse, da sie diskursive Strukturen, mit denen Menschen in der Gesellschaft konfrontiert sind, reproduzieren und festigen. DaZ-Materialien spiegeln den Autoren zufolge zum einen gesellschaftliche Realität wider, zum anderen schaffen sie neue Realitäten; dabei kommen oftmals machtvoll und rassistische Differenzierungen zum Tragen. Romaner/Thomas-Olalde (2014) zufolge sind DaZ-Materialien aufgrund ihrer Funktion des Maßstabs und der Referenz der „richtigen“ Sprachverwendung mit einer pädagogischen Macht ausgestattet; sie etablieren die Rollen der Wissenden und der Nicht-Wissenden, der Integrierten und der Zu-Integrierenden, der Korrigierenden und der Zu-Korrigierenden. An dieser Stelle kommen Subjektivierungsdynamiken²⁶ zum Tragen:

DaZ-didaktische Materialien sind wortwörtlich die materialisierte Form der Ansprache, die jenen zu gelten hat, die nicht als selbstverständlich-dazugehörig angesehen werden. (Romaner/Thomas-Olalde 2014: 134)

Der Umgang mit Lehrmaterialien ist Romaner/Thomas-Olalde (2014: 135) zufolge ein ambivalentes und widerspruchsvolles Handeln, in dem Raum für Kritik und Selbstkritik geschaffen und eine kritische, widerständige Haltung eingenommen werden sollte; gleichzeitig finden sich Lehrende meist in einem institutionellen, nationalstaatlich organisierten Integrationsgefüge wieder – somit stellt sich dieses Unterfangen letztlich als „involvierte, aber auch verstrickte Kritik“ dar.²⁷

²⁵ Romaner/Thomas-Olalde (2014) verorten sich in ihrer Untersuchung in der kritischen Bildungsarbeit und beziehen sich auf DaZ-Materialien in der Erwachsenenbildung in Österreich.

²⁶ siehe auch Kapitel 2.2.1 zur Subjektivierung

²⁷ siehe hierzu auch die Ausführungen zur Performativität von Sprache und zu den Möglichkeiten des Widerstands in Kapitel 2.2.3

2.2 Die Macht der Sprache – philosophische Betrachtungen

Auf den folgenden Seiten wird der Zusammenhang zwischen Macht, Gesellschaft und Sprache von einer grundlegenden, philosophischen Warte aus betrachtet, um eine theoretische Basis für die Phänomene der Machtausübung in Kapitel 2.3 und die Untersuchung von Lehrwerken in Kapitel 4 zu legen. Eine Betrachtung gesellschaftlicher Kontexte und der Position des Subjektes darin ist insofern lohnenswert, da die Landeskunde, im Gegensatz zu anderen Bereichen der Sprachvermittlung, stark von den Machtdynamiken der gesellschaftlichen Realität beeinflusst wird.

Mit einem Blick auf diskursanalytische Positionen wie jene von Michel Foucault oder Judith Butler kann davon ausgegangen werden, dass Sprache immer durch Normen bestimmt ist. Diese Normen, gesellschaftlich wie sozial, schlagen sich direkt oder indirekt in der Landeskundevermittlung nieder – die ja in ihrem Selbstverständnis den Anspruch erhebt, die „Kultur“²⁸, Traditionen und Lebensweisen des Ziellandes abzubilden, „[...] indem sie [die Landeskunde] die Wirklichkeit der Zielsprachenländer und die kulturelle Identität der dort lebenden Menschen zum Thema macht“ (ABCD-Thesen 1990: 26; Anmerkung A. H.).

2.2.1 Subjektivation

Anschließend an Foucaults Überlegungen zur „Unterwerfung durch Subjektivität“ (Foucault 2005: 246) des modernen Subjekts, in denen er rekonstruiert, wie der Mensch in der Gesellschaft zum Subjekt gemacht wird – frei und gleichzeitig unterworfen –, beschäftigt sich auch Butler (2001) unter dem Begriff der Subjektivation mit dem ambivalenten Vorgang einer Ermöglichung und Unterwerfung als Subjekt. Dabei stellt Butler (2001: 8) das Paradoxon fest, dass die grundlegende Abhängigkeit vom Diskurs, der nicht frei ausgewählt wurde, erst eine Handlungsfähigkeit möglich macht. Unter Subjektivation versteht sie letztlich das gleichzeitige Unterworfenwerden durch Macht und den Prozess der Subjektwerdung.

Hierbei ist die Abhängigkeit von einem Diskurs, der nicht selbst ausgesucht wurde, entscheidend – denn der Diskurs stellt die sprachlichen Kategorien bereit, die eine Erkennbarkeit als „Subjekt“ oder als „menschlich“ ermöglichen. Butler (2001: 128–129) führt dabei das Anrufungsszenario an, in dem ein Subjekt durch Benennung zu einem solchen, aber auch in eine gesellschaftliche Rolle mit den damit verbundenen Normen „hineingerufen“ wird. Gleichzeitig muss sich ihr zufolge aber auch das Subjekt den Normen zuwenden, also die Anrufung anerkennen und sich damit identifizieren oder identifiziert zeigen.

²⁸ zur Problematik des Kulturbegriffs siehe Kapitel 2.1.4

In diesem Zusammenhang beschreibt Foucault (1977/1989) die gesellschaftliche „Normalisierungsmacht“ (Foucault 1977/1989: 383) als den Mechanismus, der einen „Macht/Wissen-Komplex“ über Subjekte und deren Individualität schafft. Somit sind nach Nadine Rose (2015: 327) Subjekte immer auch durch das Prinzip ihrer eigenen Unterwerfung bestimmt – damit Menschen als Subjekte wahrgenommen werden können, müssen sie sich „normalisieren“, also den von der Gesellschaft gestellten Anforderungen entsprechen, sich diesen anpassen, sich nach ihnen formen.

An den oben dargestellten Aspekt der Subjektwerdung im Diskurs fügt sich im folgenden Kapitel das Element der Macht, das im Allgemeinen gesellschaftlich prägend und für Menschen mit nichtdeutscher Erstsprache im Besonderen von Relevanz ist.

Romaner/Thomas-Olalde (2014: 132) orten im DaZ-Kontext eine sehr große Subjektivierungsdynamik, da pädagogisch und institutionell organisiertes Handeln Subjektpositionen hervorbringt, die bestimmten Menschen „angeboten“ werden, beispielsweise als „fremdsprachig“ und „nicht-zugehörig“. Den Autoren zufolge werden gesellschaftliche Ordnungen vermittelt, in denen Individuen zu bestimmten Subjekten werden und bestimmte Plätze innerhalb der Gesellschaft verteilt werden. Im Bezug auf Lehrmaterialien halten Romaner/Thomas-Olalde (2014: 133) fest, dass diese Lernende adressieren und somit eine subjektivierende Wirkung entfalten; dies passiert in einem Adressierungskontext, beispielsweise dem Integrationsdiskurs, wo die Autoren einen infantilisierend-paternalistischen Modus beobachten.

Anhand des Wissens, das in und durch die didaktischen Materialien vermittelt wird, werden soziale Positionen im gesamtgesellschaftlichen Raum verhandelt, was sowohl die soziale Positioniertheit der Lehrenden und Kursteilnehmer_innen als Subjekte innerhalb des Lehr- und Lernkontextes betrifft als auch die des gesamtgesellschaftlichen Raums. (Romaner/Thomas-Olalde 2014: 139)

2.2.2 Sprache als machtvolle Handlung im Diskurs

Den Gedanken Foucaults (2005) zur Auseinandersetzung mit Machtbeziehungen folgend lässt sich sagen, dass es die *eine* Macht nicht gibt, sondern Macht immer von den „einen“ auf die „anderen“ ausgeübt wird. Dabei ist es notwendig, dass die Person, auf die Macht ausgeübt wird, zu jeder Zeit als handelndes Subjekt anerkannt wird (vgl. Foucault 2005: 255). Bei der Ausübung von Macht strukturieren also die einen das mögliche Handlungsfeld der anderen.

[...] Machtbeziehungen sind tief im sozialen Nexus verwurzelt und bilden daher keine zusätzliche Struktur oberhalb der Gesellschaft [...]. In Gesellschaft leben bedeutet: Es ist stets möglich, dass die einen auf das Handeln anderer einwirken. (Foucault 2005: 258)

Für eine Annäherung an die Handlungsmöglichkeiten, die Sprache beziehungsweise das Sprechen bietet, lohnt ein kurzer Blick auf John L. Austins Sprechaktheorie. Darin eröffnet er die Perspektive, dass Sprache nicht nur Aussagen über die Welt macht, sondern selbst ein Handeln in

der Welt darstellt. Austin (2007: 3) zufolge ist das Äußern der Worte „gewöhnlich durchaus ein entscheidendes oder sogar *das* entscheidende Ereignis im Vollzuge der Handlung, um die es in der Äußerung geht“ (Hervorhebung im Original). Dazu halten Herrmann/Kuch (2010: 9) zusammenfassend fest: „Mit Sprache können wir Dinge Wirklichkeit werden lassen, die wir auf nicht-symbolische Weise nicht hervorzubringen in der Lage sind.“

Romaner/Thomas-Olalde (2014: 138) stellen eine Verbindung von Wissen und Macht im Foucault'schen Sinne fest. Ihnen zufolge kann von einer Wirkmächtigkeit didaktischer Materialien als eine Form von Wissen ausgegangen werden, da Wissen nicht als starres Verhältnis zwischen Repräsentation und Wahrheit, nicht als etwas Objektives zu begreifen ist – sondern als ein Produkt von Machtdynamiken. Foucault (1977/1989: 39) folgend ist „wahres Wissen“ jenes Wissen, dass sich mithilfe von epistemischer und diskursiver Macht als „wahr“ durchgesetzt hat. Es braucht demzufolge bestimmte mit Macht ausgestattete Wissensbestände, die sich als Wissen behaupten. Laut Foucault (1977/1989) gibt es „kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehung voraussetzt und konstituiert“. Romaner/Thomas-Olalde (2014: 138) sprechen in diesem Zusammenhang von „hegemonialem Wissen“ als ein Wissen, das bestehende Machtverhältnisse stabilisiert.

Der Aspekt der Konstruktion beziehungsweise Schaffung von Wirklichkeit durch sprachliche Äußerungen ist für den DaZ-Unterricht in zweifacher Weise von Interesse, da es sich bei der dargestellten Wirklichkeit in Lehrmaterialien durch die Repräsentation per se um eine konstruierte handelt und die Wirklichkeit ja selbst – wie oben beschrieben – auch immer subjektiv und konstruiert ist.

Anknüpfend an die obenstehenden Ausführungen kann mit Butler (2006: 15) festgestellt werden, dass Sprache als Medium der Anerkennung nicht nur soziale Positionen in der Welt, sondern zuallererst Subjekte der Welt entstehen lässt – durch die sprachliche Bestätigung von anderen kann überhaupt erst verstanden werden, wer man ist. Diese Annahme weiterdenkend schlussfolgern Herrmann/Kuch (2010: 10) in ihren Ausführungen zu sprachlicher Gewalt wie folgt: Wenn Sprache also Subjekte erst zu dem macht, was sie sind, wenn sie ihnen überhaupt erst eine symbolische Existenz verleiht, dann hat sie auch die Möglichkeit, Subjekte in ihrer Existenz zu verletzen. Hiermit lässt sich den Autoren zufolge also eine mögliche machtvolle Handlung der Sprache – nämlich die der sprachlichen Gewalt – ausmachen.

Wie bei Butler und Foucault erhält auch bei Bourdieu (1990: 73–75) Sprache ihre Autorität von außen – Sprache kann lediglich die Autorität manifestieren und repräsentieren. Der Sprachgebrauch, das heißt Form wie Inhalt des Diskurses, hängt bei Bourdieu (1990) von der sozialen Position des/der Sprechers/Sprecherin ab – es geht hierbei um Zugangsmöglichkeiten zu legitimen

Ausdrucksmitteln, über die der/die Sprecher/in verfügt. Daraus lässt sich Bourdieu (1990: 77) zufolge ableiten, dass es für eine glückende performative Aussage notwendig ist, dass der/die Sprecher/in, besser seine/ihre soziale Funktion, und sein/ihr Diskurs in einem adäquaten Verhältnis zueinander stehen. Eine performative Aussage scheitert ihm zufolge dann, wenn sie von einer Person kommt, die nicht die Macht hat, sie auszusprechen – wenn also der/die Sprecher/in nicht die nötige Autorität hat.

In der Diskussion um Migration und Sprachvermittlung – letztlich aber auch in der Frage, welche „Realität“ Landeskunde widerspiegeln soll – sprechen Menschen mit der nötigen Autorität über Menschen ohne eine solche, lassen sie also somit überhaupt erst zu Subjekten werden und produzieren eine Wirklichkeit „über sie“:

Erst dadurch, dass über Personen mit und ohne Migrationshintergrund, über die christliche oder die Kultur Österreichs gesprochen wird, konstituiert sich so etwas wie ein Wissen über den Gegenstand und damit ein Objekt des Wissens, über das weiter gesprochen werden kann, als würde es das wirklich geben. (Heinemann 2015: 76; Hervorhebungen im Original)

An dieser Stelle münden die philosophischen Überlegungen zur Subjektivierung, zum Verhältnis zwischen Macht und Sprache sowie zu machtvollen Handlungen im Diskurs in die Frage, wie dieses Bestimmt-Sein durch den Diskurs und die darin herrschenden Machtverhältnisse letztlich aufgebrochen werden können.

2.2.3 Performativität von Sprache: Perspektiven auf Widerstand

Die im Zusammenhang der Subjektivierung beschriebene Identifikation mit gesellschaftlichen Kategorisierungen im Rahmen des Anrufungsszenarios führt zu Butlers Konzept der Performativität des Sozialen, was schließlich auch Möglichkeiten widerständiger Handlungen eröffnet.

Die Wirksamkeit von Sprechakten und Normen ist laut Rose (2015: 331–332), die sich an dieser Stelle auf Butler (2006) stützt, an ihre Wiederholung gekoppelt; sie werden so in ihrer Normalität gefestigt. Sie müssen wiederholt, aktualisiert und verkörpert werden und erhalten so Legitimität und Autorität. Aber in dieser Wiederholung können normative Bedeutungen verändert werden; hier entsteht der Autorin zufolge ein Moment für Handlungsfähigkeit, wo in der Unterwerfung auch eine Möglichkeit für Widerstand liegt:

Der Zitatcharakter der performativen Äußerung produziert zugleich eine Handlungsmacht und eine Möglichkeit, Handlung zu enteignen. (Butler 2006: 139)

Der Widerstand kann sich laut Rose (2015: 332) letztlich nicht den Machtwirkungen von Diskursen entziehen und bietet sich so als eine Praxis der Grenzbearbeitung, eine Praxis des kritischen Fragens und einer kritischen Haltung an, die jene bisher gültigen Grenzen zwischen dem „Normalen“ und dem „Verwerflichen“ zum Thema einer Auseinandersetzung macht, indem sie

ihnen nur eingeschränkt entspricht. Heinemann (2015) schlägt ein praktisches Beispiel dieser Grenzbearbeitung vor:

Werden in einem Lehrwerk beispielsweise ausschließlich oder überwiegend weiße heterosexuell lebende Familien abgebildet, die die scheinbare Normalität in der amtlich deutschsprachigen Gesellschaft darstellen sollen, wäre es im Sinne eines kritischen Umgangs mit kulturellem Lehren und Lernen notwendig, diesen scheinbaren Normalitäten Gegenbilder und Gegenerzählungen entgegenzusetzen und damit Brüche zu erzeugen. (Heinemann 2015: 77)

Romaner/Thomas-Olalde (2014: 140) fokussieren, basierend auf dem poststrukturalistischen Verständnis von Subjektivität, das „handelnde Subjekt“ in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Subjektivierungsangeboten und sehen sprachliche (Selbst-)Ermächtigung als Notwendigkeit im DaZ-Kontext. Demnach ist Handlungsfähigkeit keine Frage der Unabhängigkeit von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, sondern in diese Verhältnisse selbst eingelagert.

In Bezug auf DaZ-Unterricht wird also eine besondere Situation erkennbar, in der die Abhängigkeit der Lernenden von einem nicht selbst ausgesuchten Diskurs in verstärkter Weise auftritt, da diese meist mit neuen Gegebenheiten bzw. einem zunächst fremden Diskurs konfrontiert sind – ob rechtlich (zum Beispiel erforderliche Deutschkenntnisse für Aufenthaltstitel oder Sozialhilfe/Mindestsicherung), sprachlich (viele Lernende haben sich die Zielsprache nicht ausgesucht) oder gesellschaftlich (Einfinden in bereits bestehende, meist fremde gesellschaftliche Bedingungen). Um Handlungsfähigkeit zu erwerben, ist es notwendig – so wie für alle Subjekte, aber möglicherweise für Menschen, die sich in einer neuen Umgebung wiederfinden, in der eine andere Sprache gesprochen wird, in besonderer Weise –, sich an die Normen und Konventionen der Gesellschaft anzupassen. Genau an diesem Punkt lässt sich die Relevanz nichtsprachlicher Inhalte in DaZ-Kursen festmachen, die die für Handlungsfähigkeit notwendigen Inhalte überhaupt erst darstellen und in weiterer Folge eine Vertrautheit mit den für die Subjektwerdung benötigten Normen bis hin zum eigenen „normalisierten“ Handeln ermöglichen können. Hier tritt die vordem beschriebene Möglichkeit zum Widerstand gegen ebensolche Normen und zur Ermächtigung auf den Plan, zu der im landeskundlichen Unterricht positiv beigetragen werden kann – darauf wird an die in der Analyse gewonnen Erkenntnisse anknüpfend im Ausblick (siehe Kapitel 6) eingegangen.

2.3 Machtvolle Praktiken der Landeskunde

Die oben eröffneten Perspektiven auf den Kulturbegriff (siehe Kapitel 2.1.4), aber auch der Komplex Sprache, Gesellschaft und Macht, der als eine Metaebene sprachlicher Handlungen im Allgemeinen und der Vermittlung von sprachlichem wie gesellschaftlichem Wissen im Speziellen skizziert wurde (siehe Kapitel 2.2), schaffen die Grundlage für konkrete Formen der Machtausübung, die besonders im landeskundlichen Kontext zum Tragen kommen.

Eine der Aufgaben der Landeskunde ist laut den ABCD-Thesen (1990: 26) die Sensibilisierung und die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit „fremden Kulturen“, um deren Erscheinungen besser einschätzen, relativieren und in Beziehung zur eigenen Realität setzen zu können. Dieser didaktische Ansatz, als ein Lernen des Umgangs mit „fremden Kulturen“, hat sich zwar von einer althergebrachten Vermittlung von Faktenwissen wie Gewohnheiten, Traditionen und „der Kultur“ des Ziellandes entfernt. Beide Ansätze bergen jedoch die Gefahr der Produktion von Machtverhältnissen, Differenzlinien und Hierarchisierung in sich – eine Annahme, die im Folgenden begründet werden soll.

Romaner/Thomas-Olalde (2014: 132) stellen grundsätzlich fest, dass die Vorstellung von einer neutralen Vermittlung von Sprache und damit einhergehend von Lehrmaterialien als reinen Instrumenten für die Weitergabe von Sprache nicht haltbar ist. Sie beziehen sich dabei explizit auf den Bereich Deutsch als Zweitsprache und begründen ihre Annahme damit, dass die Vorstellung der neutralen Vermittlung reifizierend und reduktionistisch ist. Den Autoren zufolge kann Sprache nicht als etwas Statisches und Einheitliches verstanden werden – das wäre reifizierend –, sondern muss in ihrer Dynamik und Heterogenität betrachtet werden. Außerdem sind Romaner/Thomas-Olalde (2014: 132) zufolge pädagogische Praxen in gesellschaftlicher, historischer, sozialer, politischer und epistemologischer Hinsicht verortete Handlungen, die von Machtdynamiken beeinflusst sind – dies nicht zu berücksichtigen, wäre reduktionistisch.

Auf dieser Grundlage werden im Folgenden machtvolle Praktiken in den Blick genommen, es wird also der Frage nachgegangen, welche Mechanismen im Umfeld der Vermittlung von Landeskunde – und damit „Kultur“ – wirksam werden können und wie sich diese präsentieren.

2.3.1 Anwendung homogenisierender Kulturkonzepte

Eine erste Gefahr, die von landeskundlichen Materialien potenziell ausgeht, ist die homogenisierende Darstellung „nationalkultureller“ Inhalte, die als Form von Kulturalisierung zu werten ist. Kramsch (1995) bringt die problematische Beziehung des Fremdsprachenunterrichts zur „Kultur“ der Lernenden wie folgt auf den Punkt:

Der Sprachunterricht bleibt gefangen in einer größtenteils strukturalistischen Vorstellung der Zielsprache, einer kolonialistischen Auffassung der Zielkultur. (Kramsch 1995: 61)

Die Problematik der Gleichsetzung von „Kultur“ und „Nationalkultur“ ist nach Annita Kalpaka (2015: 297) die ihr zugrundeliegende Annahme, „Kultur“ sei eine Natureigenschaft des Menschen – eine „Nationalkultur“, die zudem statisch und unveränderbar sei. Diesen Gedanken führen Annita Kalpaka und Paul Mecheril (2010: 87) weiter aus, wenn sie feststellen, dass die Verknüpfung des Kulturbegriffs mit Nationalität und Ethnizität als Untermauerung national-ethnischer Unterscheidungsmuster und für rassistische Argumentationen dienen kann. Denn sobald „Kultur“ als etwas Statisches, dem Menschen Wesenhaftes, Unveränderliches und als „Nationalkultur“ im Kontext größerer sozialer Einheit gedacht wird, kann den Autoren folgend von einem Kulturverständnis ausgegangen werden, das Rassekonstruktionen entspricht.²⁹

In ihrer Analyse landeskundlicher Lehrmaterialien betrachten Marion Döll, Lisanne Fröhlich und Sara Hägi (2015: 19–20) die Konstruktion nationaler Homogenität kritisch, da sie Differenzen innerhalb von Gesellschaften unberücksichtigt lässt und das Bild dichotomer national gedachter „Kulturen“ entstehen lässt bzw. erzeugt. Den Autorinnen zufolge dominieren in Landeskundematerialien homogenisierende und pauschalisierende Bilder, die fiktive Durchschnittsbürger/innen darstellen, die ein Leben in der mehrheitsgesellschaftlichen Mitte führen. Gleichzeitig werden laut Döll/Fröhlich/Hägi (2015: 19–20) sozioökonomische, religiöse und sprachliche Differenzierungen sowie nicht-heterosexuelle Familienmodelle ausgeblendet.

In den untersuchten Unterrichtsmaterialien wird unter anderem eine deutsche Familie beim Frühstück, Mittag- und Abendessen dargestellt. Ihre Gewohnheiten stehen exemplarisch für „die eine deutsche Essenskultur“. Interessant ist dabei, was Döll/Fröhlich/Hägi (2015: 17–18) „Subtexte“ nennen³⁰: Neben den vordergründigen Angaben zu Essgewohnheiten bietet das Material weitere Informationen, zu Milieuzugehörigkeit und Geschlechterrollenverteilung etc. So erfährt der/die Leser/in, dass die dargestellte Mutter einen klassischen akademischen Frauenberuf (Deutschlehrerin) ausübt und der Vater selbstständig ist. Die Rollenverteilung erscheint traditionell und die Familie dem bürgerlichen Milieu zugehörig.

Diese Subtexte transportieren, gerade weil es sich dabei um nicht explizierte und nicht erläuterte Informationen handelt, unhinterfragte Selbstverständlichkeiten, die das Selbstbild und das Selbstverständnis des deutschsprachigen Raumes verdeutlichen. (Döll/Fröhlich/Hägi 2015: 16–17)

Die Konstruktion nationaler Homogenität sowie die Gegenüberstellung von homogen konstruierten „Nationalkulturen“ ist Döll/Fröhlich/Hägi (2015: 19–20) zufolge in pluralistischen, von der

²⁹ siehe dazu die Ausführungen zu Kulturalismus in Kapitel 2.3.2

³⁰ vergleiche dazu auch das Konzept der impliziten Landeskunde in Kapitel 2.1.7

Globalisierung beeinflussten Gesellschaften nicht mehr angemessen. Ziel der Landeskunde sollte es demnach nicht sein, vermeintlich geschlossene „Nationalkulturen“ miteinander zu vergleichen und sie somit auch zu kontrastieren.

2.3.2 Kulturalisierung, Rassismus und Othering

Ein weiterer kritischer Aspekt der Landeskundevermittlung ist die Verfestigung von Differenzlinien. Hierbei werden die Lernenden als von ihrer „Kultur“, die ganz anders ist als die „eigene“, bestimmt angesehen, und diese Andersartigkeit wird von außen immer wieder bekräftigt.

Attia/Foitzik (2009: 9–10) halten fest, dass „kulturell“ markierte Differenz von jeher ein bestimmendes Thema der Pädagogik ist und somit ein Spannungsfeld zwischen Differenz und Macht eröffnet wird, in dem es darum geht, dass sich Lernende, die zudem oft schon marginalisiert sind, an die herrschenden gesellschaftlichen Normen anpassen, wenn nicht sogar assimilieren. Mit einem besonderen Augenmerk auf „kulturelle“ Unterschiede wird den Autoren folgend ein Differenzierungsmerkmal festgesetzt. Ein ähnlicher Begriff ist nach Kalpaka/Mecheril (2010: 84–85) der des Reduktionismus der „Kultur“: Unterschiede werden immer wieder neu bestätigt; es herrscht eine Praxis, die durch Differenzbehauptungen die Andersheit der anderen erzeugt. „Kulturelle“ Differenz wird als selbstverständlich vorausgesetzt. Döll/Fröhlich/Hägi (2015: 19) haben herausgefunden, dass Unterschiede (zum Beispiel bei Gewohnheiten) in den von ihnen untersuchten Materialien ausschließlich entlang nationaler oder nationalkultureller Grenzen dargestellt werden. Sie konnten außerdem feststellen, dass andere Unterscheidungsmerkmale wie soziale Schichtzugehörigkeit, Geschlecht, Religion, Alter etc. vernachlässigt oder ausgespart werden – so entsteht bzw. verfestigt sich ein Bild dichotomer „(National-)Kulturen“.

Durch diese Erzeugung von „fremd“ und „eigen“ erfolgt laut Kalpaka/Mecheril (2010: 87) in der Praxis oftmals eine ganz selbstverständliche Einordnung von Migranten und Migrantinnen als „kulturell Fremde“, ohne dass dabei die Position, aus der heraus diese Festsetzung gemacht wird, reflektiert oder problematisiert wird. Gerade in der pädagogischen Praxis dient Kalpaka (2015: 289–290) zufolge „Kultur“ oftmals als Erklärungs- oder Zuschreibungsmuster für das „So-Sein“ bzw. das Handeln von Migranten und Migrantinnen.

An dieser Stelle wird die Verflochtenheit mit homogenisierenden Kulturkonzepten, die im vorherigen Kapitel betrachtet wurden, und dem Konstruktionscharakter dieser imaginierten Differenzlinien augenscheinlich.

Im Folgenden wird untersucht, inwieweit „Kultur“ als Differenzmerkmal der Gefahr ausgesetzt wird, rassistischen Argumentationslinien zu folgen – besonders durch Kulturalisierung, jenes Phänomen, bei dem „Kultur“ vielfach durch den Begriff der „Rasse“ ersetzt wird. Hierbei werden

Heinemann (2015: 78) zufolge Menschen, „Kulturen“ sowie „Mentalitäten“ gleichgesetzt, wodurch undifferenzierte Zerrbilder von Gruppen geschaffen werden. Gerade der migrationspädagogische Ansatz, dessen Perspektive auf den folgenden Seiten zu weiten Teilen eingenommen wird, weist auf die Gefahr der Kulturalisierung, die durch den Fokus auf „kulturelle“ Differenz entsteht, hin. Dabei entstehen Kalpaka/Mecheril (2010: 84–88) zufolge im Zuge von Pauschalisierungen machtvoll-praxen, die die Handlungs- und Selbstverständnismöglichkeiten von Personen beschneiden. Demnach wird „Kultur“ oftmals als Platzhalter für „Rasse“ verwendet und eine an Rassismus anschließende „kulturelle“ Argumentation verfolgt, die äußere Unterschiede mit „Mentalitäten“ oder inneren Entsprechungen verbindet und so die Verteilung von Privilegien begründet. Neue Formen des Rassismus gehen Kalpaka (2015: 298) zufolge von dieser kulturalistischen Sichtweise aus und sehen somit unterschiedliche „kulturelle“ Traditionen als unvereinbar an. Das Kriterium „kulturelle Identität“, aber auch Haut- und Haarfarbe, Sprache, Kleidung etc. lassen der Autorin zufolge „andere“ erkennbar und eine Differenz zur „Eigenkultur“ sichtbar werden.

An dieser Stelle lohnt ein Blick auf das Konzept des Otherings, das sich ebenfalls mit „dem Fremden“ in Abgrenzung zum „Eigenen“ beschäftigt. Der Begriff des Otherings geht auf den Literaturwissenschaftler Edward Said mit seinem grundlegenden Werk „Orientalism“ (1978) im Kontext der Rassismusforschung zurück, der mit diesem Konzept den Diskurs des Fremdmachens als eine gewaltvolle hegemoniale Praxis beschrieben hat. Es liefert laut Castro Varela / Mecheril (2010: 42) Erklärungen dafür, wie „Fremde“ zu „Fremden“ gemacht werden, während ein „Wir“ konstruiert wird, das das andere, fremde „Nicht-Wir“ in der Tradition des Kolonialdiskurses als „emotional“, „wild“ oder „exotisch“ konstituiert. Mit Yildiz (2012) lässt sich das Konzept wie folgt definieren: Othering verweist

auf eine westliche Geschichtsschreibung und die Absolutsetzung des eigenen Wissens als Wahrheit, die mit der Behauptung der Authentizität des Fremden Andere als solche erzeugen und ebenso das Eigene als authentisch produzierten und weiter produzieren. [...] Anhand von Kategorien wie Religion, Kultur, Ethnizität und Geschlecht erfasst Othering entlang eines normativen Musters des ‚Normalen‘ und ‚Abweichenden‘ vielschichtige Differenzierungs- und Distanzierungsformen von Menschen und bezeichnet zugleich eine Handlung, die durch Aneignung eines bestimmten soziokulturellen Wissens die ‚Abweichenden‘ sozial platziert und in ein imaginäres Woanders verortet. (Yildiz 2012: 381)

Auch Attia/Foitzik (2009: 10–11) beschreiben in ihrer Betrachtung von „Kultur“ in der Pädagogik die Perspektive des „Wir“, als der zivilisierte Teil der Welt, auf die „anderen“, als national oder ethnisch gekennzeichnete „kulturelle“ Gruppe. „Kulturen“ erscheinen in dieser Denkweise wiederum als in sich geschlossen und homogen, wobei Differenzierungen in oder zwischen diesen konstruierten „Kulturen“ Ausnahmen sind oder durch Integrationserfolge bzw. Verwestlichung erklärt werden.

Laut Rose (2015: 335), die sich hier an Butler orientiert, kann der Prozess des Zum-anderen-Machens, auch wenn er rassistische sprachliche Handlungen beinhaltet, Individuen einen Subjektstatus geben. Butler (2006: 48–49) führt diese Dynamik weiter aus und kommt zum Schluss, dass „wir manchmal an Ausdrücken fest[halten], die uns weh tun, weil sie uns wenigstens irgendeine Form der gesellschaftlichen und diskursiven Existenz bieten“.

Für diese Art der Machtausübung sind landeskundlicher Unterricht im Bereich des Deutschen als Zweitsprache im Allgemeinen und hier insbesondere Materialien und Konzepte, die im Rahmen sogenannter Wertekurse oder ähnlicher Unterrichtssituationen Anwendung finden, anfällig. In diesem Kontext weisen Romaner/Thomas-Olalde (2014: 138) in Anlehnung an die Verflechtung von Wissen und Macht nach Foucault (siehe Kapitel 2.2.2) darauf hin, dass sich im Othering machthistorisch „richtiges Wissen“ – also Wissen, das mit den vorherrschenden Machtkonstellationen und Hierarchien konformgeht – manifestiert und verdichtet. So lässt sich „Othering als Institutionalisierung des ‚objektiven‘ hegemonialen Wissens über *die Anderen* in einem politischen Machtzusammenhang verstehen“ (Romaner/Thomas-Olalde 2014: 138; Hervorhebung im Original).

Zum Abschluss der theoretischen Grundlage dieser Arbeit kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Landeskunde ein breitgefächertes und kontrovers diskutiertes Feld ist, das sich seit Ende der 1960er-Jahre in einem anhaltenden Entwicklungsprozess befindet und aktuell von einer reflexiven Praxis sowie kulturwissenschaftlichen Theorien geprägt ist. Außerdem kann die Frage, in welcher Form Landeskunde im Fremdsprachenunterricht einen Platz finden kann, nicht ohne eine Auseinandersetzung mit dem in vielerlei Hinsicht aufgeladenen Begriff der „Kultur“, den dahinterstehenden Konzepten und wissenschaftlichen Strömungen, beantwortet werden. Angesichts der Vielschichtigkeit und Komplexität des Praxis- und Forschungsfelds können eindeutige Antworten ohnehin schwerlich gefunden werden. Es wurde ein Verständnis vom menschlichen Dasein in einer von Machtstrukturen geprägten Gesellschaft geschaffen – von der Subjektwerdung, Ermächtigung und Selbstpositionierung, die schließlich gegenüber einer potenziell machtvollen Praxis der Landeskunde eingesetzt werden kann. Dabei gilt es, homogenisierende, kulturalisierende und rassistische Phänomene zu erkennen und sich gegen diese zur Wehr zu setzen – sich nicht zum anderen machen zu lassen. All dies geschieht im Kontext der DaZ-Vermittlung, in dem besondere Vorsicht geboten ist, da hier meist „Wissende“ mit oder über „Nichtwissende(n)“ sprechen und bestehende Machtverhältnisse dementsprechend kritisch reflektiert werden müssen.

3 Methodisches Vorgehen

Im folgenden Kapitel zum methodischen Vorgehen werden die Konzeptualisierung und die Vorgangsweisen der vorliegenden Untersuchung dargelegt. Außerdem wird die Frage nach wissenschaftlich fundierten Kriterien, die die Güte und Qualität des Vorgehens sicherstellen sollen, beantwortet. Angesichts der Zielsetzung dieser Arbeit – der Analyse der Realitätsdarstellungen unter machtkritischen Aspekten in DaZ-Lehrwerken – und der damit verbundenen Beantwortung der Forschungsfragen (siehe Kapitel 1, Einleitung) bezieht sie sich methodisch auf das Untersuchungsverfahren der Lehrwerkanalyse. Diese Vorgangsweise erscheint der Forscherin unter Bezugnahme auf den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs in diesem Zusammenhang als geeignet und zielführend. Die Untersuchung ist in der qualitativen sowie in der theoretischen Forschung angesiedelt: Sie bedient sich zum einen der qualitativen Forschungsmethode der Inhaltsanalyse (siehe Kapitel 3.4.2), zum anderen hermeneutischer Verfahren (Kapitel 3.4.3), die in der theoretischen Methodik angesiedelt sind. Zunächst wird diese Verortung innerhalb der wissenschaftlichen Paradigmen im folgenden Kapitel 3.1 en détail ausgeführt, im Zuge dessen werden die Vorgangsweisen und zugrundeliegenden Entscheidungen – im Sinne der Transparenz und der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit – dargelegt und begründet. Darauf folgen in Kapitel 3.2 die Beschreibung der für diese Arbeit relevanten Gütekriterien und ethische Überlegungen. Anschließend wird das Vorgehen bei der Auswahl des Korpus näher beleuchtet und die zu untersuchenden Lehrwerke vorgestellt (Kapitel 3.3), um schließlich, wie oben erwähnt, auf die angewendeten Methoden der Lehrwerkanalyse (Kapitel 3.4.1), der qualitativen Inhaltsanalyse (Kapitel 3.4.2) sowie Verfahren der Hermeneutik (Kapitel 3.4.3) näher einzugehen und diese in einen Zusammenhang zu stellen. Zum Abschluss werden in Kapitel 3.4.4 die zur Verwendung kommenden Leitfragen mit ihrer Verankerung in der Theorie des vorherigen Kapitels vorgestellt.

3.1 Verortung im wissenschaftlichen Diskurs

Wie vordem erläutert siedelt sich die vorliegende Arbeit in der qualitativen sowie in der theoretischen Forschung an. Zum Zwecke der Nachvollziehbarkeit und der wissenschaftlichen Einbettung dieser Verortung werden im Folgenden beide Forschungsfelder vorgestellt sowie deren Merkmale und Kriterien dargelegt.

Theoretische und qualitative Forschung sollen in diesem Fall nicht als einander ausschließende Forschungstraditionen betrachtet werden – das theoretische Vorgehen schafft vielmehr die Grundlage für die im qualitativen Verfahren gewonnenen Ergebnisse und wirft gleichzeitig Fragen auf, die qualitativ beantwortet werden sollen.

3.1.1 Qualitative Forschung

In ihrer Einführung in die qualitative Forschung im Bereich fremdsprachlicher Lern- und Lehrforschung stellen Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-v. Ditfurth (2001: 4–6) sechs Qualitätsmerkmale vor, die an dieser Stelle zusammengefasst werden, um ein erstes Verständnis zu schaffen. Demnach ist qualitative Forschung *anwendungs- und entwicklungsorientiert*, sie soll einen Beitrag zur Optimierung der Praxis leisten, indem Probleme aufgegriffen und erforscht werden und die Erkenntnisse anschließend wieder in die Praxis einfließen. Somit ist sie auch didaktisch orientiert. Ein zweites Qualitätsmerkmal ist Müller-Hartmann/Schocker-v. Ditfurth (2001) zufolge die *Orientierung an den teilnehmenden Personen*, die sich darin zeigt, dass Forschende und „Beforschte“ gleichsam profitieren und Reziprozität vorhanden ist. Außerdem sollte qualitative Forschung *gegenstandsbegründet* sein; die Entwicklung des Forschungsdesigns sollte sich dementsprechend an der ausführlichen Analyse des Forschungsthemas orientieren, wobei grundlegend ist, dass der forschungsmethodologische Zugang dem Wesen des zu untersuchenden Gegenstands gerecht wird. Das vierte Qualitätsmerkmal ist dem/der Autor/in zufolge die *Prozessorientierung und Reflexivität* der Forschung, die sich aus der Gegenstandsangemessenheit erschließt, indem die Entwicklung der Fragestellungen und Verfahren angesichts neuer Erkenntnisse im Sinne der Transparenz offengelegt wird. Gute qualitative Forschung zeichnet demzufolge aus, dass sie die *Grenzen menschlichen Erkenntnisgewinns* thematisiert und anerkennt. Dazu ist eine prozessbegleitende Reflexion des Forschungsprozesses sowie der eigenen Rolle des/der Forschenden unabdingbar. Zuletzt soll qualitative Forschung Müller-Hartmann/Schocker-v. Ditfurth (2001) zufolge *kollektive, gemeinsam geteilte wie auch je nach Perspektive und Entwicklungsstand divergierende Sinnstrukturen* ermitteln – darin sind das Gemeinsame des Untersuchungsbereichs wie auch Widersprüche, Ungereimtheiten und Unterschiedlichkeiten der Perspektiven enthalten.

Kelle (2010: 103) benennt zwei Aspekte der konstruktivistischen Betrachtung im Rahmen wissenschaftlicher Forschung: kognitive und soziale Konstruktionen. Kognitive Konstruktionen beziehen sich ihr zufolge auf das Individuum und dessen kognitive Konstruktionsleistungen, während soziale Konstruktion die Prozesse und Produkte historisch und lokal situierter Aushandlungen zwischen Menschen beschreibt – gemeinsam ist beiden die Frage nach der Erzeugung und Repräsentation von Wissen. Kelle (2010) führt hinsichtlich eines empirischen sozialen Konstruktivismus an, dass die „Welt“ und die „soziale Wirklichkeit“ nicht immer schon da sind; sie werden vielmehr ständig in kulturellen Praktiken erzeugt und verändert; somit kann das Qualitätskriterium wissenschaftlicher Forschung nicht die Abbildung von Bestehendem oder Wahrheit sein; sie muss sich stattdessen der Eröffnung von Handlungs- und Denkmöglichkeiten, der „Erweiterung der Welt“ (Knorr Cetina 1989, hier zit. nach Kelle 2010: 103), widmen.

Riemer (2014: 21) definiert qualitative Forschung hinsichtlich ihrer Zielsetzungen der Exploration und des Verstehens sowie als hypothesengenerierend, was jedoch im Gegenzug nicht heißt, dass der Forschungsprozess in jedem Fall ohne Vorannahmen oder theoretisches Vorwissen auskommt. Gerade die vorliegende Arbeit fokussiert stark auf Theorie, und auch der Gegenstandsbereich kann als theoretisch – im Unterschied zu empirischer Forschung – bezeichnet werden. Daher wird es im Folgenden um die Prämissen theoretischer Forschung gehen.

3.1.2 Theoretische Forschung

Michael Legutkes (2016b: 39) Ausführungen zum theoretischen Forschungsfeld im Hinblick auf Fremdsprachendidaktik folgend, lässt sich feststellen, dass sich ebenjenes durch das Bemühen auszeichnet, den Gegenstandsbereich Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu bestimmen, zu systematisieren, Konzepte zu entwickeln und diese kritisch zu reflektieren.

Legutke (2016b: 47) führt weiter aus, dass der in vielen Arbeiten vorgenommene Praxisbezug nicht präskriptiv gemeint ist und meist keine konkreten Handlungsvorschläge für den Unterricht gemacht werden – theoretische Forschung versteht sich nicht als Anwendungsdidaktik. Aus der Verortung in der Theorie ergibt sich ihm zufolge, dass „alle auf die Praxis bezogenen Erkenntnisse [...] nicht nur der diskursiven Würdigung und Validierung derjenigen [bedürfen], die aus den unterschiedlichen Perspektiven ihrer jeweiligen Praxis [...] auf solche Erkenntnisse zugreifen und dabei ihre Reichweite und Relevanz ausloten. Die Erkenntnisse verlangen nach empirischer Überprüfung“ (Legutke 2016b: 47). Demnach macht theoretische Forschung vielmehr Angebote zum Diskurs und hat das Potenzial, der Motor empirischer Forschung zu sein.

Eine weitere Verortung, die sich an das Paradigma der theoretischen Forschung anschließt, ist jene in der *normativen* bzw. *deskriptiven* Forschung. Grotjahn (2003: 493) zufolge kann die vorliegende Arbeit als *deskriptiv* verstanden werden, da sie „die in einem Wissenschaftsbereich verwendeten Regeln und Kriterien lediglich rekonstruierend beschreibt“. In der folgenden Lehrwerkanalyse (siehe Kapitel 4) werden bereits vorhandene Materialien beschrieben, jedoch keine Regeln oder Standards für ein adäquates wissenschaftliches Vorgehen formuliert, was nach Grotjahn (2003) einem *normativen* Ansatz entspräche.

Grotjahn (2003: 495) unterscheidet in der Erforschung des fremdsprachlichen Lernens und Lehrens zwei Konzepte hinsichtlich der Zielsetzung: *explorativ-interpretativ* und *analytisch-nomologisch*. Bei Ersterem handelt es sich seiner Definition nach um die Beschreibung und Interpretation eines Wirklichkeitsbereichs zwecks Hypothesenbildung; dabei werden meist interpretative Verfahren ohne statistische Analyse angewendet. *Analytisch-nomologische* Methoden beinhalten Grotjahns

(2003) Differenzierung zufolge die systematische Überprüfung von Hypothesen an der Realität mit dem Ziel der Theoriekonstruktion. Die vorliegende Untersuchung lässt sich demnach dem Bereich der *explorativ-interpretativen* Zielsetzung zuordnen, der in vielen Aspekten Übereinstimmungen mit dem Paradigma der qualitativen Forschung aufweist, während das *analytisch-nomologische* Konzept eher der *quantitativen* Forschung zugeordnet werden kann.

3.2 Gütekriterien und ethische Überlegungen

Wissenschaftliche Forschung zeichnet sich durch die Einhaltung forschungsmethodischer Prinzipien und Regeln aus – der Gütekriterien. Daniela Caspari (2016: 16) zufolge haben sie bei der Planung und Durchführung der Untersuchung eine wichtige Funktion und sorgen dafür, dass qualitative Standards eingehalten werden. Außerdem können laut Caspari (2016) anhand von Gütekriterien rückblickend die Qualität und die Reichweite der gewonnenen Ergebnisse bewertet werden.

Die Einhaltung von Gütekriterien im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen gewährleistet nach Lars Schmelter (2014: 33), dass diese fachspezifischen Zielsetzungen und Ansprüchen entsprechen. Der Autor nimmt eine Einteilung in übergreifende Gütekriterien und solche für quantitative bzw. qualitative Forschung vor, an der sich das vorliegende Kapitel orientiert. Im Folgenden werden übergeordnete und – im Hinblick auf die Untersuchungsmethode der Lehrwerkanalyse anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse und hermeneutischer Verfahren – für qualitative Forschung maßgebliche Kriterien besprochen.

Laut Schmelter (2014: 35) können Gütekriterien *quantitativer Forschung* nicht ohne weiteres für *qualitative Forschung* übernommen werden, da sie deren Spezifika nicht hinreichend Rechnung tragen. Es lassen sich jedoch eine Reihe übergreifender Kriterien benennen: *Nachvollziehbarkeit, Offenlegung und Begründung des Gegenstandsverständnisses, Berücksichtigung der und damit Einbettung der Untersuchung in die Faktorenkomplexion, Anschlussfähigkeit an bestehende sowie folgende Forschung, Diskussion des Praxisbezugs und Einhaltung ethischer Standards.*

Im Folgenden soll auf das Kriterium der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* näher eingegangen werden, da dies für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand – die Betrachtung und Bewertung von DaZ-Lehrmaterialien hinsichtlich Machtkritik und Konstruktion von Realität – als besonders sinnvoll und notwendig erscheint.

Zwar gilt das Gütekriterium der *Objektivität* als entscheidend, um valide Forschungsergebnisse zu erhalten, jedoch muss Aguado (2000: 121) zufolge bedacht werden, dass persönliche Einstellungen, Interessen, Ziele sowie die sozialwissenschaftliche Sozialisation der Forschenden einen Einfluss auf Untersuchungsgegenstände, Erkenntnisinteressen, Fragestellungen, Aufbereitung,

Auswertung und Interpretation haben – letztlich auf die Frage, was beobachtungswert und relevant ist. Caspari (2016: 17) weist ebenfalls darauf hin, dass sich die Subjektivität der an der Forschung beteiligten Personen, deren Interaktion und interpretative Auswertungsverfahren nicht mit dem Kriterium der *Objektivität* vereinbaren lassen, und plädiert daher für das Konzept der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* nach Steinke (1999, hier zit. nach Caspari 2016: 17), das auf die Reflexivität des/der Forschenden gründet.

Letztlich sind Aguado (2000: 121–122) entsprechend alle Schritte – von theoretischen Vorannahmen über die Entwicklung der Forschungsfrage(n) bis zur Wahl des methodischen Ansatzes bei qualitativ-interpretativen sowie quantitativ-nomologischen Herangehensweisen – subjektiv motiviert. Laut Aguado (2000) ist damit Objektivität in der empirischen Fremdsprachenforschung eine Illusion. Sie plädiert vielmehr für den Begriff der *Intersubjektivität*, also die Ermöglichung von *Nachvollziehbarkeit* als wesentliches Gütekriterium, über dessen Einhaltung letztlich die Rezipienten und Rezipientinnen entscheiden.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit als übergeordnetes Gütekriterium ist Schmelter (2014: 35–36) zufolge durch die wissenschafts- und erkenntnistheoretische Prämisse gekennzeichnet, dass Wissen und Erkenntnisse nicht standortunabhängig sind und ihr Wert nicht objektiv ist. Vielmehr werden sie laut Schmelter (2014) durch gemeinschaftlich diskutierte und akzeptierte Normen bestimmt, die sich erst in der Interaktion mit anderen zeigen. So ergibt sich dem Autor zufolge der Wert der Erkenntnisse durch die Transparenz und Nachvollziehbarkeit ihrer Entstehung, und die Offenlegung des Forschungsprozesses kann durch unterschiedliche Maßnahmen, abhängig von der Art der Untersuchung, gewährleistet werden.

Die wichtigste Anforderung besteht darin, die jeweilige Untersuchung intersubjektiv nachvollziehbar zu machen und damit eine kritische Verständigung zwischen Forschern untereinander bzw. zwischen Forschern und Rezipienten zu ermöglichen. (Caspari/Helbig/Schmelter 2003: 500)

Die durchgängige Dokumentation des Forschungsprozesses ist dabei von höchster Relevanz, eine *selektive Plausibilisierung* (Flick 2011a: 488–489, hier zit. nach Schmelter 2014: 42) ist unbedingt zu vermeiden.

Aufgrund der teilweise unterschiedlichen Ziele und methodologischen Ansätze gibt es in der qualitativen Forschung – anders als in der quantitativen Forschung, in der ein allgemein akzeptierter Kriterienkatalog vorliegt – laut Schmelter (2014: 42) keine gemeinsame Festlegung von Gütekriterien, wobei auch die Bezeichnungen nicht einheitlich sind.

Schmelter (2014: 42) sieht die Relevanz der *Offenheit* als Gütekriterium darin, dass der Blick auf einen Erkenntnisgegenstand oder ein Untersuchungsfeld unverstellt durch theoretische Vorstrukturierung bleibt. Daraus ergibt sich seiner Ansicht nach das Prinzip der *Flexibilität*, durch das der

Forschungsprozess angesichts neuer Erkenntnisse, besonders im Hinblick auf eingesetzte Erhebungsinstrumente und die Datenanalyse, dynamisch und Veränderungen gegenüber offen bleibt. Auch Caspari (2016: 18) betont das Kriterium der *Offenheit* „gegenüber dem Forschungsfeld und gegenüber erwarteten Ereignissen“ und das Kriterium der *Flexibilität* „angesichts gewachsener Erkenntnisse oder als Reaktion auf Unerwartetes“.

Weitere wichtige Prinzipien sind nach Schmelter (2014: 42) jene der *Kommunikativität* und der *Reflexivität*. *Kommunikativität* bedeutet „methodisch abgesicherte Einbeziehung der Perspektiven verschiedener Akteure im Umfeld des Untersuchungsgegenstands“ (Schmelter 2014: 42) und damit einhergehend das Einbeziehen der Subjektivität von Forschenden. Diese Prämisse führt seiner Einschätzung nach zur *Reflexivität* des/der Forschenden über das eigene Handeln, die als Daten selbst in die Interpretationen Eingang findet.

Wie oben erwähnt, lässt sich in der qualitativen wie in der fremdsprachendidaktischen Forschung kein allgemein akzeptierter, klar umrissener Gütekriterienkatalog mit einheitlichen Begrifflichkeiten festmachen. Im Folgenden sollen daher einige Kriterien und Prinzipien, die im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs formuliert werden, Erwähnung finden. Diese Aufstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da das Feld von einer relativ großen Unübersichtlichkeit gekennzeichnet ist.

Caspari/Helbig/Schmelter (2003: 500) formulieren zusätzlich zu den obengenannten Kriterien sechs weitere Bewertungskriterien auf: die *Indikation* (Sind der Forschungsansatz und die Methoden angemessen?), die *reflektierte Subjektivität* (Reflektiert der/die Forschende über die eigene Subjektivität methodisch?), die *empirische Verankerung der Theoriebildung und -prüfung* (Geschieht diese dicht an den Daten und ist so gestaltet, dass aus den Daten neue Erkenntnisse gewonnen werden können?), die *Limitation* bzw. *Reichweite* (Wird klar, wo die Möglichkeiten einer Übertragbarkeit bzw. die Grenzen der Anwendbarkeit der gewonnenen Theorie liegen?), die *Kohärenz* (Sind die Erkenntnisse kohärent? Erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Widersprüchen in den Daten und Interpretationen?) sowie die *Relevanz* (Ist eine Relevanz der Fragestellungen und Ergebnisse für den Forschungsgegenstand sowie das Praxisfeld gegeben?).

Ferner lassen sich nach Caspari (2016: 18) die Darlegung des Vorverständnisses, die Indikation des Forschungsprozesses und der Bewertungskriterien, die empirische Verankerung der Theoriebildung und die Limitation bzw. Reichweite, die Offenlegung des Gegenstandsverständnisses und die theoretische und praktische Relevanz der Fragestellung und der Forschungsergebnisse sowie die Gegenstandsangemessenheit und die Passung der einzelnen Elemente in der Untersuchung als Kriterien der wissenschaftlichen Güte benennen. Sie sorgen ihrer Ansicht nach dafür, dass Vertrauenswürdigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit sichergestellt werden.

Da der Gegenstand der vorliegenden Untersuchung Lehrmaterialien sind und sie sich im Bereich der theoretischen bzw. qualitativen Forschung verortet, also keine Personen außer der Forscherin in den Forschungsprozess miteinbezogen werden, ist die Beschäftigung mit ethischen Standards und Überlegungen, die im Rahmen empirischer Forschung im Allgemeinen stärker vonnöten ist, nicht in einem umfassenderen Maß notwendig. Nach Legutke/Schramm (2016: 108) sind auf alle Typen der Forschung, auch abseits der empirischen, Prinzipien und Regeln der Forschungsethik anzuwenden. Demnach sollen im Folgenden fünf Handlungsfelder, die Küster (2011: 139, hier zit. nach Legutke/Schramm 2016: 108) in diesem Kontext vorschlägt, Erwähnung finden: Der/die Forschende trägt an erster Stelle Verantwortung vor und für sich selbst, außerdem ist er oder sie dem eigenen privaten Umfeld verantwortlich, drittens trägt der/die Forschende Verantwortung gegenüber der „scientific community“, viertens gegenüber „den unmittelbar Beforschten (quantitative Forschung) bzw. den am Forschungsprozess unmittelbar Beteiligten (qualitative Forschung und Handlungsforschung)“ und schließlich auch gegenüber gesellschaftlichen und universitären Institutionen sowie deren Anforderungen.

Für diese Untersuchung ist das vierte, an empirische Forschende gerichtete Handlungsfeld nicht relevant, die anderen werden in der Folge berücksichtigt und in Orientierung am Gütekriterium der *Selbstreflexivität* der Forscherin laufend kritisch überprüft.

Die erwähnten Kriterien kommen in dieser Arbeit zur Anwendung und prägen das Selbstverständnis der Autorin in ihrer Rolle als Forschende. Diese Merkmale guter wissenschaftlicher Arbeit wurden in jedem Forschungsschritt mitgedacht, und das Bemühen, ihnen gerecht zu werden, zieht sich – meist implizit, teilweise explizit dargelegt – durch die gesamte vorliegende Arbeit. Dabei gilt es, in glaubwürdiger, verlässlicher und vertrauensstiftender Weise den Ansprüchen des wissenschaftlichen Feldes gerecht zu werden – dies kann letztlich als übergeordnetes Ziel verstanden werden.

3.3 Korpus – Verortung und Auswahl

Die Entscheidung für Lehrwerke als Forschungsgrundlage im methodischen Rahmen der Lehrwerkanalyse liegt in den Forschungsfragen begründet, also in der Frage nach der Konstruktion von Realität in landeskundlichen Materialien und danach, welche Aspekte präsentiert und welche ausgespart werden. Im Folgenden geht es darum, wie Lehrwerke und -material als Untersuchungsobjekte im wissenschaftlichen Diskurs verortet werden können.

Hinsichtlich der zu untersuchenden Belege in der fremdsprachendidaktischen Forschung lassen sich nach Legutke (2016a: 61) drei Schlüsselbegriffe bestimmen: *Daten* – mit denen nur in empirischen Untersuchungen gearbeitet wird – sowie *Texte* und *Dokumente*. Letztere kommen in allen

Forschungstraditionen (historischer, theoretischer und empirischer) zur Anwendung. Legutke (2016a) erwähnt in diesem Zusammenhang, dass abseits der theoretischen Verortung im fremdsprachendidaktischen Diskurs in Form eines Literaturberichts mithilfe von primären und sekundären wissenschaftlichen Texten auch andere Genres als zentrale Forschungsgrundlage für theoretische Forschung dienen können. Er zählt als Beispiele für *Texte*, die die Basis für kultur- und literaturdidaktische Arbeiten bilden können, klassische sowie moderne multimodale literarische Texte, Animationsfilme und Lehrmaterialien auf. Letzteres trifft auf die vorliegende Arbeit zu, die sich somit als Beschäftigung mit *Texten* im Sinne Legutkes (2016a) verorten lässt.

Bei der Suche nach geeigneten Lehrwerke für die Untersuchung wurden zwei grundlegende Entscheidungen getroffen, die auf den Forschungsfragen gründen und die Auswahl eingrenzen: Zum einen galt es, DaZ-Lehrwerke in den Blick zu nehmen, zum anderen sollten sie sich explizit auf Österreich beziehen. Zudem war es ein Anliegen, im Hinblick auf die wissenschaftliche Relevanz des Forschungsvorhabens derzeit in Verwendung befindliche Lehrwerke auszuwählen. Die Kriterien ließen sich durch eine Sichtung von im Moment im Buchhandel erhältlichen Lehrwerken erfüllen, die meist Angaben dazu machen, für welche Zielgruppe sie konzipiert sind. „Mein Sprachportal“ (2019), eine Website des Österreichischen Integrationsfonds und des Österreich-Instituts mit Kursbüchern für DaZ-Kurse in Österreich, diente ebenfalls für Recherchezwecke, um herauszufinden, welche Lehrwerke von dieser im Bereich Integration wichtigen Organisation empfohlen werden.³¹ Außerdem sollten die Lehrwerke im Sinne der Vergleichbarkeit für dasselbe Sprachniveau gemäß dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ konzipiert sein. Dabei wurde das Niveau A2 ausgewählt, da auf dieser Stufe zwar schon ein gewisses sprachliches Vorwissen vorausgesetzt werden darf, die Inhalte also bereits ein wenig anspruchsvoller als auf dem Niveau A1 sind, es sich aber laut „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen“ (Europarat 2001) noch um „elementare Sprachverwendung“ handelt³². Es wurde seitens der Forscherin davon ausgegangen, dass sich auf dieser Niveaustufe eher anschauliche, wenig komplexe Darstellung landeskundlicher Inhalte finden lassen, die für das Forschungsvorhaben lohnend erschienen.

Die Wahl fiel letztlich auf die zwei DaZ-Lehrwerke „Schritte plus neu – Österreich A2“ und „Linie 1 – Österreich A2“, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

„Schritte plus neu – Österreich“ ist 2017 im Hueber-Verlag erschienen. Laut eigener Beschreibung auf der Website des Verlags (Hueber-Verlag 2018) ist es ein Lehrwerk für den Deutsch-als-

³¹ Der Österreichische Integrationsfonds ist laut Eigenbeschreibung „Partner des Bundesministeriums für Europa, Integration und Äußeres sowie zahlreicher Verantwortungsträger im Bereich Integration und Migration“ (Österreichischer Integrationsfonds 2019) und wurde daher als Recherchequelle ausgewählt.

³² für eine detaillierte Beschreibung der Sprachniveaus siehe Europarat (2001)

Zweitsprache-Unterricht in Österreich und richtet sich an Erwachsene und Jugendliche. Das Lehrwerk orientiert sich am „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen“ und bereitet auf alle relevanten Prüfungen vor. Es liegt in einer sechsbändigen Ausgabe mit je zwei Bänden für die Niveaustufen A1, A2 und B1 vor. „Schritte plus neu – Österreich“ besteht pro Band aus einem Kursbuch mit integriertem Arbeitsbuch und zwei Audio-CDs, zudem gibt es eine kostenlose App. Das Lehrwerk liegt in österreichischem Standarddeutsch vor.

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit den zwei Bänden für die Niveaustufe A2. Die Paginierung beginnt in den einzelnen Teilen des Lehrwerks jeweils neu, daher wird im Folgenden bei Seitenverweisen die Abkürzung SPN für „Schritte plus neu“, A2.1 oder A2.2 für den jeweiligen Band, die Abkürzung des Buchteils³³ und die Seitenzahl angegeben³⁴.

Das Lehrwerk „Linie 1 – Österreich“ ist 2018 im Klett-Verlag erschienen und richtet sich laut eigener Beschreibung auf der Website des Verlags (Klett-Verlag 2019) ebenfalls an jugendliche und erwachsene Lernende. Es wurde in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Integrationsfonds entwickelt, orientiert sich am „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen“ und bereitet auf alle relevanten Prüfungen vor. „Linie 1 – Österreich“ liegt für die Niveaus A1, A2 und B1 mit je zwei Bänden vor, darin enthalten sind jeweils ein Kurs- und ein Arbeitsbuch sowie eine DVD-ROM mit Audio- und Videodateien, zusätzlich gibt es eine begleitende App des Verlags. Das Lehrwerk legt einen Schwerpunkt auf die Themen Arbeitswelt und Wirtschaft und fördert laut Eigenbeschreibung anhand von Werteorientierung das Zusammenleben und die Integration in Österreich. „Linie 1 – Österreich“ ist in österreichischem Standarddeutsch erschienen.

„Linie 1 – Österreich A2“ besteht ebenfalls aus zwei Bänden (A2.1 und A2.2), die Paginierung ist durchgängig, d. h. sie beginnt in Band A2.1 und endet in Band A2.2, daher wird im Folgenden bei Seitenverweisen L1 für „Linie 1“, A2.1 oder A2.2 für den jeweiligen Band sowie die Seitenzahl angegeben³⁵.

Nach dieser Verortung des Korpus in der fremdsprachendidaktischen Forschung als *Texte*, der Darlegung, unter welchen Prämissen das Material ausgewählt wurde, sowie der Beschreibung der beiden zu untersuchenden Lehrwerke „Schritte plus neu – Österreich A2“ und „Linie 1 – Österreich A2“ folgt auf den nächsten Seiten die Auseinandersetzung mit den zur Verwendung kommenden Methoden. Im Zuge dessen wird dargestellt, was darunter zu verstehen ist, in welchen

³³ Kursbuch = KB, Arbeitsbuch = AB, Lernwortschatz = LWS, Grammatikübersicht = GR, Lösungen zu den Tests = LT

³⁴ zum Beispiel „SPN A2.1: KB 87“ für Seite 87 im Kursbuch von „Schritte plus neu – Österreich A2.1“

³⁵ zum Beispiel „L1 A2.1: 10“ für Seite 10 in „Linie 1 – Österreich A2.1“

methodischen Schritten sich die Verfahren vollziehen, und dies zu anderen wissenschaftlichen Vorgehensweisen hin abgegrenzt.

3.4 Methoden der Untersuchung und Analyse

Die vorliegende Untersuchung ist eine Lehrwerkanalyse, die unter Berücksichtigung der methodischen Verfahren der Hermeneutik sowie der qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt wird. Im folgenden Kapitel werden zunächst der Forschungsbereich Lehrwerkanalyse und -kritik und damit einhergehend das Instrumentarium des Kriterienkatalogs und die Anwendung von Leitfragen beleuchtet (siehe Kapitel 3.4.1). Darauf folgt eine Beschreibung des Verfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse und deren strukturierender Form der Vorgehensweise (Kapitel 3.4.2). Anschließend folgt eine Annäherung an die Methodik der Hermeneutik, die als philosophische Blick- und Herangehensweise eine grundlegende Perspektivierung bietet (Kapitel 3.4.3). Schließlich wird ein Bogen zwischen den Ansätzen gespannt, so soll ein abgerundetes Bild des Methodeninstrumentariums entstehen, von dem aus, als Grundlage und Startpunkt gleichsam, in Kapitel 4 die Analyse unternommen wird.

3.4.1 Lehrwerkanalyse

Der Forschungsbereich der vorliegenden Arbeit ist mit der Methode der Lehrwerkanalyse in der Lehrwerks- und Materialienforschung anzusiedeln, die Caspari (2016: 14) im Zuge ihrer Darstellung der dreizehn Felder der fremdsprachendidaktischen Forschung vorstellt und als die „systematische Analyse historischer wie gegenwärtiger Lehrwerke und Medienverbundsysteme analoger und digitaler Provenienz“ definiert. Nach Majjala (2007: 545) kann davon ausgegangen werden, dass die miteinander verwandten Methoden der Lehrwerkanalyse und -kritik – als Teil der Lehrwerks- und Materialienforschung – seit den 1970er-Jahren einen wichtigen Platz im Fach Deutsch als Fremdsprache einnehmen. Diese Entwicklung wird im Folgenden nachgezeichnet, um ein grundlegendes Verständnis des Gegenstandsbereichs, in dem sich diese Arbeit als Lehrwerkanalyse verortet, zu vermitteln.

Nach Hans-Jürgen Krumm und Maren Ohms-Duszenko (2001: 1034–1035) wird unter Lehrwerkkritik der Versuch verstanden, vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse, Unterrichtserfahrungen und didaktische Zielvorstellungen in einer *hermeneutischen Lehrwerkanalyse*³⁶ zusammenzufassen. Dabei sind ihrer Ansicht nach die Auswahl der Kriterien sowie deren Anwendung auf Materialien als subjektive Interpretationen entscheidend. Sie unterscheiden in weiterer Folge zwischen

³⁶ siehe auch Kapitel 3.4.3 zu hermeneutischen Verfahren

der Lehrwerkkritik als Beurteilung eines Lehrwerks im Ganzen und der Lehrwerkanalyse, die auf einzelne Aspekte, zum Beispiel den Bereich der Landeskunde, zielt. Dieser Einschätzung nach ist die vorliegende Arbeit als Lehrwerkanalyse einzuordnen.

Nach Legutke (2016b: 42) lassen sich innerhalb der Lehrwerks- und Materialienforschung zwei Gruppen bestimmen: jene Arbeiten, die sich mit einem Lehrwerkssystem oder Materialien einer Fremdsprache beschäftigen, und jene, die lehrwerkvergleichend mehrere Fremdsprachen einschließen. Die vorliegende Arbeit widmet sich Materialien einer Fremdsprache und kann daher in der ersten Gruppe verortet werden.

Es handelt sich bei der Untersuchung der Definition von Rösler (2013: 218–219) zufolge um eine werkanalytische Lehrwerkanalyse, die Lehrwerke anhand von Kriterien, die auf der fremdsprachendidaktischen Forschung basieren, beurteilt.³⁷ Auf mögliche Kriterien und darauf, wie sie in der Form von Katalogen Anwendung finden, wird im Laufe dieses Kapitels noch eingegangen.

Krumm/Ohms-Duszenko (2001: 1035) zufolge nimmt die Landeskunde – in deren Materialien liegt wie erwähnt das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit – als möglicher Aspekt der Lehrwerkanalyse sogar einer besonderen Rolle ein, da es sich dabei um die Frage, „in welcher Form ein Lehrwerk die Realität des zielsprachlichen Raumes widerspiegelt [sic] bzw. konstruiert“, handelt. Mit der Beantwortung dieser Fragestellung beschäftigt sich die vorliegende Untersuchung letztlich. Majjala (2007: 545) stellt ebenfalls fest, dass die Beschäftigung mit landeskundlichen Inhalten im Rahmen von Analysen und mit der Frage nach deren Relevanz im Unterricht verstärkt Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs gefunden hat.

Die Lehrwerkanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache erhielt Rösler (2013: 218) zufolge ab Ende der 1970er-Jahre im Zuge zweier umfangreicher Lehrwerkanalyseprojekte – „Mannheimer Gutachten“ und „Deutsch für ausländische Arbeiter“³⁸ – größere Aufmerksamkeit. Auch Majjala (2007: 544) nennt im Zusammenhang mit der systematischen Lehrwerkanalyse das „Mannheimer Gutachten“ als einen der ersten und diesen Forschungszweig begründenden Beiträge, die Autorin weist jedoch auch darauf hin, dass es von der Wissenschaft stark kritisiert wurde.

³⁷ Weitere Formen sind Rösler (2013: 218–219) zufolge die *diachrone* und die *rezeptionsanalytische Lehrwerkanalyse*, die in diesem Zusammenhang jedoch aus Platzgründen nicht näher erläutert werden.

³⁸ siehe dazu weiterführend: Engel, Ulrich / Krumm, Hans-Jürgen / Wierlacher, Alois (1977/1979): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. 2 Bände. – Heidelberg: Groos. Barkowski, Hans / Fritsche, Michael / Göbel, Richard (u. a.) (1980): Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. – Königstein: Scriptor.

Nach diesen großen Arbeiten zerfaserte der Forschungsbereich Lehrwerkanalyse laut Rösler (2013: 218) weitgehend und ist nunmehr durch Rezensionen in Fachzeitschriften, wenige diesbezügliche Forschungsarbeiten, hauptsächlich aber durch viele Einzelarbeiten zu sprachlichen und landeskundlichen Fragestellungen präsent.

Da in dieser Untersuchung mit Leitfragen gearbeitet wird – eine Vorgehensweise, die eng mit jener des Kriterienkatalogs verwandt ist –, wird im Folgenden ein kurzer Überblick über ausgewählte Kriterienkataloge aus der Lehrwerk- und Lehrmaterialforschung, die (teilweise) zum Vergleich und zur Orientierung für diese Arbeit dienten, geschaffen. Diese Aufstellung soll ebenfalls exemplarisch illustrieren, wie und mit welchen Inhalten sowie Zielsetzungen in diesem Forschungsbereich, besonders hinsichtlich landeskundlicher Fragestellungen, bereits gearbeitet wurde.

Neben dem oben erwähnten „Mannheimer Gutachten“ gibt es mit dem „Stockholmer Kriterienkatalog“ (Krumm 1994) einen weiteren für die Forschung grundlegenden Kriterienkatalog, der als Basis für viele der folgenden Untersuchungen diene. Er besteht aus acht Hauptkategorien, worunter die Unterkategorien, Fragen und Kriterien zu finden. Hinsichtlich der landeskundlichen Inhalte formuliert Krumm (1994: 101–102) zunächst allgemeine Kriterien wie unter anderem sachliche Korrektheit, Ausgewogenheit, Problemorientierung und Kulturkontrastivität. Darauf folgen acht Unterkategorien mit Fragen bezüglich der Menschen, die im Lehrwerk vorkommen, des präsentierten Alltags, der Geografie und des Wirtschaftslebens, der Gesellschaft, der Kultur, der Literatur und der Geschichte sowie zur Darstellung des eigenen Landes (damit ist das Herkunftsland der Lernenden gemeint). Die Fragen sind bis auf sehr wenige Ausnahmen geschlossen formuliert, sind jedoch durch die Art der Fragestellung und die darin verpackten Prinzipien dazu geeignet, einen thematisch breitgefächerten Reflexionsprozess anzuregen, sie transportieren in sich schon einige Prinzipien, die für den Autor offensichtlich ein „gutes Lehrwerk“ ausmachen. Es folgen beispielhafte Fragen, die dies illustrieren sollen:

Tauchen männliche und weibliche Personen zu ungefähr gleichen Anteilen im Lehrwerk auf? Werden Rollenklischees (z. B. Frau nur als Hausfrau) vermieden? Führen die Texte auch die emotionalen Ausdrucksmöglichkeiten der Sprache vor? [...] (Krumm 1994: 101, 103)

Der „Brünner Kriterienkatalog“ von Jenkins (1997) bezieht sich auf die spezifische Situation des Deutschunterrichts an tschechischen Schulen und wurde gemeinsam mit Deutschlehrerinnen in Mähren entwickelt. Er setzt sich aus elf Haupt- und neun Unterkategorien zusammen, wobei keine Punktevergabe erfolgt, die Fragen sind offen. Ebenfalls von Jenkins, in diesem Fall zusammen mit Meijer, stammt ein Kriterienkatalog mit dem Titel „Landeskundliche Inhalte – die Qual

der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken“ (Meijer/Jenkins 1998), in dem auch offene Fragen gestellt werden.³⁹

An dieser Stelle sollten die Entstehungszeitpunkte der genannten Kriterienkataloge miteinbezogen und die Aktualität angesichts neuer Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik kritisch beleuchtet werden. Möglicherweise sind einige der den Kriterien zugrundeliegenden Prinzipien wissenschaftlich nicht mehr haltbar, oder es besteht Bedarf an neuen Kriterien, der sich durch neuere fremdsprachendidaktische Erkenntnisse, die noch nicht berücksichtigt wurden, ergibt. Auch Chudak (2007: 166) weist angesichts seines Untersuchungsgegenstandes der Lernendenautonomie darauf hin, dass überlegt werden sollte, ob die Normen der Kriterienraster noch aktuell sind.

Freudenberg-Findeisen (2004) hat Lehrwerke hinsichtlich der darin vorkommenden Frauen- und Männerbilder untersucht. Sie nimmt Bezug auf den „Stockholmer Kriterienkatalog“ (Krumm 1994) und die „Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse“ von Funk (1994), differenziert und erweitert die darin vorkommenden Arbeitsfragen. Freudenberg-Findeisen (2004: 251–252) formuliert für ihre Untersuchung zweier DaF-Lehrwerke sechs Fragestellungen, und zwar zum quantitativen Stellenwert von Frauen- und Männerbildern, zu den Bereichen, in den Männer und Frauen agieren, zu Rollen, Tätigkeiten sowie Verhaltensweisen, zur Beziehung zwischen Frauen und Männern, zu expliziten Informationen und implizit vermittelten Geschlechterbildern sowie zu Unterrichtsangeboten, die diesbezüglich Reflexion und Hinterfragen anregen.

Der Kriterienkatalog von Chudak (2007: 179–186), der Lehrwerke im Hinblick auf ihre Lernendenautonomie fördernde Funktion in den Blick nimmt, besteht aus acht Kapiteln mit einer jeweils stark variierenden Anzahl von Unterkategorien und Fragen. Im Bereich landeskundlicher Inhalte stellt Chudak (2007: 185) zwei Fragen: „Werden Angebote zur Reflexion der eigenen und zielsprachlichen kulturspezifischen Verhaltensweisen gemacht (Sitten, Gebräuche, sprachliche und nichtsprachliche Routinen, Werte und Einstellungen etc.)?“ und „Wird der Lerner für die Wirklichkeit des Landes der Zielsprache sensibilisiert?“. Unter Berücksichtigung der in Kapitel 2.1.2 dargelegten Annahmen hinsichtlich einer vermeintlich homogenen Wirklichkeit des deutschsprachigen Raumes kann an die zweite Frage anschließend kritisch reflektiert werden, was unter dieser „Wirklichkeit des Landes der Zielsprache“ verstanden und wie für sie sensibilisiert werden kann.

„Ein Verfahrensvorschlag zur Lehrwerkanalyse für DaF-Sprachenzentren“ von Bernstein / García Llampallas (2015) bezieht sich auf DaF-Unterricht in Mexiko und besteht aus 13 unterschiedlich gewichteten Kategorien, dabei wird eine Punktevergabe vorgenommen. Als Grundlage

³⁹ siehe dazu auch Kapitel 2.1.7 zu Landeskunde in Lehrwerken und -materialien

diente den Autoren das Bewertungsschema von Funk (2004), das sie für ihren Kriterienkatalog adaptierten. Funk (2004) beschreibt in seinem Verfahrensvorschlag für die Bewertung von Lehrwerken zwölf Qualitätsbereiche mit Unterkategorien auf, in denen Punkte vergeben werden. Er versteht den Vorschlag als ergänzendes Hilfsmittel für Lehrende, ohne Objektivität anstreben zu wollen.

Ucharim (2009: 152) zufolge können landeskundliche Inhalte anhand der erwähnten Kriterienkataloge, aber auch mithilfe von erkenntnisleitenden Fragestellungen analysiert werden. Abendroth-Timmer (1998: 27), die sich in ihrer Untersuchung von Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken Leitfragen bediente, führt in diesem Kontext aus, dass Kriterienkataloge den Vorteil der Vollständigkeit und eines Vergleichsrasters bieten, jedoch der meist große Umfang eher als Nachteil zu sehen ist – sie stehen also in einem Spannungsverhältnis zwischen Vollständigkeitsanspruch und Handhabbarkeit.⁴⁰

Die vorliegende Untersuchung arbeitet mit folgenden Kategorien mit jeweils zwei Leitfragen, die bei der Analyse der Lehrwerke zur Anwendung kommen:

Beispielhaftigkeit

- Wird darauf hingewiesen, dass es sich um nur eine von vielen Möglichkeiten handelt?
- Wird das Dargestellte als typisch für den deutschsprachigen Raum inszeniert?

Gesellschaftliche Heterogenität

- Werden „Durchschnittsmenschen“ in der mehrheitsgesellschaftlichen Mitte dargestellt?
- Werden Unterschiede hinsichtlich sozioökonomischer, sprachlicher Aspekte, sexueller Orientierung, alternativer Familienmodelle sowie Behinderung thematisiert?

Konstruktion von Grenzen

- Werden Unterschiede entlang nationaler oder nationalkultureller Grenzen aufgezeigt?
- Gibt es andere Differenzlinien wie soziale Zugehörigkeit, Geschlecht, Religion, Alter?

⁴⁰ Zur kritischen Betrachtung von Kriterienkatalogen lohnt ein Blick auf Gnutzmans (1999: 72–73) Ausführungen, in denen er feststellt, dass sich Kriterienkataloge für die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien meist auf aktuelle fachdidaktische Konzeptionen stützen, diese werden als Maßstab an die Materialien angelegt, um so einen Vergleich zwischen fremdsprachendidaktischem „Ideal“ und der „Realität“ des Lehrmaterials zu ziehen. Der Autor weist außerdem darauf hin, dass Verfahren, die Lernmaterial auf der Basis fremdsprachdidaktischer Theorien und Erkenntnisse untersuchen, lediglich Aussagen darüber treffen können, inwieweit die Materialien und der Umgang mit ihnen theoretisch abgesichert sind. Über die Wirkungen, die Materialien bei Lernenden faktisch hervorrufen, können solche Verfahren seiner Ansicht nach jedoch nichts aussagen. Laut Kast/Neuner (1994: 100) sollten Kriterienkataloge zudem kritisch gesehen werden, da sie rasch kanonisch werden, Objektivität suggerieren, statisch sind und den Anspruch auf wissenschaftliche Autorität erheben. Sie plädieren dafür, Raster als Hilfestellung zu verstehen, weniger als Korsett.

Geschlechterrollen

- Werden tradierte Geschlechterrollen reproduziert?
- Wie ist die Verteilung der Geschlechterrollen in Beziehung und Familie gestaltet?

Machtvolle Praktiken

- Gibt es Formen des Otherings? Werden Menschen zu „anderen“ gemacht?
- Werden Menschen mit Namen, die mutmaßlich nicht aus dem deutschen Sprachraum stammen, einer nichtösterreichischen Herkunft zugeordnet? Wird diese betont?

Die theoretische Verankerung dieser Leitfragen sowie die methodische Einbettung in den Bereich der qualitativen Inhaltsanalyse und hermeneutische Verfahren werden in Kapitel 3.4.4 vorgenommen. Zunächst werden in den folgenden zwei Kapiteln eben genannte Methoden in ihren theoretischen wie praktischen Dimensionen in den Blick genommen.

3.4.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Für die Untersuchung von Lehrwerken, wie sie in dieser Arbeit vorgenommen wird, wird die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015) angewendet. Sie hat laut Mayring (2015: 12–13) Kommunikation zum Gegenstand, meist ist dies wie im vorliegenden Fall Sprache, also Texte, es können aber auch andere Formen fixierter Kommunikation wie Bilder, Musik etc. sein, und sie geht dabei systematisch, regel- und theoriegeleitet vor. Das Ziel ist dabei, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen.

Burwitz-Melzer/Steininger (2016: 258–259) unterscheiden zwischen *deduktiver* und *induktiver Analyse* als den zwei Grundformen *qualitativer Inhaltsanalyse*: Während beim *deduktiven* Vorgehen das Datenmaterial mithilfe vorab systematisierter Kategorien geordnet und strukturiert wird, werden beim *induktiv* orientierten Ansatz Kategorien aus dem Datenmaterial heraus gebildet. Als weitere wichtige Unterscheidung zwischen diesen beiden Modellen führen die Autoren an, dass im Rahmen *deduktiver* Analysen theoretische Vorannahmen an das Material herangetragen werden und im Gegensatz dazu bei *induktiv* orientierten Vorgangsweisen die Struktur eines Erklärungsmodells aus den systematisierten Zusammenhängen abgeleitet und mit der Theorie vereinbar gemacht wird. Demnach sind der Zeitpunkt der Kategorienbildung und die Anbindung an die theoretischen Grundlagen entscheidend für die Differenzierung.

Auch Mayring (2015: 97–99) beschäftigt sich mit der *deduktiven* Vorgangsweise als Verfahren der Strukturierung, bei der ein Kategoriensystem an das Material herangetragen wird und anschließend Textbestandteile systematisch herausgenommen werden. Er bezeichnet dieses Vorgehen als

strukturierende Inhaltsanalyse und bestimmt in diesem Zusammenhang vier unterschiedliche Formen: *formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung*.

Die vorliegende Untersuchung ist eine *inhaltliche Strukturierung*, bei der nach Mayring (2015: 99, 103) Material zu bestimmten Themen⁴¹ extrahiert und zusammengefasst wird. So werden Inhalte anhand theoriegeleitet entwickelter Kategorien extrahiert, dabei gilt es, die Strukturierungsdimensionen genau zu bestimmen, aus der Fragestellung abzuleiten und theoretisch zu verankern⁴². Auf die Bearbeitung des Materials mittels des Kategoriensystems folgt die Zusammenfassung pro Kategorie⁴³.

Burwitz-Melzer/Steininger (2016: 260) schlagen für die *deduktive* Vorgangsweise eine kleinteiligere Schrittfolge vor: Im ersten Schritt wird die Fragestellung formuliert⁴⁴ und das Material festgelegt⁴⁵. Der zweite Schritt umfasst die Formulierung von Hypothesen⁴⁶, danach werden Kategorien theoriegeleitet strukturiert und anschließend Regeln für die Zuordnung formuliert⁴⁷. Im fünften Schritt wird das Material schrittweise durchgesehen, und Phänomene werden entlang der Kategorien überprüft. Zwischendurch sollte überprüft werden, ob die Kategorien trennscharf und ausreichend sind, falls dies der Fall ist, kann das Material vollständig kodiert werden. Ist dies nicht der Fall, müssen neue induktive Kategorien formuliert werden. Am Ende steht die Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich Fragestellung und theoretischer Erkenntnisse.⁴⁸

3.4.3 Hermeneutische Verfahren

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Lehrwerkanalyse vor dem methodischen Hintergrund der Hermeneutik. Um diese methodische Verankerung und Vorgehensweise darzulegen, wird auf den folgenden Seiten zunächst kurz der theoretische Rahmen, auch in seiner philosophischen Dimension, umrissen, worauf eine Zusammenfassung der Grundstrukturen nach Emerich Coreth (1969) und der Techniken nach Helmut Danner (2006) und Christian Rittelmeyer (2010) hermeneutischen Verstehens folgen.

Dem hermeneutischen Verständnis Rittelmeyers (2010: 236) zufolge werden die zu untersuchenden Inhalte im Sinne der Hermeneutik als Kunst des Verstehens und der Auslegung von Tex-

⁴¹ siehe dazu die Forschungsfragen in Kapitel 1 sowie die theoretische Verankerung in Kapitel 2

⁴² zur Konzeption der Leitfragen siehe Kapitel 3.4.4

⁴³ vgl. die Zusammenfassungen der Analyse in den Kapiteln 4.1.6 und 4.2.6

⁴⁴ siehe Forschungsfragen in der Einleitung, Kapitel 1

⁴⁵ zur Verortung und zur Auswahl des Korpus siehe Kapitel 3.3

⁴⁶ vgl. Einleitung, Kapitel 1

⁴⁷ zur Konzeption der Leitfragen siehe Kapitel 3.4.4

⁴⁸ vgl. Kapitel 5 mit den Erkenntnissen und der Interpretation

ten bzw. in einem weiter gefassten Sinne von Phänomenen der gesamten Lebenswelt, deren Bedeutung sich nicht auf den ersten Blick offenbart oder die „tiefer“ verstanden und interpretiert werden sollen, betrachtet. Bei den zu analysierenden Passagen aus zwei ausgewählten Lehrwerken handelt es sich um Texte und Bildmaterial, deren Bedeutung und Intention zwar auf den ersten Blick oberflächlich klar ersichtlich sind – sie richten sich an Deutschlernende mit dem Ziel, die deutsche Sprache und „Werte“⁴⁹ zu vermitteln. Jedoch setzt sich die vorliegende Arbeit zum Ziel, die Bedeutung tiefer zu ergründen, die Implikationen, die sich aus den Inhalten zu gesellschaftlichen Themen – Landeskunde – ergeben, im theoretischen Rahmen machtkritischer und konstruktivistischer Überlegungen offenzulegen. Somit erscheint zusätzlich zur oben beschriebenen Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse ein Blick auf hermeneutische Verstehens- und Interpretationsmethoden, die eine tiefere Betrachtung des Materials eröffnen und das Selbstverständnis und die Perspektive des/der Forschenden berücksichtigen, lohnend.

Mit Volkmann (2006: 230) kann unter hermeneutischen Forschungsverfahren in einem allgemeineren Sinne „die Anbahnung von Verstehens- und Auslegungsprozessen, welche vor allem auf die Sinnerkundung menschlicher Existenz und Handlungen allgemein ausgerichtet sind“, verstanden werden. Dem Autor zufolge werden sie vor allem durch ein Bemühen charakterisiert, manifest-latente Sinngehalte aufzuspüren. Hans-Georg Gadamer war mit seinem Hauptwerk „Wahrheit und Methode“ (1960/1990) in diesem Zusammenhang prägend und hat das geisteswissenschaftliche Paradigma der „Interpretations-Kunst“ etabliert. Zum Selbstverständnis des/der Forschenden im hermeneutischen Sinne schreibt Gadamer (1960/1990) Folgendes:

Es ist ja nicht so, daß man, wenn man jemanden anhört, oder an eine Lektüre geht, alle Vormeinungen über den Inhalt und alle eigenen Meinungen vergessen müßte. Lediglich Offenheit für die Meinung des anderen oder des Textes wird gefordert. Solche Offenheit aber schließt immer schon ein, daß man die andere Meinung zu dem Ganzen der eigenen Meinungen in ein Verhältnis setzt oder sich zu ihr. [...] Die hermeneutische Aufgabe geht von selbst in eine sachliche Fragestellung über [...]. Es gilt, der eigenen Voreingenommenheit innewohnend, damit sich der Text selbst in seiner Andersheit darstellt und damit in die Möglichkeit kommt, seine sachliche Wahrheit gegen die eigene Vormeinung auszuspielen. (Gadamer 1960/1990: 273–274)

Volkmann (2006: 230) führt die hermeneutische Tradition im Sinne Gadamers weiter aus, wenn er in einer recht breit gefassten Definition erläutert, dass dabei Forschende Lebenswelten und Kulturpraxen in einem dialektischen Wechselspiel zwischen Beobachter/in bzw. Interpret/in und „Text“ (Medien, Personen, Praxen) erkunden, wobei es sich um Prozesse der Ko-Konstruktion von Bedeutung handelt, in denen die subjektive Perspektive infrage gestellt wird. An diesem Punkt lässt sich die Relevanz für die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts erkennen. Volkmann (2006: 230) begründet dies dadurch, dass alle am Prozess der Bedeutungsaushandlung Beteiligten,

⁴⁹ vgl. Beschreibung der Lehrwerke in Kapitel 3.3 zum Korpus

ob Lernende, Lehrende oder „Texte“ wie Medien, Literatur, kulturelle Artefakte etc., als „historisch situierte Elemente eines eingehender zu erkundenden [...] Prozesses der Verstehensentfaltung“ zu sehen sind.

Auch Rittelmeyer (2010: 237) nimmt Bezug auf Gadammers philosophische Hermeneutik und weitet die von selbigem als Interpretationskunst, als ein „Können, das besondere Feinheit des Geistes verlangt“ (Gadamer 1960/1999: 291), verstandene Auslegung der Hermeneutik aus. Gadamer spricht damit zwar weniger Methoden als eben ein „Können“ an, Rittelmeyer (2010: 237) argumentiert jedoch, dass Gadamer damit die grundlegende Kompetenz für Methoden meint, diese sind nicht aus der Hermeneutik ausgeschlossen. Um Phänomene aufzuklären, bedarf es Rittelmeyer (2010: 237) zufolge sehr wohl eines methodischen Instrumentariums.⁵⁰

Nach dieser allgemeineren Annäherung an die hermeneutische Denkweise, die als erste Grundlage betrachtet werden kann, wird im Folgenden der Versuch unternommen, das hermeneutische Verstehen in seinen Strukturen zu entschlüsseln. Dies geschieht in Anlehnung an Coreth (1969), der sich mit den „Grundfragen der Hermeneutik“ beschäftigt hat. Ihm folgend lassen sich die Grundstrukturen des hermeneutischen Verstehensprozesses in vier Dimensionen beschreiben, die im Folgenden umrissen werden.

Verstehen weist nach Coreth (1969: 115–116) zunächst eine *Horizontstruktur* auf, es ist von einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis zwischen dem Einzelnen und dem Ganzen geprägt. Ihm zufolge ist das Verstehen des Einzelnen durch das Verständnis der Ganzheit bedingt, das Verstehen der Ganzheit wird aber durch das Verständnis der Einzelgehalte vermittelt. Dieser Überlegung folgend lässt sich festhalten, dass die eigene Erfahrungs- und Verständnisswelt immer und notwendigerweise eine Bedingung des Verstehens ist: Der Gegenstand der Betrachtung wird vor dem Horizont der dahinterliegenden Sinnstruktur ausgelegt.

Zweitens ist Verstehen nach Coreth (1969: 116) von einer *Zirkelstruktur* gekennzeichnet: Es geschieht vor dem Hintergrund des eigenen Vorverständnisses, das einen Verständniszugang zu den Sinngehalten eröffnet. Ein wichtiges Merkmal des Vorverständnisses ist Offenheit, es ist keine endgültig festgelegte Größe und nicht abgeschlossen. Die neu erschlossenen Inhalte gehen in die

⁵⁰ In Abgrenzung zur Produktions- oder Werkästhetik tritt dabei der/die Leser/in, in diesem Fall der/die Lernende, in den Vordergrund, es geht weniger um die Autoren/Autorinnen als um die Wirkung, die die Materialien implizit wie explizit auslösen. Die Untersuchung lässt sich nach Berensmeyer (2010: 37) im Bereich der Wirkungsästhetik nach Iser (1976/1994) verorten. Für Berensmeyer (2010: 49) bietet Hermeneutik eine grundlegende Orientierung im Umgang mit Texten und ihren „Leerstellen“, was für diese Arbeit als Ausgangspunkt genommen wird. Der wirkungsästhetischen Tradition nach Iser (1976/1994: 177) folgend soll es in der Analyse um den Prozess der Interaktion zwischen Text und Leser/in gehen, um das Übersetzen des Textes in das Bewusstsein des/der Lesers/Leserin – im Wechselspiel zwischen Erwartungen und ihrer Modifikation. Berensmeyer (2010: 38) zufolge entfalten in diesem Verständnis Texte Wirkungen, „indem sie dazu anregen, alternative Erfahrungsmöglichkeiten in den Blick zu nehmen und ihre Erwartungen einer Überprüfung zu unterziehen“.

Verständniswelt ein und erweitern diese. Das Verstehen bewegt sich zwischen Vorverständnis und Sachverständnis spiralförmig weiter – dieses Vorgehen wird als *Hermeneutischer Zirkel*⁵¹ bezeichnet.

Die dritte Dimension nach Coreth (1969: 116–117) ist jene der *Dialogstruktur* des Verstehens. Die dialogische Urform – das Gespräch zwischen Menschen – lässt sich auch auf andere Formen des Verstehens übertragen. Es braucht nach Coreth (1969) für den Blick auf den zu verstehenden Inhalt die sprachliche Vermittlung durch eine andere Person. Dabei kann das zu interpretierende Material als Verständigung zwischen seinem/seiner Urheber/in und dem/der Interpreten/in begriffen werden.

Der Verstehensprozess zeichnet sich letztlich durch eine *Vermittlungsstruktur* zwischen Subjekt und Objekt aus: Coreth (1969: 117–118) zufolge ist zunächst davon auszugehen, dass es kein reines Subjekt gibt, das einem reinen, subjektfrei gedachten Objekt gegenübersteht. Das Subjekt ist durch seine Erfahrungen und seine Umwelt geprägt und lässt dies in seine Sicht des jeweiligen Objekts einfließen. Der Autor spricht in diesem Zusammenhang von der „Verschränkung von Unmittelbarkeit und Vermittlung“: Die Welt als solche ist immer eine schon vielfach „vermittelte“, alle Vermittlung vollzieht sich im Medium der Unmittelbarkeit.

Laut Mayring (2015: 30) bleibt hermeneutische Methodologie oftmals sehr theoretisch, da es weniger um die Entwicklung einzelner Verstehenstechniken geht als um die Ausführung von Grundstrukturen. Jedoch finden sich bei Danner (2006: 101–102) und Rittelmeyer (2010: 237–247) Darstellungen konkreter Verfahrensschritte, die hier im Folgenden vorgestellt werden. Danner (2006) teilt die hermeneutische Auslegung von Texten in *vorbereitende*, *textimmanente* und *koordinierende Interpretation* ein, während Rittelmeyer (2010) sechs Interpretationsmethoden nennt: *strukturelle*, *komparative*, *experimentelle*, *psychologische/mimetische*, *kontextuelle* und *kulturanalytische Interpretation*. Davon sind die *strukturelle* sowie die *kulturanalytische* Methode von Relevanz und werden daher im Folgenden umrissen und mit den drei Interpretationsmethoden Danners (2006) in Bezug gesetzt.

Als ersten Schritt nennt Danner (2006: 101) die *vorbereitende Interpretation*. Dazu gehören ihm zufolge Fragen nach der Authentizität des zu interpretierenden Textes, nach der eigenen Vormeinung gegenüber den Textinhalten, dem persönlichen Vorverständnis und der Fragestellung, die an den Text herangetragen wird. Außerdem ist es in diesem Zusammenhang wichtig, sich über den allgemeinen Sinn, die Kernaussage des Textes klarzuwerden, sodass sich die einzelnen Bestandteile davon ausgehend erschließen.

⁵¹ siehe zum *Hermeneutischen Zirkel* weiterführend: Heidegger, Martin (1963): *Sein und Zeit*. – Tübingen: Niemeyer.

An diesem Punkt kann mit Rittelmeyers (2010: 237–238) *strukturnaler Interpretationsmethode* angeschlossen werden. An den Anfang der Interpretation wird hierbei die genaue Analyse des gesamten Textes gesetzt, dabei soll sich anhand von Fragen nach Grundgedanken, sprachlichen und rhetorischen Figuren, grammatischen Konstruktionen der textuellen Struktur angenähert werden. Rittelmeyer (2010: 237–238) zufolge kennzeichnet diesen methodischen Vorgang weniger das geradlinige Zusteuern auf ein bestimmtes Ergebnis als vielmehr das vorsichtige Umkreisen, Nachfragen und die Möglichkeit, sich belehren zu lassen – so entsteht eine anspruchsvolle hermeneutische Analyse. Die *textimmanente Interpretation* nach Danner (2006: 101–102) weist mit der vordem beschriebenen *strukturnalen Methode* nach Rittelmeyer (2010: 237–238) einige Schnittstellen auf. Es erfolgt hierbei ebenfalls ein Eingehen auf Wortbedeutungen und grammatische Zusammenhänge. Im Sinne des *Hermeneutischen Zirkels* (siehe oben) vollzieht sich bei diesem Prozess eine Bewegung zwischen Ganzem und Teil, und die eigene Vormeinung sowie die Zielsetzung werden berücksichtigt und gegebenenfalls adaptiert. Widersprüche und Unstimmigkeiten werden zunächst nicht dem/der Autor/in angelastet, sondern die Ursache wird aufseiten des/der Interpreten/Interpretin verortet.

Die Möglichkeit, dass der andere recht hat, ist die Seele der Hermeneutik. (Gadamer 1960/1990: 273)

Für die *koordinierende Interpretation* bedarf es laut Danner (2006: 102) einer Einbettung des Textes in das Gesamtwerk und, falls möglich, in die bewussten wie unbewussten Voraussetzungen des/der Autors/Autorin. Danner (2006) zufolge ist es gerade im pädagogischen Bereich sinnvoll, den eruierten Textsinn hinsichtlich der Welt des/der Verstehenden zu übersetzen. Die verstandenen Sinn- und Wirkungszusammenhänge sind als Hypothesen zu formulieren und als solche zu benennen. Diese Hypothesen sollten als veränderlich verstanden werden. Rittelmeyer (2010: 241–242) bezeichnet das Einbeziehen der psychologischen Voraussetzungen des/der Urhebers/Urheberin, seiner/ihrer Motive und Erlebnisse, aber auch das Erleben des/der Rezipienten/Rezipientin als *psychologische/mimetische Interpretation*. Letzteres könnte bei Danner (2006) unter obengenannte *vorbereitende Interpretation* fallen. Die Berücksichtigung weiterer Texte des/der Autors/Autorin und von Zusatzinformationen, die zum Verständnis beitragen, wird bei Rittelmeyer (2010: 243–244) unter der Methode *kontextuelle Interpretation* geführt.

Die sechste Interpretationsmethode Rittelmeyers (2010: 244–247), die *kulturanalytische Interpretation*, führt einige der vordem genannten in sich zusammen und öffnet gleichsam die Interpretation gegenüber der „Welt“. Sie ist für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung, da sie die historischen Konstellationen, den Diskurs, wenn man so will, die kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen, die Interpreten/Interpretinnen wie Urheber/innen prägen, mit einbezieht. Rittel-

meyer (2010: 244–247) zufolge kann Verstehen nur unter Einbezug dieser Bedingungen und Einflüsse erfolgen. Die *kulturanalytische Methode* nach Rittelmeyer (2010: 244–247) führt letztlich zu einer Vorsicht des Interpretierens und Urteilens im Sinne einer selbstreflexiven hermeneutischen Forschung – und so zu einem *kultur- oder ideologiekritischen* Einschlag, zu einem umfassenderen und (selbst)kritischen Zugang zur menschlichen Lebenswelt überhaupt. Den Anspruch eines solchen erhebt die vorliegenden Arbeit.

Mayring (2015: 29–32), der einen lohnende Überblick zur Hermeneutik hinsichtlich qualitativer Inhaltsanalyse (siehe 3.4.2) vorgelegt hat, formuliert dahingehend drei Grundsätze methodischen Vorgehens, die zum Teil bereits in den vordem dargelegten Verstehenstechniken in ähnlicher Form Erwähnung fanden. Zunächst ist laut Mayring (2015: 29–32) eine genaue *Quellenkunde* erforderlich, das Material wird dabei hinsichtlich seiner Entstehungsbedingungen betrachtet (siehe Kapitel 3.3 zur Auswahl des Korpus). Im zweiten Schritt sollte der/die Interpret/in sein/ihr *Vorverständnis* darlegen, es darf keine vorbehaltlose Analyse geben, und auch Fragestellungen sowie theoretische und implizite Vorannahmen müssen explizit gemacht werden (siehe 0 Einleitung und 2 Theorie). Mayring (2015: 32) eröffnet an dieser Stelle einen direkten Konnex zur *qualitativen Inhaltsanalyse*, wenn er feststellt, dass diese immer ein *Verstehensprozess* im Hinblick auf vielschichtige Sinnstrukturen im Material ist, daher auch auf *latente Sinngehalte* eingegangen werden muss und eine Betrachtung oberflächlicher Inhalte letztlich nicht ausreicht.

3.4.4 Konzeption der Leitfragen

Wie in Kapitel 3.4.2 zur qualitativen Inhaltsanalyse beschrieben, werden zum Zwecke der Untersuchung des Materials im Vorhinein theoriegeleitet Kategorien formuliert, in diesem Fall sind dies folgende: Beispielhaftigkeit, gesellschaftliche Heterogenität, Konstruktion von Grenzen, Geschlechterrollen und machtvollen Praktiken. Dazu wurden je zwei Leitfragen formuliert, die an das Material herangetragen werden. Somit entsteht eine Leitfragensammlung, die aus fünf Kategorien mit je zwei Fragen besteht. Dies geschieht unter den Prämissen des hermeneutischen Verstehens, also u. a. der Horizont-, Zirkel- und Dialogstruktur, zudem kommen in weiterer Folge die Verstehenstechniken nach Danner und Rittelmeyer zur Anwendung (siehe Kapitel 3.4.3).

Mit „Was wird da eigentlich aufgetischt? Konstruktion nationaler Homogenität am Beispiel von ‚Essen und Trinken in Deutschland‘“ haben Döll/Fröhlich/Hägi (2015) einen Beitrag zu einer kritischen Landeskunde geleistet, der für die Fragenkonzeption der vorliegenden Untersuchung Ausgangspunkt, Inspiration und Orientierung darstellte. Viele der von den Autorinnen zugrunde

gelegten Vorannahmen und Perspektivierungen hinsichtlich der Konstruiertheit von (gesellschaftlicher) Wirklichkeit und Homogenität in Lehrwerken, des Verständnisses von Landeskunde sowie Ansprüchen an selbige spiegeln sich in den Leitfragen wider.

Die Konzeption der Leitfragen erschließt sich aus dem in Kapitel 2 dargelegten theoretischen Rahmen, der Vorannahmen, Grundlagen und Definitionen sowie Abgrenzungen der behandelten Forschungsfelder bietet – diese Verbindungen werden im Folgenden dargelegt, so sollen die Entstehung und das theoretische Fundament der Kategorien und Leitfragen im Sinne der Gütekriterien transparent und nachvollziehbar gemacht werden.

3.4.4.1 Beispielhaftigkeit

- Wird darauf hingewiesen, dass es sich um nur eine von vielen Möglichkeiten handelt?
- Wird das Dargestellte als typisch für den deutschsprachigen Raum inszeniert?

Diese Fragen ergeben sich aus dem Anspruch moderner Landeskunde unter Berücksichtigung des DACHL-Konzepts (siehe 2.1.2), sich exemplarisch auf den deutschsprachigen Raum zu beziehen und die Vielfalt darzustellen, aber auch ambivalente, nicht klar deutbare Themen und Inhalte nicht auszusparen. Nachdem die präsentierten Wirklichkeitsausschnitte nicht statisch, sondern vielmehr in ihrer Prozesshaftigkeit und Dynamik zu sehen sind, kann es in Lehrwerken keinen Wahrheitsanspruch der Darstellung gesellschaftlicher Realität geben.

Auch die in Kapitel 2.1.3 dargelegten kulturwissenschaftlich beeinflussten Ansätze gehen davon aus, dabei sei insbesondere auf Altmayers Konzept einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde und Kramschs symbolische Kompetenz verwiesen, dass es nicht um Informationsvermittlung hinsichtlich einer objektiv bestehenden und beschreibbaren Wirklichkeit gehen sollte, sondern stattdessen Diskursfähigkeit und das Erlangen symbolischer Kompetenz in den Blick genommen werden sollten. Dabei werden immer auch der Konstruktionscharakter von Wirklichkeit und die Konventionalität sprachlicher Zeichen berücksichtigt, was der Inszenierung von Realität in Lehrwerken eine doppelte Konstruiertheit verleiht.

3.4.4.2 Gesellschaftliche Heterogenität

- Werden „Durchschnittsmenschen“ in der mehrheitsgesellschaftlichen Mitte dargestellt?
- Werden Unterschiede hinsichtlich sozioökonomischer, sprachlicher Aspekte, sexueller Orientierung, alternativer Familienmodelle sowie Behinderung thematisiert?

Bei dieser Kategorie bietet sich ein Rückblick auf die Kulturkonzepte der Kulturwissenschaften (siehe Kapitel 2.1.4) an. Unter anderem Hall (1999) zufolge sind moderne Gesellschaften in Zeiten der Globalisierung im Umbruch, und die Verortung von Subjekten durch Kategorien wie Klasse,

Geschlecht, Nationalität etc. ist aufgrund der Zerstreuung moderner Identitäten nicht mehr haltbar. Dabei geht es letztlich darum, kulturelle Komplexität und Dynamik zu berücksichtigen und sich von statischen Beschreibungsformen zu verabschieden. Die Darstellung von „Durchschnittsmenschen“ klammert im Sinne der Subjektivierungsdynamik⁵² gesellschaftliche Heterogenität aus und bietet lediglich Subjektpositionen der mehrheitsgesellschaftlichen Mitte an, was letztlich ein Gefühl des Nicht-zugehörig-Seins und Ausgrenzung⁵³ zur Folge haben kann.

Daran anknüpfend ist im Sinne der (Selbst-)Ermächtigung und des damit verbundenen Widerstandspotenzials (siehe Kapitel 2.2.3) die Reflexion dessen, was als scheinbar normal dargestellt bzw. konstruiert wird, wichtig. Heinemann (2015) und Romaner/Thomas-Olalde (2014) folgend gilt es, diesen „Normalitäten“ der deutschsprachigen Gesellschaft mit Gegenbildern und Gegen-erzählungen zu begegnen, um sie letztendlich aufbrechen zu können.

3.4.4.3 Konstruktion von Grenzen

- Werden Unterschiede entlang nationaler oder nationalkultureller Grenzen aufgezeigt?
- Gibt es andere Differenzlinien wie soziale Zugehörigkeit, Geschlecht, Religion, Alter?

Diese Kategorie ist, wie die anderen auch, durch die Brille des kulturwissenschaftlich geprägten Kulturbegriffs zu betrachten. Sie gründet in der Annahme, dass nationale bzw. nationalkulturelle Grenzziehungen nicht mehr haltbar, von einer durch Globalisierung geprägten Realität überholt sind. Dabei kann auf das Konzept der Transkulturalität nach Welsch (2010) (siehe Kapitel 2.1.4) verwiesen werden, das die Durchdringungen und Verflechtungen moderner Gesellschaften sowie die Ablösung der Vorstellung von „Kulturen“ als abgeschlossene, gegeneinander abzugrenzende Einheiten beschreibt. Auch Döll/Fröhlich/Hägi (2015) weisen darauf hin, dass die Konstruktion nationaler Homogenität und die Anwendung dichotomer, national gedachter Kulturkonzepte nicht mehr angemessen sind. Dies führt in weiterer Folge zum Phänomen der Kulturalisierung (siehe 2.3.2), der Fokussierung auf eine „kulturell“ markierte Differenz, woran letztlich eine an Rassismus anschließende Denkweise erkennbar wird und in der der Begriff „Kultur“ jenen der „Rasse“ ersetzt – Rassismus wird somit Vorschub geleistet.

Die erste Frage dient einer dahingehenden Untersuchung der Lehrwerke, während sich die zweite Frage auf andere mögliche Grenzen und Differenzlinien zwischen Menschen bezieht, die ebenfalls kritisch reflektiert werden sollten.

Diese Überlegungen bilden die Vorbereitung auf die folgende Kategorie, die speziell die machtvollen Dynamiken dieser Grenzziehungen und Differenzbehauptungen in den Blick nimmt.

⁵² siehe auch Kapitel 2.2.1 im Allgemeinen zur Subjektivierung sowie unten die Kategorie zu Geschlechterrollen

⁵³ siehe u. a. Kapitel 2.3.2 zum Konzept des Otherings

3.4.4.4 *Machtvolle Praktiken*

- Gibt es Formen des Otherings? Werden Menschen zu „anderen“ gemacht?
- Werden Menschen mit Namen, die mutmaßlich nicht aus dem deutschen Sprachraum stammen, einer nichtösterreichischen Herkunft zugeordnet? Wird diese betont?

Diese Kategorie schließt sich an Kapitel 2.3 zu machtvollen Praktiken der Landeskunde und den Überlegungen zur Konstruktion von Grenzen (siehe oben) an. Othering zeichnet sich demnach dadurch aus, dass anhand eines machthistorisch fundierten normativen Musters in „Normales“ und „Abweichendes“, „Fremdes“ und „Eigenes“ unterteilt wird. In diesem Zusammenhang dürfen der politische Machtzusammenhang und damit einhergehend die Entstehungszusammenhänge der Lehrwerke, also in welchem politischen (Macht-)Gefüge und mit welchen dahinterstehenden ideologischen Konzepten sie entstanden sind, nicht unberücksichtigt bleiben.

Die zweite Frage ist im Gegensatz zur anderweitigen Vorgangsweise induktiv entstanden, da sie aus dem Material heraus gebildet wurde⁵⁴. Im Zuge der Untersuchung der Lehrwerke wurde dieses Phänomen der Verteilung von Namen augenscheinlich, und ein genauerer Blick darauf erschien für die vorliegende Fragestellung lohnenswert. Die Anbindung an die Theorie ist insofern gewährleistet, als argumentiert werden kann, dass anhand von Namensgebung Differenzlinien gezogen werden und Menschen im Sinne des Otherings zu „anderen“ gemacht werden. Diese Frage schließt sich also an jene nach Differenzlinien und Othering (siehe oben) an und erweitert sie um einen machtkritischen Aspekt.

3.4.4.5 *Geschlechterrollen*

- Werden tradierte Geschlechterrollen reproduziert?
- Wie ist die Verteilung der Geschlechterrollen in Beziehung und Familie gestaltet?

Diese Leitfragen ergeben sich nicht unmittelbar aus der Theorie, sondern aus der Beschäftigung mit bestehenden Kriterienkatalogen in Kapitel 3.4.1, genauer mit dem „Stockholmer Kriterienkatalog“ von Krumm (1994) und Freudenberg-Findeisens (2004) Untersuchung von Lehrwerken im Bezug auf Frauen- und Männerbilder, und weiteren Publikationen zu Gender im DaF/DaZ-Kontext⁵⁵, die nicht direkt Eingang in die vorliegende Arbeit gefunden haben. Krumm (1994: 101) fragt

⁵⁴ vgl. Kapitel 3.4.2 zur Unterscheidung zwischen induktiver und deduktiver Inhaltsanalyse

⁵⁵ vergleiche dazu:

Elsen, Hilke (2018): Gender in Lehrwerken. In: Feministische Studien 1/18. 178–187.

Moghaddam, Roya (2010): Deutsch als Fremdsprache mit gendergerechter Didaktik. In: Eberhardt, Ulrike (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 281–295.

Lutjeharms, Madeline / Schmidt, Claudia (2006): Sprache und Geschlecht. Zur Relevanz der linguistischen Gender-Forschung für Deutsch als Fremdsprache. In: Neuland, Eva (Hrsg.): Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht. – Frankfurt am Main: Peter Lang. 211–222.

in seinem „Stockholmer Kriterienkatalog“ nach Rollenklischees und der Verteilung von männlichen und weiblichen Personen im Lehrwerk. Freudenberg-Findeisen (2004: 251–252) baut darauf auf und führt dies weiter aus, indem sie quantitativ untersucht, wie Frauen und Männer, ihre Beziehungen zueinander, Geschlechterbilder etc. dargestellt werden.

Es bietet sich an dieser Stelle ein Rückgriff auf Kapitel 2.2.1 zur Subjektwerdung und Subjektivierungsdynamik in Anlehnung an Foucault und Butler an, wobei es um die Subjektpositionen, in diesem Fall in Form von Geschlechterrollen, im Diskurs, der hier durch Lehrwerke dargestellt wird, geht. Es wird durch die Darstellung von Frauen und Männern zum einen eine Wirklichkeit konstruiert, zum anderen entfaltet sich eine subjektivierende Wirkung, indem sprachliche Kategorien angeboten werden, mit denen es sich im Sinne der Normalisierungsmacht zu identifizieren gilt, um letztlich – in Abhängigkeit vom Diskurs, gleichzeitig frei und unterworfen – zum Subjekt werden zu können. So zeigt sich also die nicht zu unterschätzende Rolle, die Lehrwerke in diesem Machtspiel, wo durch Adressierung gesellschaftliche Positionen, ob nun im Bezug auf Geschlechterrollen oder allgemein, verhandelt und verteilt werden, einnehmen.

Nachdem nun die methodische Vorgangsweise dargelegt wurde, wird diese an den Korpus, also die Lehrwerke „Schritte plus neu – Österreich A2“ und „Linie 1 – Österreich A2“, herangetragen. Die vorgenommene Verortung im wissenschaftlichen Diskurs, die Gütekriterien sowie die formulierten Kategorien und Leitfragen sollen dabei als Leitlinien dienen, entlang derer im folgenden Kapitel die Lehrwerkanalyse unter hermeneutischen Gesichtspunkten vollzogen wird. Letztlich soll dieses Vorgehen zur Beantwortung der Forschungsfragen führen, die Erkenntnisse im Hinblick auf das Forschungsvorhaben werden in Kapitel 6 zusammengetragen.

4 Analyse

Wie im vorherigen Kapitel beschrieben wird nun der Korpus mittels der Leitfragen und hermeneutischer Verfahren untersucht und analysiert. Zunächst richtet sich der Blick auf das Lehrwerk „Schritte plus neu – Österreich A2“, darauf folgt die Beschäftigung mit „Linie 1 – Österreich A2“, und zum Abschluss werden die Ergebnisse zusammengefasst und einer ersten Interpretation unterzogen.

An dieser Stelle soll ein Rückgriff auf Kapitel 3.4.3 erfolgen und das Selbstverständnis der Forschenden im hermeneutischen Sinne nach Gadamer (1960/1990) reflektiert werden. Ein wichtiger Aspekt der hermeneutischen Methodik ist es, sich sowohl die eigenen (Vor-)Meinungen bewusstzumachen als auch Offenheit gegenüber den Inhalten anzustreben. Es gilt, die eigene Voreingenommenheit mit der sachlichen Wahrheit in Beziehung zu setzen und die Andersheit des Materials anzunehmen. Die daran anknüpfende vorbereitende Interpretation nach Danner (2006) wurde teilweise – bezüglich der Authentizität sowie der allgemeinen Kernaussage des Materials und der Fragestellungen, die an dieses herangetragen werden – bereits in den Kapiteln 3.3 zum Korpus und 3.4.4 zur Konzeption der Leitfragen vollzogen. Die Reflexion der persönlichen Vormeinungen und des eigenen Vorverständnisses erfolgt im Allgemeinen im vorliegenden Kapitel und wird speziell die beiden Lehrwerke betreffend jeweils der Beantwortung der Leitfragen vorangestellt. Im Folgenden sollen auch die kulturellen, gesellschaftlichen Bedingungen und Einflüsse, unter denen die Verfasserin sowie die Urheber/innen stehen, mit einbezogen werden – dies geschieht im Sinne einer selbstreflexiven hermeneutischen Forschung und kann als kulturanalytische Interpretation nach Rittelmeyer (2010) gedeutet werden.

Die Vormeinung der Verfasserin über Lehrwerke für den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht wurde durch ihr Masterstudium DaF/DaZ an der Universität Wien geprägt. Die Ausrichtung vieler Seminare und deren Inhalte haben die Haltung entstehen lassen, dass Lehrwerke im Allgemeinen eher kritisch zu betrachten sind und den Lehrplan nicht ersetzen, vielmehr keine zu große Rolle im Unterricht einnehmen sollten. In der Gegenüberstellung mit aktuellen Prinzipien der Fremdsprachendidaktik erschienen Lehrwerke vielfach rückständig und überholt. Dieser Eindruck entstand meist in methodischer wie inhaltlicher Hinsicht, ob nun in Anbetracht kulturreflexiver Ansätze oder der Lernendenautonomie, um zwei Beispiele zu nennen. Auch in vielen wissenschaftlichen Publikationen, die im Rahmen der Literaturrecherche rezipiert wurden, wurde ein kritischer Ton gegenüber aktuellen Lehrwerken wahrgenommen, der mit hoher Wahrscheinlichkeit seinen Niederschlag in der vorliegenden Arbeit findet. Nachdem die Forschende selbst nur in geringem Ausmaß in konkreten Unterrichtssituationen mit Lehrwerken gearbeitet hatte, gab es dahingehend

keine Vormeinung. Es wird also seitens der Verfasserin zur Kenntnis genommen, dass die eigene Grundhaltung und Vormeinung vor der Untersuchung durch die genannten Einflüsse eine kritische, infrage stellende Prägung aufweist. Es soll nichtsdestotrotz der Versuch unternommen werden, der Untersuchung die hermeneutisch geforderte Selbstreflexivität und Offenheit zuteilwerden zu lassen.

Nach diesen individuellen Voraussetzungen geht es nun noch kurz um die gesellschaftspolitischen Bedingungen, denen der Gegenstand der Untersuchung unterliegt. Der Bereich Deutsch als Zweitsprache und die dazugehörigen Lehrwerke finden sich unter anderem durch die öffentliche Diskussion über die Integration (noch) nicht Deutsch sprechender Menschen in Österreich in einem Spannungsfeld wieder und erscheinen dementsprechend gesellschaftspolitisch aufgeladen. In politischen Diskussionen und Maßnahmen im Zusammenhang mit in Österreich ankommenden Menschen, aktuell und in der jüngeren Vergangenheit, zeigt sich vielfach eine starke Betonung der Notwendigkeit von Deutschkenntnissen für ein erfolgreiches Leben. Auf diese Aspekte soll hier im Einzelnen aus Gründen der Relevanz und des zur Verfügung stehenden Platzes zwar nicht eingegangen werden, trotzdem ist dieser Diskurs für ein besseres Verständnis der Entstehungszusammenhänge der Lehrwerke nicht unerheblich. Diese Verknüpfung wird im Vorwort von „Schritte plus neu – Österreich A2“, das von Franz Wolf, dem Geschäftsführer des Österreichischen Integrationsfonds, stammt, durchaus deutlich, hier heißt es:

Kenntnisse der deutschen Sprache sind das Fundament der Integration. Erst durch gemeinsame Sprache kann Begegnung und Dialog stattfinden. [...] Sprache ist die wesentlichste Voraussetzung für Integration: Wer sich im Alltag mit den Menschen in seiner neuen Heimat verständigen kann, [...] hat bereits einen ersten wichtigen Schritt in Richtung erfolgreicher Integration getan. (SPN A2.1/A2.2: VII)

Auch in „Linie 1 – Österreich A2“ wird der Integrationsdiskurs im Vorwort eröffnet, in dem wie in „Schritte plus neu – Österreich A2“ Franz Wolf zu Wort kommt. Dabei wird einmal mehr das Spannungsverhältnis zwischen Möglichkeiten und Regeln skizziert:

Nun gilt es, diese Menschen [Asyl- oder subsidiär Schutzberechtigte] auf dem Weg in die österreichische Gesellschaft zu unterstützen, aber auch die Regeln des Zusammenlebens in unserer modernen Gesellschaft zu verdeutlichen. [...] Deutschkurse dienen aber nicht nur der Sprachvermittlung, sondern bieten auch Raum für die Auseinandersetzung mit den Werten der österreichischen Gesellschaft. [...] So werden die Kursteilnehmer/innen Schritt für Schritt nicht nur mit der deutschen Sprache vertraut, sondern auch mit den Regeln und Chancen, auf denen unser Zusammenleben in Österreich beruht. (L1 A2.1/A2.2: V; Anmerkung A. H.)

Es kann also zu den gesellschaftspolitischen Bedingungen der Produktion festgehalten werden, dass es sich beim Inhalt der Lehrwerke im Selbstverständnis um mehr als Sprachvermittlung handelt, diese ist vielmehr angereichert mit den Aspekten Integration sowie Begegnung und Kommunikation. Zu den Autoren und Autorinnen der Lehrwerke hat die Verfasserin keine Recherche angestellt, da dies für das vorliegende Forschungsvorhaben nicht relevant erschien.

Die strukturelle bzw. textimmanente Interpretation nach Rittelmeyer (2010) bzw. Danner (2006) – die Annäherung an die textuelle Struktur, sprachlich, grammatisch, rhetorisch, Grundgedanken fassend, in Form eines Umkreisens und stets die Möglichkeit im Blick behaltend, belehrt zu werden – erfolgt in der Beantwortung der Leitfragen. Es soll der Versuch unternommen werden, einen Verstehensprozess im Hinblick auf vielschichtige Sinnstrukturen im Material zu durchlaufen und im Zuge dessen auch auf latente Sinngehalte einzugehen. Im Sinne des Hermeneutischen Zirkels vollzieht sich bei diesem Prozess eine Bewegung zwischen Ganzem und Teil, und die eigene Vormeinung sowie die Zielsetzung werden berücksichtigt und gegebenenfalls adaptiert.

4.1 Schritte plus neu – Österreich A2

Die Vormeinung der Verfasserin zu „Schritte plus neu – Österreich A2“ war neutral bis leicht positiv. Das Lehrwerk wurde im universitären Diskurs nicht als Negativbeispiel hervorgehoben bzw. ist nicht als solches in Erinnerung geblieben. Es entstand vielmehr der Eindruck, dass es sich um ein in Verwendung befindliches Lehrwerk handelt, das wie andere auch Vor- und Nachteile hat, aber dass nichts davon in einem besonderen Maße heraussticht. Das Aussehen und die Ausstattung ließen auf den ersten Blick ein modernes, sorgfältig produziertes Lehrwerk vermuten. Die Farbgebung sowie die Gestaltung sind freundlich, hell und warm. All diese Aspekte führten zu einer positiven Grundeinstellung und Erwartungshaltung der Verfasserin dem Lehrwerk gegenüber.

Nach dieser Darlegung der Vormeinung zu „Schritte plus neu – Österreich A2“ wird selbiges nun anhand der Leitfragen analysiert, um im Anschluss die Untersuchung zusammenzufassen und erste Ergebnisse zu formulieren.

4.1.1 Beispielhaftigkeit

Wird darauf hingewiesen, dass es sich um nur eine von vielen Möglichkeiten handelt?

In „Schritte plus neu – Österreich A2“ fällt an mehreren Stellen positiv auf, dass die dargestellten Personen unterschiedliche Meinungen vertreten. So finden sich zum Beispiel drei konträre Meinungen zum Thema Verkehr und andere Verkehrsteilnehmer/innen (SPN A2.2: KB 57): Jeweils eine Person äußert sich kritisch zu Radfahrern/Radfahrerinnen, Fußgängern/Fußgängerinnen und Autofahrern/Autofahrerinnen. Hier wird deutlich, dass es nicht die *eine* richtige Position gibt, die konträren Meinungen stehen nebeneinander und bilden beispielhaft Meinungsvielfalt ab – wobei dies im Lehrwerk tendenziell bei eher unverfänglichen Themen der Fall ist.

Es finden sich jedoch auch mehrere Stellen, an denen sehr wohl eine klare Einteilung in Richtig oder Falsch vorgenommen wird und es nur eine korrekte Verhaltensweise zu geben scheint. Auf

Seite SPN A2.1: KB 25 (siehe Anhang A) etwa wird erklärt, wie man – also die Lernenden, an die sich das Lehrwerk im Wesentlichen richtet – einen Lern- und Arbeitsplatz einrichten soll. Zu diesem Zwecke werden klare Anweisungen formuliert, wie zum Beispiel „Gut arbeiten und lernen – das geht am besten mit Ruhe, Licht und Ordnung“ oder „Räumen Sie den Schreibtisch jeden Abend auf: Legen Sie Papier und Stifte wieder in die Schubladen und stellen Sie die Bücher ins Regal“. Diese Darstellung erscheint in ihrer Regelmäßigkeit absolut, es wird nicht darauf eingegangen, dass es unterschiedliche Lerntypen gibt, dass manche Menschen besser mit Hintergrundgeräuschen lernen und arbeiten können oder nicht das Bedürfnis nach Ordnung haben. Abgesehen davon wirkt die Imperativform autoritär und die Konzeptualisierung paternalistisch, da sich das Lehrwerk an Erwachsene richtet, denen hier erklärt wird, wohin sie ihren Schreibtisch stellen und wie sie diesen gestalten sollen. An dieser Stelle lässt das Lehrwerk Offenheit und Kreativität vermissen.

Im Arbeitsbuch findet sich an einer Stelle (SPN A2.1: AB 40; siehe Anhang B) ein Vergleich landeskundlicher Informationen zwischen Österreich und anderen Ländern. Dabei kommen vier nichtösterreichische Personen zu Wort; sie äußern sich dazu, wie man sich in Österreich als Gast verhalten sollte, und vergleichen dies mit ihren Herkunftsländern, dabei fungieren sie als Vertreter/innen ihres jeweiligen Landes bzw. ihrer „Kultur“. So sagt João aus Brasilien, dass man in Österreich seine Freunde nicht einfach zu einer Einladung mitbringen darf, und Sonja aus Deutschland vertritt die Meinung, dass man in Deutschland nicht eine Stunde zu spät zum Essen kommen darf. Diese Aussagen erscheinen absolut und normativ, es werden keine Ausnahmen dieser Verhaltensregeln aufgezeigt. Die anderen beiden Personen, Alba aus Spanien und Cosmin aus Rumänien, drücken sich hingegen relativierender aus. Es finden sich Formulierungen wie „*[v]iele* Österreicher“, „*[i]n* Spanien isst man *normalerweise*“ und „*[i]n* Österreich bringt man [...] *oft* Blumen mit“ (SPN A2.1: AB 40; Hervorhebungen A. H.).

Im dazugehörigen Teil im Kursbuch (SPN A2.1: KB 42; siehe Anhang C) findet sich eine Einheit zu Kommunikation, in der der Eindruck der Regelmäßigkeit weiter verstärkt wird. Hier heißt es: „Was darf/soll man bei einer Einladung in Österreich? Was darf man nicht?“ (ebd.) Als Antwortmöglichkeiten stehen ein lachendes Gesicht mit erhobenem Daumen und ein verärgert wirkendes Gesicht mit einem sich nach links und rechts bewegenden Zeigefinger (Geste für „nein“ oder „nicht erlaubt“) zur Verfügung. Die Verhaltensweisen, die in dieser Übung mit „dürfen/sollen“ oder „nicht dürfen“ beurteilt werden sollen, sind unter anderem „zu spät kommen“, „sagen: Ich bin satt“ und „sofort nach dem Essen gehen“. Es gibt keinen Raum für Differenzierung und Ausnahmen, die Aussagen scheinen uneingeschränkt zu gelten. Im daran anknüpfenden Hörtext in Dialogform werden weitere Regeln der Höflichkeit, die in Österreich gelten, formuliert:

Lothar hat recht. Sie sind in Österreich zum Essen eingeladen? Dann ist eine halbe Stunde Verspätung wirklich sehr unhöflich.

In Österreich dürfen Sie als Gast viel essen, Sie müssen aber nicht.

Also dieser Manfred ist doch wirklich ein unhöflicher Mensch, finden Sie nicht? Nach dem Essen kann man doch nicht gleich gehen. Man bleibt wenigstens noch ein bisschen.

(SPN A2.1: KB 39; Hervorhebungen A. H.)

Im Anschluss werden die Lernenden gefragt: „Sind Sie ‚fit‘ für eine Einladung?“, hier entsteht erneut der Eindruck, dass es ein klares Regelkompendium für das Verhalten als Gast gibt, das es einzuhalten gilt, da man sonst Gefahr läuft, als unhöflich zu gelten oder den/die Gastgeber/in zu verärgern.

Wird das Dargestellte als typisch für den deutschsprachigen Raum inszeniert?

Wie im vorherigen Beispiel beschrieben werden in „Schritte plus neu – Österreich A2“ bestimmten Ländern, besonders aber Österreich, Verhaltensregeln zugewiesen, die teilweise als uneingeschränkt geltend dargestellt werden. Außerdem finden sich im Lehrwerk „Für zwischendurch ...“-Seiten, auf denen landeskundliche Inhalte über den deutschsprachigen Raum und Österreich im Speziellen zu finden sind.⁵⁶ Auf den Österreich-Spezial genannten Seiten (SPN A2.1: KB 44–45) werden Aspekte der österreichischen Kaffeehauskultur vorgestellt, wobei hier auf absolute Formulierungen verzichtet wird, es handelt sich vielmehr um eine differenzierte Darstellung. So heißt es: „Österreicher trinken zum Kaffee oft Wasser“ und „In vielen Kaffeehäusern gibt es auch Tageszeitungen [...]“ (SPN A2.1: KB 45; Hervorhebungen A. H.). Die Darstellung operiert zwar entlang nationaler Grenzen und weist kaum Offenheit, sondern einen hauptsächlich informierenden Charakter auf, die Formulierungen erscheinen aber dank der differenzierten Sprachverwendung in einem eher geringen Maße pauschalisierend oder homogenisierend.

4.1.2 Gesellschaftliche Heterogenität

Werden „Durchschnittsmenschen“ in der mehrheitsgesellschaftlichen Mitte dargestellt?

Den Protagonisten/Protagonistinnen in „Schritte plus neu – Österreich A2“ geht es zum Großteil gut, sie leben in relativ abgesicherten Verhältnissen und haben keine schwerwiegenden Probleme.

Auftretende Schwierigkeiten sind meist entweder schnell gelöst oder stellen sich als praktische, alltägliche Hürden dar, für die ebenfalls rasch eine Lösung gefunden wird. So hat zum Beispiel Frau Aigner ein Problem mit ihrem Bankkonto, das sich mithilfe ihres Nachbarn Tim innerhalb kurzer

⁵⁶ Auf diese Seiten wird in Kapitel 4.1.3 zur Konstruktion von Grenzen näher eingegangen.

Zeit lösen lässt (SPN A2.2: KB 70–71), und zu laute Musik der Nachbarn führt zwar dazu, dass Dimi nicht lernen kann und sich wütend beschwert, aber letzten Endes spielen in dieser Geschichte alle Hausbewohner/-innen gemeinsam Scharade (SPN A2.2: KB 10–11).

Ein Thema, das in der Darstellung von Schwierigkeiten größeres Potenzial böte, weil es eher offen und abstrakt ist, ist das Gefühl des Alleinseins nach einem Umzug. Von Tim, der in „Schritte plus neu – Österreich A2“ eine wiederkehrende Rolle einnimmt, erfahren die Leser/-innen, dass er an einem neuen Ort wohnt und sich allein fühlt (SPN A2.1: KB 10–11). Dieses Gefühl hält aber nur kurz an, da er zwei Nachbarn/Nachbarinnen kennenlernt – es geht ihm also recht schnell besser. Positiv ist, dass im Anschluss eine Aufgabe gestellt wird, in der es heißt: „Aller Anfang ist schwer. Kennen Sie das? Erzählen Sie.“ Die Lernenden werden also miteinbezogen, und negativen Gefühlen oder Erfahrungen wird Raum geboten.

Exemplarisch für die Lebenswelten, die im Lehrwerk „Schritte plus neu – Österreich A2“ skizziert werden, stehen die Seiten SPN A2.1: KB 16–17 (siehe Anhang D). In dieser Lektion geht es um das Thema Wohn- und Lebensformen, was durch die Vorstellung von fünf Personen, die im selben Haus wohnen, veranschaulicht wird. Sie erzählen von ihrer Wohnsituation, allen geht es gut, und es gefällt ihnen in ihrer neuen Wohnung. Der Einzige, der nicht ganz zufrieden ist, ist Hristo Radev, für den es noch etwas befremdlich ist, zum ersten Mal allein zu wohnen. Darin erschöpfen sich auch schon die Probleme der Bewohner/-innen. Auch an dieser Stelle böte sich Potenzial, Menschen zu Wort kommen zu lassen, die mit Schwierigkeiten oder Hürden konfrontiert sind, es wird jedoch nicht genutzt.

Zwei Ausnahmen bilden Barbara Gräf (SPN A2.2: KB 13; siehe Anhang E) und Helga Gmeiner (SPN A2.2: KB 92; siehe Anhang F). Frau Gmeiner ist 76 Jahre alt und erzählt von ihren Lebensphasen. Ihr Leben war in der Vergangenheit nicht immer leicht, sie berichtet von nicht erfüllten Wünschen, der Müdigkeit als Hausfrau und Mutter sowie einer Depression, an der sie nach dem Auszug der Kinder litt. Dann ging es für sie bergauf, sie konnte ihre Krise überwinden und ihre Wünsche doch noch erfüllen. Barbara Gräf hingegen befindet sich noch in einer schwierigen Lebenssituation. Sie erzählt von fehlender Freizeit, Müdigkeit und ihren vielen Verpflichtungen, mit denen sie als alleinerziehende Mutter⁵⁷ konfrontiert ist. Das sind zwei der wenigen Stellen im Lehrwerk, an denen Personen über ihre Probleme oder Krisen sprechen. Abgesehen davon erscheinen die meisten Darstellungen oberflächlich, glatt und weitestgehend friktionsfrei.

⁵⁷ vgl. auch Kapitel 4.1.5 zur Analyse der Geschlechterrollen

Werden Unterschiede hinsichtlich sozioökonomischer, sprachlicher Aspekte, sexueller Orientierung, alternativer Familienmodelle sowie Behinderung thematisiert?

Wenn im Lehrwerk „Schritte plus neu – Österreich A2“ Partnerschaft thematisiert wird, geschieht dies anhand heterosexueller Beziehungen – homosexuelle Paare kommen nicht vor. Ein anschauliches Beispiel dafür ist eine Übung im Arbeitsbuch zum Thema Heirat (SPN A2.2: AB 86), in der zwei Frauen und zwei Männer darüber sprechen, ob sie heiraten möchten. Alle Personen sind in einer heterosexuellen Beziehung, wobei ihre Meinungen zum Thema Heirat auseinandergehen.⁵⁸

Es zeigt sich hinsichtlich möglicher Familienmodelle, dass dabei von der tradierten Normvorstellung „Vater, Mutter, Kind(er)“ ausgegangen wird. In einem Familienstammbaum (SPN A2.1: KB 15; siehe Anhang G) gibt es zum einen keine homosexuellen Paare, zum anderen haben alle Paare Kinder und sind verheiratet bzw. verlobt. Zwar wird auf Seite SPN A2.2: KB 13 (siehe Anhang E) eine alleinerziehende Mutter vorgestellt, dies geschieht jedoch in einem problematisierenden Kontext: Frau Gräf spricht davon, zu wenig Freizeit zu haben, gerne mehr Zeit mit ihrer Tochter verbringen zu wollen und ständig müde zu sein. Die Protagonisten/Protagonistinnen sind also entweder in einer klassischen heterosexuellen Familienkonstellation, in einer Beziehung, waren es⁵⁹, oder der Lebensbereich Beziehung und Familie wird in den Porträts nicht thematisiert. Eine Ausnahme bildet Herr Martelli (ebd.), der erzählt, dass er keine Frau und keine Kinder habe und deshalb immer am Wochenende arbeiten müsse. Wie bei Frau Gräf ist die Darstellung problematisierend. Es findet sich im Lehrwerk keine positiv konnotierte Darstellung einer alleinstehenden Person.

Zur Unterscheidung hinsichtlich sprachlicher Aspekte soll erwähnt sein, dass Tim, der im Lehrwerk als eingewanderter Kanadier vorgestellt wird (u. a. SPN A2.2: KB 9; siehe Anhang J), in den Hörtexten akzentfreies österreichisches Standardhochdeutsch spricht.

Die anderen in der Fragestellung erwähnten möglichen Unterscheidungsmerkmale – Behinderung sowie sozioökonomische Aspekte – werden in „Schritte plus neu – Österreich A2“ entweder nicht explizit thematisiert oder kommen nicht vor.

⁵⁸ Wie in Kapitel 4.1.1 beschrieben lässt „Schritte plus neu – Österreich A2“ oftmals Meinungsvielfalt zu, dies ist ein weiteres Beispiel für diese Beobachtung.

⁵⁹ Frau Aigner auf Seite SPN A2.2: KB 9 beispielsweise ist Witwe.

4.1.3 Konstruktion von Grenzen

Werden Unterschiede entlang nationaler oder nationalkultureller Grenzen aufgezeigt?

Auf Seite SPN A2.2: KB 53 (siehe Anhang H) vergleichen Hoang Tuan aus Vietnam und Anu aus Finnland den Straßenverkehr in Österreich mit dem in ihrem – konstruierten – Heimatland. Dabei liegt der Fokus auf den Unterschieden, und die Meinung über Österreich fällt gemischt bis negativ aus. Die Lernenden werden in einer Übung dazu aufgefordert, ebenfalls den Verkehr in ihrem Heimatland zu beschreiben und mit jenem in Österreich zu vergleichen. Die dazugehörigen Redemittel lauten „Bei uns / In meiner Heimat ist das anders (als da). / nicht so (wie da). / genauso (wie da)“ und „Hallo. Ich erzähle euch heute über den Verkehr in meiner Heimat Tansania ...“ (ebd.). An dieser Stelle wird also impliziert, dass die Lernenden ein „Heimatland“ haben, das in einem Gegensatz zu „Österreich“ steht und in dem es tendenziell anders ist, dabei wird im Sinne des interkulturellen Ansatzes⁶⁰ entlang nationaler Grenzen operiert.

Weitere Umsetzungen dieses Ansatzes sind bei Redemitteln auf den „Grammatik und Kommunikation“-Seiten erkennbar, die am Ende jedes Kapitels zu finden sind. So werden auf Seite SPN A2.1: KB 43 Redemittel für den „Vergleich mit dem eigenen Land“ aufgezählt, dazu gehören Sätze wie „Das überrascht mich“ und „Bei uns ist das genauso. / anders. / nicht so schlimm. / arg. / wichtig“. Auch auf Seite SPN A2.1: KB 45 wird gefragt: „Gibt es in Ihrem Heimatland Cafés?“, und unter der Überschrift „Etwas vergleichen: Es gibt ... in meinem Land“ finden sich Redemittel wie „Bei uns in der Türkei / in ... arbeitet man / hat man / gibt es ...“ (SPN A2.1: KB 54). Unter dem Motto „Musik aus aller Welt“ geht es auf Seite SPN A2.1: KB 89 um die Einladung zu einem Straßenfest: Auf dem Programm stehen Aufführungen wie „Guzheng aus China (Cindy)“, „Harmonium aus Indien (Vijendra)“ und „Lieder aus Polen (Ania und Marek)“. Die Protagonisten/Protagonistinnen stehen hier prototypisch für ihre jeweilige „Kultur“.

Die Plurizentrik des deutschsprachigen Raums wird auf einer Seite (SPN A2.2: KB 93; siehe Anhang I) anhand eines Dialogs in Liedform thematisiert. Die Überschrift lautet „So sagt man bei uns in Österreich“, hier entsteht durch die – nicht unbedingt notwendige – Betonung des „bei uns“ eine Einteilung in „wir in Österreich“ und die anderen in der Schweiz und Deutschland. Außerdem werden so sprachliche Phänomene klar entlang nationaler Grenzen aufgezeigt. Dass es beispielsweise grenzüberschreitende Gemeinsamkeiten, wie etwa die Verwendung des Wortes „Semmel“ im bayrisch-österreichischen Sprachraum, gibt, wird nicht berücksichtigt. Die innere Heterogenität der Länder wird somit ausgeklammert.

⁶⁰ vgl. zum interkulturellen Ansatz Kapitel 2.1.2

Ein Gegenbeispiel bildet eine Übung auf Seite SPN A2.1: KB 36, die Verallgemeinerungen sowie bestehende Stereotype aufgreift und bricht. Hier kommen vier Personen zum Thema Essen und Trinken zu Wort – am interessantesten ist dabei Valeria: „Man sagt: Die Österreicher essen gern Fleisch, Knödel und Erdäpfel. Und sie trinken oft Wein oder Bier. Aber das stimmt doch gar nicht, oder? [...]“ Daraufhin beschreiben Leo, Günter und Arzu ihre Ess- und Trinkgewohnheiten, die sich nicht mit bekannten Klischees decken.

Gibt es andere Differenzlinien wie soziale Zugehörigkeit, Geschlecht, Religion, Alter?

Auf das Thema Geschlechterrollen und entsprechende Zuschreibungen wird in Kapitel 4.1.5 näher eingegangen. Die anderen Differenzlinien konnten in „Schritte plus neu – Österreich A2“ nicht gefunden werden.

4.1.4 Machtvolle Praktiken

Gibt es Formen des Otherings? Werden Menschen zu „anderen“ gemacht?

Diese Frage wird im Rahmen der Zusammenfassung (siehe Kapitel 4.1.6) beantwortet.

Werden Menschen mit Namen, die mutmaßlich nicht aus dem deutschen Sprachraum stammen, einer nichtösterreichischen Herkunft zugeordnet? Wird diese betont?

Auf Seite SPN A2.2: KB 9 (siehe Anhang J) findet sich eine Vorstellung der im Lehrwerk vorkommenden Personen – diese wohnen in einem Mehrparteienhaus. Dabei fällt auf, dass Menschen mit Namen, die dem deutschen Sprachraum zugeordnet werden können, wie Marianne Aigner, Paul und Sandra ohne Verweis auf ihre Herkunft präsentiert werden, während bei Dimi Kaiopoulos explizit darauf verwiesen wird, dass seine Eltern aus Griechenland nach Österreich gekommen sind, und Tim Wilson als Kanadier vorgestellt wird. In einem Text auf Seite SPN A2.2: KB 13 (siehe Anhang E) kommen drei Personen zu Wort: Bei Barbara Gräf und Agnieszka Bogacz findet sich kein Hinweis auf ihre Herkunft, während der/die Leser/in über Lorenzo Martelli erfährt, dass er seit drei Monaten in Österreich arbeitet – es wird also impliziert, dass er aus einem anderen Land stammt.

Unter welchen Prämissen Menschen und die Gesellschaft in „Schritte plus neu – Österreich A2“ betrachtet werden, zeigen die Seiten SPN A2.1: KB 76–77 (siehe Anhang K) noch deutlicher. Hier wird Ayşe Gül als „eine junge Ärztin mit türkischen Wurzeln“ und Vilhelm Konstantinov als ein „Elektrotechniker aus Bulgarien“ vorgestellt. Der Lebenslauf von Frau Gül ist der einer Aufsteigerin, ihre Eltern arbeiten als Taxifahrer und Reinigungskraft, und es wird betont, dass es ihnen zwar wichtig war, dass ihre Tochter eine gute Ausbildung bekommt, sie sie aber nicht unterstützen

konnten. „Ayşe musste es allein schaffen“, heißt es an einer Stelle (SPN A2.1: KB 76). Herr Konstantinov ist aus Bulgarien nach Österreich gekommen, hat Deutsch gelernt und hat sich seine Ausbildung anerkennen lassen. Es sind also zwei „Erfolgsgeschichten“, beide Personen sind gleichwohl stark durch ihre Herkunft geprägt dargestellt. Leider gibt es keine Menschen mit fremd klingenden Namen, die mit Lebenslauf oder ihrer aktuellen Lebenssituation vorgestellt werden, bei denen auf eine solche Determiniertheit durch die Herkunft verzichtet wird.

Insgesamt finden sich in „Schritte plus neu – Österreich A2“ einige Porträts bzw. längere Stellungnahmen von Personen, bei denen ihr Name und oftmals ihr Wohnort oder ihre Herkunft genannt werden. Dabei fällt auf, dass bis auf wenige Ausnahmen (Agnieszka Bogacz, SPN A2.2: KB 13; Aida und Andressa, SPN A2.1: AB 41) bei Namen, die ihren Ursprung nicht im deutschsprachigen Raum haben, eine nichtösterreichische Herkunft erwähnt wird. Im Arbeitsbuch finden sich im Kontext alltagspraktischer Erklärungen wie zum Beispiel zu den Themen Autoservice (SPN A2.2: AB 77), Versicherungen (SPN A2.1: AB 70, SPN A2.2: AB 83), Schulanmeldung (SPN A2.2: AB 93), Arbeitsvertrag (SPN A2.1: AB 58) und Gebrauchtwagenkauf (SPN A2.2: AB 57) häufiger Personen mit „fremd“ klingenden Namen, deren Herkunft nicht genannt wird, als im Kursbuch. Diesen Personen wird jedoch kein ausführliches Porträt gewidmet, wie es häufiger im Kursbuch geschieht, sondern sie dienen als Vehikel für praktisches Alltagswissen.

4.1.5 Geschlechterrollen

Werden tradierte Geschlechterrollen reproduziert?

Die dargestellten Tätigkeiten von Männern und Frauen sind in „Schritte plus neu – Österreich A2“ eher tradierten Geschlechterrollen entsprechend verteilt. Auf Seite SPN A2.2: AB 78 (siehe Anhang L) bieten sechs Personen Dienstleistungen an, drei Frauen und drei Männer. Die Männer inserieren, dass sie für handwerkliche Hilfe, Autoreparaturen und Transportdienste zur Verfügung stehen, bei zwei der drei Frauen beinhaltet das Angebot Strickarbeit bzw. einen Nähservice. Die dritte Frau, Anka, bildet eine Ausnahme, sie bietet Renovier- und Malerarbeiten sowie Möbelbau an. Sie kennt sich jedoch mit Elektrik nicht aus und kann nur leichte Umzugsarbeiten erledigen. Letzteres wird explizit mit ihrem Geschlecht begründet, „Als Frau kann ich beim Klavier leider nicht helfen“ (ebd.), wobei sich die Fragen aufdrängen, ob es tatsächlich vonnöten ist, auf das Geschlecht zu verweisen, und welchem Zweck dies dienen könnte. An dieser Stelle werden – ohne ersichtliche Notwendigkeit – implizite (Mangel an Wissen im Bereich Elektrik) und explizite (körperliche Schwäche) Geschlechterstereotype reproduziert.

Im Lehrwerk werden drei ältere Frauen vorgestellt, die in ihrer Jugend nicht die Ausbildung absolvieren konnten, die sie sich gewünscht hätten. Helga Gmeiner (SPN A2.2: KB 92; siehe Anhang F) beschreibt, dass sie Schauspielerin werden wollte, die Ausbildung aber zu teuer war, so wurde sie Hausfrau und Mutter. Elfriede (SPN A2.1: AB 74) hätte gern Medizin studiert, aber ihr Vater hat es ihr im Gegensatz zu ihren Brüdern nicht erlaubt und wollte stattdessen, dass sie Hausfrau wird und Kinder bekommt. Mit 42 Jahren hat sie dann eine Ausbildung zur Kindergärtnerin begonnen, und nun arbeitet sie in diesem Beruf. Frau Aigner (SPN A2.1: KB 72) wollte eigentlich Friseurin werden, hat dann aber eine Lehre als Schneiderin gemacht. An dieser Stelle findet sich auch ein Mann (ebd.), der seinen Traum nicht bzw. erst spät verwirklichen konnte. Er wollte zunächst Architekt werden, hat stattdessen eine Lehre gemacht und später Logistikmanagement studiert. Hier wird deutlich, dass es hauptsächlich Frauen sind, deren Wünsche von außen, oftmals aufgrund klassischer Rollenverteilung, verhindert wurden, sie haben dann zwar, als sie älter waren, noch Ausbildungen absolviert, aber eher nicht studiert. Die Berufsverteilung – Schneiderin, Kindergärtnerin im Gegensatz zum Architekten – kann klassisch tradierten Geschlechterrollen zugeordnet werden.

Wie ist die Verteilung der Geschlechterrollen in Beziehung und Familie gestaltet?

Das Thema Familie nimmt in „Schritte plus neu – Österreich A2“ keine große Rolle ein. Wenn familiäres Zusammenleben und Beziehungen innerhalb der Familie dargestellt werden, ist die Rollenverteilung zwischen Männern und Frauen eher klassisch tradiert. Im Lehrwerk finden sich ausschließlich alleinerziehende Frauen⁶¹ – es gibt keine alleinerziehenden Männer.

Auf Seite SPN A2.2: AB 47 (siehe Anhang M) findet sich ein Notizzettel einer Frau, Kerstin, in dem sie sich an ihren Partner, Mario, richtet, mit der Bitte, sich um die gemeinsamen Kinder zu kümmern, da sie wegfahren musste. Offensichtlich kennt Mario den Alltag seiner Kinder, Jana und Pauli, nicht besonders gut. Denn Kerstin muss Mario genau aufschreiben, was zu tun ist – sogar Schul- und Kindergartenbeginn und -ende sind vermerkt. Daneben findet sich eine Zeichnung eines überfordert wirkenden Mannes. Die Frau erscheint hier als „Familienmanagerin“, die ihrem Mann genaue Anweisungen erteilen muss, wenn sie sich nicht selbst um die Kinder kümmern kann. Der Titel der Übung lautet „Was muss Mario tun?“, sprachlich und lebensweltlich erscheint es fragwürdig, dass der Vater sich um seine Kinder kümmern *muss* und diese, ihn vor eine Herausforderung stellende, Anweisungen von seiner Frau erteilt bekommt. Daraus lässt sich ohne Weiteres eine klassische Rollenverteilung ableiten.

⁶¹ Nora: SPN A2.2: AB 87, Barbara Gräf: SPN A2.2: KB 13, Katrin Hauser: SPN A2.1: KB 17

4.1.6 Zusammenfassung

Hinsichtlich der in der ersten Kategorie untersuchten Beispielhaftigkeit der Inhalte lässt sich festhalten, dass „Schritte plus neu – Österreich A2“ zwar bei manchen Themen Meinungsvielfalt zulässt, die Darstellungen jedoch häufig von Regelmäßigkeit und absolut wirkender Gültigkeit geprägt sind. Sowohl die Aussagen der Personen wie auch die Sprachverwendung selbst wirken an einzelnen Stellen differenziert, aber besonders bei landeskundlichen Inhalten zur Lebensweise, die im Lehrwerk als *die* österreichische konstruiert wird, wird wenig Heterogenität zugelassen. Es finden sich auch paternalistische Inhalte, die ebenfalls wenig Offenheit aufweisen, sondern vielmehr regelhaft formuliert sind und explizite Anweisungen beinhalten. Es wird entlang nationaler Grenzen operiert, und die nationalkulturell konstruierten Regeln und Verhaltensweisen werden miteinander verglichen. Die Darstellungen haben also eher Informations- oder Regelcharakter und wirken zu abgeschlossen, als dass sie Diskursfähigkeit oder symbolische Kompetenz fördern könnten. Wenn es um klassisch landeskundliche Inhalte geht wie etwa Kaffeehauskultur, erscheinen die Formulierungen dank der differenzierten Sprachverwendung in einem eher geringen Maße pauschalisierend oder homogenisierend, und es werden auch keine Anweisungen an die Lernenden gerichtet. Das Lehrwerk entspricht also nur eingeschränkt dem Prinzip der Beispielhaftigkeit, da die Realität an vielen Stellen als regelhaft und homogen konstruiert wird.

Zur Frage, ob der gesellschaftlichen Heterogenität Rechnung getragen wird, kann in einem ersten Schritt resümiert werden, dass es den Personen in „Schritte plus neu – Österreich A2“ zum überwiegenden Teil gutgeht und dass sie meist der mehrheitsgesellschaftlichen Mitte angehören. Zwar sind manche Protagonisten/Protagonistinnen mit Hürden konfrontiert, diese sind aber größtenteils alltagspraktischer Natur und rasch bewältigbar. Es werden lediglich zwei tiefergehende Probleme, Depression und Überforderung, thematisiert, was diesen dargestellten Personen lebensweltliche Tiefe verleiht. Im Lehrwerk wird von einer klassischen Familienkonstellation im Sinne „Vater, Mutter, Kind(er)“ ausgegangen. Die Darstellung alleinerziehender Mütter – es gibt keine alleinerziehenden Väter – ist problematisierend, und alle Personen sind heterosexuell. Es wird somit eine gesellschaftliche Realität konstruiert, die ohne alleinerziehende Männer auskommt. Hier wird die Ausblendung gesellschaftlicher Tatsachen – alleinerziehender Männer und von Homosexualität – im deutschsprachigen Raum deutlich. Durch die im Lehrwerk konstruierte gesellschaftliche Realität wird zudem impliziert, dass ein erfülltes Leben Beziehung und Familie beinhaltet, denn alleinstehende Personen kommen – wenn überhaupt – nur in problematisierenden Darstellungen zu Wort. Der gesellschaftlichen Vielfalt, die auch negative Aspekte beinhalten würde, wird in den Darstellungen nicht ausreichend Rechnung getragen.

Wie oben bereits erwähnt konstruiert das Lehrwerk nationalkulturelle Grenzlinien und operiert dann entlang dieser. In den Inhalten, Aufgaben und Übungen, die häufig einen vergleichenden Charakter im Sinne des interkulturellen Ansatzes aufweisen, wird oftmals ein Heimatland der Lernenden konstruiert, das im Gegensatz zu einem ebenfalls konstruierten Österreich steht und in dem es tendenziell anders ist. Diese Darstellungen sind weitgehend pauschalisierend und homogenisierend. Der Fokus liegt überwiegend auf nationalkulturellen Unterschieden, während andere Differenzmerkmale wie religiöse, sozioökonomische Aspekte oder alternative Familienmodelle größtenteils ausgeklammert werden; die Darstellung von Menschen ist somit hauptsächlich durch deren Herkunft und die damit verbundenen Implikationen geprägt.

Anknüpfend an die Konstruktion nationalkultureller Differenzlinien stellt sich die Frage, ob in weiterer Folge machtvoll Praktiken wirksam werden. In „Schritte plus neu – Österreich A2“ wird bei der Darstellung von Menschen mit Namen, die nicht aus dem deutschsprachigen Raum stammen, stets auf ihre nichtösterreichische Herkunft hingewiesen – sie stammen nie explizit aus Österreich. Diese Personen leben zwar in Österreich, werden aber über ihre Herkunft oder den Geburtsort als „fremd“ markiert und sind in ihren Lebensverläufen und aktuellen Lebenssituationen durch diese Fremdheit bestimmt. Hier wird also eine Realität konstruiert, in der Menschen mit Namen, die mutmaßlich nicht aus dem deutschen Sprachraum stammen, keine Österreicher/innen sind. Die Erwähnung ihrer nichtösterreichischen Herkunft macht sie zu anderen. Es werden jedoch zumeist keine Negativbewertungen damit verbunden: Sie sind zwar anders, aber darin nicht per se schlechtergestellt als die vermeintlichen Österreicher/innen. Diese Anders- bzw. Fremdmachungen können als machtvoll Praktiken eingestuft werden, von Othering kann aufgrund der nicht vorhandenen Schlechterstellung nur eingeschränkt die Rede sein. Eine Einteilung in „fremd“ und „eigen“ wird aber zweifelsohne vorgenommen.

Zu den transportierten Geschlechterrollen lässt sich, an die obenstehenden Ausführungen zur gesellschaftlichen Heterogenität anknüpfend, festhalten, dass in „Schritte plus neu – Österreich A2“ die Verteilung der beruflichen Tätigkeiten entlang klassischer Frauen- und Männerbilder vorgenommen wird. An einer Stelle, an der eine Frau technische Dienstleistungen anbietet, werden im gleichen Zuge Geschlechterstereotype reproduziert. Es wirkt wie der Versuch, im Gegensatz zu den anderen, eher klassisch gehaltenen Angeboten der anderen Protagonisten/Protagonistinnen mit einem unkonventionelleren Angebot Stereotype aufbrechen zu wollen, jedoch scheint dieser Versuch halbherzig, scheitert somit auf halber Strecke und erreicht letztlich unglücklicherweise das Gegenteil. Im Bezug auf die Rollenverteilung in der Familie orientiert sich die Darstellung in ähnlicher Weise an tradierten Vorstellungen von der Frau als Bezugsperson und als für den Haushalt verantwortlich. Die oben erwähnte ausschließliche Darstellung alleinerziehender Mütter fügt sich in dieses Bild.

4.2 Linie 1 – Österreich A2

Die Verfasserin hatte zu „Linie 1 – Österreich A2“ keine Vormeinung, da sie das Lehrwerk erst im Zuge der Recherche für die vorliegende Arbeit kennengelernt hat. Auf den ersten Blick wirken Gestaltung und Farbgebung weniger ästhetisch ansprechend, wobei an dieser Stelle betont werden muss, dass es sich dabei um persönliche Präferenzen der Verfasserin handelt, die im Sinne der hermeneutischen Vorgangsweise sowie der Selbstreflexivität und der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit offengelegt werden.

Nach dieser kurzen Beschreibung der Vormeinung zu „Linie 1 – Österreich A2“ wird das Lehrwerk nun anhand der Leitfragen analysiert, um im Anschluss die Untersuchung zusammenzufassen und erste Ergebnisse zu formulieren.

4.2.1 Beispielhaftigkeit

Wird darauf hingewiesen, dass es sich um nur eine von vielen Möglichkeiten handelt?

In „Linie 1 – Österreich A2“ werden an einigen Stellen Verhaltensregeln formuliert. So findet sich auf Seite L1 A2.1: 7 (siehe Anhang N) eine Übung zum Thema „Zu Gast sein“. In kurzen Texten werden Tipps zum richtigen Verhalten als Gast bei Menschen, die aus anderen Ländern stammen, gegeben. Mit Formulierungen wie „Bei uns in Brasilien kommt *man immer* später, *man* ist *nie* ganz pünktlich“, „Das ist Tradition“, „*Man* isst nicht alles auf“, „Das hat *alle* genervt“ oder „Das ist in Polen ganz normal und gastfreundlich“ (ebd.; Hervorhebungen A. H.) werden klare Verhaltensregeln aufgestellt, und es wird explizit gemacht, welches Verhalten nicht akzeptiert wird. Die Formulierungen suggerieren, dass es allgemeine Regeln sind, die ausnahmslos in den genannten Ländern („bei uns in Brasilien“, „in Polen“) Anwendung finden. Hier werden durch die Sprachverwendung klare Verallgemeinerungen entlang nationaler Grenzlinien vorgenommen.⁶²

Wenn die formulierten Regeln nicht eingehalten werden, führt dies im eingangs beschriebenen Beispiel direkt oder indirekt zu Konflikten bzw. Problemen. So sagt Anna, deren polnische Schwiegermutter zu Besuch war und viel gekocht hat, dass ihr das Essen eigentlich zu fett war und sie nicht dick werden möchte, sie aber trotzdem viel gegessen hat, denn „zum Glück hatte ich viel Hunger“ (L1 A2.1: 7). Hier wird also indirekt darauf hingewiesen, dass es problematisch gewesen wäre, hätte Anna nicht viel Hunger gehabt und dementsprechend wenig gegessen. Weiters lassen diese Aussagen vermuten, dass es notwendig sein kann, die eigenen Wünsche oder Abneigungen („nicht dick werden“ bzw. „Das Essen war prima, aber ziemlich fett und mit viel Fleisch“; ebd.)

⁶² siehe dazu auch Kapitel 4.2.3 zur Konstruktion von Grenzen

zu übergehen, um sich den vermeintlichen Konventionen zu unterwerfen und innerhalb dieses konstruierten Regelwerks nicht unhöflich zu sein.

José aus Brasilien kommt zu einem Abendessen bei seinem österreichischen Chef eine Dreiviertelstunde zu spät, und „alle Gäste“ mussten auf ihn warten. Darüber sagt er: „Das war ziemlich peinlich“ (L1 A2.1: 7). Später klingelt das Handy eines anderen Gastes, was „alle genervt“ (ebd.) hat. Das bewertet José für sich so: „Aber eine Sache war wenigstens richtig: Ich habe mein Handy vor dem Essen ausgeschaltet.“ (ebd.) Hier werden also für ein Verhalten die negativen Zuschreibungen „peinlich“ und „nervend“ gewählt und so eindeutige Regeln konstruiert – es bleibt kein Spielraum, der Verhaltenskodex scheint uneingeschränkt zu gelten.

Ebenfalls auf Seite L1 A2.1: 7 kommt Sonia zu Wort. Sie ist bei einer ägyptischen Freundin eingeladen und hat sich im Vorfeld über die Sitten in Ägypten informiert, weil man ihrer Meinung nach aufpassen muss, „denn man kann schnell Fehler machen“ (ebd.). Es wird also vermittelt, dass es notwendig ist, sich in der Begegnung mit Menschen, die aus anderen Ländern stammen, über ihre vermeintlichen Verhaltensregeln zu informieren, diese gelten auch in den meisten Fällen absolut. In Sonias Beispiel werden Regeln im Vergleich zu den anderen weniger streng ausgelegt, denn sie sollte zwar laut ihrer Recherche nicht alles aufessen, „das ist in Ägypten höflich“ (ebd.), aber ihr hat es so gut geschmeckt, dass sie trotzdem ihren Teller geleert hat. Daraus ist im Gegensatz zu Josés Erfahrung auch kein Problem entstanden, und sie konnte ihrem Wunsch entsprechend handeln – nicht wie Anna, die in Kauf nimmt, zuzunehmen, was sie eigentlich nicht möchte. Auch hier findet sich eine negative Formulierung („Fehler“), die sich in das obengenannte Beispiel einreicht, wo mit Begriffen wie „genervt“ und „peinlich“ (ebd.) operiert wird.

Wird das Dargestellte als typisch für den deutschsprachigen Raum inszeniert?

Wie oben beschrieben werden in „Linie 1 – Österreich A2“ verschiedenen Ländern bestimmte Verhaltensregeln zugeschrieben und diese als typisch und „normal“ konstruiert. Im Bezug auf Österreich finden sich in den Werte- und Orientierungsmodulen (L1 A2.1: 129–136, L1 A2.2: 265–272) am Ende der Lehrwerke Informationen zu gesetzlichen Rahmenbedingungen. So werden das Gleichbehandlungsgesetz (L1 A2.1: 129), Grund- und Menschenrechte (L1 A2.2: 134), das Bildungssystem inklusive Schulpflicht (L1 A2.2: 265) sowie die Demokratie und der Rechtsstaat (L1 A2.2: 270) thematisiert. Diese Bereiche haben einen klaren Informationscharakter, die gesetzlich verankerten Regeln werden nicht hinterfragt. Die Übungen sind geschlossen: Es wird eindeutig zwischen Richtig und Falsch unterschieden, und den Lernenden steht dementsprechend nur jeweils eine korrekte Antwort zur Verfügung.

Daneben finden sich ebenfalls in den Werte- und Orientierungsmodulen Themen, die nicht per se gesetzlich geregelt sind, zum Beispiel Hausordnung (L1 A2.2: 267), nachbarschaftliches Zusammenleben (L1 A2.1: 130), Verhalten in öffentlichen Verkehrsmitteln (L1 A2.1: 133) sowie Integration und Bildung (L1 A2.1: 135). Diese Passagen sind ähnlich informierend gestaltet wie jene zu den oben beschriebenen gesetzlichen Rahmenbedingungen. So stehen in der Darstellung einer Hausordnung Sätze wie „Im Hof darf man nicht Fußball spielen“ oder „Im Herbst muss man die Blätter einmal am Tag wegkehren und im Winter den Schnee“ (L1 A2.2: 267). Das Lehrwerk vermittelt an dieser Stelle weder explizit noch implizit, dass die Darstellung nur eine von vielen Varianten ist, es aber auch andere Hausordnungen gibt und diese Regeln nicht allgemein gelten. Dieser fehlende Hinweis auf Beispielhaftigkeit und der Kontext, das Werte- und Orientierungsmodul, das laut Eigenbeschreibung mit den Werten der österreichischen Gesellschaft, „mit den Regeln und Chancen, auf denen unser Zusammenleben in Österreich beruht“ (L1 A2.1/A2.2: V), vertraut macht, lassen den Rückschluss auf Allgemeingültigkeit zu.

4.2.2 Gesellschaftliche Heterogenität

Werden „Durchschnittsmenschen“ in der mehrheitsgesellschaftlichen Mitte dargestellt?

Den Personen, die in „Linie 1 – Österreich A2“ dargestellt werden, geht es zum Großteil gut, sie sind aber in ihren unterschiedlichen Lebenssituationen auch mit Schwierigkeiten und Hürden konfrontiert. Diese Probleme sind nicht nur alltäglicher, praktischer Natur, sondern auch auf einer abstrakteren Ebene angesiedelt, wo es keine klaren, einfachen Lösungen zu geben scheint.

Exemplarisch für die Thematisierung von Schwierigkeiten steht Seite L1 A2.1: 100 (siehe Anhang O), wo die Fragen „Wie ist es, wenn man von zu Hause weggeht und in einem anderen Land anfangen muss? (...) Wie war das? Was war gut? Was war nicht so gut?“ gestellt werden. Darauf folgen drei kurze Texte mit „Migrationsgeschichten“, in denen zwei Personen beschreiben, dass es ihnen zu Beginn nicht gutgegangen ist. Als sie nach Österreich gekommen ist, hat Ava Veselý zunächst mit ihrer Familie in einem Wohnheim gewohnt und wegen des Gefühls des Fremdseins viel geweint; außerdem hatte sie Angst, wenn sie deutsch sprechen sollte – diese Erfahrungen beschreibt sie als „schrecklich“ (ebd.). Tung Nguyen berichtet davon, dass er Heimweh hatte und ihm seine Freunde und Familie gefehlt haben. Frau Veselý und Herrn Nguyen ging es nach einer Zeit der Eingewöhnung schließlich besser, und sie sind mittlerweile zufrieden mit ihrem Leben in Österreich. Die genannten Schwierigkeiten werden differenziert dargestellt, und es werden keine simplen Lösungen präsentiert. In diesem Sinne wirkt die Darstellung realistisch.

Eine weitere Stelle, an der unterschiedliche Menschen mit ihren Problemen zu Wort kommen, widmet sich dem Thema Stress im Arbeitsalltag (L1 A2.1: 30, siehe Anhang P). Schon in der Einleitung heißt es: „Im Berufsalltag gibt es viele Probleme. Wir haben die Leute gefragt: ‚Wie reagieren Sie?‘“ Daraufhin beschreiben drei Personen ihre Tätigkeit, welche Probleme dabei auftreten und wie sie damit umgehen bzw. versuchen, eine Lösung zu finden. So heißt es etwa im Text:

Die meisten Gäste sind zufrieden, weil ich ihnen helfe. Aber manchmal kann ich nichts tun. (...) Die meisten Kunden verstehen das. (...) Manchmal sind Kunden verärgert, weil sie an der Kasse warten müssen. Ich bleibe aber immer freundlich. Warum soll ich mich ärgern? (L1 A2.1: 30, Hervorhebungen A. H.).

Durch die differenzierte Sprachverwendung wird die Darstellung nuanciert und nicht pauschalisierend. Lediglich dass die Protagonistin „immer freundlich“ (ebd.) bleibt, ist mit einer Absolutheit formuliert, die Differenzierung vermissen lässt. Durch die rhetorische Frage am Ende entsteht Raum für Reflexion, und die Darstellung wirkt offener, da keine klaren Regeln formuliert werden.

Über die Länge eines Kapitels (L1 A2.2: 151–168) wird unter dem Motto „Zusammen geht es besser!“ eine WG vorgestellt, in der auch immer wieder Konflikte, etwa über Haushaltsarbeiten oder laute Musik, entstehen. Dazu wird das Lernziel „Konfliktgespräche führen“ formuliert. Außerdem hat eine Protagonistin ein Gespräch mit ihrem Chef, in dem dieser seinen Ärger ausdrückt und sie sich entschuldigen muss (L1 A2.2: 155). Die dargestellten Personen sind mit Problemen konfrontiert, ihre Beziehungen zueinander glücken nicht immer auf Anhieb und verlaufen meist nicht ganz friktionsfrei.

Werden Unterschiede hinsichtlich sozioökonomischer, sprachlicher Aspekte, sexueller Orientierung, alternativer Familienmodelle sowie Behinderung thematisiert?

Da sich „Linie 1 – Österreich A2“ explizit dem Thema Berufsleben widmet, gibt es im Lehrwerk einige Inhalte zum Arbeitsleben und zur Arbeitssuche. So werden einige Personen vorgestellt, die noch keine Arbeit gefunden haben.⁶³ Zum Beispiel findet sich auf Seite L1 A2.2: 244 eine E-Mail, in der die Protagonistin erzählt, dass sie noch keine passende Stelle gefunden hat, dafür aber stundenweise in einem Geschäft arbeitet. Auf Seite L1 245, A2.2 geht es darum, Personen Tipps zu geben, dabei werden die Problemfelder Arbeitssuche, Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache und fehlendes Geld für ein Fitnessstudio skizziert.

Im Lehrwerk finden sich keine Personen mit Behinderung, und es werden ausschließlich heterosexuellen Beziehungen dargestellt.

⁶³ Es kommen keine Personen vor, die sowohl nicht arbeiten als auch nicht auf Arbeitssuche sind, etwa aufgrund von Karenzzeiten, Frühpensionierung, chronischer Krankheiten. Langzeitarbeitslosigkeit wird ebenfalls nicht thematisiert.

Im Allgemeinen lässt sich zudem festhalten, dass in „Linie 1 – Österreich A2“ zwar manche Personen öfters vorkommen, aber auch immer wieder für einzelne Seiten oder Übungen neue Protagonisten/Protagonistinnen vorgestellt werden. Somit entsteht selten ein ausführliches, facettenreiches Bild der jeweiligen Lebenssituation, die Hintergründe bleiben eher im Dunkeln.

4.2.3 Konstruktion von Grenzen

Werden Unterschiede entlang nationaler oder nationalkultureller Grenzen aufgezeigt?

In vielen der Inhalte, Übungen und Aufgaben in „Linie 1 – Österreich A2“ ist ein interkultureller Ansatz⁶⁴ erkennbar. Die Lernenden werden beispielsweise dazu aufgefordert, „Einladungen interkulturell zu vergleichen“ (L1 A2.1: 1), was auch als eines der Lernziele dieser Lektion aufgezählt wird. Dazu finden sich Redemittel wie „Bei uns muss man / macht man / gibt es ...“, „In meinem Land ist das genauso / ganz anders“ und „Ich finde das gut / nicht gut“ (L1 A2.1: 7, siehe Anhang N). Zum einen wird also eine klare Grenze zwischen „bei uns“ bzw. „in meinem Land“ und anderen Ländern gezogen, zum anderen sind die Lernenden aufgefordert, verschiedene Phänomene, zum Beispiel „Bei uns muss man auch die Schuhe ausziehen“ (ebd.), zu bewerten.

Außerdem finden sich auf vielen Seiten als Ergänzung zu den Inhalten und Übungen Aufgaben mit dem Titel „Und Sie?“. ⁶⁵ Das sind meist Rede- oder Schreibenanlässe, im Rahmen derer die Lernenden nach persönlichen Erfahrungen oder ihrer Lebenssituation gefragt werden. Auch diese Aufgaben haben oftmals einen interkulturell vergleichenden Charakter. Ein entsprechendes Beispiel findet sich auf Seite L1 A2.1: 37, bei dem es um das Thema Freizeit geht und ebenfalls verglichen werden soll: „freie Zeit in Österreich, freie Zeit in einem anderen Land“. Die dazugehörigen Redemittel sind „In Österreich gehe ich abends oft spazieren. In ... habe ich ...“ und „Marta geht hier abends oft spazieren. Aber in ...“ (ebd.). Es wird zwar von einem „anderen Land“ gesprochen, doch scheint es implizit um das Herkunftsland der Lernenden zu gehen.

Ein weiteres Beispiel für die interkulturelle Prägung des Lehrwerks findet sich unter dem Titel „Tag der Begegnung“ (L1 A2.2: 272). Hier wird vorgeschlagen, dass die Lernenden einen solchen organisieren: „Treffen Sie Menschen aus verschiedenen Kulturen und lernen Sie *andere* Sitten und Gebräuche kennen“ (ebd.; Hervorhebung A. H.). Wiederum wird der Fokus auf die Andersartigkeit im Vergleich mit der eigenen Person, der eigenen „Kultur“ gelegt.

Auf Seite L1 A2.2: 157 (siehe Anhang Q) werden unter dem Motto „besondere Freundschaften“ zwei Freundschaften vorgestellt. Im ersten Text geht es um Tafari, einen Jungen aus Äthiopien,

⁶⁴ vgl. zum interkulturellen Ansatz Kapitel 2.1.2

⁶⁵ z. B. L1 A2.1: 34, 98 und L1 A2.2: 173, 235

der erst seit kurzem in Österreich lebt, und Klaus, seinen Lesepaten, der ihm beim Deutschlernen hilft. Es wird eine klare Grenzlinie zwischen Österreich und Äthiopien gezogen, so sagt Klaus: „Tafari erzählt mir viel von seinem Heimatland. Das ist *eine ganz andere Welt*, und das ist sehr interessant für mich. Ich finde Äthiopien faszinierend.“ (ebd.; Hervorhebung A. H.) Die Verschiedenheit der Länder steht im Fokus, es wird zudem eine nationalkulturelle Differenzlinie zwischen Äthiopien und Österreich konstruiert, entlang derer die Unterschiede aufgezeigt werden.

Gibt es andere Differenzlinien wie soziale Zugehörigkeit, Geschlecht, Religion, Alter?

In „Linie 1 – Österreich A2“ werden Feste thematisiert, wobei unter „Feste in Österreich“ (L1 A2.2: 252) hauptsächlich christliche Anlässe wie Ostern und Weihnachten gezählt werden, abgesehen davon wird noch Silvester besprochen. Unter „Feste international“ (L1 A2.2: 253) fallen das hinduistische Fest Diwali, der Karneval in Rio de Janeiro, das Zuckerfest und Chanukka. Die Lernenden werden gefragt, welchen Feiertag sie am liebsten mögen und was anders ist als bei österreichischen Festen. Hier lassen sich also klare Differenzlinien entlang religiöser Zugehörigkeit und nationaler Grenzen ausmachen.

Auf das Thema Geschlechterrollen und entsprechende Zuschreibungen wird in Kapitel 4.2.5 näher eingegangen.

4.2.4 Machtvolle Praktiken

Gibt es Formen des Otherings? Werden Menschen zu „anderen“ gemacht?

Zum Thema Integration und Bildung findet sich in „Linie 1 – Österreich A2“ ein kurzer Text, der sich für die Untersuchung einer potenziellen Andersmachung beispielhaft eignet und wie folgend beginnt:

Alle müssen bei der Integration mitarbeiten: Flüchtlinge, Migranten, Lehrer, Kollegen, Freunde, Familie. Ein Deutschkurs allein reicht nicht aus. Ohne einen Schul- und Berufsabschluss kommt man nicht weiter. Bildung bietet neue Möglichkeiten in Österreich. Es gibt neue Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Es ist auch wichtig, dass man Kontakt zu Österreichern findet und dass man oft Deutsch spricht. (L1 A2.1: 135; Hervorhebungen A. H.)

Diese Passage wirft zum einen die Frage auf, wer mit „man“ gemeint ist, also wer die Adressat/Adressatinnen sind. Zum anderen kann hinterfragt werden, welche Funktionen negative Formulierungen wie „reicht nicht aus“, „kommt man nicht weiter“ haben. In diesem kurzen Ausschnitt wird zuerst eine Problemlage konstruiert, indirekt werden die Lernenden angesprochen, um dann Österreich mit seinen Chancen, für die Bildung, Anstrengungen und Bemühungen vonnöten sind, hervorzuheben. Bei der Aufzählung der Personen, die sich um Integration bemühen müssen, heißt es zwar, dass alle mitarbeiten müssen, doch werden Flüchtlinge und Migranten/Migrantinnen zuerst genannt, auf diesen Personen scheint der Fokus zu liegen. Erreichen sollen sie Integration

durch Bildung, Kontakt zu Österreichern/Österreicherinnen und das Sprechen der deutschen Sprache.

Die Rollen von Wissenden und Unwissenden bzw. Zu-Integrierenden sind hier klar verteilt. Der/die Verfasser/in des Textes stellt die Regeln auf, und definiert, was die Adressaten/Adressatinnen zu erreichen haben und wie dies geschehen soll. Die angesprochenen Lernenden werden in diesem kurzen Ausschnitt sprachlich wie inhaltlich von Österreich abgegrenzt – es entstehen ein *Wir* und ein *die anderen*. Die Konstruktion des *Wir* umfasst die Österreicher/innen, zu denen Kontakt gesucht werden soll, und Österreich, wo es viele Chancen gibt, während *die anderen* indirekt mit „man“ angesprochen werden. Diese Anweisungen sind insofern indirekt an die Lernenden gerichtet, als im Text zwar mit einem unpersönlichen „man“ gearbeitet wird, aber durch den Kontext durchaus deutlich wird, wer gemeint ist. Insbesondere beim ersten Satz, „alle müssen bei der Integration mitarbeiten: Flüchtlinge, Migranten [...]“ (ebd.), wird kein Hehl daraus gemacht, welche Botschaft der Text vermitteln soll.

Werden Menschen mit Namen, die mutmaßlich nicht aus dem deutschen Sprachraum stammen, einer nichtösterreichischen Herkunft zugeordnet? Wird diese betont?

In den meisten Fällen wird bei Personen mit „fremd“ klingenden Namen auf deren nichtösterreichische Herkunft hingewiesen. So sind Rafael Moreno (L1 A2.1: 38) und Evangelina (L1 A2.2: 244) gerade erst nach Österreich gekommen. Frau Kulagina wiederum möchte bei ihrem Integrationsberater namens Melzer ihre Aufenthaltserlaubnis verlängern (L1 A2.2: 236–237). Es gibt aber auch Ausnahmen, zum Beispiel berichten Maria Veltner, Jorgos Panopulos und Hans Meyer von ihrem Berufsalltag, ohne dass darauf eingegangen wird, woher die Personen stammen (L1 A2.1: 30, siehe Anhang P).

Bei Inhalten zu Themen, die im Zusammenhang mit Integration oder einer nichtösterreichischen Herkunft stehen, tragen die Personen meist Namen, die ihren Ursprung nicht im deutschsprachigen Raum haben. So heißen die Protagonisten/Protagonistinnen beim „Tag der Begegnung“ Dalia, Musaab und Zoltan (L1 A2.2: 272).⁶⁶ Sahar, Mido, Zada, Liah, Adil, Faizia, Yousef, Eda, Levi und Djamal stellen im Werte- und Orientierungsteil Fragen zu Österreich, etwa hinsichtlich Behörden, Demokratie, Nachbarländern, dem Schulsystem sowie „Werten“.⁶⁷ Tian Xu erzählt auf Seite L1 A2.2: 259 vom chinesischen Neujahrsfest. Wenn allgemeinere Themen behandelt werden, tragen die Personen Namen, die dem deutschsprachigen Raum zugeordnet werden können. Ein Beispiel dafür ist die Hochzeit von Ines und Daniel auf den Seiten L1 A2.2: 250–251, zu der

⁶⁶ siehe auch Kapitel 4.2.3

⁶⁷ Sahar: L1 A2.1: 132; Mido, Zada: L1 A2.1: 135; Liah, Adil: L1 A2.2: 265; Faizia, Yousef, Eda: L1 A2.2: 266; Levi: L1 A2.2: 269; Djamal: L1 A2.2: 270

ihnen Sven, Martin, Barbara und Gerd gratulieren. Zum Themenfeld Berufe kommen Susanne Redl (L1 A2.2: 229), Claudia Holl (ebd.) sowie Tobias Wurzinger (L1 A2.2: 192), aber auch Aman Eid (L1 A2.1: 33 ff.) und Hüseyin Ölcün (L1 A2.2: 186) zu Wort; bei Letzteren wird außerdem nicht auf ihre Herkunft eingegangen.

4.2.5 Geschlechterrollen

Werden tradierte Geschlechterrollen reproduziert?

Im Kapitel „Bei der Arbeit – nach der Arbeit“ (L1 A2.2: 250–251) werden zwei Personen, Jana Barth und Aman Eid, in verschiedenen Bereichen des Lebens wie Arbeit, Freizeit und Familie dargestellt. An diesen ausführlichen Porträts lassen sich die im Lehrwerk präsentierten Geschlechterverhältnisse exemplarisch ablesen. Schon auf der Einstiegsseite (L1 A2.1: 33, siehe Anhang R) wird deutlich, dass es sich um eine eher klassische Rollenverteilung handelt. So sieht man beide Personen bei der Arbeit, Herr Eid bei technischen Tätigkeiten an einer Solaranlage sowie bei einer Präsentation, Frau Barth Arbeitspläne organisierend vor einem Whiteboard. Zwei weitere Fotos zeigen Frau Barth beim Einkaufen und Kochen, auf einem Foto joggt Herrn Eid.

Auf der nächsten Seite (L1 A2.1: 34, siehe Anhang S) werden Jana Barth und Aman Eid vorgestellt, der Kontext ist die Wahl des/der Mitarbeiters/Mitarbeiterin des Jahres der Firma SolarCom, bei der beide arbeiten. Zwar ist positiv anzumerken, dass sowohl eine Frau als auch ein Mann ausgewählt wurden, in den Porträts der beiden Personen werden jedoch teilweise tradierte geschlechterspezifische Klischees reproduziert. So ist Herr Eid Techniker, Frau Barth Sachbearbeiterin. Sie verrichtet die traditionell eher Frauen zugeschriebenen Tätigkeiten des Organisierens und Planens, dabei ist sie „freundlich und hilfsbereit“ (ebd.), während Herr Eid als Techniker im Außendienst tätig ist und Solaranlagen installiert, also einen eher männlich konnotierten Beruf ausübt. Bei Frau Barth wird erwähnt, dass sie Vollzeit arbeitet und Überstunden macht. Ihre Hauptbeschäftigungen sind ihre „Arbeit mit einigen Überstunden und ihre[r] Familie“, daneben hat sie wenig Freizeit. Über Herrn Eid erfahren die Leser/innen zunächst, dass er sich in seiner Freizeit bei einem Technischulprojekt engagiert, danach wird darauf hingewiesen, dass er „auch gerne mit seiner Familie und mit seinen Freunden zusammen“ (ebd.; Hervorhebung A. H.) ist. Zudem trainiert Herr Eid im Sportverein eine Tischtennismannschaft. Frau Barths Hobby wiederum ist das Kochen – meist für ihre Familie. So wird klar, dass es für Frau Barth selbstverständlich ist, ihre Zeit zwischen Arbeit und Familie aufzuteilen, wobei wenig Freizeit bleibt, während bei Herrn Eid neben seiner Arbeit sein ehrenamtliches Engagement wichtig ist und seine Familie erst danach Erwähnung findet. Es ist also eine tradierte Rollenverteilung erkennbar, in der die Frau für die Familie sorgt, ihr eine eher assistierende, kümmernde Tätigkeit zukommt, ihre sozialen Fähigkeiten

hervorgehoben werden und sie für sich selbst wenig Zeit hat. In dieser Rollenverteilung beschäftigt sich der Mann während sowie außerhalb der Arbeitszeit mit Technischem, hat genug Zeit für sich und seine Hobbys, seine Familie wird eher peripher thematisiert.

Im Allgemeinen sind die Berufsbilder von Männern und Frauen in „Linie 1 – Österreich A2“ wenig ausgewogen: Es gibt zwar Männer in eher klassischen Frauenberufen wie Krankenpfleger und Kellner, jedoch findet sich kaum eine Frau in einem technischen Beruf, dieser Bereich bleibt weitgehend den Männern vorbehalten. Die im Lehrwerk vorgestellten Frauen arbeiten oftmals im Büro oder im Dienstleistungsbereich. Jana Barth und Aman Eid sind dahingehend prototypisch für das im Lehrwerk dargelegte Bild von arbeitenden Männern und Frauen.

Im Werte- und Orientierungsteil zum Thema Gleichbehandlungsgesetz wird eine Generaldirektorin vorgestellt (L1 A2.1: 129; siehe Anhang T). Bemerkenswert erscheint dies deshalb, da im übrigen Lehrwerk nur eine weitere Frau in einer Führungsposition vorkommt, alle anderen Chefs sind Männer.⁶⁸ An der Stelle, wo hervorgehoben werden soll, dass Frauen und Männer die gleichen Karrierechancen haben, wird ein Paradebeispiel einer Generaldirektorin mit 25.000 Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen präsentiert. Sie bleibt jedoch namenlos und spricht ausschließlich über ihr Unternehmen und darüber, wie man ihrer Meinung nach berufliche Ziele erreichen kann. Außerdem stellt sie fest, dass es verboten ist, andere zu beleidigen und zu beschimpfen. Bei Letzterem ist der Zusammenhang nicht klar ersichtlich, die Aussage überrascht an dieser Stelle und erscheint unvermittelt, wenn nicht sogar deplatziert. Hier drängt sich die Frage auf, warum die Lehrwerkautoren und Lehrwerkautorinnen die Notwendigkeit gesehen haben, im Kontext von Gleichbehandlung von Männern und Frauen am Arbeitsplatz sowie beruflichen Möglichkeiten darauf aufmerksam zu machen, dass Beleidigungen und Beschimpfungen nicht erlaubt sind.

Hinsichtlich weiterer geschlechterspezifischer Zuschreibungen lohnt ein Blick auf Seite L1 A2.1: 59 mit den Steckbriefen eines Mannes und einer Frau. Bei Manuela ist ein Foto mit ihr und ihrer Tochter zu sehen, während Jakob beim Sport gezeigt wird. Zu ihren Hobbys gehören Kochen und Backen, eine ihrer Eigenschaften („so ist sie“) ist schlicht „schön“ (ebd.). Der Steckbrief von Jakob soll von den Lernenden ausgefüllt werden, wobei jedoch durch das Foto schon eine potenzielle Richtung vorgegeben wird.

⁶⁸ Die andere Frau in einer Führungsposition ist Eda, die sich auf Seite L1 A2.2: 266 vorstellt: Sie ist Inhaberin einer Autowerkstatt in Graz und beschäftigt „fünf Mechaniker“, außerdem reist sie viel, möchte sie nicht heiraten und keine Kinder, was ihren Eltern nicht gefällt. Sie stellt ebenso wie die Generaldirektorin im Vergleich zu den anderen Protagonistinnen eine Ausnahmeerscheinung dar und steht ebenfalls explizit im Diskurs der Gleichbehandlung von Männern und Frauen.

Wie ist die Verteilung der Geschlechterrollen in Beziehung und Familie gestaltet?

Auf Seite L1 A2.1: 37 (siehe Anhang U) findet sich der Wochenkalender von Frau Barth und ihrer Tochter Sonja, wobei deutlich wird, dass Frau Barth die Hauptverantwortung für das Kind trägt; es wird keine andere involvierte Bezugsperson genannt. Sie geht zum Elternabend und bringt Sonja zu ihren außerschulischen Aktivitäten. In einem kurzen Text auf Seite L1 A2.1: 41 (siehe Anhang V) findet Herr Barth zum ersten Mal Erwähnung⁶⁹, und die Rollenverteilung wird noch deutlicher: Zwar arbeiten beide offenbar Vollzeit, zusätzlich macht Frau Barth Überstunden, und Herr Barth kommt oft spät nach Hause, jedoch scheint im Vergleich zwischen den beiden ihre berufliche Tätigkeit weniger Gewicht zu haben. Am Ende des Tages ist Frau Barth für die Hausarbeit zuständig – das wird impliziert, wenn es heißt: „Herr Barth *hilft* seiner Frau viel im Haushalt“ (ebd.; Hervorhebung A. H.). Unter der Woche kümmert sich ebenfalls sie um die Kinder, „aber am Wochenende hat er immer Zeit für seine Familie“ (ebd.). Für sie ist es also möglich, sich neben ihrer Vollzeittätigkeit auch unter der Woche um die Kinder zu kümmern, einzukaufen und zu kochen; Herr Barth aber hat nur am Wochenende Zeit und kann im Haushalt nur helfen. Frau Barth hat in dieser Darstellung strenggenommen keine tatsächliche Freizeit, denn darunter werden im Lehrwerk Kinderbetreuung und Haushaltstätigkeiten gezählt, so heißt es: „Jana Barth hat auch in ihrer Freizeit viel zu tun. Sie kocht für ihre Familie jeden Tag. Ihre Kinder machen Sport und Musik und Jana bringt sie mit ihrem Auto zum Sportverein oder zur Musikschule.“ (ebd.)

In diesen Kontext passt ein weiteres Beispiel auf den Seiten L1 A2.1: 48–51, bei dem eine Frau mit ihrem Sohn eine Hose kaufen möchte. Die beiden können jedoch keine passende finden, und schließlich bestellt der Vater mit dem Sohn eine Hose im Internet. Der Vater taucht also dann auf, wenn das Vorhaben der Mutter, dem Sohn eine Hose zu kaufen, nicht glückt. Ein ähnliches Bild wird in einem Zeitungsartikel über eine Modedesignerin, die Kleidung für berufstätige Frauen entwirft, auf Seite L1 A2.1: 58 gezeichnet. An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass Frauen oftmals zusätzlich zu ihrer beruflichen Tätigkeit „in der Früh z. B. Mütter“ (ebd.) sind und danach in ihren Berufsalltag starten.

Ein tradiertes Familienbild wird auf Seite L1 A2.2: 203 (siehe Anhang W) in Form eines Bildes präsentiert. Darauf ist ein Mann zu sehen, der für seine Frau und sein Kind gekocht hat und dabei die Küche in große Unordnung versetzt hat. Dazu lauten seine Worte: „Hallo, Schatz! Ich habe heute gekocht! Super, oder?“ Hier wird suggeriert, dass der Mann normalerweise nicht kocht, dies eine Ausnahme ist und sich sonst die Frau darum kümmert, die nun Freude darüber zeigen soll, dass er ihr Arbeit abgenommen hat, obwohl dabei ein Chaos verursacht wurde. Die comichafte

⁶⁹ Wie oben erwähnt wird Frau Barth bereits auf Seite L1 A2.1: 33 eingeführt, und die folgenden Seiten drehen sich um ihr Arbeits- und Familienleben, ohne dass dabei ihr Mann in Erscheinung tritt.

Darstellung ließe eine ironische Lesart zu, wenn sie nicht in den Kontext der vordem beschriebenen Beispiele für tradierte Geschlechterrollen eingebettet wäre, der dies verunmöglicht.

Leider gibt es bis auf obengenanntes Beispiel des Vaters, der mit seinem Sohn eine Hose kauft – aber auch nur eingeschränkt, denn zuerst ist dies die Aufgabe der Mutter –, keine Gegenbeispiele, in denen sich ein Mann um sein/seine Kind/er kümmert und tatsächlich Verantwortung und Aufgaben im Bereich der familiären Organisation, Hausarbeit, Erziehung sowie Betreuung übernimmt. In „Linie 1 – Österreich A2“ wird also eine familiäre Realität konstruiert, in der die Frau sowohl arbeitet als auch die Hauptverantwortung für Kinder und Haushalt trägt, was sich in einem stressigen Alltag mit wenig Freizeit niederschlägt. Die Rolle der Männer erscheint dabei höchstens als eine helfende, unterstützende – oder ist in diesem Familienbild schlichtweg nicht vorhanden.

4.2.6 Zusammenfassung

Hinsichtlich der Beispielhaftigkeit der Darstellungen kann resümiert werden, dass in „Linie 1 – Österreich A2“ eine Realität mit klaren, fast uneingeschränkt geltenden Verhaltensregeln konstruiert wird. Dieser Verhaltenskodex ist von einer unhinterfragten Dichotomie zwischen Richtig und Falsch sowie Zuschreibungen wie „normal“ oder „typisch“ geprägt. Es gilt, sich an die Regeln zu halten, da abweichendes Verhalten meist Probleme nach sich zieht und als unhöflich oder peinlich bezeichnet wird. Viele der Darstellungen sind von Pauschalisierungen entlang nationaler Grenzlinien geprägt, die formulierten Regeln scheinen absolut, und die Inhalte sowie die Sprachverwendung erlauben meist keinen Spielraum für Ausnahmen oder Differenzierung. Im Werte- und Orientierungsmodul des Lehrwerks werden Inhalte des gesellschaftlichen Miteinanders, die nicht oder nur teilweise gesetzlich geregelt sind, etwa eine Hausordnung, Integration, nachbarschaftliches Zusammenleben, in derselben Allgemeingültigkeit dargestellt wie solche, die eine gesetzliche Grundlage haben, etwa Grund- und Menschenrechte. Es findet sich kein Hinweis auf die Beispielhaftigkeit der Darstellungen, also darauf, dass es sich um eine von vielen Möglichkeiten in einer heterogenen Realität handelt. Ein Rückschluss auf Allgemeingültigkeit dieser mehr oder weniger implizit dargestellten Normen, der jedoch nicht von der Realität gedeckt ist, drängt sich dementsprechend auf.

Im Zusammenhang mit der zweiten Kategorie, gesellschaftlicher Heterogenität, konnte herausgefunden werden, dass auch Menschen abseits der mehrheitsgesellschaftlichen Mitte dargestellt werden. Zwar geht es dem Großteil der Personen gut, sie sind aber auch mit Schwierigkeiten und Hürden konfrontiert, und ihre Beziehungen gestalten sich nicht immer friktionslos. Die Inhalte sind zum überwiegenden Teil lösungsorientiert, viele der dargestellten Probleme rasch gelöst. Es finden sich aber auch Themen wie Fremdheit und Heimweh, bei denen das Lehrwerk ohne simple Lösungsvorschläge auskommt, dabei differenziert und der Problematik angemessen wirkt. Auf die

Darstellung der gesellschaftlichen Heterogenität hinsichtlich Behinderung, alternativer Familienmodelle und sexueller Orientierung wird im Lehrwerk verzichtet, hier kann also nur eingeschränkt von einer realistischen Abbildung gesellschaftlicher Vielfalt gesprochen werden. Auf einer allgemeineren Ebene lässt sich festhalten, dass es in „Linie 1 – Österreich A2“ eher wenige ausführliche Porträts gibt, stattdessen werden häufig neue Protagonisten/Protagonistinnen eingeführt, so entsteht selten ein facettenreiches Bild der jeweiligen Lebenssituation.

Die Konstruktion von Grenzen geschieht in „Linie 1 – Österreich A2“ entlang nationaler und nationalkultureller Differenzlinien, dabei wird eine interkulturell vergleichende Prägung des Lehrwerks erkennbar. Bei diesen Vergleichen zwischen dem Eigenen und dem Fremden liegt der Fokus auf der kulturell markierten Andersartigkeit. Es werden auch Differenzlinien mit einem religiös-nationalen Charakter sichtbar, wenn zwischen „Festen in Österreich“ und „internationalen Festen“ unterschieden wird und unter Erstere großteils christliche Anlässe fallen, während Letztere als Feiertage anderer Religionen dargestellt werden.

Hinsichtlich des Wirksamwerdens machtvoller Praktiken konnte festgestellt werden, dass Lernende im Integrationsdiskurs als jene, die sich anstrengen müssen, an die Forderungen gestellt werden und denen sich im Gegenzug Chancen bieten, positioniert werden. Anhand eines exemplarischen Textes zur Integration, in dem es darum geht, wer sich bemühen muss und was dafür getan werden muss, konnte herausgearbeitet werden, dass es hauptsächlich die Lernenden, in Abgrenzung zu Österreicher/innen, sind, die aktiv werden müssen. Schon der erste Satz, „alle *müssen* bei der Integration *mitarbeiten* [...]“ (ebd.; Hervorhebungen A. H.), macht klar, welche Botschaft der Text vermitteln soll – sprachlich werden so Zwang und Mühe suggeriert. Durch negative Formulierungen wie „ein Deutschkurs reicht nicht aus“ (L1 A2.1: 135) und das Aufstellen von Bedingungen für ein erfolgreiches Leben in Österreich wird der Eindruck des Machtgefälles zwischen Urheber/Urheberinnen und Adressaten/Adressatinnen weiter verstärkt. Die angesprochenen Lernenden werden so zu *anderen* gemacht, und ihre Unzulänglichkeiten rücken in den Fokus.⁷⁰

In „Linie 1 – Österreich A2“ werden Geschlechterrollen weitgehend entlang tradierter Vorstellungen angelegt. Im Bezug auf Beruf und Familie werden traditionelle Frauen- und Männerbilder nachgezeichnet: Viele der dargestellten Frauen gehen einer beruflichen Tätigkeit nach, tragen außerdem die Hauptverantwortung für die Familie und leiden unter dieser Doppelbelastung. Es findet sich im Lehrwerk kein Beispiel aus dem Alltag einer Familie, in dem sich primär der Vater um sein/seine Kind/er kümmert, tatsächlich Verantwortung und Aufgaben im Bereich der familiären

⁷⁰ Sie besuchen einen Deutschkurs, das „allein reicht nicht aus“, und sind „ohne Schul- und Berufsabschluss“ nach Österreich gekommen (L1 A2.1: 135).

Organisation, Erziehung und Betreuung übernimmt. Die Männer bzw. Väter spielen somit in diesem Gefüge, wenn überhaupt, eine kleine Rolle, sie unterstützen ihre Partnerinnen höchstens, und alleinerziehende Väter existieren erst gar nicht. Während bei allgemeineren Themen zumeist Frauen in eher weiblich konnotierten Berufsfeldern vorgestellt werden, kommt im Zusammenhang mit dem Gleichbehandlungsgesetz eine namenlose Generaldirektorin zu Wort. Sie spricht ausschließlich über ihr Unternehmen und weist darauf hin, dass Beleidigungen und Beschimpfungen am Arbeitsplatz nicht erlaubt sind. Sie erscheint also vielmehr als Vehikel für gesellschaftspolitische Themen als als eine greifbare Person mit Identifikationspotenzial.

5 Erkenntnisse und Interpretation

Im Anschluss an das vorherige Kapitel werden an dieser Stelle die Ergebnisse der vorgenommenen Lehrwerkanalysen zusammengeführt und einer Interpretation im Bezug auf die eingangs gestellten Forschungsfragen sowie die in Kapitel 2 skizzierten theoretischen Grundlagen unterzogen. Es gilt nun also, darzulegen, welche gesellschaftliche Realität in den Untersuchungsgegenständen konstruiert wird, ob dabei machtvollen Praktiken eine Rolle spielen und, wenn ja, welche, sowie einen theoretischen Konnex herzustellen. Außerdem sollen die Erkenntnisse auf eine allgemeinere theoretische Ebene gehoben werden, die über die untersuchten Lehrwerke hinaus von Relevanz ist – dieser Prozess mündet schlussendlich in Kapitel 6 in einem Ausblick auf offene Fragen und Forschungsdesiderata sowie einer Reflexion des Forschungsvorgangs.

Zunächst sollte die in den Lehrwerken konstruierte Realität auf Vielfältigkeit und Heterogenität abgeklopft werden. Es ist selbstredend ein allzu hoch gestecktes Ziel, in einem Lehrwerk alle Phänomene einer modernen Gesellschaft abbilden zu wollen – es geht vielmehr um einen Versuch, der zwar ohne Anspruch auf Vollständigkeit auskommt, aber sehr wohl ein Ziel hat: für die Vielfalt des deutschsprachigen Raumes zu sensibilisieren. Die untersuchten Lehrwerke tragen der gesellschaftlichen Bandbreite und der Heterogenität der Lebensweisen im deutschsprachigen Raum jedoch nur zu einem sehr geringen Maße Rechnung. Dies würde moderne Lebenskonzepte abseits des Durchschnitts berücksichtigen, etwa alternative Familienmodelle, Themen wie Homosexualität und alleinerziehende Väter, aber auch potenziell schwierige Lebenssituationen, die durch Armut, Arbeitslosigkeit, chronische Krankheit und körperliche Beeinträchtigungen geprägt sind, um nur einige Aspekte zu nennen, die die untersuchten Lehrwerke ausblenden. Der Anspruch auf Vielfältigkeit umfasst die Darstellung von Personen, die nicht auf der Sonnenseite des Lebens stehen. Die untersuchten Lehrwerke werden diesen Anforderungen einer modernen Landeskundevermittlung über weite Strecken nicht gerecht und lassen eine Auseinandersetzung mit Differenzen, Unbekanntem oder Zweifelhaftem vermissen. Stattdessen wird häufig mithilfe pauschalisierender Aussagen ein homogenes Bild einer – oder vielmehr *der* – österreichischen Gesellschaft konstruiert, in der Schwierigkeiten und potenziell kontroverse Themen kaum Raum einnehmen. Die beschriebene Ausklammerung sticht möglicherweise nicht sofort ins Auge, da es sich eben um ein „Fehlen“ bestimmter Themen handelt, aber durch die in der Analyse eingenommenen Perspektive wird augenscheinlich, dass hier ein großer Teil gesellschaftlicher Realität keinen Platz hat. Dass laut Eigenbeschreibung der Lehrwerke eines ihrer Ziele darin besteht, Menschen bei ihrem Leben in Österreich zu unterstützen, lässt diese Tatsache umso fragwürdiger erscheinen.

In der Untersuchung wurde ein Narrativ erkennbar, das unter dem Titel „Regeln und Chancen im Integrationsdiskurs“ subsumiert werden kann. So wird zum einen explizit in den jeweiligen Vorworten sowie in einzelnen Texten, zum anderen implizit als eine den Lehrwerken innewohnende Geisteshaltung vermittelt, dass ein Leben in Österreich an Bedingungen geknüpft ist. Gefordert werden sowohl ein grundlegender Integrationswille als auch regelkonformes Verhalten und Anpassung; diese Regeln und Vorstellungen darüber, was ein „erfolgreiches Leben“ ausmacht, unterliegen der Konstruktion innerhalb der Lehrwerke und sind teilweise nicht von der Realität gedeckt. Es gibt einige Inhalte, in denen deutlich erkennbar wird, dass Lernende mit Regeln im Hinblick auf das Leben in Österreich ausgestattet werden sollen; sie erhalten direkt oder indirekt Anweisungen, und abweichendes Verhalten wird als problematisch dargestellt. Es entsteht die Dynamik, dass eine Realität konstruiert wird, in der bestimmte Direktive uneingeschränkt gelten, und Lernende als Nicht-Wissende, an manchen Stellen sogar als Objekte der Erziehung, positioniert werden, für die es wichtig ist, diese konstruierten Regeln zu kennen, da sonst Probleme auf sie zukommen. Es konnten nur wenige Stellen gefunden werden, wo ein differenzierter Umgang mit landeskundlichen Themen stattfindet, stattdessen werden zum Großteil pauschalisierende, homogenisierende Aussagen und Regeln vermittelt. Der direktive Charakter vieler untersuchter Passagen, die oftmals ohne Differenzierung und Ausnahmen auskommen, steht im Widerspruch zu kulturwissenschaftlich beeinflussten fremdsprachendidaktischen Ansätzen, die im Theoriekapitel dargelegt wurden.⁷¹ Eine in der modernen Landeskunde geforderte Teilhabe an Diskursen, an Prozessen der diskursiven Bedeutungszuschreibung und -aushandlung innerhalb dieser, kann so nicht verwirklicht werden. In den untersuchten Lehrwerken wird stattdessen das Ziel der Erlangung von Wissen, in diesem Falle Verhaltensregeln, über das als fremd konstruierte Land verfolgt – eine Zielsetzung, die angesichts des aktuellen Forschungsstands letztlich als überholt gelten muss.

Der Prozesshaftigkeit der Wirklichkeit, also der Annahme, dass die präsentierten Ausschnitte dynamisch sind und daher nicht in scheinbare Wahrheiten verpackt werden können, tragen beide Lehrwerke kaum Rechnung. Wenn Entwicklungen nachgezeichnet werden, dann über einen längeren Zeitraum einer Biografie; dass sich die aktuellen Verhältnisse ebenfalls in einem stetigen Wandel befinden, diese grundlegende Dynamik, die allen Lebensformen innewohnt, vermitteln die Untersuchungsgegenstände nicht.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass in den Lehrwerken häufig klare nationale bzw. nationalkulturelle Differenzlinien gezogen werden und das dementsprechend markierte Anderssein in den

⁷¹ vgl. Kapitel 2.1.2 zu den Prinzipien moderner Landeskunde und Kapitel 2.1.3 hinsichtlich kulturwissenschaftlich beeinflusster Ansätze

Fokus rückt. So finden sich einige Texte und Übungen mit Vergleichen in der Tradition des interkulturellen Ansatzes zwischen dem „eigenen Heimatland“ und dem „fremden Österreich“, wobei die divergierenden Aspekte betont werden. Eine dem Forschungsstand entsprechende Ablösung von der überholten Auffassung, dass „Kulturen“ etwas Statisches, Homogenes sind, die klar voneinander abgegrenzt und miteinander verglichen werden können, wurde offenbar nicht vollzogen. Vielmehr perpetuieren die Lehrwerke diese Vorstellungen und die dahinterstehenden, letztlich auch potenziell gefährlichen, Konzepte. Das zugrunde gelegte Verständnis von „Kultur“ erscheint demnach nicht kulturwissenschaftlich beeinflusst, da entsprechende Konzepte, etwa jenes der Transkulturalität oder der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff, den vordem beschriebenen Untersuchungsergebnissen in weiten Teilen widersprechen.⁷²

In ähnlicher Weise Grenzen ziehend bzw. vertiefend gestaltet sich das Phänomen der Namenswahl der dargestellten Personen, das in der Beschäftigung mit dem Material als lohnenswert aufgefasst wurde und somit induktiv Eingang in die Kategorienkonzeption gefunden hat. Es hat sich herausgestellt, dass beim Großteil der dargestellten Personen, die einen Namen tragen, der mutmaßlich nicht aus dem deutschsprachigen Raum stammt, die Herkunft erwähnt wird. Außerdem gibt es in beiden Lehrwerken keine Protagonisten und Protagonistinnen mit „fremd“ klingenden Namen, die explizit aus Österreich stammen.⁷³ Auf diese Weise wird entlang nationalstaatlicher Grenzen Österreich als ein Land konstruiert, in dem es „ursprüngliche“ Bewohner/innen gibt, die dem deutschen Sprachraum zuordenbare Namen tragen und nicht darüber sprechen (müssen), woher sie stammen – und dann gibt es Menschen in diesem Land, die aufgrund ihres Namens nicht dem konstruierten Österreichbild entsprechen und als fremd bzw. anders markiert werden. Das ist eine deutliche Positionierung von Menschen, die nicht in ein vermeintlich österreichisches Selbstbild passen, und signalisiert schlichtweg, dass diese nicht dazugehören. So wird eine Normalität konstruiert, in der Menschen mit „fremd“ klingenden Namen über ihre Herkunft definiert werden oder sich darüber definieren, in der es dazugehört, das eigene Herkunftsland oder das der Vorfahren zu nennen, wenn man keinen vermeintlich typisch österreichischen Namen trägt. Da dies als Wissen vermittelt wird, gleichsam als hegemoniales Wissen, das in gesellschaftliche und politische Kontexte eingebettet ist, kann auf Foucaults Macht/Wissen-Komplex⁷⁴ stützend geschlossen werden, dass an dieser Stelle eine machtvolle Praktik des Andersmachens und der Ausgrenzung angewendet wird. Dieser Dynamik entgegenwirkende Konzepte wie (Selbst-)Ermächtigung, Rassismus- und Machtkritik sowie weitere Prinzipien des kulturellen Ansatzes spielen in den

⁷² vgl. Kapitel 2.1.3 und 2.1.4 zur kulturwissenschaftlichen Beeinflussung der Landeskunde sowie des Kulturbegriffs

⁷³ Es gibt Menschen mit Namen, die mutmaßlich nicht aus dem deutschsprachigen Raum stammen, deren Herkunft nicht genannt wird.

⁷⁴ vgl. Kapitel 2.2 zum Zusammenhang zwischen Sprache und Macht im Diskurs

Lehrwerken so gut wie keine Rolle. Generell kann festgehalten werden, dass sie kaum eine kritische Haltung gegenüber bestehenden Verhältnissen einnehmen, sie positionieren sich vielmehr im Integrationsdiskurs als Vermittler von Werten und Inhalten zur „Orientierung“. Dass Sprache als machtvolle Handlung auch ermächtigend und widerständig wirken kann, spiegelt sich ebenfalls nicht wider. Von einer Befähigung zu symbolischer Aktion oder gar symbolischer Macht im Sinne Claire Kramers symbolischer Kompetenz oder kulturreflexiver Forderungen nach (Selbst-)Ermächtigung und widerständigen Haltung im Rahmen von DaZ-Unterricht kann hier keine Rede sein.⁷⁵

Zur Darstellung von Geschlechterrollen in Beruf und Familie⁷⁶ kann abschließend festgehalten werden, dass es fast ausnahmslos die dargestellten Frauen sind, die sich um Haushalt und Kinder kümmern, ob mit Partner bzw. Vater im Familienverband oder alleinerziehend. Sie sind es dann auch, die an Überforderung, übermäßigem Stress oder Depression leiden. Bei älteren Protagonistinnen kommt noch hinzu, dass sie schon in jüngeren Jahren durch äußere Einflussfaktoren, zum Beispiel klassische Rollenvorstellungen, bestimmt waren, ihren beruflichen Wünschen nicht nachgehen konnten, sich dann in ihrem Leben der Mutterrolle gewidmet haben und teilweise darunter gelitten haben. Diese Konstruktion kann als realistisch betrachtet werden, jedoch lassen beide Lehrwerke eine angemessene Darstellung aktueller Lebenswelten vermissen, und sie vertun die Chance, die sich in diesem Kontext anbieten, wenn nicht sogar aufdrängen würde, nämlich diesen Frauenbildern der Vergangenheit moderne, emanzipierte, lebensweltlich realistische Bilder gegenüberzustellen. Stattdessen werden im Leben der dargestellten Frauen, die mittlerweile in ihrer Berufswahl zwar weitgehend frei entscheiden können, aber trotzdem eher klassischen Geschlechterrollen entsprechende Tätigkeiten ausüben (hier böte sich weiteres Potenzial für Verbesserung), berufliche Tätigkeiten und familienbezogene Aufgaben schlichtweg addiert. Da verwundert es nicht, dass die Protagonistinnen unter Überforderung leiden, während ihre Partner respektive die Väter der gemeinsamen Kinder nur in Ausnahmefällen, etwa wenn Erstere verhindert sind oder die Aufgabe nicht bewältigen können, in die Pflicht genommen werden. In den untersuchten Lehrwerken wird somit eine Realität konstruiert, in der familiäre und haushaltsbezogene Verantwortungsübernahme als anstrengende, ihren Tribut fordernde Normalität von Frauen und gleichsam als nur ausnahmsweise übernommene, hervorzuhebende Leistung von Männern dargestellt wird. Dass Frauen dargestellt werden, die selbstverständlich ihren Platz in der Arbeitswelt haben, erscheint realistisch und modernen gesellschaftlichen Gegebenheiten angemessen, aber es bleibt letztlich ein

⁷⁵ vgl. Kapitel 2.1.5 zur symbolischen Kompetenz

⁷⁶ Die Darstellung von Geschlechterrollen in Beruf und Familie hat in der Untersuchung eine größere Rolle eingenommen als im Vorfeld angenommen, aber da sich hier einige interessante Beobachtungen für die Analyse angeboten haben, wurden die Kategorien der Lehrwerkanalyse dementsprechend induktiv angepasst.

halbherziger Versuch der Darstellung gleichberechtigter Rollenverteilung, wenn es kaum eine Frau in einer Führungsposition gibt und technische Tätigkeiten fast ausnahmslos Männern vorbehalten sind. Dieser Versuch scheitert letztlich vollends, wenn „Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen“ nur als Etikett im Kontext von zu vermittelnden Werten wie Menschen- und Grundrechten dient.

In diesem Zusammenhang bleibt noch anzumerken, dass, wie oben bereits angedeutet, keine alternativen Familienmodelle, etwa Patchwork- oder Regenbogenfamilien dargestellt werden, und es stets die Frauen sind, die sich alleinerziehend um ihre Kinder kümmern. Zwar kann davon ausgegangen werden, dass Frauen häufiger die Rolle des alleinerziehenden Elternteils übernehmen, aber nicht ausschließlich, daher stellt sich die Frage, warum das Verhältnis im Lehrwerk nicht einmal ansatzweise ausgeglichen sein kann. Die vollständige Ausblendung von Homosexualität ist eine Irritation auslösende Beobachtung, die viele Fragen aufwirft, die in diesem Rahmen nicht beantwortet werden können. Sie unterstreicht jedenfalls den Eindruck, dass sich die Lehrwerke von traditionellen Vorstellungen bezüglich Sexualität, Beziehung, Geschlechterrollen und Familie entweder gar nicht oder nur halbherzig lösen können, dass davon abweichende Lebensweisen, die selbstverständlich ihren Platz in einer modernen Gesellschaft einnehmen, in dieser Konstruktion von Wirklichkeit keine Berechtigung zu haben scheinen.

Die von den Lehrwerken angesprochenen Lernenden finden sich also in einem Diskurs wieder, den sie sich nicht selbst ausgesucht haben, in diesem Fall in jenem der landeskundlichen Inhalte auf der Mikroebene und dem gesellschaftspolitischen, strukturellen, institutionellen Diskurs auf der Metaebene, und müssen sich darin positionieren bzw. werden positioniert. Sie müssen sich im Sinne der Subjektivierung mit den Positionen identifizieren, die ihnen im Diskurs angeboten werden, um sich zu normalisieren und als Subjekte anerkannt zu werden.⁷⁷ Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lohnt ein Blick darauf, welche Subjektpositionen die untersuchten Lehrwerke anzubieten haben. Ein im Wesentlichen bestimmender Faktor ist dabei die Dichotomie zwischen „fremd“ und „eigen“, die eine der grundlegenden Annahmen über die Welt in den Lehrwerken zu sein scheint. Lernenden kommt innerhalb dieser Zuschreibungsmöglichkeiten die Rolle der Fremden in einer österreichischen Gesellschaft zu, die als weitgehend homogen, statisch und von den Herkunftsländern divergierend konstruiert ist sowie nach Anpassung an nicht zu hinterfragende Verhaltensregeln verlangt. Sie werden schon allein durch ihren potenziell „fremd“ klingenden Namen als *andere* positioniert, und der Weg in die Gesellschaft ist von Direktiven und bei Nichteinhaltung auftretenden Problemen gekennzeichnet – es gilt das Narrativ der Regeln und Chancen. Der Ausblick erscheint in dieser Konstruktion zudem so, dass sie trotz aller Bemühungen nie ganz

⁷⁷ siehe Kapitel 2.2.1 zur Subjektivierung

dazugehören werden, ihr Subjektstatus nie so wie jener der als Österreicher/innen positionierten Menschen werden kann. In den Lehrwerken erscheinen Personen nach vielen Jahren bzw. Generationen noch durch ihren Namen respektive ihre Herkunft als fremd markiert. Diese Positionierung ist vielfach von außen bestimmt, bietet wenig selbstermächtigendes Potenzial und lässt Offenheit oder Kreativität im Umgang mit den dann möglicherweise doch nicht so statischen Gegebenheiten vermissen.

Die Untersuchung hat also im Wesentlichen ergeben, dass die Lehrwerke in vielen Bereichen den Anforderungen einer modernen Landeskundevermittlung, wie sie vom aktuellen Forschungsstand formuliert werden, nicht gerecht werden. Die konstruierten Bilder gesellschaftlicher Realität sind häufig einseitig, viele Aspekte werden gänzlich ausgespart, und die Darstellungen wirken angesichts der gelebten Vielfalt im deutschsprachigen Raum überholt.

Hinsichtlich der Frage nach machtvollen Praktiken bleibt festzuhalten, dass in den Lehrwerken Phänomene der Andersmachung und Ausgrenzung von Personen, die nicht in die konstruierte österreichische Gesellschaft zu passen scheinen, erkennbar sind. In diesem Zusammenhang wird von nationalen und kulturellen Grenzziehungen ausgegangen, die in einer globalen Welt, die von Durchdringungen und Hybridisierungen geprägt ist, nicht mehr haltbar sind. Es wird der Eindruck vermittelt, es gäbe *das* Österreich, homogen und mit klaren Regeln, an das sich die als *andere* Markierten bzw. Positionierten anpassen müssen. Die Lehrwerke selbst nehmen zwar keine expliziten (Ab-)Wertungen vor, es ist jedoch von Interesse, was implizit, durch Subtexte gleichsam, vermittelt wird. So werden kulturalistische Tendenzen erkennbar, die durch „kulturelle“ Differenzbehauptungen und eine Bekräftigung einer als „kulturell“ konstruierter Andersartigkeit vor dem Hintergrund homogenisierender Kulturkonzepte entstehen.

Insgesamt lassen die Lehrwerke Offenheit und Raum für Uneindeutiges vermissen. Eine Vielzahl von Dichotomien – zwischen Richtig und Falsch, „eigen“ und „fremd“, Darstellbarem und Ausblendungswürdigem – und eine vermeintliche Normalität, die der gesellschaftlichen Realität nicht gerecht wird, versperren die Sicht auf Grauzonen und Unwägbares, die offenbar keine Daseinsberechtigung haben.

In einer zusammenfassenden Beantwortung der Forschungsfragen ist zunächst festzuhalten, dass, wie in der Einleitung (siehe Kapitel 1) angenommen, in den Lehrwerken eine doppelte Konstruiertheit gesellschaftlicher Realität vorzufinden ist. Zusätzlich zur grundlegenden Konstruiertheit aller wahrnehmbaren Erscheinungen wird in der Repräsentation von Realität in den Lehrwerken eine weitere Konstruktionsebene sichtbar, die der vorliegenden Untersuchung als Grundlage

diente. Diese in den Lehrwerken vorgenommene Repräsentation und somit Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit, die per se als konstruiert zu betrachten ist, trägt zum einen den vielgestaltigen Lebensformen einer modernen Gesellschaft im deutschsprachigen Raum nur ungenügend Rechnung – und kann folglich schwerlich als adäquate Abbildung bezeichnet werden. Zum anderen werden fragwürdige, einseitige Botschaften vermittelt, was insbesondere im DaZ-Kontext gefährlich erscheint, da dieser meist von einem Machtgefälle, unter anderem der Rollenverteilung zwischen Wissenden und Unwissenden, gekennzeichnet ist. Machtvolle Praktiken werden in Formen der Andersmachung und der Verortung von Personen mit vermeintlich fremd klingenden Namen wirksam. Spielarten des Rassismus konnten in den untersuchten Lehrwerken zwar nicht festgestellt werden, jene des Kulturalismus jedoch sehr wohl.

6 Reflexion und Ausblick

Nachdem vordem die Erkenntnisse und Interpretation in Wechselwirkung mit der zugrunde gelegten Theorie dargelegt und die Forschungsfragen beantwortet wurden, folgt in diesem abschließenden Kapitel eine Reflexion des Forschungsprozesses. Außerdem werden Forschungsdesiderata in den Blick genommen, die sich aus den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit ergeben. Die Ausführungen erfolgen mit dem Selbstverständnis, dass diese Untersuchung nur ein kleiner Mosaikstein von vielen in einem großen Forschungsfeld sein kann, dass in diesem Rahmen nur ein sehr begrenzter Ausschnitt einer Wirklichkeit untersucht wurde, auf die sich die Erkenntnisse jedoch umzulegen suchen, und dass letztlich viele Fragen unbeantwortet bleiben müssen.

Ein Forschungsdesiderat, das sich aus den dargelegten Erkenntnissen ergibt, ist, herauszufinden, wie Lehrwerke mit einer größeren Offenheit gestaltet werden können, mit Inhalten abseits klarer Einordnungen, die Zweifel, Irritation und Fragen ohne eindeutige Antworten auslösen. So könnten Fähigkeiten wie Kulturreflexivität, symbolische Kompetenz oder Teilhabe an Bedeutungsaushandlungen im Diskurs vermittelt werden, denen in den untersuchten Lehrwerken kein Platz eingeräumt wurde. Außerdem stellt sich die Frage nach der Berücksichtigung der allumfassenden Prozesshaftigkeit, der Dynamik der Welt, im Sinne eines stetigen Wandels, der letztlich allem innewohnt, was sich ebenfalls unter dem Primat der Offenheit realisieren und vermitteln ließe.

Ein weiterer Aspekt, dem nachgegangen werden sollte, ist jener der im vorherigen Kapitel beschriebenen Ausblendungen von gewissen gesellschaftlichen Phänomenen. Die Beantwortung der Frage, warum Lebensformen, die einem offenbar konservativen Weltbild nicht entsprechen, schlichtweg nicht dargestellt werden, wäre eine weitere Untersuchung wert. Die Repräsentation von Menschen, die nicht immer auf der Sonnenseite des Lebens stehen, homosexuell sind oder alternative Familienmodelle leben, sollte für ein modernes Lehrwerk kein Problem darstellen, sondern vielmehr ein Anspruch sein.

Hinsichtlich der festgestellten Differenzlinien und Pauschalisierungen stellt sich die Frage, wie im Unterricht damit umgegangen und sich dazu positioniert werden kann. Ein wesentliches Anliegen wäre es, die durch landeskundliche Inhalte transportierten bzw. verfestigten Zuschreibungen und Grenzziehungen kritisch zu reflektieren und sich dagegen zur Wehr zu setzen. Letztlich geht ja von diesen kulturalistischen Tendenzen die Gefahr unschweelliger Formen von Rassismus aus, denen entschieden entgegengetreten werden muss. An dieser Stelle böte sich also die Erforschung

der Möglichkeiten des Reflektierens und Aufbrechens von eben genannten deterministischen, potenziell ausgrenzenden Formen der Machtausübung sowie der Rolle von Lehrenden innerhalb dieses Gefüges an.

Die Analyse hat sich unter anderem der Namensvergabe und der damit zusammenhängenden Verortung von Personen in einer Dichotomie zwischen „fremd“ und „eigen“ gewidmet. In der Weiterführung dieser Erkenntnis stünde das Forschungsdesiderat einer Analyse, die sich stärker dem Visuellen zuwendet, um herauszufinden, inwieweit auch das Aussehen der dargestellten Personen mit der Konstruktion von Herkunft zusammenhängt.

Nachdem die Untersuchungsgegenstände Lehrwerke sind, die erst vor kurzem erschienen sind und aktuell verwendet werden, wirft der Befund die Fragen auf, was die Gründe für die mangelnde Berücksichtigung der wissenschaftlichen Erkenntnisse sein könnten und wie sich dieser Umstand verändern lassen könnte. Es muss jedoch wohl auch der Diskurs berücksichtigt werden, in dem Lehrwerke entstehen, und die Einflussfaktoren, Vorgaben und Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich die Ersteller/innen bewegen, sollten einbezogen werden. Letztlich ist dies auch auf der Metaebene des politischen Diskurses zu betrachten, in dem ausgehandelt wird, wie Geflüchtete und Migranten/Migrantinnen positioniert werden, was ihre Rechte und Pflichten sind – das, was in den Lehrwerken mit „Chancen und Regeln“ übersetzt wird. Es wäre also weiterführend lohnenswert, den Blick auf die Entstehung der vorgefundenen Positionierungen und Andersmachungen zu richten und die Gründe dafür zu erforschen.

Es hat sich im Zuge der Analyse gezeigt, dass das Konzept des interkulturellen Lernens nicht, wie im Theoriekapitel angenommen und daher ebendort lediglich kurz abgehandelt, weitgehend überholt ist, sondern es vielmehr so ist, dass die untersuchten Lehrwerke (noch) stark davon beeinflusst sind. In weiterführenden Untersuchungen könnte der Rückschluss, dass dies in anderen aktuell verwendeten Materialien ebenso der Fall ist, überprüft werden. Retrospektiv wäre es also sinnvoll gewesen, diesem Aspekt in den theoretischen Grundlagen mehr Raum zu bieten, um in der Analyse wiederum stärker darauf eingehen zu können.

Zum Abschluss soll das Bild des Sonnenscheins aus der Einleitung aufgegriffen werden und um die Forderung nach Halbschatten und Schatten, nach Differenzierung in der Darstellung möglichst lebensnaher, authentischer Protagonisten/Protagonistinnen gleichsam, ergänzt werden. Weiter vervollständigt wird dieses Sinnbild durch den Fluss des Lebens – panta rhei –, in dem nichts statisch, sondern alles ständigem Wandel und steter Veränderung unterworfen ist.

Literaturverzeichnis

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990). In: ÖDaF-Mitteilungen, 2. 26–29.
- Aguado, Karin (2000): Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz. In: Aguado, Karin (Hrsg.): Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. – Baltmannsweiler: Schneider/Hohengehren. 119–132.
- Altmayer, Claus (2006): „Kulturelle Deutungsmuster“ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. In: Fremdsprache Lehren und Lernen, 35. 44–59.
- Altmayer, Claus (2015): Sprache/Kultur – Kultur/Sprache. Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Dobstadt, Michael / Fandrych, Christian / Riedner, Renate (Hrsg.): Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. – Frankfurt am Main: Peter Lang. 17–36.
- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext. Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter / Höller Michaela (Hrsg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde. – Göttingen: Universitätsverlag. 3–22.
- Attia, Iman / Foitzik, Andreas (2009): Zum reflektierten Umgang mit Kultur in der Pädagogik. In: AJS-Informationen, 45 (1). 9–15.
- Austin, John L. (2007): Zur Theorie der Sprechakte (How to Do Things with Words). Deutsche Bearbeitung von Eike von Savigny. – Stuttgart: Reclam.
- Berensmeyer, Ingo (2010): Methoden hermeneutischer und neohermeneutischer Ansätze. In: Nünning, Vera (Hrsg.): Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze, Grundlagen, Modellanalysen. – Stuttgart (u. a.): Metzler. 29–50.
- Bernstein, Nils / García Llampallas, Claudia Guadalupe (2015): Ein Verfahrensvorschlag zur Lehrwerkanalyse für DaF-Sprachenzentren. In: Deutsch als Fremdsprache, 2. 103–112.
- Biechele, Markus / Padrós, Alicia (2003): Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit 31. – Berlin (u. a.): Langenscheidt.
- Bohunovsky, Ruth / Altmayer, Claus (i. E.): DACH-Landeskunde – noch zeitgemäß?
- Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tauschs. Übersetzung aus dem Französischen von Hella Beister. – Wien: Braumüller.
- Burwitz-Melzer, Eva / Steininger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael / Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. – Tübingen: Narr Francke Attempto. 256–269.
- Butler, Judith (2001): Die Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Übersetzung aus dem Englischen von Kathrina Menke und Markus Krist. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael / Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. – Tübingen: Narr Francke Attempto. 7–22.

- Caspari, Daniela / Helbig, Beate / Schmelter, Lars (2003): Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. – Tübingen (u. a.): Francke. 499–505.
- Castro Varela, Maria do Mar / Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, Maria do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. – Weinheim/Basel: Beltz. 23–53.
- Chudak, Sebastian (2007): Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken. DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien. Posener Beiträge zur Germanistik, Bd. 12. – Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Coreth, Emerich (1969): Grundfragen der Hermeneutik. – Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Danner, Helmut (2006): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. – München/Basel: Reinhardt.
- Döll, Marion / Fröhlich, Lisanne / Hägi, Sara (2015): Was wird da eigentlich aufgetischt? Konstruktion nationaler Homogenität am Beispiel von „Essen und Trinken in Deutschland“. In: Fremdsprache Deutsch, 52. 16–21.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. – Berlin: Langenscheidt.
- Foucault, Michel (1977/1989): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Übersetzung aus dem Französischen von Walter Seitter. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2005): Subjekt und Macht. Übersetzung aus dem Französischen von Michael Bischoff. In: Defert, Daniel / Ewald, François (Hrsg.): Michel Foucault. Analytik der Macht. – Frankfurt am Main: Suhrkamp. 240–263.
- Freudenberg-Findeisen, Renate (2004): Frauen- und Männerbilder. Beobachtungen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Eichhoff-Cyrus, Karin M. (Hrsg.): Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung. Thema Deutsch, Bd. 5. – Mannheim/Leipzig (u. a.): Dudenverlag. 248–264.
- Funk, Hermann (1994): Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In: Kast, Bernd / Neuner, Gerhard (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. – Berlin/München: Langenscheidt. 105–111.
- Gadamer, Hans-Georg (1960/1990): Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Gesammelte Werke, Bd. 1. – Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gnutzmann, Claus (1999): Lehr- und Lernmaterialien als Lehr- und Forschungsgegenstand der Fremdsprachendidaktik. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. – Tübingen: Narr. 67–76.
- Grotjahn, Rüdiger (2003): Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. – Tübingen (u. a.): Francke. 493–499.
- Hackl, Wolfgang / Langner, Michael / Simon-Pelanda, Hans (1997): Integrierende Landeskunde – ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-CH-Konzept. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-

- Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Reihe A, Bd. 1. – Innsbruck/Wien: Studienverlag. 17–34.
- Hall, Stuart (1999): Kulturelle Identität und Globalisierung. Übersetzung aus dem Englischen von Matthias Oberg. In: Hörning, Karl H. / Winter, Rainer (Hrsg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. – Frankfurt am Main: Suhrkamp. 393–441.
- Heinemann, Alisha M. B. (2015): Risiken und reflexive Anforderungen des sogenannten „kulturellen Lernens“ im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: ÖDaF-Mitteilungen, 2. 75–83.
- Herrmann, Steffen K. / Kuch, Hannes (2010): Philosophien sprachlicher Gewalt – Eine Einleitung. In: Herrmann, Steffen K. / Kuch, Hannes (Hrsg.): Philosophien sprachlicher Gewalt: 21 Grundpositionen von Platon bis Butler. – Weilerswist: Velbrück. 7–38.
- Hu, Adelheid (2003): Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. – Tübingen: Narr.
- Hu, Adelheid (2007): Kulturwissenschaftliche Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.): WVT-Handbücher Literatur und Kulturdidaktik. 1. Band. – Trier: WVT. 13–30.
- Iser, Wolfgang (1976/1994): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. – München: Fink.
- Jenkins, Eva-Maria (1997): Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Reihe A, Bd. 1. – Innsbruck/Wien: Studienverlag. 182–192.
- Kalpaka, Annita (2015): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfall – Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf / Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd. 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. – Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag. 289–312.
- Kalpaka, Annita / Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, Maria do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. – Weinheim/Basel: 77–98.
- Kast, Bernd / Neuner, Gerhard (1994): Kriterienraster und Arbeitshilfen. In: Kast, Bernd / Neuner, Gerhard (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. – Berlin/München: Langenscheidt. 100.
- Kelle, Helga (2010): Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Frieberthäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim/München: Juventa. 101–118.
- Köck, Johannes Benjamin (2017): Wider die Konstruktion von Fremdheit in Lehrmaterialien: Plädoyer für den Einsatz literarischer Texte im DaF/DaZ-Unterricht. In: Haase, Peter / Höller Michaela (Hrsg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. – Göttingen: Universitätsverlag. 87–103.
- Koreik, Uwe / Pietzuch, Jan Paul (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. – Berlin / New York: De Gruyter. 1441–1454.

- Kramersch, Claire (1995): Andere Worte – andere Werte. Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar (Hrsg.): Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. – Bochum: Brockmeyer. 51–66.
- Kramersch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: *The Modern Language Journal*, 90 (2). 249–252.
- Kramersch, Claire (2011a): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch*, 44. 35–40.
- Kramersch, Claire (2011b): The Symbolic Dimensions of the Intercultural. In: *Language Teaching*, 44.3. 354–367.
- Kramersch, Claire (2018): Symbolische Kompetenz. In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. – München: Iudicium. 189–206.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd / Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. – Berlin/München: Langenscheidt. 100–105.
- Krumm, Hans-Jürgen (1995): Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. – Tübingen/Basel: Francke. 156–161.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. – Berlin / New York: de Gruyter. 1215–1227.
- Krumm, Hans-Jürgen / Ohms-Duszenko, Maren (2001): Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. – Berlin / New York: de Gruyter. 1029–1041.
- Küster, Lutz (2011): Entscheidungs(spiel)räume in der Fremdsprachenforschung. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik*. – Tübingen: Narr. 135–145.
- Langner, Michael (2011): Alles unter einem D-A-CH-L? Zur Geschichte und Weiterentwicklung des DACHL-Konzepts. In: Barkowski, Hans / Demmig, Silvia / Funk, Hermann / Würz, Ulrike (Hrsg.): *Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. – Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 263–272.
- Legutke, Michael K. (2016a): Texte, Daten und Dokumente als Forschungsgrundlage. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael / Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. – Tübingen: Narr Francke Attempto. 61–66.
- Legutke, Michael K. (2016b): Theoretische Forschung. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael / Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. – Tübingen: Narr Francke Attempto. 39–49.

- Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (2016): Forschungsethik. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael / Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. – Tübingen: Narr Francke Attempto. 108–117.
- Linnemann, Tobias / Ronacher, Kim Annakathrin (2016): „Rassismus und Weißsein, das spielt bei uns keine Rolle“!? Critical Whiteness-Perspektiven auf kulturelle Bildung. In: Gritschke, Caroline / Ziese, Maren (Hrsg.): Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. – Bielefeld: Transcript. 187–200.
- Maijala, Minna (2007): Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Info DaF, 34 (6). 543–561.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. – Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp / Brunner, Eva (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim/München: Juventa. 323–333.
- Meijer, Dick / Jenkins, Eva-Maria (1998): Landeskundliche Inhalte – die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken. In: Fremdsprache Deutsch, 1. 18–25.
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-v. Ditfurth, Marita (2001): Einleitung. Qualitative Forschung im Bereich „Fremdsprachen lehren und lernen“. In: Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. – Tübingen: Narr. 2–10.
- Neuner, Gerhard (1994): Fremde Welt und eigene Erfahrung. Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.): Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. – Kassel: Gesamthochschule Kassel. 14–39.
- Reckwitz, Andreas (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. – Weilerswist: Velbrück.
- Riedner, Renate (2015): Das Konzept der „symbolic competence“ (Claire Kramsch) im Schnittpunkt von Linguistik, Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik. In: Dobstadt, Michael / Fandrych, Christian / Riedner, Renate (Hrsg.): Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. – Frankfurt am Main: Peter Lang. 129–150.
- Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoc, Nazan / Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. – Paderborn: Schöningh. 15–32.
- Rittelmeyer, Christian (2010): Methoden hermeneutischer Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim/München: Juventa. 235–248.
- Romaner, Elisabeth / Thomas-Olalde, Oscar (2014): Materialisierte Diskurse – Aspekte einer theoriegeleiteten Analyse von DaZ-Materialien. In: Maiz (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache.

- Ergebnisse und Perspektive eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge. [d_a_]Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. – Linz: Eigenverlag Maiz. 130–161.
- Rose, Nadine (2015): Subjekte der Macht bei Judith Butler und Michel Foucault. Machtvolle Diskurse, Subjektivierungen und Widerstand als Ausgangspunkt für eine rassismuskritische Perspektive in der Migrationsforschung. In: Reuter, Julia / Mecheril, Paul (Hrsg.): Schlüsselwerke der Migrationsforschung. – Wiesbaden: Springer. 323–342.
- Rösler, Dietmar (2013): Lehrmaterial. In: Oomen-Welke, Ingelore / Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. 10. Hrsg. v. Winfried Ulrich. – Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 212–220.
- Schiedermaier, Simone (2018): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Eine Einführung in das Thema und den Band. In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. – München: Iudicium. 9–26.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevil / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoc, Nazan / Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. – Paderborn: Schöningh. 33–46.
- Schmenk, Barbara (2006): Kraut und Rüben? Kulturwissenschaftliche Ansätze und mögliche Implikationen für die Fremdsprachenforschung. In: Hahn, Angela / Klippel, Friederike (Hrsg.): Sprachen schaffen Chancen. Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), München, Oktober 2005. – München/Düsseldorf/Stuttgart: Oldenbourg. 267–278.
- Schweiger, Hannes / Hägi, Sara / Döll, Marion (2015): Landeskundliche (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: Fremdsprache Deutsch, 52. 3–10.
- Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht (1984). In: Internationale Schulbuchforschung, 6 (1). 61–64.
- Ucharim, Anja (2009): Die traditionelle Lehrwerkanalyse und die Diskursanalyse – Zwei Methoden zur inhaltlichen Analyse von Lehrwerken für Integrationskurse. In: Peuschel, Kristina / Pietzuch, Jan Paul (Hrsg.): Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Band 80. – Göttingen: Universitätsverlag. 149–168.
- Volkman, Laurenz (2006): Hermeneutische Verfahren. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael / Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. – Tübingen: Narr Francke Attempto. 229–243.
- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna / Machold, Claudia (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz. – Bielefeld: Transcript. 39–66.
- Wormer, Jörg (2004): Landeskunde – eine transkulturelle, vergleichende Wissenschaft. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 9 (3).
- Yildiz, Safiye (2012): Multikulturalismus – Interkulturalität – Kosmopolitismus. Die kulturelle Andersmachung von Migrant/-innen in deutschen Diskurspraktiken. In: Seminar – A Journal of German Studies, 48 (3). 379–396.

Onlinequellen

- DACHL-Prinzip (2013): <https://idvnetz.org/dachl-online/dachl-im-fach-dafdz/dach-prinzip>, aufgerufen am 3. April 2019.
- Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. In: Babylonia. babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf, aufgerufen am 22. Mai 2019.
- Hueber-Verlag (2019): „Schritte plus neu Österreich: Info“. <https://www.hueber.de/schritte-plus-neu/at/info>, aufgerufen am 29. Juli 2019.
- Klett-Verlag (2019): „Linie 1 Österreich: Konzeption“. <https://www.klett-sprachen.de/linie-1-oesterreich/r-8/540#reiter=konzeption>, aufgerufen am 1. September 2019.
- Mein Sprachportal (2019): „Kursbücher mit Österreich-Schwerpunkt“. <https://sprachportal.integrationsfonds.at/deutsch-lernen/kostenpflichtige-materialien/kursbuecher-mit-oesterreich-schwerpunkt>, aufgerufen am 28. Juni 2019.
- Österreichischer Integrationsfonds (2019): „Über den ÖIF“. <https://www.integrationsfonds.at/der-oeif/ueber-den-oeif/>, aufgerufen am 30. August 2019.

Untersuchungsmaterial

- Dengler, Stefanie / Doubek, Margit / Hoffmann, Ludwig (u. a.) (2018): Linie 1 – Österreich. Deutsch in Alltag und Beruf plus Werte- und Orientierungsmodule. Kurs- und Übungsbuch A2.1. – Stuttgart: Klett.
- Dengler, Stefanie / Doubek, Margit / Hoffmann, Ludwig (u. a.) (2018): Linie 1 – Österreich. Deutsch in Alltag und Beruf plus Werte- und Orientierungsmodule. Kurs- und Übungsbuch A2.2. – Stuttgart: Klett.
- Hilpert, Silke / Niebisch, Daniela / Penning-Hiemstra, Sylvette (u. a.) (2017): Schritte plus neu 3 Österreich. Niveau A2/1. Deutsch als Zweitsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch. – München: Hueber.
- Hilpert, Silke / Niebisch, Daniela / Pude, Angela (u. a.) (2017): Schritte plus neu 4 Österreich. Niveau A2/2. Deutsch als Zweitsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch. – München: Hueber.

Anhang

Abbildungen

Anhang A	SPN A2.1: KB 25.....	110
Anhang B	SPN A2.1: AB 40.....	110
Anhang C	SPN A2.1: KB 42.....	110
Anhang D	SPN A2.1: KB 16–17	111
Anhang E	SPN A2.2: KB 13.....	112
Anhang F	SPN A2.2: KB 92.....	113
Anhang G	SPN A2.1: KB 15.....	114
Anhang H	SPN A2.2: KB 53.....	115
Anhang I	SPN A2.2: KB 93.....	116
Anhang J	SPN A2.2: KB 9.....	117
Anhang K	SPN A2.1: KB 76–77	118
Anhang L	SPN A2.2: AB 78.....	119
Anhang M	SPN A2.2: AB 47	119
Anhang N	L1 A2.1: 7.....	120
Anhang O	L1 A2.1: 100	121
Anhang P	L1 A2.1: 30.....	121
Anhang Q	L1 A2.2: 157	122
Anhang R	L1 A2.1: 33.....	123
Anhang S	L1 A2.1: 34.....	124
Anhang T	L1 A2.1: 129	124
Anhang U	L1 A2.1: 37.....	125
Anhang V	L1 A2.1: 41.....	125
Anhang W	L1 A2.2: 203	126

Anhang A SPN A2.1: KB 25

B3 Einen Arbeits- oder Lernplatz einrichten

a Lesen Sie. Was machen Sie auch? Erzählen Sie.

Mein Schreibtisch steht auch am Fenster ...

Gut arbeiten und lernen –

das geht am besten mit Ruhe, Licht und Ordnung. Hier sind unsere Tipps:

- Ruhe** Hängen Sie ein Schild an die Tür: „Bitte nicht stören!“
Immer noch zu laut? Dann stecken Sie Ohrstöpsel in die Ohren.
- Licht** Licht ist wichtig. Stellen Sie den Schreibtisch am besten ans Fenster und stellen Sie eine Lampe auf den Schreibtisch.
- Ordnung** Räumen Sie den Schreibtisch jeden Abend auf:
Legen Sie Papier und Stifte wieder in die Schubladen und stellen Sie die Bücher ins Regal.



Anhang B SPN A2.1: AB 40



João
aus Brasilien

- a In Österreich darf man seine Freunde nicht einfach zu einer Einladung mitbringen. Das überrascht (raschtüber) mich. In Brasilien nimmt man oft jemanden mit. Aber meistens fragt man _____ (hervor).



Alba
aus Spanien

- c Viele Österreicher essen schon um 12 Uhr zu Mittag. Das finde ich _____ (ischkom). In meinem Heimatland ist das _____ (dersan). In Spanien isst man normalerweise erst um 14 oder 15 Uhr.



Sonja
aus Deutschland

- b In Deutschland eine Stunde zu spät zum Essen kommen? Das geht nicht. Das ist nicht _____ (lichhöf).



Cosmin
aus Rumänien

- d In Österreich bringt man zu einer Einladung oft Blumen mit. Das kenne ich. Bei uns in Rumänien ist das _____ (sonauge).

Anhang C SPN A2.1: KB 42

Was darf/soll man bei einer Einladung in Österreich?
Was darf man nicht?
Kreuzen Sie an.



- | | | |
|------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| zu spät kommen | ☐ | ☐ |
| etwas mitbringen | ☐ | ☐ |
| sagen: „Das darf ich nicht essen.“ | ☐ | ☐ |
| sagen: „Ich bin satt.“ | ☐ | ☐ |
| sofort nach dem Essen gehen | ☐ | ☐ |

Von uns, für uns

– die Zeitung vom Franckviertel



In unserem Viertel werden jeden Monat neue Häuser fertig.
Vor einer Woche sind die Mieter in die Schreberstraße eingezogen.
Lernen Sie sie kennen:



1

HRISTO RADEV

- 5 Ich bin 23 Jahre alt und wohne zum ersten Mal allein. Das ist noch ein bisschen komisch für mich. Zum Glück sind die Nachbarn im Haus sehr nett. Meine Familie in Bulgarien ist groß und alle wohnen in einem Haus: meine Eltern, meine Großeltern und auch mein Onkel mit seiner Familie. Das ist super, da ist immer jemand daheim. In Österreich bin ich fast nie daheim.
- 10 Untertags arbeite ich und am Abend soll ich ganz allein essen? Nein, das will ich nicht. Ich treffe dann Freunde oder gehe zu meinem Bruder und seiner Familie. Er wohnt gleich ums Eck.



2

SYLWIA WASILEWSKI

- 15 Mein Mann und ich sind vor fünf Jahren aus Polen nach Österreich gekommen, weil wir da Arbeit gefunden haben. Ich bin Krankenschwester und mein Mann ist Programmierer in einem Software-Unternehmen. Es gefällt uns sehr gut in Österreich, besonders jetzt in der Wohnung da im Haus. Endlich hat unser Sohn sein eigenes Zimmer. Wir möchten bald noch ein Kind. Dann wollen wir ein Haus auf dem Land kaufen. In einem Dorf ist es einfach viel besser für Kinder.
- 20



3

KATRIN HAUSER

- Ich bin mit meiner Tochter Ella in eine Zwei-Zimmer-Wohnung gezogen. Das reicht uns, weil die Ella auch oft bei ihrem Vater ist. Und dann bin ich allein da. Wir teilen uns die Zeit: Eine Woche ist Ella bei mir, dann eine Woche bei ihrem Vater. Dort hat sie ein eigenes Kinderzimmer. Ihr Vater wohnt nur drei Straßen weiter. Das macht alles sehr einfach und Ella kommt auch von dort gut in die Schule.
- 25



4

YUSUF DIRIM

- 30 Meine Frau Ayşe und ich leben schon seit 35 Jahren in Österreich. Früher haben wir in einem Hochhaus im 10. Stock gewohnt. Wir haben vier Zimmer und einen Balkon gehabt. Aber jetzt sind die Kinder groß. Alle sind ausgezogen und wir brauchen nicht mehr so viel Platz. Die Zwei-Zimmer-Wohnung im Erdgeschoß mit Garten ist genau richtig. Wir mögen das Grätzl sehr. Es ist schön ruhig und es gibt viele Bäume.



5

LUISA BACH

- 35 Ich wohne in einer WG zusammen mit Teresa und Patricia. Jede von uns hat ihr eigenes Zimmer, aber die Küche und das Bad benutzen wir gemeinsam. Wir teilen uns die Miete, das ist sehr günstig. Ich möchte aber auch sonst nicht allein wohnen. Nun komme ich heim und es ist fast immer jemand da.
- 40 Das mag ich sehr. Wir treffen uns normalerweise in der Küche. Manchmal kochen wir am Abend miteinander und erzählen von unserem Tag. Am Wochenende frühstücken wir zusammen. Das finde ich echt schön, das ist wie in einer Familie.

Anhang E SPN A2.2: KB 13

Das wünsche ich mir!

Freizeit? Das ist für mich wie ein Fremdwort. Ich bin Sekretärin und arbeite jeden Tag von 8.30 bis 17.30 Uhr. Auf dem Heimweg hole ich meine Tochter vom Kindergarten ab. Daheim koche ich, wir essen und dann bringe ich meine Tochter ins Bett. Ich würde gern wieder einmal am Abend mit Freunden aus-
5 gehen, aber ich muss jeden Morgen sehr früh aufstehen. Ich hätte gern einmal zwei oder drei Monate Urlaub. Dann würde ich jeden Tag ausschlafen und wäre nicht mehr so müde. Ich würde viel Zeit mit meiner Tochter verbringen. Denn auch an den Wochenenden habe ich einfach nicht genug Zeit: Ich muss ein-
kaufen, putzen und Wäsche waschen.



Barbara
Gräf

- 10 Seit drei Monaten arbeite ich in Österreich als Kellner. Weil ich noch neu in diesem Job bin und keine Frau und keine Kinder habe, muss ich die ersten sechs Monate immer an den Wochenenden arbeiten. Das finde ich gar nicht gut. Meine Freunde unternehmen viele schöne Sachen und ich kann nie mit. Ich hätte gern wieder einmal ein Wochenende frei. Dann würde ich meine
15 Freunde einladen und vielleicht in ein Konzert gehen. Das wäre super.



Lorenzo
Martelli

- Ich studiere Medizin und lerne gerade für meine Prüfungen. Jeden Tag sitze ich von früh bis spät daheim und lerne. Draußen ist Sommer und die Sonne scheint. Da wäre ich viel lieber im Schwimmbad oder an einem See. Aber ich muss lernen. Und am Abend, wenn meine Freunde anrufen und fragen: „Willst
20 du was unternehmen?“, bin ich zu müde. Ich würde gern mit ihnen in einem Park grillen. Aber das geht nicht. Ah, jetzt wäre ich gern wieder 18 Jahre alt und würde lieber wieder in die Schule gehen. Das war viel einfacher.



Agnieszka
Bogacz

HELGA GMEINER UND SIEBEN ABSCHNITTE AUS 76 LEBENSJAHREN

Mit 16 hast du natürlich Träume.

Ich wollte zum Theater. Aber meine Mutter konnte die Schauspielschule nicht bezahlen. Mein Vater ist im Krieg gefallen und wir waren fünf Geschwister.

Mit 26 habe ich das dritte Kind bekommen.

Damals war das ganz normal, viele haben jung geheiratet. Ernst, mein Mann, ist fast zehn Jahre älter als ich. Er war Beamter im Finanzamt und ich habe mich um die Kinder und den Haushalt gekümmert.

Mit 36 war ich oft müde.

So ein Leben als Hausfrau und dreifache Mutter kann wirklich ganz schön anstrengend sein. Ich habe gedacht: Wenn die Kinder aus dem Haus sind, kommt auch wieder eine leichtere Zeit.

Mit 46 waren die Kinder weg.

Damals ist es mir richtig schlecht gegangen. Ich habe Depressionen gehabt. Ich habe keine Ahnung gehabt, was ich jetzt noch machen sollte. Mein Leben ist auf einmal stillgestanden.

Mit 56 ist es mir

wieder besser gegangen.

Die Krise war vorbei und ich habe neue Aufgaben gefunden: Ich war aktives Mitglied bei „Amnesty International“ und in unserem Kulturverein. Und dreifache Oma war ich auch!



Mit 66 habe ich mich wirklich gut gefühlt.

Mein Mann und ich sind viel gereist. Und ich habe die wachsende Familie genossen, wir haben ja damals schon fünf Enkelkinder gehabt. Mein Jugendtraum ist auch wahr geworden: Ich habe eine nette Theatergruppe gefunden.

Heute bin ich 76 und habe Probleme mit der Gesundheit.

Theater kann ich leider nicht mehr spielen, aber das Leben liebe ich noch immer! Vor vier Jahren haben mein Mann und ich Goldene Hochzeit* gefeiert. Ist es nicht ein großes Glück, wenn man zusammen alt werden darf?

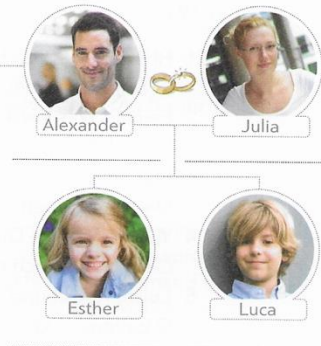
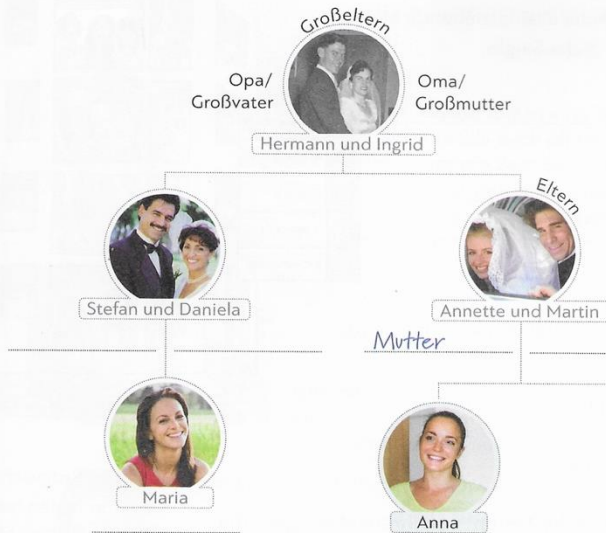
* „Goldene Hochzeit“ feiert ein Ehepaar, wenn es 50 Jahre lang verheiratet ist.

Anhang G SPN A2.1: KB 15

D1 Annas Familie

a Hören Sie und ordnen Sie zu.

Bruder Cousine Neffe Nichte Onkel
Schwägerin Tante Vater ~~Mutter~~



b Vergleichen Sie mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner.

- ◆ Wer ist Annette?
- Annette ist Annas Mutter.

Annas Mutter = die Mutter von Anna

● die Cousine = ● die Kusine

Anhang H SPN A2.2: KB 53

E1 Was fällt Ihnen am Straßenverkehr in Österreich auf?

a Wer sagt was? Lesen Sie den Text und verbinden Sie.



Hoang Tuan, Vietnam

In meiner Heimat ist das Moped ein sehr wichtiges Verkehrsmittel. Man kann ganze Familien damit transportieren – oder Möbel! Alle wechseln dauernd die Spur, immer hupt jemand.

In Österreich gibt es viel weniger Verkehr. Und: Die meisten halten sich an Regeln. Bei uns bremst kein Autofahrer für einen Fußgänger. Ich lebe jetzt in Graz und gehe viel zu Fuß. Das macht mir Spaß und ich fühle mich sicher dabei.

Mir ist aufgefallen, dass in Österreich viele einen Straßenzettel für zu schnelles Fahren riskieren. Vielleicht, weil die Strafen so niedrig sind. In Finnland ist das anders. Die Strafen sind viel höher. Am schlimmsten finde ich in Österreich das Fahren auf der Autobahn. Viele halten sich nicht an das Tempolimit und fahren viel zu schnell. Das finde ich furchtbar, darum fahre ich lieber mit den öffentlichen Verkehrsmitteln.



Anu, Finnland

Hoang Tuan

Anu

„Ich finde, dass Autofahrer in Österreich oft zu schnell fahren.“

„Ich gehe in Österreich gern zu Fuß.“

„In meiner Heimat gibt es viel mehr Verkehr als in Österreich.“

„Ich benutze am liebsten Busse und Bahnen.“

b Was ist Ihnen am Verkehr in Österreich aufgefallen? Welches Verkehrsmittel benutzen Sie gern/oft? Gehen Sie gern zu Fuß? Sprechen Sie mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner.

Ich fahre gern mit der U-Bahn. Alle fünf Minuten kommt eine U-Bahn. Das ist super. Und man kann ein Buch lesen, Musik hören oder mit den Leuten reden.

Mir ist aufgefallen, dass ... Das finde ich interessant./ furchtbar.

Am besten gefällt/gefallen mir (in Österreich) ...

Am schlimmsten finde ich ...

Ich fahre/gehe/mag/... lieber ...

E2 Der Verkehr in meinem Heimatland

a Machen Sie Notizen zu den Fragen.

- 1 Welche Verkehrsmittel werden oft benutzt? Welche selten?
- 2 Gibt es mehr oder weniger Verkehr als in Österreich? Gibt es Unterschiede zwischen Stadt und Land?
- 3 Halten sich die Verkehrsteilnehmer an Regeln? Wie hoch sind die Strafen, z. B. für Falschparken?
- 4 Wie schnell darf man in der Stadt, auf dem Land, auf der Autobahn fahren?

b Suchen Sie ein passendes Foto und machen Sie ein Plakat. Erzählen Sie im Kurs.

Da seht ihr ein Foto. / Ich zeige euch ein Foto (von ...).
Bei uns / In meiner Heimat ist das anders (als da). / nicht so (wie da). / genauso (wie da).
Es gibt (viel) mehr/weniger ...

Hallo. Ich erzähle euch heute etwas über den Verkehr in meiner Heimat Tansania ...

Der Verkehr in meinem Heimatland

- ① vor allem Busse immer sehr voll, ...
- ② Linksverkehr; in den Städten: viel Verkehr, auf dem Land ...
- ③ Verkehrsregeln: ja, aber sie werden oft nicht beachtet; Busfahrer fahren sehr schnell ...
- ④ Tempolimits: 30 km/h in Städten, ...



Anhang I SPN A2.2: KB 93

So sagt man bei uns in Österreich

- 1 Lesen Sie den Text und hören Sie den Rap. Markieren Sie: Was sagt man in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz?

Das Besondere an der deutschen Sprache ist, dass sie in mehreren Ländern gesprochen wird. Neben Österreich, Deutschland und Teilen der Schweiz spricht man Deutsch auch in Liechtenstein, Südtirol (einer Region in Norditalien), Teilen von Luxemburg und Ostbelgien. Für viele Dinge gibt es verschiedene Wörter, manchmal verwendet man einen anderen Artikel oder spricht Wörter unterschiedlich aus: Was in Österreich und Deutschland zum Beispiel das Frühstück ist, nennt man in der Schweiz Morgenessen. In Österreich trinkt man Kaffee, isst eine Semmel oder ein Weckerl und schreibt ein E-Mail, in Deutschland heißt es der Kaffee, das Brötchen und die E-Mail. Und die Schweizer? Die essen ein Brötli. Man nennt diese sprachliche Besonderheit „Plurizentrik“.

Frau Pointner, guten Tag!

Grüß Gott, was darf's denn sein?

Ein Käsebrötchen bitte, und noch ein Hühnerbein!

Ja, Hendlhaxerl hab' ich, doch Semmerl nur mit Wurst.

Das geht schon klar, das nehm' ich. Doch hab' ich auch noch Durst.

Dann trinken's doch ein Cola!

Ha! Lustig! In Berlin da heißt es: „eine Cola“, denn die ist feminin!

Ich hab auch etwas Heißes: Kakao oder Kaffee mit einem Hauberl Schlag drauf.

Nein, danke. Lieber Tee.

Mehlspeise dazu vielleicht?

Ja, gerne was mit Quark

Ich hätte Topfentorte da ...

Oh Mann, das ist ja stark: Quark ist Topfen, Sahne Schlag, und Kaffee ist Kaffee.

Also ein Stückerl Torte?

Gern!

So, bitte. Und Ihr Tee.

Man spricht Deutsch in Deutschland, der Schweiz und Österreich.

Es ist dieselbe Sprache und doch nicht alles gleich!



Autor Rap: Lukas Mayrhofer

Anhang J SPN A2.2: KB 9



Anhang K SPN A2.1: KB 76–77

E1 Beruflicher Werdegang

a Was passt? Lesen Sie die Texte und ordnen Sie zu.

Schule ~~Praktikum~~ Berufsabschluss Studium

1 Ayşe Gül - eine junge Ärztin mit türkischen Wurzeln

Ayşe Gül hat schon als Schülerin gewusst, dass sie Ärztin werden wollte. In der fünften Klasse Gymnasium hat sie in den Ferien ein Schülerpraktikum in einem Krankenhaus gemacht. „Dort habe ich zum ersten Mal den Tagesablauf in einem Krankenhaus kennengelernt“, sagt die 28-Jährige. „Das war super.“



Ihr Weg zur Ärztin war nicht einfach. Ayşes Eltern sind vor 35 Jahren aus der Türkei nach Österreich gekommen, beide haben nur acht Jahre eine Schule besucht. Ihr Vater ist Taxifahrer, ihre Mutter Reinigungskraft in einer großen Firma. Dass Ayşe eine gute Ausbildung bekommt, war ihnen immer wichtig. Nur helfen konnten sie nicht viel. Ayşe musste es allein schaffen. Zuerst ist sie in die Mittelschule gegangen. Sie war eine fleißige Schülerin und hatte gute Noten. In der dritten Klasse konnte sie ins Gymnasium wechseln. „Biologie und Chemie waren meine Lieblingsgegenstände“, sagt sie. Die Matura hat sie sehr gut bestanden.

Nach der Matura hat sie sechs Jahre lang in Wien Medizin studiert. Das Studium war sehr schwer. „Ich musste sehr viel lernen, vor allem in den ersten zwei Jahren“, erinnert sie sich. Freizeit hatte sie fast keine. In den sechs Jahren an der Universität musste sie mehrere Praktika in Spitälern machen. Auch das gehört zum Medizinstudium.

Jetzt ist sie endlich mit dem Studium fertig und ist „Turnusärztin“, das bedeutet Ärztin in praktischer Ausbildung. Die praktische Ausbildung dauert noch einmal dreieinhalb Jahre. Ihre Eltern sind sehr stolz auf Ayşe. „Sie erzählen allen Leuten, dass ich studiert habe und Ärztin bin“, sagt sie.

Berufserfahrung ~~Deutschkurs und Berufsanerkennung~~ Interessen Lehre

2

Vilhelm Konstantinov – Elektrotechniker aus Bulgarien

Elektrische Geräte haben Vilhelm Konstantinov schon immer interessiert. Als Kind hat er das Telefon seiner Eltern auseinandergeschraubt und wollte sehen, wie es funktioniert.



Nach der Schule war klar: Er möchte Elektrotechniker werden. Er hat eine Lehre bei der größten Telekommunikationsfirma in Bulgarien gemacht. Sie hat vier Jahre gedauert. Er ist auch auf eine Berufsschule gegangen und hat schon im dritten und vierten Lehrjahr im Betrieb an großen Telefonanlagen gearbeitet.

Acht Jahre war er in der Firma. „Mein Beruf hat mir von Anfang an Spaß gemacht“, sagt er. „Ich habe mit Technik zu tun, arbeite auch mit den Händen und habe oft Kontakt zu Kunden. Das ist genau richtig für mich.“

Vilhelm Konstantinov ist 30 Jahre alt und vor drei Jahren nach Österreich gekommen. Seine Frau ist Österreicherin, er hat sie im Urlaub am Schwarzen Meer kennengelernt. Der Anfang in Österreich war nicht einfach für ihn. Zuerst musste er Deutsch lernen und hat einen Sprachkurs besucht. Danach wollte er schnell wieder in seinem Beruf arbeiten. Dafür musste er aber seine Berufsausbildung in Österreich anerkennen lassen, das heißt, dass eine Behörde geprüft hat: Ist seine Ausbildung in Bulgarien mit der in Österreich identisch? Das war ziemlich kompliziert und hat sehr lange gedauert. Doch es hat funktioniert. Er hat noch eine Fortbildung gemacht und arbeitet jetzt in einem großen Mobilfunkunternehmen.

(eine

Anhang L SPN A2.2: AB 78

A Anka – 1170 Wien

Mir macht handwerkliches Arbeiten Spaß und ich bin geübt in folgenden Bereichen:

- Renovieren und Malen
- Möbelbau und -reparatur (Nur mit Elektrik kenne ich mich leider überhaupt nicht aus.)
- nicht zu schwere Umzugsarbeiten (Als Frau kann ich beim Klavier leider nicht helfen. ☹)

B Mutlu – 1120 Wien

Du willst schon lange nähen lernen und eine Tasche, einen Rock oder eine Hose selber machen? Dann melde dich doch bei mir. Als gelernte Schneiderin kann ich vom einfachen Knopfannähen bis zum Nähen von Anzügen einen Rundum-Service anbieten und dir beim Lernen helfen.

C Ali – 1090 Wien

Ich biete Ihnen handwerkliche Hilfe im Bereich von Elektro- und Wasserinstallationen. Ich bin gelernter Elektriker und kann Ihnen bei allen Problemen in allen Bereichen helfen. Sie haben eine Frage? Dann können Sie mir einfach ein E-Mail schicken.

D Felix – 1080 Wien

Ihr Auto ist kaputt oder braucht Pflege? Ich bin Student und habe früher eine Ausbildung als Kfz-Mechaniker gemacht. Ich helfe gern bei kleineren Reparaturen, kontrolliere Öl und Luft und wasche auch Ihr Auto. Wenn Sie mich brauchen, melden Sie sich einfach. Auch Fahrradreparaturen sind kein Problem.

E Norbert – 1020 Wien

Mit dem Fahrrad überallhin. Sie möchten kleinere Möbel, Kisten oder ähnliche Sachen von A nach B transportieren und haben kein Auto? Sie wollen keinen Kleintransporter dafür mieten? Dann sind Sie bei mir richtig. Mit meinem Lastenfahrrad biete ich Transporte in alle Wiener Bezirke an.

F Karin – 1030 Wien

Stricken für Kinder und auch für Erwachsene – über Jacken, Pullover, Hauben, Schals, Handschuhe, Socken bis hin zu Handytaschen und Decken. Ich stricke alles. Meldet euch einfach mit euren Wünschen. Material muss mitgebracht werden.

Anhang M SPN A2.2: AB 47

6 Was muss Mario tun? Schreiben Sie.

Schatz, ich musste wegfahren.
Kümmerst du dich bitte um die Kinder?

Jana:

7.45 Uhr Schule
13 Uhr Schule aus
15-16 Uhr Mathe-
Nachhilfeunterricht
16.30 Uhr Zahnarzt
vorher Pauli von Daniel abholen

Bussi! Kerstin

Pauli:

9 Uhr Kindergarten
14 Uhr Kindergarten aus
ca. 15 Uhr zu Daniel



Um 7.45 Uhr muss
Mario Jana in die
Schule bringen. Um
9 Uhr muss er Pauli
in den Kindergarten
bringen. Um 13 Uhr ...

Anhang N L1 A2.1: 7

8 Zu Gast bei ...

1

a Lesen Sie die Tipps 1 bis 6 und die Blogseinträge. Welche Tipps passen zu welchem Eintrag?

1. Loben Sie die Köchin.
2. Kommen Sie pünktlich.
3. Essen Sie vorher nichts.
4. Ziehen Sie an der Haustür Ihre Schuhe aus.
5. Lassen Sie immer etwas auf dem Teller liegen.
6. Schalten Sie Ihr Handy vor dem Essen aus.

Sonia, 29 4..... Neulich hat mich meine ägyptische Freundin zum Abendessen eingeladen. Ich habe mich zuerst informiert. Man muss aufpassen, denn man kann schnell Fehler machen. Natürlich bringt man seiner Gastgeberin ein Gastgeschenk mit. Das ist Tradition. An der Wohnungstür muss man die Schuhe ausziehen. Das ist auch gut, weil man beim Essen auf dem Boden sitzt. Beim Essen soll immer etwas auf dem Teller zurückbleiben. Man isst nicht alles auf. Das ist in Ägypten höflich. Aber mir hat es so gut geschmeckt und ich habe alles aufgegessen.

José, 38 Ich war am letzten Wochenende bei meinem österreichischen Chef zum Abendessen in seinem Apartment eingeladen. Um 19 Uhr 30. Bei uns in Brasilien kommt man immer später, man ist nie ganz pünktlich. Ich bin also erst um Viertel nach acht zu meinem Chef gekommen. Alle Gäste waren schon da und haben auf mich gewartet. Das war ziemlich peinlich ☹. Aber eine Sache war wenigstens richtig: Ich habe mein Handy vor dem Essen ausgeschaltet. Bei einem Gast hat nämlich oft das Handy geklingelt. Das hat alle genervt.

Anna, 42 Mein Ehepartner kommt aus Polen. Wir haben uns bei der Arbeit kennengelernt. Seine Eltern besuchen uns ganz oft und haben letzte Woche groß für uns gekocht. Auf dem Tisch war kein Platz mehr. Zum Glück hatte ich viel Hunger. Ich habe alles probiert und die Köchin sehr gelobt. Das Essen war prima, aber ziemlich fett und mit viel Fleisch. Ich möchte ja nicht dick werden, aber ich habe trotzdem viel gegessen. Für den Gast viel kochen – das ist in Polen ganz normal und gastfreundlich.

b Was ist bei Ihnen auch so? Was ist anders?
Sprechen Sie im Kurs.

Bei uns muss man auch die Schuhe ausziehen.

interkulturell vergleichen

Bei uns muss man / macht man / gibt es ...
In meinem Land ist das genauso / ganz anders.
Ich finde das gut / nicht gut.

c Schreiben Sie einen Blogbeitrag. Wählen Sie.

Schreiben Sie einen Text
mit Informationen über Ihr Land.

oder

Schreiben Sie Ihre Meinung
zu einem Text aus 8a.

(Hervorhebungen A. H.)

Anhang O L1 A2.1: 100



Ron Bergmann
14. Juni um 13:45

Eure Geschichten: Wie ist es, wenn man von zu Hause weggeht und in einem Land neu anfangen muss? Schreibt mir doch eure Geschichte, wie ihr nach Österreich eingewandert seid. Wie war das? Was war gut? Was war nicht so gut? Ich freue mich, wenn ihr mir schreibt.

Gefällt mir Kommentar Teilen



Marek Prechal
14. Juni um 15:02

Ich komme aus Tschechien. Wir haben nah an der österreichischen Grenze gewohnt, als ich ein Kind war. Meine Eltern sind oft nach Österreich einkaufen gefahren. Österreich war für mich ein tolles Land. Immer wenn wir dort eingekauft haben, habe ich Gummibärchen bekommen. Mein Interesse für Österreich ist geblieben. Vor vier Jahren habe ich die Zulassung als Arzt an einem Krankenhaus in Österreich bekommen. Ich arbeite in einem internationalen Team und meine Arbeit gefällt mir sehr. Wir machen viele Operationen und am Wochenende bin ich auch Notarzt.

Gefällt mir Antworten



Ava Veselý
14. Juni um 21:46

Ich bin als Kind mit meinen Eltern und Geschwistern nach Österreich gekommen. Mein Vater wollte nicht mehr in Moldawien bleiben. Am Anfang haben wir in einem Wohnheim mit sechs Personen in zwei Zimmern gewohnt! Das war schrecklich und ich habe viel geweint, weil alles so fremd war. In der Schule habe ich zuerst gar nichts verstanden. Immer wenn ich Deutsch sprechen musste, hatte ich Angst. Zum Glück habe ich die Sprache schnell gelernt und hatte auch gute Noten. Ich wollte viel erreichen und es hat geklappt. Ich bin heute Handwerkerin.

Gefällt mir Antworten



Tung Nguyen
15. Juni um 10:22

Als ich vor 35 Jahren aus Vietnam weggegangen bin, hatte ich Heimweh. Es war sehr bitter für mich, dass ich von Angehörigen und Freunden getrennt leben musste. Ich habe jede Woche zwei Briefe nach Vietnam zum Briefkasten gebracht, aber die Post hat lange gedauert und ein Telefon hatte ich nicht. Immer wenn ich telefonieren wollte, musste ich zur Post gehen. Heute nimmt man sein Handy, wenn man telefonieren will, aber damals war das nicht so. Als ich dann meine Frau kennengelernt habe, war mein Leben schön. Das ist heute noch so.

Gefällt mir Antworten

Anhang P L1 A2.1: 30

- C** Lesen Sie den Text. Welche Probleme haben die Personen im Berufsalltag? Wie lösen sie die Probleme? Ergänzen Sie die Tabelle unten in Ihrem Heft.

Umfrage: Wie gehen Sie mit Stress im Beruf um?
Im Berufsalltag gibt es viele Probleme. Wir haben Leute gefragt: „Wie reagieren Sie?“



Maria Veltner arbeitet seit fünf Jahren an der Kasse in einem Supermarkt. „Das ist ein harter Job. Manchmal ist es langweilig, aber am Abend kommen dann ganz viele Kunden. Sie wollen schnell einkaufen und dann nach Hause. Manchmal sind Kunden verärgert, weil sie an der Kasse warten müssen. Ich bleibe aber immer freundlich. Warum soll ich mich ärgern?“
Maria Veltner, Verkäuferin



Jorgos Panopulos arbeitet an der Rezeption in einem Hotel in Graz. „Viele Gäste sind sehr zufrieden und kommen immer wieder. Aber es gibt auch Probleme. Ein Gast findet zum Beispiel ein Zimmer zu laut oder der Kaffee schmeckt ihm nicht ... Ich höre dem Gast gut zu und suche eine Lösung. Die meisten Gäste sind zufrieden, weil ich ihnen helfe. Aber manchmal kann ich nichts tun. Dann muss ich meinen Chef rufen.“
Jorgos Panopulos, Rezeptionist



Hans Meyer ist Chef von einem Elektrounternehmen und hat fünf Mitarbeiter. „Manchmal kommt ein Elektriker zu spät und der Kunde muss warten und ruft verärgert in der Firma an. Ich rufe dann sofort meinen Mitarbeiter auf dem Handy an und frage, was los ist. Oft hat er für eine andere Arbeit mehr Zeit gebraucht. Ich entschuldige mich dann bei dem Kunden. Die meisten Kunden verstehen das.“
Hans Meyer, Elektrikermeister

Kennen Sie ähnliche Situationen? Wie reagieren Sie? Schreiben Sie uns.

7 Besondere Freundschaften

10

- a** Arbeiten Sie zu zweit. Person 1 liest Text A, Person 2 liest Text B. Markieren Sie wichtige Informationen zu den Fragen: Wer? Was? Wann? Warum?



Kontakte zwischen Generationen

Tafari, 8 Jahre alt, freut sich immer auf den Mittwoch, denn da kommt Klaus. Klaus ist Lesepate an Tafari's Volksschule. Seit ein paar Wochen liest er Tafari aus einem Buch vor und übt Deutsch mit ihm. Er hat viel Geduld und erklärt jedes Wort, das Tafari nicht versteht. Das ist sehr wichtig für Tafari, denn er ist mit seiner Familie erst vor einem Jahr aus Äthiopien nach Wien gekommen. Er hat noch Probleme mit der deutschen Sprache und braucht Hilfe. Seit Klaus mit ihm übt, versteht er schon viel mehr. Aber nicht nur für Tafari ist diese Freundschaft positiv. Klaus sagt: „Tafari erzählt mir viel von seinem Heimatland. Das ist eine ganz andere Welt, und das ist sehr interessant für mich. Ich finde Äthiopien faszinierend.“



Freundinnen über Kontinente

Gertrude (75) und Annemarie (75) kennen sich schon seit 2010 und haben mindestens zweimal pro Woche Kontakt. Ganz normal? Nicht ganz! Denn die beiden Frauen haben sich noch nie getroffen!

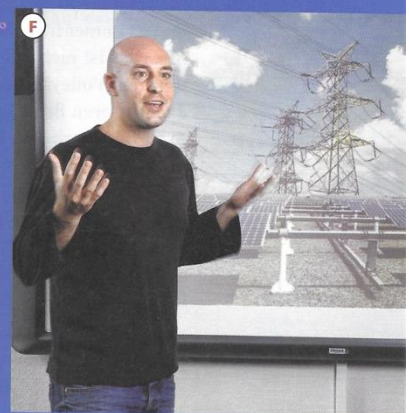
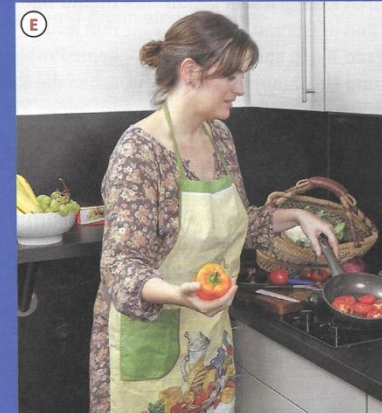
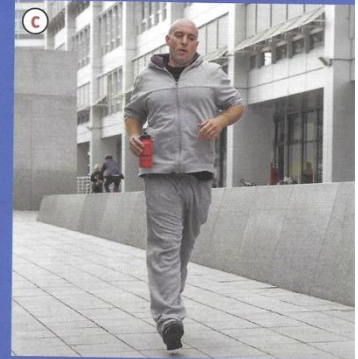
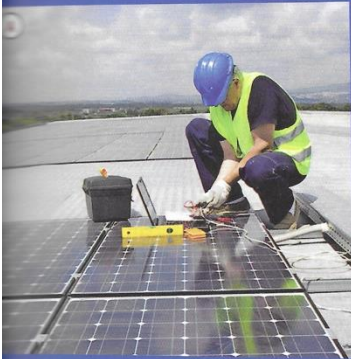
Gertrude wohnt in Graz, Annemarie in Porto Alegre in Brasilien.

Annemarie hatte deutsche Eltern und kann perfekt Deutsch. Kennengelernt haben sie sich im Internet, in einem Gartenforum. Annemarie hatte eine Frage, Gertrude hat sehr nett geantwortet, und so haben die beiden sich angefreundet.

Sie skypen oft und zeigen sich ihre Gärten. Manchmal schicken sie sich auch Päckchen mit Blumensamen. Wenn es bei Gertrude in Österreich Winter ist, ist es bei Annemarie in Brasilien Sommer – und umgekehrt. Das finden beide sehr interessant.

Bei der Arbeit – nach der Arbeit

3



Anhang S L1 A2.1: 34

Das sind die Mitarbeiter des Jahres

Seit 10 Jahren wählen wir bei SolarCom den Mitarbeiter und die Mitarbeiterin des Jahres. Auch in diesem Jahr haben Sie Vorschläge gemacht und die Geschäftsleitung hat aus Ihren Vorschlägen ausgewählt. Die Gewinner in diesem Jahr heißen Jana Barth und Aman Eid. Wir stellen sie vor.

A



Fast alle bei SolarCom kennen Jana Barth. Sie ist seit 15 Jahren in der Firma und organisiert erfolgreich die Arbeitspläne in ihrer Abteilung. „Bei meiner Arbeit bin ich immer sehr konzentriert“, sagt Frau Barth.

Sie plant die Arbeit von ihren Kollegen sehr genau und ist immer freundlich und hilfsbereit.

Aber das ist nicht alles. Frau Barth spielt auch in unserem Volleyballteam und sie organisiert jedes Jahr unseren Betriebsausflug.

Frau Barth arbeitet Vollzeit. Neben ihrer Arbeit mit einigen Überstunden und ihrer Familie bleibt Frau Barth nur wenig Freizeit. Aber sie hat ein Hobby: Kochen. Sie geht am Wochenende gerne einkaufen und kocht dann für ihre Familie, aber auch für Freunde und Kollegen. Ihre Menüs sind fantastisch.

Die beiden Gewinner haben eine Prämie von je 500 Euro bekommen und natürlich das „SolarCom Flugzeug“. Auch wir von SolarComIntern gratulieren den beiden Gewinnern sehr herzlich.

B



Die Wahl von unserem Mitarbeiter Aman Eid freut besonders den Außendienst. Herr Eid arbeitet seit drei Jahren in unserer Firma. Er liefert, installiert und repariert Solaranlagen im

Inland und Ausland. „Wir können alle viel von ihm lernen“, sagen seine Kollegen, „Aman kennt keine Probleme, er hat immer eine Lösung.“ Das sehen die Kunden von SolarCom auch so.

In seiner Freizeit ist Herr Eid stundenweise in einem Schulprojekt aktiv. Bei diesem Projekt sollen Mädchen und Jungen Spaß an Technik bekommen. Herr Eid ist auch gerne mit seiner

Familie und mit seinen Freunden zusammen. Er arbeitet auch im Sportverein an seinem Wohnort mit. Er trainiert dort die Jugendmannschaft im Tischtennis.

Anhang T L1 A2.1: 129

2 Gleichbehandlung am Arbeitsplatz

a Was ist gemeint? Lesen Sie. Diskutieren Sie.

Das Gleichbehandlungsgesetz regelt die Gleichbehandlung am Arbeitsplatz. Was heißt das? Alle haben die gleichen Rechte und Pflichten. Geschlecht, Alter, Religion, Behinderung und sexuelle Orientierung sind dabei nicht wichtig.



b Die Generaldirektorin spricht über die Firma. Markieren und klären Sie unbekannte Wörter. Arbeiten Sie mit einem Wörterbuch.

Seit sechs Jahren bin ich Generaldirektorin in einem internationalen Versicherungskonzern in Wien. Wir beschäftigen 25.000 Mitarbeiter auf der ganzen Welt. Frauen und Männer haben bei uns die gleichen Karrierechancen, Rechte und Pflichten. Ich sage meinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, dass sie bei uns viele Möglichkeiten haben und in vielen Bereichen arbeiten können: in der Generaldirektion, der Buchhaltung, der EDV-Abteilung oder im Vertrieb. Dafür ist es wichtig, an den persönlichen Zielen und im Team zu arbeiten. Es ist verboten, andere zu beleidigen oder zu beschimpfen.



Anhang U L1 A2.1: 37

6 Nach der Arbeit

3

- a** Die Wochenkalender von Jana und ihrer Tochter Sonja. Wer macht wann was? Fragen und antworten Sie.

Was macht Frau Barth am Montagabend?

Am Montagabend ist der Elternabend von Sonjas Klasse.

März	Sonja
	
Mo 23	
Di 24	16 Uhr Nachhilfe Mathe, 18-20 Uhr Tischtennis-Training
Mi 25	
Do 26	15-16 Uhr Flötenunterricht
Fr 27	
Sa 28	15-19 Uhr Geburtstag Tina

Anhang V L1 A2.1: 41

- c** Nominativ, Akkusativ oder Dativ? Ergänzen Sie die Possessivartikel.

Jana Barth hat auch in (1) ihrer Freizeit viel zu tun. Sie kocht für (2)

Familie jeden Tag. (3) Kinder machen Sport und Musik und Jana bringt sie mit

(4) Auto zum Sportverein oder zur Musikschule.

Herr Barth hilft (5) Frau viel im Haushalt. Aber auch (6)

Arbeitstage sind lang und er kommt oft spät nach Hause. Manchmal reist er für (7)

Firma ins Ausland. Aber am Wochenende hat er immer Zeit für (8) Familie.

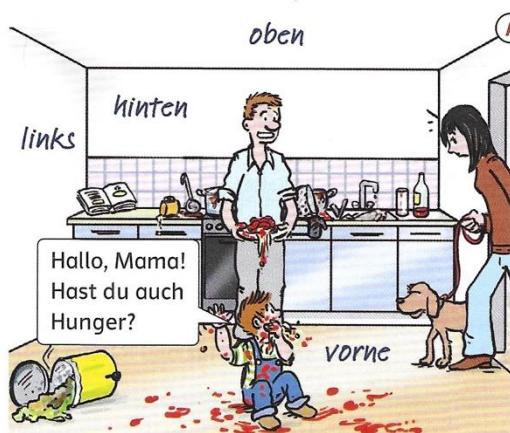
Er sagt: „Wir arbeiten zu viel. (9) Kinder sehen uns zu selten.“ Aber bald sind

Sommerferien. Dann fährt Familie Barth in Urlaub.

seine • unsere • seiner • ihre • seine • seine • seine • ihre • ihrem • ihrer

Anhang W L1 A2.2: 203

C Hören Sie. Welches Bild beschreibt Dana?



Abstract

Die Masterarbeit beschäftigt sich mit den Fragen, welche Realität in Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrwerken konstruiert wird, ob dabei machtvolle Praktiken eine Rolle spielen, und wenn ja, welche. Dazu wurden mittels einer hermeneutischen Lehrwerkanalyse anhand von theoretisch fundierten Kategorien und Leitfragen zwei Lehrwerke, die aktuell im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht in Österreich verwendet werden, untersucht. Den theoretischen Rahmen bilden sowohl der gegenwärtige Forschungsstand wie auch aktuelle Prinzipien der DaF/DaZ-Landeskunde, diskursanalytische Positionen zum Zusammenhang zwischen Macht, Sprache, Gesellschaft und Subjekt sowie machtvolle Praktiken. Die Untersuchung hat ergeben, dass sich die in den Lehrwerken konstruierte gesellschaftliche Realität einseitig sowie homogen gestaltet und dabei auf die Darstellung von Schwierigkeiten und alternative Lebensweisen verzichtet wird. Der gesellschaftlichen Vielfalt und Heterogenität im deutschsprachigen Raum wird somit nur sehr eingeschränkt Rechnung getragen. Außerdem werden in den untersuchten Lehrwerken nationalkulturelle Differenzlinien gezogen, und der Fokus der Inhalte liegt auf dieser „kulturell“ markierten Andersartigkeit. Auch finden sich machtvolle Dynamiken der Ausgrenzung: Personen, die Namen tragen, die nicht ursprünglich aus dem deutschsprachigen Raum stammen, werden als „fremd“ markiert.

This master's thesis answers the following research questions: What reality is constructed in materials for German as a second language training? Do powerful practices play a role in this context and, if so, which? To answer the research questions, two textbooks that were designed for German as a second language training in Austria and are currently in use were analyzed by means of a hermeneutic analysis, using theory-based categories and key questions. The theoretical framework is formed by the current state of research and principles of "Landeskunde," discourse-analytical positions on the complex of power, language, society, and subject as well as powerful practices. The analysis showed that the societal reality that is constructed in the textbooks is mostly one-sided and homogenous. The material doesn't allow for the representation of difficulties or alternative lifestyles; the heterogeneity and diversity of the German-speaking area are only taken into account to a limited extent. In addition, national-cultural lines of difference are drawn, and the material focuses on contents that perpetuate culturally marked otherness. Furthermore, dynamics of exclusion became visible: Protagonists who bear names that do not originally come from German-speaking countries are marked as "foreign."