

Kulturbezogene Inhalte in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache in Bosnienherzegowina

Hedžić, Lara

Doctoral thesis / Disertacija

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

<https://doi.org/10.17234/diss.2024.7752>

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:195381>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-12**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)





Universität Zagreb

Philosophische Fakultät

Lara Hedžić

**KULTURBEZOGENE INHALTE IN
LEHRWERKEN FÜR DEUTSCH ALS
FREMDSPRACHE IN BOSNIEN-
HERZEGOWINA**

DISSERTATION

Zagreb, 2024



Universität Zagreb

Philosophische Fakultät

Lara Hedžić

**KULTURBEZOGENE INHALTE IN
LEHRWERKEN FÜR DEUTSCH ALS
FREMDSPRACHE IN BOSNIEN-
HERZEGOWINA**

DISSERTATION

Mentorin: Ao. Prof. Dr. Marija Lütze-Miculinić

Zagreb, 2024



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Lara Hedžić

**KULTURNI SADRŽAJI U UDŽBENICIMA
NJEMAČKOGA JEZIKA U BOSNI I
HERCEGOVINI**

DOKTORSKI RAD

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Marija Lütze-Miculinić

Zagreb, 2024.

Über die Mentorin

Marija Lütze-Miculinić ist außerordentliche Professorin an der Abteilung für Germanistik der Philosophischen Fakultät in Zagreb, wo sie den Lehrstuhl für Didaktik des Deutschunterrichts leitet. Neben den Lehrveranstaltungen, die sie im Rahmen des Lehramtsstudiums der Germanistik unterrichtet, ist sie auch im postgradualen Doktoratsstudium der Glottodidaktik tätig.

Von 2015 bis 2021 leitete sie sieben Forschungsprojekte im Bereich der Unterrichtssprache und des Klassendiskurses. In diesem Rahmen entstanden neben zahlreichen wissenschaftlichen Publikationen und Vorträgen auf internationalen Konferenzen auch vier zweisprachige Wörterbücher der Schulsprache mit Kroatisch als Ausgangssprache und Englisch, Deutsch, Italienisch bzw. Französisch als Zielsprache. Sie nimmt an internationalen wissenschaftlichen Konferenzen teil und ist Autorin wissenschaftlicher Arbeiten im Bereich der Methodik des Fremdsprachenunterrichts und der Linguistik. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Klassen- und Schuldiskurs, Sprachmittlung und Literatur im DaF-Unterricht. Sie ist Koautorin des Lehr- und Arbeitsbuchs für Gymnasien und berufsbildende Schulen mit dem Titel *Deutsch ist Klasse! 4*. Sie ist ordentliches Mitglied der Kroatischen Gesellschaft für Angewandte Linguistik, der Kroatischen Philologischen Gesellschaft sowie des Kroatischen Deutschlehrerverbands und ist Mitglied des Redaktionsausschusses und Gutachterin der Zeitschriften *Strani jezici* und *Zagreber Germanistische Beiträge*.

Sie bildete sich u.a. an folgenden Institutionen: Ludwig-Maximilians-Universität München, Faculté de traduction et interprétation Marie Haps Bruxelles, Freie Universität Berlin, European Centre for Modern Languages of the Council of Europe Graz, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) Freiburg i. B. sowie Pädagogisches Institut der Landeshauptstadt München.

O mentorici

Marija Lütze-Miculinić izvanredna je profesorica na Odsjeku za germanistiku Filozofskoga fakulteta u Zagrebu gdje obnaša funkciju predstojnice Katedre za didaktiku nastave njemačkoga jezika. Pored kolegija koje predaje u okviru nastavničkoga smjera diplomskoga studija germanistike, predaje i na Poslijediplomskom doktorskom studiju Glotodidaktike.

Od 2015. do 2021. voditeljica je sedam istraživačkih projekata iz područja razrednoga jezika i školskoga diskursa, u okviru kojega pored brojnih znanstvenih radova i izlaganja na međunarodnim konferencijama nastaju i četiri dvojezična rječnika školskoga jezika s hrvatskim kao polaznim jezikom i engleskim, njemačkim, talijanskim odnosno francuskim kao ciljnim jezikom. Sudjeluje na međunarodnim znanstvenim konferencijama te je autorica znanstvenih radova iz područja metodike nastave stranih jezika i lingvistike. Njezini su ključni istraživački interesi razredni i školski diskurs, jezično posredovanje te književnost u nastavi njemačkoga kao inoga jezika. Suautorica je udžbenika i radne bilježnice za gimnazije i srednje strukovne škole pod nazivom *Deutsch ist klasse! 4*.

Redovni je član Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku, Hrvatskoga filološkoga društva te Hrvatskoga društva učitelja i profesora njemačkoga jezika te je član uredničkoga odbora i recenzent časopisa *Strani jezici* i *Zagreber Germanistische Beiträge*.

Usavršavala se između ostaloga na sljedećim institucijama: Ludwig-Maximilians-Universität München, Faculté de traduction et interprétation Marie Haps Bruxelles, Freie Universität Berlin, European Centre for Modern Languages of the Council of Europe Graz, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) Freiburg i. B. te Pädagogisches Institut der Landeshauptstadt München.

ZUSAMMENFASSUNG

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, wie Kultur in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache in Bosnien-Herzegowina für die Primar- und Sekundarstufe repräsentiert wird, wobei ein besonderes Augenmerk auf die Entwicklungen und Veränderungen der letzten drei Jahrzehnte gelegt wird. Das Ziel ist, ein detailliertes Verständnis für die Darstellung kulturbezogener bzw. landeskundlicher Inhalte in diesen Lehrwerken zu entwickeln und zu verstehen, wie das aus den Lehrwerken resultierende Bild der Kultur geformt wird. Analysiert wurden ältere Lehrwerkreihen aus den 1990er sowie neuere Lehrwerkreihen aus den 2010er Jahren.

Methodologisch basiert die Untersuchung auf der Inhaltsanalyse, die eine systematische Auswertung der spezifizierten Inhalte durch den Einsatz quantitativer und qualitativer Methoden ermöglicht. Die kulturbezogenen Inhalte werden in Bezug auf ihren Anteil, die Vielfalt bzw. Verteilung der thematischen und geografischen Inhaltskategorien, die Lehrwerksakteure sowie deren Präsentationsweise hin untersucht. Aus diesem methodischen Vorgehen wurden spezifische Teilfragen abgeleitet, präzise Hypothesen formuliert und anschließend überprüft.

Die Ergebnisse der Studie zeigen eine signifikante Zunahme kulturbezogener Inhalte in neueren Lehrwerken, was die gestiegene Bedeutung interkultureller Kompetenzen widerspiegelt. Thematische Vielfalt hat zugenommen, jedoch mit einer stärkeren Betonung auf Alltags- und interkulturelle Themen. In allen Lehrwerken ist eine deutliche Deutschlandzentrierung festzustellen, welche mit der Zeit aber sinkt. Österreich und die Schweiz werden touristisch präsentiert. Allerdings wird Kultur weiterhin als homogenes, nationales Konstrukt präsentiert. Diese Entwicklungen betonen die Notwendigkeit, Lehr- und Lernmedien kontinuierlich an kulturelle Realitäten anzupassen, um ein authentischeres Bild des deutschsprachigen Kulturraums effektiver zu vermitteln. Die Analyse liefert wichtige Einsichten in die veränderte Rolle der kulturbezogenen Inhalte im DaF-Unterricht und bietet eine fundierte Grundlage für zukünftige Forschungen im internationalen Vergleich.

Schlüsselwörter: kulturbezogene Inhalte, Kultur, DaF, Lehrwerke, Landeskunde, Bosnien-Herzegowina.

PROŠIRENI SAŽETAK

Nastavna praksa diljem svijeta i danas pokazuje da je tradicionalni udžbenik u središtu nastavnoga procesa. Udžbenici stranoga jezika kroz sadržaje o kulturi i civilizaciji znatno utječu na razvoj slika učenika o drugoj zemlji, prema nekim istraživanjima možda i jače nego npr. udžbenici povijesti ili zemljopisa (Byram 1993: 7). Pritom se udio kulturnih sadržaja u udžbenicima i nastavi kao i način razmatranja druge kulture stalno mijenjao. Tako i udžbenici za učenje njemačkoga jezika u Bosni i Hercegovini igraju važnu ulogu u stvaranju učeničke slike o zemljama njemačkoga govornog područja. U tom se smislu postavlja pitanje kvantitete i kvalitete kulturnih sadržaja u ovim udžbenicima pri čemu se oni odnose na „sve sadržaje koji na eksplicitan i/ili implicitan način prenose informacije o pojedinoj zemlji, njezinim stanovnicima, njihovu načinu života [...] uključujući i materijalnu i duhovnu kulturu te zajednice“ (Petraović 2010: 18). Rad se bavi istraživanjem kulturnih sadržaja u bosanskohercegovačkim udžbenicima njemačkoga jezika u posljednjih 30 godina s ciljem dobivanja uvida u sliku koju ti udžbenici učenicima prenose.

Teorijski okvir

U znanstvenoj se literaturi njemačkoga govornog područja u proteklim desetljećima vodi vrlo sporna rasprava o nazivu, predmetu izučavanja i znanstvenosti discipline kulture i civilizacije (njem. *Landeskunde*) (Pauldrach 1992: 5; Zeuner 2009: 4; Altmayer 2004, 2017; Koreik, Pietzuch 2010: 1441-1454; Schweiger i dr. 2015) kao i o tome koji koncepti i sadržaji uopće stoje iza kulturnih aspekata i kulture u području nastave stranoga jezika. To prije svega ukazuje na kompleksnost, ali i važnost i aktualnost ove problematike (Koreik, Fornoff 2020). Pauldrach (1992: 10) ističe da učenje o kulturi i civilizaciji strane zemlje nikada nije završeno te da njegova definicija uvijek ovisi o društvenim razvojjima, okvirnim uvjetima i glotodidaktičkim konceptima. Tako su se tijekom povijesti pristupi poučavanju kulture i civilizacije kronološki smjenjivali, a u praksi preplitali i rijetko nalazili u čistom obliku (Zeuner 2009: 8). Koreik i Pietzuch (2010: 1444 i d.) klasificiraju četiri koncepta koja se ne razlikuju samo po odabiru kulturnih sadržaja i načinu njihova prikazivanja nego i po poimanju kulture i njezine uloge u nastavi stranih jezika: faktografski, komunikacijski, međukulturni i kulturno-refleksivni pristup.

Tradicionalni faktografski tj. činjenični pristup zalaže se za sistematično poučavanje enciklopedijskog znanja o temama iz zemljopisa, književnosti ili povijesti ciljne zemlje s namjerom da se tako stvori „objektivna“ slika o njoj. Kultura u tradicionalnom smislu obuhvaća

prije svega tzv. „visoku kulturu“ koja se poučava tek na višim razinama učenja stranoga jezika. Najveća kritika ovog pristupa upućena je nepreglednoj količini tema i sadržaja kao i izoliranosti podataka koji odaju dojam objektivnog prikazivanja stvarnosti ciljne zemlje.

U komunikacijskom pristupu, koji u 70-im godinama 20. stoljeća nastaje kao posljedica nove orijentacije glotodidaktike uslijed društvenih i znanstvenih promjena, sposobnost komuniciranja u situacijama svakodnevice postaje cilj učenja stranog jezika (Biechele, Padrós 2003: 33). U kontekstu tzv. kulturnog zaokreta visoka kultura ustupa mjesto kulturi svakodnevice.

1980-ih i 1990-ih godina dolazi do redefiniranja komunikacijskog pristupa u okviru nastave stranih jezika koji se temelji na didaktici razumijevanja stranoga. Tako nastaje međukulturni pristup koji fokus nastave stranoga jezika sada stavlja na usporedbu vlastitoga i stranoga. Učenje stranoga jezika podrazumijeva suočavanje sa stranom kulturom, senzibiliziranje i buđenje svijesti o težini međukulturnog susreta, ali istovremeno i razvijanje sposobnosti, strategija i vještina neophodnih za njezino razumijevanje i adekvatno ponašanje. Komunikacijska kompetencija proširuje se za međukulturnu komponentu te predstavlja temelj međukulturnog obrazovanja. Pozornost teoretičara usmjerava se na izradu konceptualnih modela međukulturne komunikacijske kompetencije koja se sada smatra ključnom kompetencijom i „kombinacijom znanja, stavova i vještina“ (Petravić 2016: 18). Dosad još uvijek nije postignut konsenzus oko njezinog definiranja, pri čemu u središtu stoji pitanje poimanja kulture. Svodeći ih na najvažnija obilježja, razlikujemo dva smjera: prvi se temelji na zatvorenom, statičnom, pretežito homogenizirajuće-nacionalnom poimanju kulture; nasuprot tome stoji otvoreno, heterogeno shvaćanje kulture koja pojedince smatra multikolektivnim bićima.

Na njemačkom govornom području gotovo istovremeno dolazi i do razvijanja različitih integrativnih pristupa poučavanju kulturi i civilizaciji kao i do formuliranja tzv. načela DACH¹ koje polazi od pluricentričnosti njemačkoga jezika i raznovrsnosti kultura zemalja njemačkoga govornog područja. Ukazuje na neophodnost ravnopravnog prikazivanja različitih jezičnih i kulturnih elemenata svih zemalja njemačkoga govornog područja u nastavi i udžbenicima njemačkoga jezika. Istraživanja pokazuju da je provedba ovog načela u mnogim udžbenicima njemačkoga jezika još uvijek problematična te da u tom pogledu postoji potreba za njihovom prilagodbom (usp. Hägi 2006; Hedžić 2018, 2020).

¹ DACH je kratica nastala od oznaka triju zemalja njemačkoga govornog područja: Njemačke (D od Deutschland), Austrije (A) i Švicarske (CH od Confoederatio Helvetica).

Prijelaz u novo tisućljeće donosi i potpunu promjenu paradigme u poučavanju kulture i civilizacije u nastavi stranih jezika. Na njemačkom govornom području posebice teoretičar i kulturolog Altmayer (osobito 2004. i 2017.) izriče oštru kritiku poimanja kulture orijentirane ka nacijama te ističe potrebu prevladavanja tradicionalističke kulture i civilizacije i njezina uključivanja u njemački kao strani/drugi jezik u vidu zasebno priznate istraživačke discipline tj. samostalne „znanosti o kulturi/kulturologije“ (njem. *Kulturwissenschaft*) (Koreik, Fornoff 2020: 595). Posebno problematičnom i nesuvremenom Altmayer smatra dihotomiju vlastitoga i stranoga od koje polazi međukulturna didaktika. Ona pojedince svrstava u jasno razgraničene kulturne zajednice što nikako ne ispunjava „potrebe globaliziranog svijeta“ i današnje društvene stvarnosti (Altmayer 2004: 111). To opet nužno vodi ka generalizirajućim prosudbama i do „učvršćivanja stereotipnih uvjerenja i zapažanja“ (Altmayer 2004: 103). Altmayer kulturu poima kao heterogen i dinamičan konstrukt, kao mrežu tekstnih i diskurzivnih značenja, kao hipertekst. Prema njemu, mi stvarnost tumačimo i u svijetu se orijentiramo pomoću naslijeđenih obrazaca pohranjenih u kulturnom pamćenju određene grupe, pomoću tzv. kulturalnih obrazaca tumačenja (njem. *kulturelle Deutungsmuster*) tj. zaliha zajedničkoga (kolektivnog) kulturnog znanja, sadržanih u različitim vrstama tekstova i diskursa. Cilj učenja stranoga jezika prema tome više nije komunikacijska ili međukulturna, nego diskursna djelatnost, aktivno i zrelo sudjelovanje u diskursima stranoga jezika. Drugim riječima, učenici se upoznaju sa „stranim“ diskursom, spoznaju ga i kritički reflektiraju vlastitu i stranu perspektivu, a sve uz pomoć autentičnih, višeznačnih, višeperspektivnih tekstova.

Ovaj kompleksni, više teorijski kulturno-znanstveni pristup, često nazvan i diskurzivnim, ni prema Altmayeru nije „izravno primjenjiv u praksi“ (2004: 460), posebice ne bez solidnog jezičnog znanja. Fornoff i Koreik (2020: 58) također sumnjaju u potpuni uspjeh ovoga koncepta, prije svega zbog nedostatne kako jezične, tako i diskurzivne kompetencije kod učenika, ali i nastavnika u okviru institucionalnog učenja.

Moguća praktična rješenja, također temeljena i na Altmayerovoj teoriji, nudi grupa autora (Schweiger i dr. 2015) svojim kulturno-refleksivnim pristupom koji podrazumijeva kompleksnije i dinamično shvaćanje kulture nego što je to usporedba vlastite i strane kulture. Nastava koja se odvija prema ovakvom konceptu između ostalog je egzemplarna, integrativna, orijentirana ka učenicima, procesima i djelovanju, poštuje načelo DACH, služi se autentičnim materijalima i nadasve potiče kritičko poimanje kulture (Schweiger i dr. 2015: 7 i d.).

Petravić (2016) u okviru školske nastave stranoga jezika i poučavanja kulture i civilizacije predlaže kombinaciju tradicionalnog, zatvorenog i dinamičkog, otvorenog shvaćanja kulture i to uvijek s obzirom na kontekst učenja tj. ciljnu skupinu. Za osnovnu školu bi prema tome bilo

nerealistično odmah očekivati otvoreno poimanje kulture. Tako je za ovu fazu prikladan najprije zatvoreni faktografski pristup koji isprva vodi do pojednostavnjene, generalizirajuće i stereotipizirajuće slike kulturnih zajednica, da bi se u srednjoj školi proširio s ciljem cjelovite i raznolike slike kulturnih zajednica (ebd. 333). Predloženi rad također se priklanja ovim poimanjima.

Cilj i metodologija istraživanja

Cilj analize je razviti detaljno razumijevanje o tome kako se kultura predstavlja u udžbenicima za njemački kao strani jezik u Bosni i Hercegovini za osnovnu i srednju školu, posebno s obzirom na razvoj i promjene u posljednja tri desetljeća. Naglasak je na temeljitom dijakronijskom istraživanju kulturnih sadržaja u tim udžbenicima. Analizirat će se i usporediti kulturni sadržaji u dvije udžbeničke generacije osnovnoškolskih i srednjoškolskih udžbenika. Kombinirat će se kvantitativni i kvalitativni postupci analize sadržaja jer omogućuju temeljitu i sustavnu evaluaciju specificiranih sadržaja. Kulturni sadržaji u udžbenicima analiziraju se na više razina, posebno s obzirom na njihov udio, raznolikost odnosno distribuciju tematskih i geografskih kategorija sadržaja, likove u udžbenicima i način prezentacije tekstova. Na osnovi relevantnih istraživanja (npr. Ammer 1988; Fink 2003; Petravić 2010; Andracka 2020) i aktualnih didaktičkih i (kulturno-)refleksivnih načela (npr. Schweiger i dr. 2015; Schweiger 2021; Altmayer 2023) formulirani su sljedeći aspekti analize iz kojih proizlaze specifična istraživačka potpitanja:

1. aspekt analize: Udio kulturnih sadržaja

Potpitanje: Koliki je udio kulturnih sadržaja u pojedinačnim udžbenicima i udžbeničkim serijama?

Kako bi se dobili odgovori na ovo potpitanje, najprije se definiraju kategorije sadržaja za analizu, a potom se tekstovi i ilustrativni materijal uvrste u kategorije sadržaja. Za svaku se tematsku kategoriju definira potkategorija koje se pobliže opisuje. Ovom analizom dobivaju se podatci o učestalosti tj. ukupnom udjelu kulturnih sadržaja u svakom udžbeniku i svakoj udžbeničkoj generaciji te se na osnovu kombinacije kvantitativnog i kvalitativnog postupka međusobno uspoređuju. Uspoređuju se i udžbenici za osnovnu školu s onima za srednju školu budući da se ovdje očekuju razlike.

2. aspekt analize: Raznolikost kategorija sadržaja

Potpitanje 1: Kako su raspoređeni kulturni sadržaji s obzirom na tematske kategorije sadržaja tj. teme i koliko su raznolika pojedina područja?

Potpitanje 2: U kojem su omjeru zastupljene pojedinačne zemlje njemačkog kulturnog prostora tj. u kojoj se mjeri poštuje načelo DACH?

Potpitanje 3: Kako je predstavljena Bosna i Hercegovina u različitim udžbeničkim generacijama?

Potpitanje 4: Koje poimanje kulture zastupaju udžbenici?

Ovdje se analizira raspodjela tj. zastupljenost kategorija sadržaja kao i njihove karakteristike. Polazi se od pretpostavke da ravnomjerna tematska zastupljenost može pridonijeti realističnijoj slici koju učenici stječu o nekoj zemlji. Posebna pozornost posvetit će se uvažavanju načela DACH i usporedbi kultura koji će se analizirati deskriptivno-analitičkim postupkom.

3. aspekt analize: Likovi u udžbenicima

Potpitanje 1: Kako su likovi u udžbenicima prikazani s obzirom na njihovu ličnost i opis?

Potpitanje 2: Je li njihov prikaz realističan?

Likovi u udžbenicima analiziraju se kvalitativno za cijeli njemački kulturnocivilizacijski prostor. Pritom se istražuju likovi prikazani u pojedinačnim udžbenicima s obzirom na njihovu osobnost i izgled (Fink 2003: 482). Najprije se analiziraju objektivna obilježja kao što su ime, dob, spol, kulturna pozadina, obiteljske konstelacije, mjesto stanovanja, zanimanje, hobi, a zatim se pozornost usmjerava ka različitim udžbeničkim likovima na temelju sljedećih pitanja: Koje osobine im se pripisuju?, Koje se suptilne informacije prenose o njima?, Proizlazi li iz toga realistična slika ljudi iz njemačkoga kulturnocivilizacijskog prostora?

4. aspekt analize: Način prezentacije

Potpitanje 1: Na koji se način prikazuju kulturni sadržaji u udžbenicima?

Potpitanje 2: Je li njihova prezentacija raznolika?

Tekstovi će se uvrstiti u različite kategorije prema Ammerovom katalogu analize (1988: 97 i d.). Ravnoteža između problematizirajućih i idealizirajućih sadržaja odlučujuća je da bi se dobila realistična slika o nekoj zemlji (usp. Fink 2003: 485).

Nakon definiranja istraživačkih ciljeva i pitanja postavljene su specifične hipoteze.

1. Hipoteza (H1):

H1 a) Udio kulturnih sadržaja veći je u novijim udžbenicima (iz 2010-ih) u usporedbi s onima iz 1990-ih.

H1 b) Očekuje se znatno veći udio kulturnih sadržaja u udžbenicima za srednju školu u usporedbi s onima za osnovnu školu.

2. Hipoteza (H2):

H2 a) Kategorije sadržaja ravnomjernije su raspoređene u novijim nego u starijim udžbenicima.

H2 b) U novijim udžbenicima prevladavaju teme iz svakodnevnog života.

3. Hipoteza (H3):

H3 a) Kulturni sadržaji u starijim udžbenicima vrlo su usmjereni na Njemačku, dok se u novijim udžbenicima uzimaju u obzir i Austrija i Švicarska.

H3 b) Austrija i Švicarska u svim se udžbenicima uglavnom prikazuju turistički.

4. Hipoteza (H4):

H4 a) Udio kulturnih sadržaja o Bosni i Hercegovini znatno je veći u drugoj generaciji udžbenika nego u prvoj.

H4 b) Bosna i Hercegovina se u starijim udžbenicima uglavnom prikazuje kroz kategoriju povijesti, dok je u novijim prikazana znatno raznolikije.

5. Hipoteza (H5): Likovi u udžbenicima rijetko se prikazuju realistično.

6. Hipoteza (H6): U svim udžbenicima prevladava tipizirajuće-imitativni način prezentacije.

Korpus analize sadrži četiri udžbeničke serije za učenje njemačkoga kao stranoga jezika i to dvije osnovnoškolske i dvije srednjoškolske. Riječ je o školskim udžbenicima isključivo bosanskohercegovačkih autora nastalim u posljednjih 30 godina. Dijelom su još uvijek u uporabi. Pritom se udžbeničke serije prema godinama nastanka mogu svrstati u dvije udžbeničke generacije: prva generacija pojavljuje se od 1996., a druga od 2009. godine. Udžbenici za osnovnu školu namijenjeni su 11- do 14-godišnjacima; udžbenici za srednju školu 15- do 18-godišnjacima. Ukupno se analizira 15 osnovnih udžbeničkih knjiga i šest radnih bilježnica. Iako samo dvije novije udžbeničke serije posjeduju radne bilježnice koje često služe samo ponavljanju i uvježbavanju jezičnih struktura prikazanih u osnovnim udžbeničkim knjigama, u pojedinim se radnim bilježnicama mogu utvrditi i novi kulturni sadržaji.

Rezultati istraživanja

U nastavku su sažeto predstavljeni najuočljiviji rezultati analize, s posebnim naglaskom na sličnosti i razlike između starijih (1990-e) i novijih (2010-e) serija udžbenika za osnovne (P) i srednje škole (S) kao i na postavljene hipoteze.

U udžbenicima za osnovnu i srednju školu primjećuje se povećanje kulturnih sadržaja od starijih do novijih izdanja, što potvrđuje dio hipoteze H1 a) da je udio kulturnih sadržaja u novijim udžbenicima veći nego u starijima. Ovaj porast može se pripisati širenju komunikativnog i posebno međukulturalnog pristupa poučavanju kulture u nastavi stranih jezika.

Prosječni udio kulturnih sadržaja veći je u srednjoškolskim nego u osnovnoškolskim udžbenicima, no razlika nije tako izražena kako se prvotno očekivalo. Stoga se dio hipoteze H1 b) potvrđuje samo djelomično.

Primjećuje se izražena dominacija kategorije *geografija/putovanja/promet/okoliš* kako u starijim tako i u novijim udžbenicima. Također se primjećuje veći fokus na teme kao što su slobodno vrijeme i život, što djelomično potvrđuje hipotezu H2 b) da noviji udžbenici sve veći prioritet daju temama iz svakodnevice.

Novije serije udžbenika sve više naglašavaju svakodnevne i međukulturalne teme, dok starije serije više ističu tradicionalne obrazovne sadržaje poput umjetnosti i književnosti.

Analiza prikaza zemalja njemačkog govornog područja pokazuje snažnu usredotočenost na Njemačku koja se smanjuje od starijih do novijih izdanja udžbenika, ali ne prvenstveno u korist Austrije ili Švicarske, već prije svega Bosne i Hercegovine. Ovaj razvoj pokazuje da se načelo DACH ne provodi u potpunosti, što djelomično potvrđuje hipotezu H3 a). Dodatno se pokazuje da su Austrija i Švicarska u udžbenicima pretežno predstavljene kroz turističke sadržaje, što potvrđuje hipotezu H3 b).

Prikaz Bosne i Hercegovine u udžbenicima od prve do druge generacije pokazuje značajan porast kulturnih sadržaja čime se potvrđuje hipoteza H4 a). Noviji udžbenici nude raznovrsniji prikaz, no uglavnom se fokusiraju na kategoriju *geografija/putovanja/promet/okoliš*, dok stariji udžbenici pokrivaju i povijesne teme, ali ne pretežito. Time se hipoteza H4 b) potvrđuje samo djelomično.

Svi udžbenici kulturu uglavnom predstavljaju kao homogenu, nacionalnu konstrukciju. U novijim izdanjima proširuju faktografski pristup poučavanju kulture i civilizacije komunikativnim i međukulturalnim elementima koji naglašavaju usporedbu između zemalja njemačkog govornog područja i Bosne i Hercegovine.

Likovi u udžbenicima su idealizirani i stereotipno prikazani, pri čemu novija izdanja pokazuju vizualna poboljšanja, ali prikaz i dalje ne odražava raznolike i stvarne životne realnosti. Takav način prikazivanja dovodi do homogenizacije i stereotipizacije likova što potvrđuje hipotezu H5 da se likovi u udžbenicima rijetko prikazuju realistično.

U svim udžbenicima prevladava tipizirajuće-imitativni i afirmativno-eksklamatorni način prikaza koji pojednostavljuje i idealizira svakodnevne i „tipične“ situacije, čime se uglavnom izbjegava dublje kritičko bavljenje sadržajem. Iako u srednjoškolskim udžbenicima postoji nešto veća raznolikost u načinu prikaza, mogućnosti za kritičku refleksiju i diskusiju ostaju ograničene. To potvrđuje hipotezu H6.

Očekivani znanstveni doprinos istraživanja

Rezultati ove komparativne analize sadržaja pružaju uvid u promjenu uloge kulturnih sadržaja u udžbenicima njemačkoga i u nastavi stranoga jezika kao i sliku njemačkoga kulturnocivilizacijskog prostora koju oni posreduju u razdoblju od posljednjih 30 godina tj. od osnivanja Bosne i Hercegovine 1992. godine. Kako kulturni sadržaji u bosanskohercegovačkim udžbenicima njemačkoga jezika do sada nisu temeljito istraženi, predložena disertacija prvi je znanstveni rad na ovom području. Analiza udžbenika omogućava preciznije spoznaje i diferenciran uvid u cjelokupnu sliku njemačkog kulturnog područja jer se analiziraju i uspoređuju i osnovnoškolski i srednjoškolski udžbenici. Dobiveni zaključci predstavljat će i osnovu za daljnja istraživanja i izradu prijedloga za poboljšanje navedenih nastavnih materijala. Kako bi se pokazalo razlikuju li se slike prikazanih zemalja, u kojoj mjeri i na koji način, analiza bi se mogla proširiti i na udžbenike za rano učenje njemačkoga jezika. Svakako bi bilo zanimljivo istražiti kulturne sadržaje u aktualnim bosanskohercegovačkim udžbenicima drugih stranih jezika koji se poučavaju i uče u Bosni i Hercegovini kao što su engleski, francuski, turski, arapski i dr., a s ciljem usporedbe rezultata svih istraživanja i dobivanja sveobuhvatnijih zaključaka. Na temelju dobivenih rezultata mogle bi se izraditi smjernice za uključivanje kulturnih sadržaja u buduće udžbenike inih jezika u Bosni i Hercegovini. Osim toga, rezultati istraživanja mogli bi se usporediti i sa sličnim istraživanjima drugih zemalja. Relevantnost kulturnih sadržaja u udžbenicima stranoga jezika na taj bi se način mogla istražiti i usporediti i na međunarodnoj razini.

Ključne riječi: kulturni sadržaji, kultura, njemački jezik, udžbenici, kultura i civilizacija, Bosna i Hercegovina.

INHALTSVERZEICHNIS

0	Einleitung	1
0.1	Aufbau der Arbeit.....	2
1	Das Fremdsprachenlehrwerk	5
1.1	Begriffsklärung.....	5
1.2	Aufbau des Fremdsprachenlehrwerks	10
1.3	Stellung des Fremdsprachenlehrwerks	11
1.3.1	Unterrichtsfaktoren.....	13
1.3.1.1	Personelle Faktoren: Lernende und Lehrende	13
1.3.1.2	Institutionelle Faktoren: Lehrpläne und Lehr- und Lernziele.....	16
1.3.1.3	Didaktisch-methodische Faktoren	16
1.3.1.3.1	Lehrinhalte.....	16
1.3.1.3.2	Lehrmethoden.....	18
1.3.2	Herstellungsfaktoren	20
1.3.2.1	Personelle Faktoren: Lehrwerkautor:innen	21
1.3.2.2	Materielle Faktoren: Markt und Verlage	22
1.4	Charakterisierung von Fremdsprachenlehrwerken.....	22
1.4.1	Aufgaben des Fremdsprachenlehrwerks.....	22
1.4.2	Zielgruppenbezug bei Lehrwerken.....	24
1.4.2.1	Alter.....	24
1.4.2.2	Sprachniveau	25
1.4.2.2.1	Lernziele	26
1.4.2.2.2	Globale Lehrwerke	26
1.4.2.2.3	Regionale und regionalisierte Lehrwerke.....	27
1.5	Potenziale und Grenzen von Lehrwerken.....	30
1.5.1	Potenziale	30
1.5.2	Grenzen	31
1.6	Ausblick	35
1.7	Lehrwerkforschung	36
1.7.1	Historischer Kontext.....	36
1.7.2	Zur Begriffsklärung und Forschungsdimensionen	39
2	Von Landeskunde zu Kulturstudien	46
2.1	Problematik der Landeskunde	46
2.2	Problematik des Kulturbegriffs	51
2.2.1	Der Kulturbegriff nach Bolten.....	51

2.2.2	Typologie des Kulturbegriffs nach Altmayer.....	54
2.3	Historischer Überblick	57
2.3.1	Methoden des Fremdsprachenunterrichts.....	58
2.3.2	Anfänge der Landeskundevermittlung	61
2.4	Landeskundeansätze.....	63
2.4.1	Kognitiv-informationsbezogene Landeskunde.....	63
2.4.2	Kommunikativ-sprachbezogene Landeskunde.....	68
2.4.3	Interkulturelle Landeskunde.....	74
2.4.3.1	Stereotype.....	79
2.4.3.2	Interkulturelle kommunikative Kompetenz.....	83
2.4.3.3	Modelle zur Beschreibung interkultureller kommunikativer Kompetenz.....	84
2.4.3.4	Problematik des interkulturellen Ansatzes	86
2.4.4	DACH-Prinzip.....	89
2.4.4.1	Anfänge	89
2.4.4.2	ABCD-Thesen.....	89
2.4.4.3	Von ABCD zu DACHL	91
2.4.4.4	Kritik am DACH-Prinzip	96
2.4.5	Diskursive Landeskunde und/oder Kulturstudien	97
2.4.5.1	Diskurs.....	100
2.4.5.2	Kulturelle Deutungsmuster.....	101
2.4.5.3	Kritik der kulturwissenschaftlichen Landeskunde	103
2.4.5.4	Plurale Kulturvermittlung.....	108
2.4.5.5	(Kultur-)reflexive Landeskunde	109
2.4.5.6	Erinnerungsorte	112
2.4.6	Ausblick.....	114
2.5	Landeskundeforschung in Fremdsprachenlehrwerken	118
3	Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts in Bosnien-Herzegowina.....	126
3.1	Entwicklung des Bildungswesens in Bosnien-Herzegowina.....	126
3.1.1	Politische Strukturierung des Landes	127
3.1.2	Das gegenwärtige Bildungssystem.....	128
3.1.3	Gliederung des Bildungssystems.....	131
3.2	Deutsch als Fremdsprache im Bildungssystem	133
3.2.1	Deutsch als Fremdsprache im Vorschul- und Primarbereich	135
3.2.2	Deutsch als Fremdsprache im Sekundarbereich.....	138
3.2.3	Deutsch als Fremdsprache in der Tertiärbildung.....	140
3.2.4	Deutschlehrende in der Praxis	142
3.2.5	Deutsch außerhalb traditioneller Bildungseinrichtungen	143

3.3	Lehrpläne und Curricula in Bosnien-Herzegowina	144
3.3.1	Lehrplan und Curricula.....	144
3.3.2	Lehrplan und -programm.....	145
3.3.3	Lehrpläne und -programme für den DaF-Unterricht	146
3.3.4	Curriculare Reform.....	147
3.4	Lehrwerke für den schulischen DaF-Unterricht	150
3.4.1	Richtlinien für DaF-Lehrwerke in Bosnien-Herzegowina	152
3.4.2	Generationen von DaF-Lehrwerken in Bosnien-Herzegowina	158
3.5	Ausblick	161
4	Methodologie.....	163
4.1	Forschungsziel und -fragen	163
4.2	Forschungshypothesen	164
4.3	Inhaltsanalyse in der Lehrwerkforschung	168
4.3.1	Die quantitative Inhaltsanalyse.....	168
4.3.2	Die qualitative Inhaltsanalyse.....	169
4.3.3	Kombinierte Ansätze in der Lehrwerkforschung	170
4.3.4	Methodologie der Forschung.....	172
4.3.4.1	Quantitative Analyse	176
4.3.4.2	Qualitative Analyse	177
4.4	Das Analysekorpus.....	179
4.4.1	Lehrwerkreihe Primarstufe P1 (ab 1996)	180
4.4.2	Lehrwerkreihe Primarstufe P2 (ab 2009)	184
4.4.3	Lehrwerkreihe Sekundarstufe S1 (ab 1998).....	187
4.4.4	Lehrwerkreihe Sekundarstufe S2 (ab 2011).....	190
5	Lehrwerkanalyse	193
5.1	Primarstufe – Grundschullehrwerke.....	193
5.1.1	Lehrwerkreihe P1 (ab 1996).....	193
5.1.1.1	Anteil der kulturbezogenen Inhalte	193
5.1.1.2	Zusammenfassung	194
5.1.1.3	Vielfalt der Inhaltskategorien	196
5.1.1.4	Zusammenfassung	201
5.1.1.5	Lehrwerksakteure	204
5.1.1.6	Zusammenfassung	216
5.1.1.7	Präsentationsweise.....	219
5.1.1.8	Zusammenfassung	224
5.1.2	Lehrwerkreihe P2 (ab 2009).....	227
5.1.2.1	Anteil der kulturbezogenen Inhalte	227

5.1.2.2	Zusammenfassung	228
5.1.2.3	Vielfalt der Inhaltskategorien	229
5.1.2.4	Zusammenfassung	234
5.1.2.5	Lehrwerksakteure	236
5.1.2.6	Zusammenfassung	248
5.1.2.7	Präsentationsweise.....	250
5.1.2.8	Zusammenfassung	255
5.1.3	Vergleich Lehrwerkreihen P1 und P2	258
5.1.3.1	Anteil der kulturbezogenen Inhalte	258
5.1.3.2	Vielfalt der Inhaltskategorien	259
5.1.3.3	Lehrwerksakteure	263
5.1.3.4	Präsentationsweise.....	267
5.2	Sekundarstufe – Mittelschullehrwerke	269
5.2.1	Lehrwerkreihe S1 (ab 1998).....	269
5.2.1.1	Anteil der kulturbezogenen Inhalte	269
5.2.1.2	Zusammenfassung	270
5.2.1.3	Vielfalt der Inhaltskategorien	271
5.2.1.4	Zusammenfassung	276
5.2.1.5	Lehrwerksakteure	279
5.2.1.6	Zusammenfassung	287
5.2.1.7	Präsentationsweise.....	291
5.2.1.8	Zusammenfassung	295
5.2.2	Lehrwerkreihe S2 (ab 2011).....	298
5.2.2.1	Anteil der kulturbezogenen Inhalte	298
5.2.2.2	Zusammenfassung	298
5.2.2.3	Vielfalt der Inhaltskategorien	299
5.2.2.4	Zusammenfassung	302
5.2.2.5	Lehrwerksakteure	304
5.2.2.6	Zusammenfassung	309
5.2.2.7	Präsentationsweise.....	310
5.2.2.8	Zusammenfassung	312
5.2.3	Vergleich Lehrwerkreihen S1 und S2	314
5.2.3.1	Anteil der kulturbezogenen Inhalte	314
5.2.3.2	Vielfalt der Inhaltskategorien	315
5.2.3.3	Lehrwerksakteure	319
5.2.3.4	Präsentationsweise.....	321
6	Abschließende Diskussion	324

6.1	Zusammenfassung der Analyseergebnisse	324
6.1.1	Anteil der kulturbezogenen Inhalte	324
6.1.2	Vielfalt der Inhaltskategorien	327
6.1.3	Lehrwerksakteure	335
6.1.4	Präsentationsweise.....	338
6.2	Schlussbetrachtungen	341
6.3	Implikationen für Theorie und Praxis.....	344
6.4	Ausblick	346
7	Literaturverzeichnis.....	349
7.1	Primärliteratur	349
7.2	Sekundärliteratur	350

0 Einleitung

Dass Sprache und Kultur unzertrennlich miteinander verbunden sind, hebt Hans-Jürgen Krumm schon in den 1990er Jahren des letzten Jahrhunderts hervor und betont, dass das „Sprachenlernen als „Kulturlernen“ begriffen“ werden muss (Krumm 1998: 524). Das Beherrschen einer Fremdsprache bedeutet somit nicht nur das Erlernen von sprachlichen Strukturen und relevantem Wortschatz, sondern schließt zugleich die Kultur mit ein. In einer zunehmend globalisierten Welt gewinnen neben kulturbezogenen bzw. landeskundlichen Kenntnissen auch die aktive Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen für alle Fremdsprachenlernenden an Bedeutung.

Den ersten Einblick in die Gegebenheiten eines Landes bilden oft Fremdsprachenlehrwerke. Diese nehmen trotz zunehmender Digitalisierung eine entscheidende Rolle im Fremdsprachenunterricht ein und beeinflussen durch landeskundliche bzw. kulturbezogene Inhalte wesentlich die Entwicklung von Landesbildern bei Lernenden, einigen Forschungen nach möglicherweise stärker als etwa Geschichts- oder Geografielehrwerke (Byram 1993: 7). Dabei änderte sich sowohl der Anteil der kulturbezogenen Inhalte in Lehrwerken und im Unterricht als auch die Art und Weise der Auseinandersetzung mit Kultur immer wieder. Somit ist die Bedeutung der Lehrwerkanalyse für den Fremdsprachenunterricht sowie eine kritische Auseinandersetzung mit Lehrwerken enorm, da sie einen wertvollen Einblick in die aktuelle und historische Situation geben kann. Altmayer und Koreik (2010b) betonen die Notwendigkeit der Erforschung kulturbezogener Lehrwerke als zentrale Forschungsaufgabe in der Kulturwissenschaft des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Dies unterstreicht die hohe Relevanz dieser Forschung, insbesondere, da es bisher keine vergleichbaren Studien zu kulturellen Inhalten in bosnisch-herzegowinischen Lehrwerken gibt.

Die in den Lehrwerken dargestellten und vermittelten kulturellen Inhalte und Werte prägen deutlich das Bild der Lernenden über die kulturelle Landschaft des deutschsprachigen Raumes. Sie wirken „wie ein Fenster in eine andere Welt“ (Maijala 2010: 9), die es zu entdecken gilt. Diese Inhalte können sehr motivierend, aber auch demotivierend auf Lernende wirken. Zudem führen sie unausweichlich auch zu Stereotypen, die wiederum Einfluss auf das Lernen und die Motivation der Lernenden haben können. Daher ist eine sorgfältige Auswahl der Themen und landeskundlichen bzw. kulturbezogenen Inhalte, die im Lehrwerk angeboten werden sowie die Art und Weise, wie sie dargestellt und bearbeitet werden, entscheidend.

Landeskunde stellt somit einen integralen und essentiellen Bestandteil der Fremdsprachendidaktik dar, wenngleich sie keineswegs frei von Kontroversen ist. In der Vergangenheit prägten viele verschiedene theoretische Ansätze und Konzepte die Landeskundevermittlung im Fremdsprachenunterricht. In der Unterrichtspraxis präsentieren in der Regel die Lehrwerke mit ihren Darstellungen einen Ausschnitt der gesellschaftlichen Realität und bestimmen damit auch, was und wie vermittelt wird.

Auch bosnisch-herzegowinische Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache spielen eine wichtige Rolle bei der Entstehung des Bildes von Lernenden über den deutschsprachigen Kulturraum. In diesem Sinne stellt sich die Frage der Quantität und Qualität kulturbezogener Inhalte in diesen Lehrwerken, wobei sie sich auf „alle Inhalte beziehen, die auf explizite und/oder implizite Weise Informationen über ein Land, seine Bewohner, ihre Lebensweise [...] vermitteln, einschließlich des materiellen und geistigen Kulturguts einer Gesellschaft“ (Petravić 2010: 18; übers. L. H.)².

Die vorliegende Arbeit fokussiert sich auf die Untersuchung kulturbezogener Inhalte in bosnisch-herzegowinischen DaF-Lehrwerken der letzten dreißig Jahre. Das Ziel ist, ein umfassendes Bild davon zu gewinnen, wie Kultur in den Deutschlehrwerken für die Primar- und Sekundarstufe in Bosnien-Herzegowina präsentiert wird und inwiefern sich diese Darstellungen in den letzten 30 Jahren verändert haben.

0.1 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in sechs zentrale Kapitel gegliedert, die sich jeweils auf unterschiedliche Aspekte der Untersuchung fokussieren.

Im ersten Kapitel wird eine umfassende Einführung in die Thematik der Fremdsprachenlehrwerke gegeben. Beginnend mit einer detaillierten Klärung grundlegender Begriffe, wird die Relevanz des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht erörtert. Der Aufbau des Lehrwerks sowie seine Rolle im Kontext von Lehrenden und Lernenden, Lehrplänen und Lehrmethoden wird eingehend analysiert. Die Charakterisierung der Lehrwerke umfasst deren Aufgaben und Zielgruppenorientierung, insbesondere im Hinblick auf Alter und Sprachniveau der Lernenden sowie auf globale und regionale Lehrwerke. Zudem werden Potenziale und Einschränkungen von Lehrwerken diskutiert und ein Ausblick auf zukünftige Entwicklungen gegeben. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Lehrwerkanalyse und -kritik in Theorie und Praxis.

² Alle Übersetzungen aus dem Bosnischen, Kroatischen, Serbischen und Englischen wurden von der Autorin selbst vorgenommen.

Im zweiten Kapitel werden theoretische Grundlagen sowie die Entwicklung von Landeskunde zu Kulturstudien im Fremdsprachenunterricht ausführlich diskutiert. Es werden grundlegende Termini geklärt und die Problematik des Kulturbegriffs erörtert. Ein historischer Überblick veranschaulicht die Entwicklung der Lehrmethoden und skizziert die Anfänge der Landeskundevermittlung. Es werden verschiedene Ansätze – von der kognitiven über die kommunikative und interkulturelle bis hin zur diskursiven Landeskunde – vorgestellt und kritisch beleuchtet. Die Relevanz aktueller Konzepte wie Diskurs, kulturelle Deutungsmuster, plurale Kulturvermittlung, (kultur-)reflexive Landeskunde und Erinnerungsorte wird hervorgehoben. Abschließend erfolgt eine Vertiefung in die Forschung kulturbezogener Inhalte in Fremdsprachenlehrwerken.

Das dritte Kapitel widmet sich den spezifischen Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts in Bosnien-Herzegowina, die für das Verständnis des jeweiligen Kontextes essenziell sind. Nach einer Darstellung der Entwicklung des Bildungswesens, beginnend mit der politischen Strukturierung, folgt ein Überblick über die aktuelle Bildungslandschaft des Landes. Anschließend wird der gegenwärtige Stand des Deutschunterrichts in den verschiedenen Bildungsbereichen – vom Vorschul-, über den Primar- und Sekundarbereich bis hin zur Tertiärbildung – dargelegt sowie die Rolle des Deutschen außerhalb schulischer Bildungseinrichtungen. Ferner werden die Lehrpläne und -programme für den Deutschunterricht in Bosnien-Herzegowina betrachtet. Das Kapitel schließt mit einem Überblick über Lehrwerke für den schulischen DaF-Unterricht, wobei die verschiedenen Generationen von DaF-Lehrwerken der letzten dreißig Jahre in Bosnien-Herzegowina vorgestellt werden.

Das vierte Kapitel erörtert die Forschungsmethodologie, die für die vorliegende Untersuchung kulturbezogener Inhalte in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache angewandt wird. Dabei wird zunächst die Rolle der Inhaltsanalyse innerhalb der Lehrwerkforschung herausgestellt, einschließlich der Darstellung kombinierter Ansätze, die sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden integrieren. Ferner wird das Forschungsziel präzise formuliert, zentrale Forschungsfragen werden näher definiert sowie spezifische Hypothesen aufgestellt. Abschließend wird das Analysekorpus präsentiert, das verschiedene Lehrwerkreihen für die Primar- und Sekundarstufe in Bosnien-Herzegowina umfasst.

Das fünfte Kapitel, das umfangreichste der Arbeit, fokussiert eine detaillierte Analyse der Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache. In jeweils zwei Lehrwerkreihen für die Primar- und Sekundarstufe werden der Anteil und die Vielfalt der kulturbezogenen Inhalte, die Darstellung

der Lehrwerksakteure und die Präsentationsweise der Inhalte analysiert. Jeder Abschnitt schließt mit einer zusammenfassenden Interpretation der Ergebnisse.

Das sechste und abschließende Kapitel systematisiert die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse, diskutiert diese kritisch und erörtert Implikationen für die Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Außerdem bietet es einen Ausblick auf weiterführende Fragestellungen.

1 Das Fremdsprachenlehrwerk

Das Kapitel widmet sich der umfassenden Untersuchung des Fremdsprachenlehrwerks. Es beginnt mit einer grundlegenden Begriffsklärung, die die definitorischen Grundlagen und die Relevanz des Lehrwerks im Kontext des Fremdsprachenunterrichts klärt. Anschließend wird der Aufbau des Fremdsprachenlehrwerks näher betrachtet.

Die Stellung des Fremdsprachenlehrwerks im Unterricht wird unter Berücksichtigung verschiedener Faktoren analysiert. Hierbei werden personelle Faktoren wie die Rolle der Lernenden und Lehrenden, institutionelle Faktoren wie Lehrpläne und Lehr- und Lernziele sowie didaktisch-methodische Faktoren, einschließlich Lehrinhalte und Lehrmethoden, beleuchtet. Zudem wird auf die Herstellungsfaktoren eingegangen, wobei sowohl personelle Aspekte wie die Rolle der Lehrwerkautor:innen, als auch materielle Faktoren, wie Marktbedingungen und Verlagswesen, erörtert werden.

Die Charakterisierung von Fremdsprachenlehrwerken umfasst die Darstellung ihrer Aufgaben und die Berücksichtigung der Zielgruppenbezogenheit, wobei insbesondere auf das Alter und das Sprachniveau der Lernenden eingegangen wird. Es wird auch die Unterscheidung zwischen globalen, regionalen und regionalisierten Lehrwerken diskutiert.

Kritisch betrachtet werden abschließend die Potenziale und Grenzen von Lehrwerken, wobei sowohl die Möglichkeiten als auch die Einschränkungen beleuchtet werden. Ein Ausblick auf zukünftige Entwicklungen und Trends rundet das Kapitel ab.

Zuletzt wird die Lehrwerkforschung thematisiert, wobei der historische Kontext und aktuelle Forschungsdimensionen und Fragestellungen in den Blick genommen werden.

1.1 Begriffsklärung

Dem traditionellen Fremdsprachenlehrwerk kommt in zahlreichen Unterrichtskontexten eine zentrale Rolle zu. Sowohl für Lernende, die das Lehrwerk oft als erste Informationsquelle und Lernmaterial für selbstständiges Arbeiten nutzen können als auch für Lehrende, für die es ein Instrument zur Arbeitserleichterung (vgl. Nieweler 2017: 206) und eine Grundlage für die inhaltliche und methodische Planung des Lehrprozesses sein kann, gehört das Lehrwerk zum wichtigsten Leitmedium im Unterricht.

Lehrwerke zeichnen sich durch ihre bemerkenswerte Flexibilität aus – sie können nahezu überall und jederzeit eingesetzt werden und sind unabhängig von Strom- und Internetzugang verfügbar. Idealerweise bieten sie eine umfassende Darstellung des jeweiligen Fachgebiets an

(vgl. Maijala 2007: 543). Weltweit nehmen Lehrwerke direkten Einfluss auf die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, die Umsetzung von Lernzielen, die Auswahl und Progression von Inhalten sowie den Einsatz von Unterrichtsmethoden und Arbeitsformen u.a.

Auch wenn das Lehrwerk immer wieder in Kritik gerät und in diesem Zusammenhang für einen lehrwerkfreien Unterricht plädiert wird, sollte Neuner (1994: 8) auch heute Recht behalten mit seiner Behauptung, dass das Lehrwerk „wie kein anderer Faktor das [bestimmt], was im Fremdsprachenunterricht geschieht.“

Beim Versuch einer Begriffsklärung begegnet man in der Forschungsliteratur der letzten 20 Jahre mehreren verwandten Termini: Lehr- und Lernmaterial, Lehr- und Lernmedien, Lehrbuch, Lehrwerk, Arbeitsbuch, Arbeitsheft, Schülerbuch, Übungsbuch, Kursbuch u.a. Krumm (2010: 1215) bezeichnet mit Begriffen wie Lehrbuch, Lehrwerk, Unterrichts- bzw. Lehrmedien, Lehr- und Lernmaterialien alles, was das Lernen anregt, stützt und steuert. Funk (2016: 436) setzt Lehr- und Lernmaterialien mit Lehr- und Lernmedien gleich und bezeichnet damit alle Materialien, Medien und Texte, die Lehrende und Lernende zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen gebrauchen. Heute werden die Begriffe Lehrmaterial und Lernmaterial im Hinblick auf die Materialien, auf die sie sich beziehen, oft als Synonyme betrachtet (vgl. Rösler/Würffel 2017: 12) und manchmal auch als Lehr-/Lernmaterial bezeichnet (z.B. Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1029; Krumm 2010: 1215). Traditionell wurde der Begriff Lehrmaterial gebraucht. Mit der Wende zur Lernerorientierung in den 1970er Jahren gewann der Begriff Lernmaterial zunehmend an Bedeutung (vgl. Rösler 2016: 471). Einige Autor:innen unterschieden demzufolge die Bedeutung der beiden Begriffe. Edmondson (1999: 53) beispielsweise versteht unter Lehrmaterialien alle Texte im weitesten Sinne, die Lehrende für ihre professionelle Tätigkeit in der Sprachvermittlung direkt verwenden, wohingegen Lernmaterialien Texte sind, die Lernende selbst für den Fremdsprachenerwerb ausgewählt haben. Für Rösler (1994: 73) ist Lehrmaterial speziell für Lernende verfasstes sprachliches Material, das bearbeitet worden ist und in verschiedenen Formen existiert, z.B. als Sammlung von Texten oder Übungen, als Buch, audiovisuelle Materialien u.a. Lernmaterial steht dagegen für „alle Materialien, die für das Fremdsprachenlernen verwendet werden können, unabhängig davon, ob sie extra dafür produziert wurden oder nicht.“ (Rösler 2016: 471) Die Begriffe Lehrmaterial und Lernmaterial unterscheiden sich zwar nur durch die angenommene Perspektive, werden jedoch synonym betrachtet. Allerdings wird immer häufiger von Lehr- und Lernmedien statt von Lehr- und Lernmaterial gesprochen. Auch Würffel (2021: 282) schlägt vor, den Begriff Lehr- und Lernmedien als Oberbegriff zu betrachten und nicht mehr zwischen Materialien und Lehr- und Lernmedien zu unterscheiden, da aufgrund immer größer werdender

Bedeutung von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht der Medienbegriff den Materialienbegriff immer weiter verdrängt. Mit Lehr- und Lernmedien werden aus diesem Grund „alle in irgendeiner Form vorliegenden Dinge bezeichnet, die zum Fremdsprachenlehren und/oder -lernen eingesetzt werden.“ (ebd.) In diesem Sinne wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff *Lehr- und Lernmedien* synonym für sämtliche Materialien verwendet, die von Lehrenden und Lernenden im Lehr- bzw. Lernprozess genutzt werden.

Obwohl die Begriffe *Lehrbuch* und *Lehrwerk* im Sprachgebrauch häufig gleichgesetzt werden, wird in der einschlägigen Literatur grundsätzlich zwischen diesen beiden Termini unterschieden. Das Lehrwerk hat sich im Laufe der Jahre aus dem Lehrbuch entwickelt und zwar durch die Ergänzung von zahlreichen Zusatzmaterialien, Arbeitsbüchern etc. (vgl. Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1029; Funk 2010: 188), v.a. aber durch die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz Mitte der 1970er Jahre. Die Bezeichnung *Lehrwerk* kennzeichnet in Abgrenzung zum *Lehrbuch* Materialien, „die systematisch aufeinander bezogen sind und einen Medienverbund bilden“ (Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1029). Neuner (2007: 399) definiert das Lehrbuch als

„ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung, Lehrstoffprogression, Unterrichtsverfahren), in dem alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte, Übungen, Grammatikdarstellung, Vokabular, etc.) zwischen zwei Buchdeckeln enthalten sind.“

Das Lehrwerk dagegen setzt sich aus mehreren Komponenten oder Lehrwerkteilen zusammen, die eine unterschiedliche didaktische Funktion haben, wie z.B. das Schülerbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch, dazugehörige audio-visuelle Medien, ein- oder zweisprachige Glossare usw. Auch für Krumm (2010: 1215) besteht das Lehrwerk im Gegensatz zum Lehrbuch nicht nur aus schriftlichem Material, sondern auch aus Medien, Internet-Plattformen o.ä. Nach Reisener (1989: 98) ist das Lehrwerk einfach ein „Lehrbuch mit seinen Zusatzmedien“. Leupold (2006: 2) zählt neben dem Schülerbuch alle „weiteren skripturalen, auditiven, visuellen oder audiovisuellen Materialien“ zum Lehrwerk dazu, die für Lernende und Lehrende konzipiert werden. Diese Materialien können in lehrwerkbegleitende, lehrwerkübergreifende oder lehrwerkunabhängige Elemente unterteilt werden (vgl. Nieweler 2005: 124). Für Rösler (1994: 74) begleiten und steuern Lehrwerke teilweise den Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum und sind meistens strukturiert, sprachlich vielfältig und abwechslungsreich. Das Lehrwerk wird auch als ein „besonderer Teil der Lernmaterialien“ betrachtet (Rösler 2016: 471). Würffel (2021: 292) betrachtet es als einen „Spezialfall“ unter den Lehr- und Lernmedien, welches als eins der meist diskutierten Lehr- und Lernmedien des DaF- und DaZ-Unterrichts betrachtet

werden kann (ebd.: 294).

Das Lehrwerk ist ein komplexer Medienverbund, der aus bis zu zehn Lehrwerkteilen bestehen kann (vgl. Koenig 2019: 177). Im institutionellen Kontext der Schule besteht es aus Materialien, die speziell für Lernende und Lehrende erstellt werden. Traditionell enthält es vorgefertigte Ziele, Inhalte und Methoden. Dabei bilden das Lehrbuch, Arbeitsbuch und Lehrerhandbuch den Kern des Lehrwerks (Rösler/Würffel 2017: 20).

Wipperfürth und Will (2019: 205) führen eine Liste mit Funktionen des Lehrbuchs auf:

„Erfüllung der Lehrplanziele, Struktur (Layout, Aufbau), Erleichterung der Unterrichtsplanung (insbesondere in der Ausbildung und dem Berufseinstieg), Progression (insbes. in den sprachlichen Mitteln, insbes. in der Unterstufe, auch noch in der Mittelstufe), „Fundgrube“, „Ideensammlung und Inspiration“, „Steinbruch“, „Materialpool“, Kommunikationsmedium mit den Eltern, Grundlage für die Kooperation mit KollegInnen, gemeinsame Unterrichtsplanung, gemeinsame Prüfungen, Gesprächsgrundlage für Unterrichtserfahrungen, sichere Grundlage für die KollegInnen der Folgejahre, Übungspool insbesondere für Grammatik“.

Rösler und Würffel (2017: 21) definieren insgesamt zehn Funktionen, die das Lehr- und Arbeitsbuch zusammen erfüllen. So sollen sie:

„den Spracherwerb steuern, in bestimmte Themen einführen, dabei den zu dem Thema passenden Wortschatz und die landeskundlichen Informationen liefern, grammatische Phänomene und Redewendungen präsentieren, Material zum Üben anbieten, Kommunikationsanlässe liefern, den Erwerb der Aussprache anleiten, unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen vorschlagen und unterschiedliche Textsorten enthalten, das Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören und das Zusammenspiel dieser Fertigkeiten fördern [und] den Lernenden Hinweise anbieten, wie sie ihr Wissen überprüfen können.“

Dabei spielen das Lehrbuch und das Arbeitsbuch im Unterricht selbstverständlich eine unterschiedliche Rolle. Das Lehrbuch (manchmal auch Schul-, Schüler-, Lerner-, Haupt- oder Kursbuch genannt) dient als Grundlage für den Unterricht und wird üblicherweise auch direkt im Unterricht benutzt. Darin sind meistens neue Inhalte wie Texte, Grammatikdarstellungen, Lernaufgaben, Übungen und Glossare integriert. Es gibt die wesentlichen Inhalte bzw. Themen, den Wortschatz, die Redemittel und die sprachlichen Strukturen, die eingeführt werden sollen, vor (vgl. ebd.: 21). Das Arbeitsbuch (auch Arbeitsheft genannt) mit verschiedenen Aufgaben und Übungen kann hingegen unterschiedliche Funktionen haben. Es dient meistens zur (selbstständigen) Einübung und Wiederholung des im Unterricht behandelten Stoffs, kann aber

auch Anregungen für Aktivitäten und zusätzliche Informationen bieten. Das Arbeitsbuch ergänzt häufig das Lehrbuch. Dank einer deutlichen „quantitativen Ausweitung“ (Thaler 2011: 21) gehören zum Lehrwerk mittlerweile auch zusätzliche Übungshefte für Lernende (z.B. Intensiv- oder Zusatztrainer, Wortschatz- oder Grammatiktrainer), welche häufig für selbstständiges Üben verwendet werden. CDs mit Hörtexten oder Hörmaterialien im Internet integrieren muttersprachliche Sprecher und authentische Hördokumente in den Unterricht. Immer häufiger werden lehrwerkgebundene oder lehrwerkunabhängige zur Verfügung gestellte Materialien, Lern-Apps, digitale Materialien für interaktive Tafelbilder usw. angeboten, die teils gratis, teils kostenpflichtig sind. „Das ursprünglich rein schriftliche Medium ist in den letzten Jahrzehnten um eine Fülle auditiver, visueller, audiovisueller und interaktiver Elemente zu einem multimedialen Verbund angereichert worden.“ (Thaler 2011: 21 f.)

Das Lehrerhandbuch (auch Lehrerheft oder Lehrerhandreichung genannt) hat die primäre Funktion, Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung zu unterstützen. Es bietet Erläuterungen zur Konzeption des Lehrwerks und Vorschläge zum methodischen Vorgehen mit einzelnen Lektionen. Es ist häufig mit integrierten Kopiervorlagen, aber auch mit Hintergrundinformationen, Transkripten von Hörtexten, Lösungsschlüsseln und Projektvorschlägen versehen. Sein Umfang kann sehr unterschiedlich sein. Zum einen kann es sehr ausführlich und kleinschrittig konzipiert sein, so dass zu jedem Text und jeder Übung didaktische Tipps, Tafelbilder u.Ä. vermittelt werden. Vor allem für angehende Lehrkräfte oder Berufseinsteiger kann diese Art von Lehrerhandbuch wertvolle Empfehlungen und eine wichtige Hilfestellung bei der Durchführung und Entwicklung ihres Unterrichts bieten. Andererseits kann es auch sehr allgemein verfasst sein, mit wenigen Unterrichtsleitungen und vereinzelt alternativen Vorgehensweisen und Anregungen. In jedem Fall ist das Lehrerhandbuch ein „wichtiges Orientierungsinstrument im täglichen Bemühen von Lehrkräften, eine hohe Unterrichtsqualität zu gewährleisten.“ (Kirchhoff/Stadler-Heer 2019: 159) Nach Thaler (2011: 22) sollten Lehrerhandreichungen vielfältige Optionen anbieten und methodische Tipps geben, um auf diese Weise die Heterogenität der Lehrerschaft ernst zu nehmen und die Arbeit der Lehrkräfte zu erleichtern, vereinfachen und verbessern. Hin und wieder gibt es auch Materialien zur Leistungsmessung, z.B. ein Testheft mit auf Lehrbuchlektionen abgestimmten Testaufgaben.

Auch wenn das gedruckte Lehrwerk in den letzten Jahren dank des technischen Fortschritts immer mehr durch zusätzliche interaktive Lernangebote ergänzt wird, ist auch in der Zukunft damit zu rechnen, dass es ein „Ankermedium“ (Funk 2001: 290) und eine „zentrale Stütze“ (Nieweler 2017: 207) des Unterrichts bleiben wird. Als ein „Ensemble“ aus Lehrbuch und

vielen weiteren Materialien, die teils für die Lernenden, teils für die Lehrenden konzipiert sind (vgl. Leupold 2006: 2), wird das Lehrwerk weiterhin den Lehr- und Lernprozess begleiten und „das zentrale Medium im Fremdsprachenunterricht“ bleiben (Nieweler 2017: 206).

1.2 Aufbau des Fremdsprachenlehrwerks

Jedes Lehrwerk, welches mehr als eine bloße „Sammlung von Lehrmaterial“ (Rösler 2012: 43) sein und den Lernenden den Lernprozess erleichtern will, hat einen bestimmten inneren Aufbau. Das setzt voraus, dass die inhaltlichen Elemente wie Wortschatz, Grammatik, Aussprache, kulturbezogene Informationen usw. in einer „ästhetisch interessanten, unterhaltsamen und doch lehrreichen Weise“ (ebd.) aufeinander abgestimmt sind. Dies wird durch Lektionen oder Module deutlich, die unterschiedlich lang sein können. Die Länge der Lektionen wird u.a. von Lehrwerkautor:innen bestimmt bzw. davon, wie sie die unterschiedlichen Anforderungen an ein Lehrwerk miteinander in Verbindung bringen, z.B. ob nur ein oder mehrere grammatische Phänomene behandelt werden, ob die Aussprache berücksichtigt werden soll, ob ein bestimmtes Thema mit verschiedenen kulturbezogenen Informationen und aus unterschiedlichen Perspektiven präsentiert werden soll oder nicht, ob unterschiedliche Textsorten präsentiert werden sollen, abwechslungsreiche Sozialformen vorgeschlagen werden usw. (vgl. Rösler/Würffel 2017: 26). Viele kurze Lektionen z.B. können sehr motivierend auf die Lernenden wirken, da sie zügig bearbeitet werden und ein schnelles Erfolgserlebnis vermitteln. Allerdings können in kurzen Lektionen auch nur wenige Phänomene bearbeitet werden (vgl. ebd.). Dagegen können sich in längeren Lektionen neue Wörter, Inhalte, Textsorten, Grammatikphänomene oder Redemittel viel intensiver aufeinander beziehen und so eine komplexe Einheit bilden. Die Anzahl der Lektionen in einem Lehrwerk sagt dementsprechend nichts über dessen Umfang aus (vgl. Rösler 2012: 43).

In Zusammenhang mit dem Aufbau eines Lehrwerks steht immer auch die Frage nach der Progression. In der Fremdsprachendidaktik wird darunter die Anordnung des Lehrstoffs in einem Lehrwerk verstanden, die die Abfolge der Lernschritte festlegt (vgl. Storch 2008: 28). Jung (2001: 173) versteht unter Progression des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts „die Anordnung des Lern- und Lehrstoffes im Lern-, Lehr- und Übungsmaterial oft nach Menge und in einer Abfolge [...], die sich an den Lernzielen, den Lernenden, der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit, dem Lernort u.a. ausrichten sollte.“ Storch (2008: 28) unterscheidet u.a. steile und flache Progression des Lehrwerks. Bei einem Lehrwerk mit einer steilen Progression wird in relativ kurzer Zeit sehr viel neues Lernmaterial eingeführt. Außerdem

müssen immer auch zusätzliche Materialien eingesetzt werden, mit denen die Lernenden selbstständig arbeiten können. Ein Lehrwerk mit einer flachen Progression bietet v.a. lernungeübten oder lernschwachen Lernenden mehr Platz und Zeit zum Üben, was bedeutet, dass der Lernstoff über einen längeren Zeitraum gestreckt wird (vgl. Rösler 2012: 44). Wie letztendlich das Lehr- und Lerntempo in der konkreten Unterrichtssituation aussehen wird, hängt von vielen Faktoren ab, wie z.B. von den Lernenden selbst, ihrer Motivation, der Lernerautonomie und Selbstständigkeit, ihren Lerngewohnheiten, aber auch den Lehrenden usw. (vgl. Rösler/Würffel 2017: 27).

1.3 Stellung des Fremdsprachenlehrwerks

Das Lehrwerk spielt in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts eine ausschlaggebende Rolle. Im schulischen Alltag setzt es den Lehrplan um und nimmt direkten Einfluss auf die Gestaltung und Zielformulierung des Unterrichts. Es präzisiert die Auswahl und die Aufbereitung von Themen und Lehr- und Lerninhalten und bestimmt die Unterrichtsverfahren, d.h. es legt fest, welche grundlegende Verfahrensweise für eine Unterrichtseinheit gewählt wird (vgl. Dubs 2009: 50). Außerdem teilt es die Unterrichtsphasen ein, regelt die Auswahl und den Einsatz von Medien und gibt die Arbeits- und Sozialformen, Lehr- und Lernmethoden des Unterrichts vor. Es gibt ebenfalls an, welche Testverfahren eingesetzt werden. In diesem Sinne beeinflusst es nachhaltig die gesamte Unterrichtsorganisation. Bausch stellt richtig fest:

„Lehr- und Lernmaterialien übernehmen im realen Alltagsgeschäft des schulischen Fremdsprachenunterrichts die Funktion eines Lehr- und Lernschrittmachers; d.h., sie steuern und beeinflussen im übergeordneten Sinne den gesamten Unterrichtsprozess.“
(Bausch 1999: 17).

Im Lehrwerk werden also die wichtigsten Elemente einer fachdidaktischen und fachmethodischen Konzeption vereint (s. *Abbildung 1*).

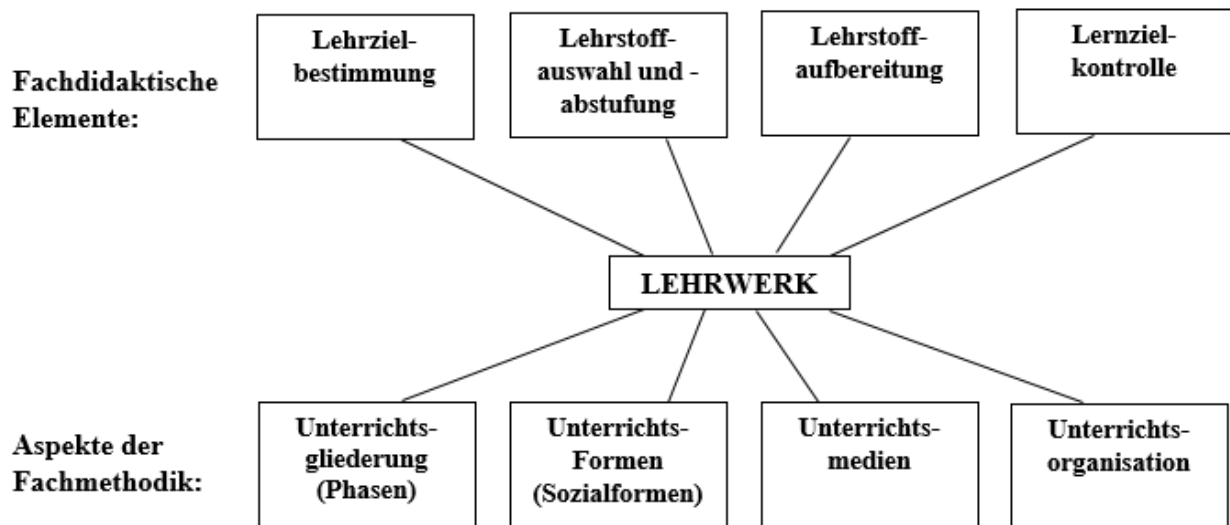


Abbildung 1: Neuner 1994: 8

Das Lehrwerk als „multifaktorielles Gebilde“ kann nicht isoliert betrachtet werden, sondern ist immer nur ein Bestandteil innerhalb eines größeren Bedingungsgefüges (Christ 1999: 41). Im Unterrichtsgeschehen nimmt es eine Mittlerstellung „zwischen dem Lehrplan (fachdidaktische und fachmethodische Konzeption), der Lehrsituation (institutionelle Bedingungen/Lehrer) und den Lernenden bzw. der Lerngruppe“ ein (Neuner 1994: 9) (s. *Abbildung 2*). Mit anderen Worten: Das Lehrwerk fungiert zwischen „ministeriell verordnetem Lehrplan und konkreter Unterrichtsstunde“ (Thaler 2011: 15).

Häufig werden Lehrwerke als „Kinder ihrer Zeit“ bezeichnet, weil sich darin die gesellschaftspolitischen, pädagogischen und fachlichen (didaktischen und methodischen) Ansätze der jeweiligen Periode widerspiegeln (Neuner 1994: 14; Nieweler 2017: 206). Sie können also „nicht überall auf der Welt, nicht für alle Zeiten und nicht für alle Lerngruppen gleich sein“ (Neuner 1994: 14).

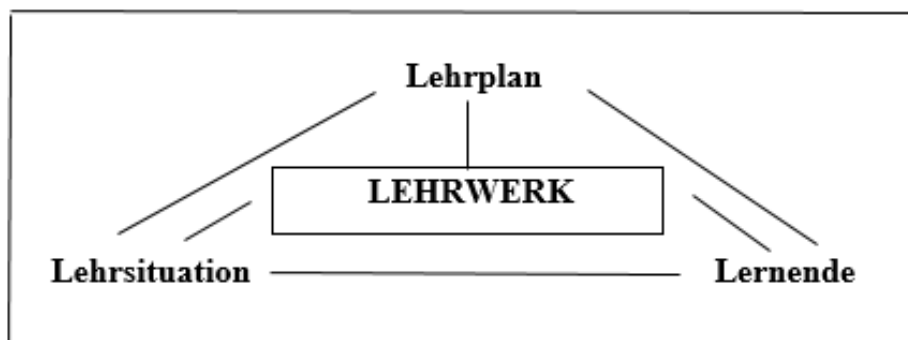


Abbildung 2: Neuner 1994: 9

Koenig (2019: 177) bezeichnet die Lehrwerkarbeit als das dynamische Zusammenwirken von Lehrmaterial, Lehrkräften und Lernenden. In vielen fremdsprachendidaktischen Publikationen werden Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht multifunktionelle Rollen zugeschrieben. So stehen sie in enger Beziehung mit Faktoren wie Unterrichts- und Herstellungsbedingungen, die in einem Lehrwerk immer in Einklang gebracht werden müssen.

„Die Lehrwerke entstehen immer als Kompromiss, der die vielfältigen Bedingungen des Unterrichts – personeller (Lehrer/Schüler), institutioneller (Lehrpläne/Schulformen) und didaktisch-methodischer Art – mit Herstellungsbedingungen (Autoren/Verlage/Markt) unter einen Hut zu bringen sucht.“ (Neuner 1979: 23)

Die folgende Abbildung veranschaulicht diese Verhältnisse untereinander:

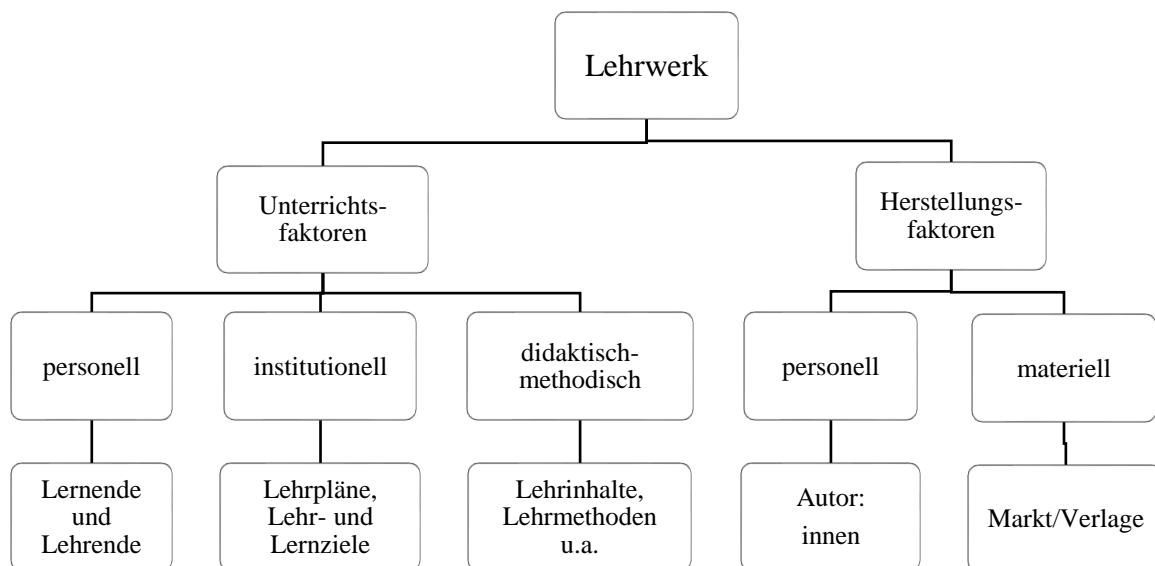


Abbildung 3: Das Lehrwerk zwischen Unterrichts- und Herstellungsfaktoren

Im Folgenden werden nun die unterschiedlichen Faktoren erläutert, die mit dem Lehrwerk in Verbindung gebracht werden. Diese werden in Unterrichts- und Herstellungsfaktoren aufgeteilt.

1.3.1 Unterrichtsfaktoren

1.3.1.1 Personelle Faktoren: Lernende und Lehrende

Lehrwerke helfen bei der Organisation des Lehr- und Lernprozesses. Lernenden bieten sie vorerst einen fremdsprachlichen Input, sind also neben den Lehrenden ihr „Input-Lieferant“ (Knapp-Potthoff 1999: 98). Gleichzeitig bieten sie durch ihre systematische Progression

Strukturierungs- und Orientierungshilfen für diesen Input und tragen zur Transparenz der Lernfortschritte bei. Ihre zentrale Rolle ist für die Lernenden schließlich, fremdsprachliche Kompetenzen zu erwerben (vgl. Würffel 2021: 292). Beim Erwerb dieser Kompetenzen werden sie von Lehrenden unterstützt, die auch als Lernberater fungieren und Hilfestellungen bieten (vgl. Börner u.a. 2011: 42). Lehrwerke verhelfen Lernenden zu größerer Selbstständigkeit und sind ebenfalls „Korrektheitsmodelle“, auf die sie bei Unsicherheiten zurückgreifen können (Knapp-Potthoff 1999: 98). Außerdem können sie durch interessante Aufgaben, Themen oder das Layout als großer Motivationsfaktor wirken. Sie „unterstützen mit der Bereitstellung und Verzahnung vielfältiger Lehr- und Lernmedien alle Bereiche des Fremdsprachenlernens.“ (Würffel 2021: 293) Nicht zuletzt haben Lehrwerke auch einen pädagogischen Wert und tragen zur Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden bei.

Für Lehrende sind Lehrwerke eine bedeutende Entscheidungshilfe und ein wichtiges Leitinstrument bei der Konzeption und Durchführung von Unterricht (vgl. Christ 1999: 42). Sie führen zu einer deutlichen Zeitersparnis bei der Unterrichtsorganisation (vgl. Würffel 2021: 293). Viele Lehrende kennen das Lehrwerk genauer als den Lehrplan und schätzen die Systematik der Stoffaufbereitung darin sehr (vgl. Nieweler 2017: 206 f.). Außerdem bearbeiten und vermitteln Lehrende das im Lehrwerk vorstrukturierte Materialangebot und bestimmen sowohl das Lehrtempo als auch über die Abfolge des Materials (vgl. Leupold 2006: 4). „Damit kommt der Lehrperson eine entscheidende Rolle im Rahmen des unterrichtlichen Handelns zu.“ (ebd.) Um ein Lehrwerk optimal nutzen und es auf die jeweilige Lerngruppe anpassen zu können, müssen Lehrkräfte kompetent mit dem Lehrwerk umgehen können. Sie brauchen eine „ausgeprägte Lehrwerkkompetenz“, die in einem stärkeren Maße als bisher in der Lehrerbildung gefördert werden sollte (Thaler 2011: 25).

Das Lehrwerk wirkt sich zweifellos auf das Verhalten von Lehrenden und Lernenden aus (Neuner 1994: 8; Neuner 2007: 400). In diesem Sinne gilt das Lehrwerk als eine gemeinsame Sprache zwischen Lernenden und Lehrenden (vgl. Besedová 2013: 56) Es bildet ein Begleitmedium für den Lehr- und Lernprozess und sollte so konzipiert sein, dass es Interessen und Erwartungen der Lehrenden und Lernenden berücksichtigt (Leupold 2006: 2). Hinsichtlich des Einsatzes bzw. der Nutzung des Lehrwerks haben Lehrende ganz unterschiedliche Ansprüche an ein Lehrwerk. So werden gewöhnlich drei Typen von Lehrenden unterschieden: der erste Typ fühlt sich mit dem Lehrwerk sicher und hält sich gänzlich an seine inhaltliche und sprachliche Progression. Das Lehrwerk wird „Schritt für Schritt abgearbeitet“ (Rösler 2012: 47), was Lehrenden (und auch Lernenden) zwar viel Sicherheit gibt, jedoch gleichzeitig auch eine völlige Fremdbestimmung des Lehrprozesses bedeutet. Der zweite Typ sieht das Lehrwerk

als Leitmedium bzw. Steinbruch und orientiert sich zwar daran, ergänzt es aber nach Bedarf mit selbst erstellten und anderen Zusatzmaterialien. Diese Lehrenden können die Funktion des Lehrmaterials souverän einschätzen und sind in der Lage, nur das Material aus dem Lehrwerk zu entnehmen, das sie für relevant für ihre Lernenden halten (vgl. ebd.). Der dritte Typ ist in der Regel erfahren und verzichtet auf ein kurstragendes Material. Er erstellt die Unterrichtsmaterialien weitgehend selbst und/oder ergänzt sie durch aktuelle Angebote aus unterschiedlichen Quellen (u.a. Haß 2006: 301; Kurtz 2010: 151). Abgesehen vom dritten Typ der Lehrenden, der vorwiegend lehrwerkunabhängig arbeitet, kann man annehmen, dass Lehrende sehr viel Zeit mit dem Lehrwerk verbringen, und zwar sowohl vor dem Unterricht als auch während des Unterrichts (vgl. Bimmel u.a. 2011: 31). Funk (2001: 279) weist in diesem Zusammenhang jedoch darauf hin, dass Lehrende, die gänzlich ohne Lehrwerke unterrichten, zwar als fachlich, kreativ und eigenständig gewertet werden, dies aber durchaus auch ein Hinweis auf unstrukturierte Lernprozesse, mangelnde Progression, Transparenz und Evaluation sein könnte. Hier muss jedoch betont werden, dass es keinen klaren Zusammenhang zwischen der Unterrichtsqualität und einem Lehrwerk gibt.

„Der notwendige Blick auf den Unterricht führt [...] zu der Einsicht, dass die Qualität des Lehrwerkes und die Qualität des Lehr-/Lernprozesses tatsächlich keine direkte Korrelation aufweisen. Ein nachweisbar erfolgreicher Fremdsprachenunterricht ist im Prinzip auf der Grundlage eines jeden Fremdsprachenlehrwerks möglich.“ (Funk 2014: 72)

Nieweler (2017: 207) plädiert für einen „mündigen“ Umgang mit dem Lehrwerk, welches nicht unüberlegt Seite für Seite abgearbeitet, sondern als „Sammlung von Unterrichtsbausteinen“ betrachtet werden sollte.

Die Frage, ob Lehrwerke eher für Lehrende oder für Lernende entwickelt werden, wird auch kontrovers diskutiert. Krumm (2010: 1216) betont, dass Lehrwerke sich an die Lehrenden richten und Lernende sie eher als eine Vorgabe erleben (vgl. auch Quetz 1976). In der Vergangenheit sind immer wieder Versuche gemacht worden, auf Lehrwerke zu verzichten, um den Lernenden mehr Lernerautonomie zu gewähren. Allerdings wird das Lehrwerk im Laufe der Jahre mit immer mehr Zusatzmaterialien ausgestattet, die den Lernenden eine Vielzahl von Lernhilfen anbieten und mit dessen Einsatz sich der Unterricht lernerorientierter gestalten lässt. Haß (2006: 230) plädiert für ein Mitspracherecht der Lernenden bei der Auswahl der Unterrichtsgegenstände „als Gegengewicht zur Dominanz der Lehrwerke“. Allerdings können Lehrende das Lehrwerk für ihren Unterricht nicht immer selbst auswählen. Institutionen wie Schulbehörden oder Bildungsministerien machen dazu meist Vorgaben (vgl. Rösler/Würffel

2017: 44). Fest steht in jedem Fall, dass Lehrwerke von Lehrenden ganz anders wahrgenommen werden als von Lernenden.

1.3.1.2 Institutionelle Faktoren: Lehrpläne und Lehr- und Lernziele

Im institutionellen Bereich, v.a. aber an Schulen, orientieren sich Lehrwerke in der Regel an vorhandenen Curricula bzw. Lehrplänen, in manchen Fällen auch an Prüfungen. Damit verbessern sie ihre Chancen, staatlich bzw. durch Schulministerien zugelassen und im öffentlichen Bildungswesen verwendet werden zu können. Konkret heißt das, dass Lehrwerke die Vorgaben des Lehrplans in ein Unterrichtskonzept umsetzen und die Unterrichtsziele festlegen (Neuner 2007: 399). Sie bilden die Lehr- und Lernziele im Bereich der Texte, Themen, Grammatik oder des kulturellen Lernens ab, bringen den Lehrstoff in eine systematische Reihenfolge und entscheiden über seine Auswahl, Gewichtung und didaktische Progression (Neuner 1994: 8). Dadurch wird die Vergleichbarkeit der Abschlüsse an verschiedenen Schulen, Klassenstufen und in verschiedenen Bildungsgängen gewährleistet (vgl. Nieweler 2000: 206). Außerdem geben Lehrwerke Hinweise zur Überprüfung der Lehrprogression. Wenn keine Lehrpläne vorhanden sind, übernehmen Lehrwerke hier und da ihre Rolle und bestimmen als der „heimliche Lehrplan“ den Ablauf des Unterrichts (Neuner 2007: 400). Darunter wird implizit der Stellenwert der Lehrwerke verstanden, „der denjenigen des Lehrplans als steuerndes Referenzwerk überträfe.“ (Nieweler 2017: 207)

1.3.1.3 Didaktisch-methodische Faktoren

1.3.1.3.1 Lehrinhalte

Lehrinhalte, die sich in Lehrwerken finden, insbesondere Themen und Texte, stellen vor allem außerhalb des deutschsprachigen Raumes häufig den ersten Kontakt und einen wichtigen Zugang zur Zielsprache und -kultur dar (Krumm 2010: 1215; Würffel 2021: 293). Vielfältige, altersstufengerechte Texte unterschiedlicher Herkunft, die authentisch und an Alltagssituationen orientiert sind, verschiedene Textsorten wie Dialoge, literarische Texte, Grafiken, E-Mails u.a., aber auch audiovisuelle Materialien können unterschiedliche Perspektiven in die fremde Kultur eröffnen (Maijala 2007: 549). Lehrwerkinhalte sind in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts demnach die wichtigsten Informationsträger über andere Kulturen (ebd. 544) und können somit für kulturelle Unterschiedlichkeit sensibilisieren (vgl. Knapp-Potthoff 1999: 99). Das Problem der Aktualität in Lehrwerken wird aber vor allem im Bereich der kulturbezogenen Inhalte deutlich. Funk (1999: 8) ist darin zuzustimmen, dass Lehrwerke „unter landeskundlichem Gesichtspunkt [...] in dem Moment veraltet [sind], in dem

sie erscheinen“. Auch Rösler betont, dass jedes Lehrwerk im Hinblick auf die Aktualität seiner Texte in gewisser Weise schon am Veralten ist, wenn es gerade auf den Markt gekommen ist (vgl. Rösler 1994: 76). Es dauert oft Jahre, bis ein Lehrwerk es vom Manuskript bis zum fertigen Produkt schafft. An dieser Stelle muss aber auch hinzugefügt werden, dass das „Streben nach Aktualität“ (Maijala 2007: 556) auch problematisch sein kann. Penning (1995: 633) hält Unterrichtsmaterialien mit aktuellem Bezug sogar für „verderblich“ und nur als Einstieg ins Thema für nützlich. Neuner (1997: 46) bezeichnet Lehrwerke wegen ihres rapiden „Verfallsdatums“ als „Einweg- bzw. Wegwerflehrwerke“. Man muss dabei jedoch berücksichtigen, dass dies nicht absolut verstanden werden darf (Maijala 2007: 556). Auch Lehrwerkinhalte, die in diesem Sinne schon veraltet sind, können z.T. erfolgreich im Unterricht eingesetzt werden. Wichtig ist, dass man sich mit den angebotenen Informationen in der Unterrichtspraxis richtig auseinandersetzt (vgl. Abendroth-Timmer 2000: 41). Ein zeitgemäßer Umgang mit Lehrwerkinhalten ist also „nicht unbedingt von dem Veröffentlichungsdatum der Texte abhängig.“ (Maijala 2007: 556) Auch Zusatzmaterialien, die in den letzten Jahren vermehrt in digitaler Form erscheinen, können dabei unterstützend wirken.

Heutzutage ist klar erkennbar, dass Lehrwerke einen Funktionswandel erleben. So müssen sie nicht mehr alle relevanten Materialien selbst zur Verfügung stellen und als allumfassend gesehen werden, sondern können auch auf entsprechende Internetseiten verweisen und von dem unendlichen Übungsangebot ergänzt werden (vgl. Funk 2000: 25). Hierbei tragen aber v.a. Lehrende die große Verantwortung, Inhalte lernendenfreundlich und kompetenzorientiert vor- und nachzubereiten, v.a. wenn es um kulturbezogene Inhalte geht. Sie können auch Materialien für ihre jeweilige Lernendengruppe selbst erstellen. Dies würde in den meisten Fällen zwar zumindest in Bezug auf die Themen besser auf die konkreten Lernenden bezogen sein und sogar motivierend wirken, jedoch die Gefahr erhöhen, „die Komplexität eines Lehrwerks, die Verwobenheit von Themen, Grammatik, Redeabsichten, Textsortenvielfalt usw.“ aus dem Gleichgewicht zu bringen (Rösler 1994: 77). Außerdem müssten die Lehrenden dafür ausgeprägte strukturierende und ästhetische Fähigkeiten haben und viel mehr Arbeitsaufwand betreiben (vgl. ebd.). Thaler (2011: 19) spricht den Lehrenden auch eine wichtige Rolle zu: „Wie die [...] Potentiale [des Lehrwerks] genutzt werden, hängt allerdings nicht vom Lehrbuch ab, sondern von der Lehrkraft, die das Lehrbuch ge- oder missbraucht“. Er führt weiter aus: „Wenn die Lehrkraft ihre eigenen Ressourcen nutzt, wird das sowohl ihre eigene Motivation als auch die Wertschätzung durch ihre Schüler erhöhen.“ (ebd.: 25)

1.3.1.3.2 Lehrmethoden

Lehrwerke sind immer von aktuellen Lehrmethoden abhängig und reflektieren in der Regel den jeweiligen Entwicklungsstand der Fremdsprachendidaktik und -methodik (vgl. auch Krumm 2010: 1216). Sie versuchen, „die Vorstellungen und Prinzipien von Lehrmethoden so zu präzisieren und zu konkretisieren, daß ein ganz bestimmtes Unterrichtskonzept entsteht.“ (Neuner/Hunfeld 1993: 16) Es ist kein Zufall, dass in einigen Sprachen die Begriffe *Lehrbuch* und *Methode* synonym gebraucht werden (z.B. französisch *méthode* bedeutet *Lehrbuch* bzw. *Lehrverfahren*) (vgl. ebd.). Als „Kinder ihrer Zeit“ (Neuner 1994: 14) spiegeln sie didaktische und methodische Ansätze der jeweiligen Epoche wider. Einschränkend dazu ist allerdings festzuhalten, dass Lehrwerke im Schnitt alle zehn Jahre neu konzipiert werden, so dass in neuen Lehrwerken neue fachdidaktische Erkenntnisse oft mit einer zeitlichen Verzögerung zu erkennen sind (vgl. Leupold 2006: 2). Auch Bohnensteffen (2011: 121) wirft Fremdsprachenlehrwerken u.a. „fehlende Berücksichtigung aktueller didaktischer Entwicklungen“ vor, was ebenfalls mit der Entstehungsdauer von Lehrwerken zusammenhängen dürfte. So passiert es nicht selten, dass Lehrwerke, wenn sie in den Gebrauch kommen, sowohl didaktisch als auch thematisch überholt sind. Auch Fäcke/Mehlmauer-Larcher betonen:

„Lehrwerke spiegeln in ihrer Gestaltung auch das Jahrzehnt ihrer Entstehung, z.B. in Bezug auf methodische Umsetzungen im Zeichen der kommunikativen Didaktik, der interkulturellen Ausrichtung oder der Kompetenz- und Aufgabenorientierung. Darüber hinaus zeigen die Inhalte, d.h. die gewählten thematischen Schwerpunkte, die Lehrwerkfiguren oder Illustrationen, einen Bezug zu einer bestimmten Epoche auf.“ (Fäcke/Mehlmauer-Larcher 2017: 10)

Lehrwerke werden häufig unterschiedlichen Generationen zugeordnet. Seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges werden nach Kieweg (1999: 36) vier Lehrwerkgenerationen unterschieden, die durch verschiedene gesellschaftliche und fachdidaktische Konzepte gekennzeichnet sind. Götze (1994: 29) unterscheidet fünf Lehrwerkgenerationen, die durch Methoden des Lehrens und Lernens charakterisiert sind. Der ersten Generation werden somit grammatikorientierte Lehrwerke zugerechnet, die in den 1950er Jahren als Folge der Grammatik-Übersetzungsmethode entstanden sind. Hier sollte die Fremdsprache vor allem durch grammatische Analysen und wortgetreue Übersetzungen erlernt werden. Der Fokus lag auf der Hochsprache, wobei die mündliche Kommunikation vernachlässigt wurde.

Die zweite Generation sind audio-linguale und audio-visuelle Lehrwerke, die in den 1960er Jahren als Resultat der audiolingualen Methode entstanden sind, die wiederum vom

linguistischen Strukturalismus geprägt war. Grammatische Regeln wurden durch das Einüben kommunikativer „Drills“ und strikte Einsprachigkeit ersetzt.

Mitte der 1970er Jahre und als Folge der pragmatischen Wende in der Fremdsprachendidaktik entstanden dann kommunikativ-pragmatische Lehrwerke der dritten Generation, die die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz als Ziel hatten.

Seit Mitte der 1980er Jahre entwickelten sich verschiedene integrative Ansätze, die mit der interkulturellen Wende zu interkulturell orientierten Lehrwerken der vierten Generation führten. Nun zielten die Lehrwerke darauf ab, die Lernerautonomie und die interkulturelle Kommunikation zu fördern. Die Fremdperspektive wird besonders betont, was sich aber nicht selten „auf oberflächliche vergleichende Beschreibungen fremder kultureller Artefakte“ beschränkte (Roche 2018: 12).

Nach Götze (1994: 29) gibt es noch eine fünfte Lehrwerkgeneration, die der sog. ‚mentalistischen Wende‘ zuzurechnen ist und die kognitive Lehrverfahren und alle vier Fertigkeiten betont. Nach Krumm (2010: 2017) ist die Abgrenzung der fünften Lehrwerkgeneration jedoch sehr strittig, da die neu erschienenen Lehrwerke keinem einheitlichen methodischen Konzept mehr verpflichtet zu sein scheinen. Man kann demnach nicht mehr davon sprechen, dass nur eine bestimmte Methode oder ein bestimmter Ansatz verfolgt wird. Funk (2010: 942) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Post-Methoden-Ära“ (vgl. dazu auch Gerlach/Leupold 2019: 22).

Funk (2001: 282) hält die Lehrwerkgenerationen für obsolet, da sich beispielsweise auch die Lehrwerke der neunziger Jahre in die Traditionen der kommunikativen Lehrwerke einreihen lassen. Für ihn haben sich die meisten Lehrwerke der deutschen Verlage mittlerweile „auf eine nie gekannte Weise angeglichen.“ (Funk 2004: 41) So haben fast alle die Bedeutung von Phonetik und grammatischen Übersichten erkannt, fast alle haben dazugehörige CDs und Internetseiten, verwenden ähnliche Übungsformen und Bilder usw. Auch Thaler (2011: 23) weist darauf hin, dass sich Unterschiede zwischen Lehrwerken „hinsichtlich Rolle der Grammatik, Portionierung des Wortschatzes, Länge und Sorte der Texte, Umfang und Art der Übungen, Förderung einzelner Fertigkeiten und Kompetenzen“ im Laufe der letzten Jahre verringert haben.

Mit dem Perspektivenwechsel von der Input- zur Outputorientierung und den damit einhergehenden Kompetenzbeschreibungen ereignete sich eine wirkliche Neuerung im Bereich der Unterrichtsplanung und Lehrwerkerstellung. So orientieren sich heutzutage fast alle Fremdsprachenlehrwerke explizit an Richtlinien bzw. Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) (Europarat 2001): A1, A2, B1, B2, C1 und

C2 und den jeweiligen Kann-Beschreibungen. Sie verpflichten sich u.a. „dem Prinzip der Mehrsprachigkeit und der Entwicklung einer Interkulturalität“ (Leupold 2006: 3), der Lernerautonomie und der Plurizentrik (vgl. Bönzli 2009: 8). In diesem Zusammenhang sprechen Gerlach und Leupold auch vom aufgabenorientierten Fremdsprachenlernen/-lehren als dem „Nonplusultra“ der heutigen Zeit (vgl. Gerlach/Leupold 2019: 22). Außerdem spielt der Aspekt, dass Deutsch oft als Tertiärsprache bzw. gewöhnlich nach Englisch (DaFnE) gelernt wird, zunehmend auch eine Rolle. Seit dem Erscheinen des neuen Begleitbandes des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen im Jahr 2018 (die deutsche Übersetzung folgte 2020) (vgl. Council of Europe 2020) sind auch die sog. plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen relevant. Betrachtet man heutige Lehrwerke vor diesem Hintergrund, so ist anzunehmen, dass das neue Dokument in naher Zukunft eine Neudefinierung der Unterrichtsziele und somit auch der Lehrwerke anregen wird. Koreik und Fornoff (2020: 616) nehmen an, dass Lehrwerke zukünftig oft in Kooperationen mit Fernsehsendern und deren Produktionen erscheinen werden und dies „der Einstieg in eine völlig neue Lehrbuchgeneration sein“ könnte. Grein (2021: 35) sagt sowohl dem DaF-Unterricht als auch dem Lehrwerk eine „digitale Zukunft“ vorher. Die Autorin geht von unterschiedlichen Zukunftsszenarien aus, die aber alle mit einem verstärkten Einsatz digitaler Tools verbunden sind (vgl. ebd.: 42). Ob dies tatsächlich so zutrifft, wird aber erst mit einem größeren zeitlichen Abstand zu beurteilen sein.

1.3.2 Herstellungsfaktoren

Es gibt mehrere Faktoren, die auf die Herstellung bzw. Gestaltung von Lehrwerken einwirken. Neuner (2007: 400) teilt die Einflussfaktoren in fachübergreifende und fachspezifische Einflussfaktoren ein. Zu den fachübergreifenden Faktoren werden legitimative, reflexive, institutionelle und materielle Bedingungen gezählt, während zu den fachspezifischen Faktoren analytische und konstruktive Bedingungen gehören. Unter legitimativen Bedingungen werden beispielsweise Vorstellungen verstanden, die die Gesellschaft über die Schule und das entsprechende Schulfach hat, aber auch Außenbeziehungen, die sie zum Zielsprachenland pflegt. Reflexive Bedingungen beziehen fachübergreifende erziehungswissenschaftliche Konzepte mit ein, während zu institutionellen Bedingungen allgemeine Lehrbedingungen zählen, wie z.B. Lehrpläne, Stundentafeln, Zulassungsvorschriften etc. So unterliegen Lehrwerke, zumindest für ihren Einsatz im öffentlichen Schulwesen, einem ministeriellen Genehmigungsverfahren, das für die Kompatibilität von Lehrplan und Lehrwerk sorgt (vgl. Nieweler 2017: 207). Demzufolge üben Richtlinien und Lehrpläne bereits im Vorfeld Einfluss

auf die Gestaltung von Lehrwerken aus (vgl. Christ 1999: 42). Zu materiellen Bedingungen gehören alle Faktoren der Buchproduktion: Markt, Preis, Umfang und Ausstattung der Lehrwerke u.a. Analytische Bedingungen beeinflussen stark die Lehrstoffauswahl; dazu gehören sprach-, text- und landeswissenschaftliche Faktoren. Konstruktive Bedingungen beinhalten fremdsprachen- und lerntheoretische Erwägungen. Laut Neuner wird das Lehrwerk in diesem Sinne wie ein Netz von Bedingungen verstanden. Verändert sich in diesem Netz nur ein Faktor, so kann dies „zu gravierenden Veränderungen des Gesamtkonzepts des Lehrwerks führen“ (Neuner 2007: 400). Aus diesem Grund müssen Lehrwerke immer wieder angepasst werden.

1.3.2.1 Personelle Faktoren: Lehrwerkautor:innen

Lehrwerkautor:innen sind oder waren oft selbst Lehrende an Schulen. In diesem Falle fließen immer ihre „inhaltlichen und methodischen Vorstellungen“ (Nieweler 2017: 207) sowie ihr Erfahrungswissen in die Lehrwerkgestaltung mit ein. Sie stellen demnach ihr Fachwissen und ihre Unterrichtserfahrung einer großen Zielgruppe zur Verfügung, die ihnen relativ bekannt ist. Somit bedeutet das Lehrwerk für sie auch „ein Stück Selbstverwirklichung“, wahrscheinlich sogar „so etwas wie ein Glaubensbekenntnis“ (Bönzli 2009: 7). In der Regel versuchen Autor:innen, die neuesten Ansätze und Entwicklungen aus verschiedenen Fachwissenschaften in Lehrwerken zu berücksichtigen und umzusetzen, um ein besseres Ergebnis beim Lehr- und Lernprozess zu erreichen. Sie wählen Lehr- und Lerninhalte aus, schlagen Lehrmethoden vor, bieten Übungen an und streben Lehr- und Lernziele an (vgl. Christ 1999: 42).

Christ (ebd.) jedoch stellt fest, dass Lehr- und Lernmaterialien in außerunterrichtlichen Kontexten entstehen und kritisiert, dass sie „dem Unterricht vorgelagert“ sind und in vielfacher Hinsicht außerhalb desselben verbleiben. Dies kann dadurch relativiert werden, indem Autor:innen keine programmierbaren Aufgabentypologien und -muster umsetzen, „sondern Einsicht in individuelle Lernverfahren und Gruppenstrukturen, in kognitive und emotionale Prozesse“ bieten (Funk 2004: 43). Wenn sie aber das Lehrwerk als sog. „Steinbruch“ gestalten und als pure Materialsammlung betrachten, so werden die von Lehrenden selbst erstellten Materialien „fast immer dem kommerziellen Lehrwerk überlegen sein.“ (Rösler/Schart 2016: 485) Lehrwerkautor:innen sind zwar eher der Lehrperspektive verbunden, sollten aber natürlich auch und gerade die Lernenden im Sinn behalten (vgl. Christ 1999: 42). Wie letztendlich die Lehrenden mit den Lehrwerken im Unterricht arbeiten, die Leitideen des Lehrwerks umsetzen und wie Lernende diese auffassen und erleben, bleibt der Begleit- und Wirkungsforschung vorbehalten. Christ (ebd.) weist darauf hin, dass bei der richtigen Einordnung von Lehrwerken

drei Perspektiven zu berücksichtigen sind: „die Produktion, die Rezeption und Nutzung und schließlich die Wirkung von Lehr- und Lernmaterialien.“

1.3.2.2 Materielle Faktoren: Markt und Verlage

Seit mehreren Jahren expandiert der Lehr- und Lernmedienmarkt im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache enorm. Dies ist v.a. an der Zahl der Neubearbeitungen und Neuveröffentlichungen von Lehrwerken sichtbar, die eine der Folgen der Globalisierung im wirtschaftlichen und privaten Bereich sind (vgl. Ciepielewska-Kaczmarek u.a. 2020: 19). In deutschsprachigen Ländern hat sich die „Haltbarkeit“ eines Lehrwerks kontinuierlich vermindert, so dass neue Auflagen inzwischen alle fünf bzw. drei Jahre erscheinen (vgl. Thaler 2011: 23). Lehrwerke werden in der Regel von Verlagen produziert. Neben Lehrwerkautor:innen gehören demnach auch Rahmenvorgaben durch die Verlage zu weiteren relevanten Entstehungsfaktoren der Lehrwerke: „Umfang und Ausstattung der Lehrwerke, didaktische Ausrichtung, Produktpalette, Funktionen der einzelnen Lehrwerksteile, Entwicklungszeit und Erscheinungszeitpunkt.“ (Nieweler 2017: 207) Da Verlage immer materielle und ideelle Interessen an Lehrwerken haben, sind sie auch „eine Ware“ (Piepho 1976: 163, zitiert nach Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1032) und unterliegen marktwirtschaftlichen Gesetzen. Sie sind also „kommerzielle Produkte“ (Rösler 2012: 46). Verlage sind immer darauf bedacht, Profit zu machen und ihre Produkte möglichst oft auf dem Markt zu verkaufen. Dabei spielt der Kostenfaktor auch eine entscheidende Rolle und ist nicht nur in ärmeren Ländern ein wesentliches Argument für oder gegen ein Lehrwerk (vgl. Funk 2004: 41). Verlage können es sich selten leisten, schlechte Rückmeldungen zu ihren Lehrwerken zu erhalten (vgl. Würffel 2021: 293). Aus diesem Grund sind sie v.a. im schulischen Bereich stets bemüht, sich an die örtlichen Lehrplanvorgaben zu halten und die Lehrwerke diesen anzupassen und ständig zu erneuern.

1.4 Charakterisierung von Fremdsprachenlehrwerken

1.4.1 Aufgaben des Fremdsprachenlehrwerks

Einem Lehrwerk kommen heutzutage zahlreiche Aufgaben zu. So soll es „nicht nur Texte zu Themen liefern, sondern die Gesamtheit der Anforderungen an Spracharbeit in den Bereichen Aussprache, Lexik, Wortschatz, Grammatik, Textarbeit usw. abdecken und mit einer Übungs- und Aufgabenvielfalt verbinden.“ (Rösler/Schart 2016: 485) Diese verschiedenen Aspekte gilt es im Lehrwerk zu verbinden. Weiterhin soll das Lehrwerk ein starker Motivationsfaktor sein

und das Interesse von Lernenden (und Lehrenden) wecken. Dies geschieht u.a. durch altersgerechte und zielgruppenbezogene Themen, die alltagsbezogene und realitätsnahe Situationen behandeln, aber auch durch ein vielfältiges und kreatives Angebot an Zusatzmaterialien, die ständig aktualisiert und erneuert werden müssen, wenn sie dem Aktualitätsanspruch gerecht werden wollen. Auf der anderen Seite sollten Inhalte in einem Lehrwerk anspruchsvoll genug sein, um dadurch die Neugier auf die neue Sprache und Kultur zu wecken (vgl. Maijala 2007: 557). Die Motivation der Lernenden wird besonders dadurch gestärkt, dass vielseitige landeskundliche Einblicke in die Kultur der deutschsprachigen Länder präsentiert werden. Dadurch können auch mögliche Stereotypen abgebaut werden (vgl. ebd.: 553). Dies findet am besten durch eine große Vielfalt an Texten unterschiedlicher Art und Herkunft statt (vgl. ebd.: 549). Weiterhin soll Grammatik spielerisch, klar und strukturiert und mit einem breiten Angebot an mündlichen Übungen in einem kommunikativen Kontext präsentiert werden (vgl. ebd.: 545 ff.). Hörtexte sollten immer auch Ausspracheübungen beinhalten, die verschiedene Aussprachevariationen anbieten. Neue Medien, die autonomes Lernen fördern, sollten das Lehrwerk ergänzen. Die im Lehrwerk abgedruckten Illustrationen sollten nicht nur eine touristische, sondern auch eine didaktische Funktion haben, also keine bloße Dekoration, sondern eine Erweiterung der Texte sein. Generell sollten Bilder Interesse und Neugier der fremden Kultur gegenüber wecken. Damit die Lehrwerksprache nicht künstlich wirkt (z.B. durch häufige Vereinfachungen), sollte sie sich am besten an der in Zielsprachenländern gesprochenen Sprache orientieren. Lehrwerkprotagonisten sollten v.a. authentisch, glaubwürdig und empathieerzeugend wirken. Landeskundliche bzw. kulturbezogene Inhalte sollten in Anfängerlehrwerken zwar die Alltagskultur vermitteln, sich jedoch nicht nur mit positiven, reiseführerartigen Informationen beschäftigen, sondern auch auf einen problemorientierten Zugang zielen. Dabei sollten alle Varietäten der deutschen Sprache und Kultur in Betracht genommen werden (vgl. ebd.).

Für Funk (2004: 43) ist das Lehrwerk ein „soziales Drehbuch“, ein „script zur Organisation eines phantasievollen sozialen Miteinanders [...], in dem die Zeit zu wertvoll ist, um sich mit dem Ausfüllen von Lückenübungen und dem Einüben in Formalitäten statt mit kommunikativem gemeinsamem Lernen zu beschäftigen.“ In diesem Sinne soll das Lehrwerk die Lernenden durch offene Gesprächsimpulse zum fremdsprachlichen Handeln in authentischen Kommunikationssituationen befähigen und ihnen breite Identifikationsmöglichkeiten bieten. Das Konzept des Lehrwerks sollte ebenfalls so offen gehalten sein, dass möglichst viele Lernertypen angesprochen werden.

1.4.2 Zielgruppenbezug bei Lehrwerken

Maijala (2007: 557) betont besonders die Wichtigkeit des Zielgruppenbezugs bei Lehrwerken: „Es zeigt sich, dass die Erstellung von Lehrwerken am besten mit einem klaren Bezug zur Zielgruppe gelingen kann.“ Ob und wie ein Lehrwerk für eine bestimmte Zielgruppe geeignet ist, ist eines der wichtigsten Kriterien für die Auswahl eines Lehrwerks (vgl. Rösler/Würffel 2017: 44). Obwohl Lehrwerke nur begrenzt auf konkrete Zielgruppen zugeschnitten sein können, kann man sie grob nach dem Zielgruppenbezug einteilen. Nach Ciepielewska-Kaczmarek u.a. (2020: 23) umfasst der Zielgruppenbezug u.a. das Alter der Lernenden, das angestrebte Sprachniveau und den Bezug zu Lernzielen (vgl. hierzu auch Rösler 2012: 45).

1.4.2.1 Alter

Die meisten Lehrwerke auf dem Markt berücksichtigen das Alter der Lernenden (vgl. Rösler/Würffel 2017: 46). Bezogen darauf wird grob zwischen Lehrwerken für Kinder, Jugendliche und Erwachsene unterschieden. Hier kann noch weiter zwischen Lehrwerken für junge Erwachsene, für Kinder im Primarbereich, für Kinder im Vorschulalter etc. unterschieden werden, seltener gibt es Lehrwerke für Senioren. Es muss jedoch betont werden, dass die Wahrnehmung von Altersgruppen weltweit durchaus unterschiedlich sein kann. So werden 16-jährige Lernende möglicherweise in einem Teil der Welt schon als erwachsen, in einem anderen noch als Jugendliche betrachtet. Trotzdem kann man einige Merkmale festlegen, die für die jeweilige Altersgruppe relevant sein könnten (vgl. ebd.: 51).

Kinder lernen eher unbewusst, spielen generell gerne, hören Geschichten und interessieren sich sehr für andere Kinder. So sollten Lehrwerke für Kinder

- übersichtlich gestaltet und ansprechend bebildert sein,
- Themen aus der kindlichen Vorstellung/Welt präsentieren (z.B. Tiere, Märchen usw.),
- Dialoge und Sprechaktivitäten enthalten, in denen die Kinder auch als sie selbst sprechen können, damit sie sich als Personen im Lehrwerk angesprochen fühlen,
- dazu anregen, ganzheitlich zu lernen (z.B. mit Händen und Füßen, mit Geräuschen usw.),
- spannende und lustige Geschichten oder Witze und Rätsel anbieten, die Kinder auch weitererzählen möchten,
- neue Wörter oder Strukturen so einführen, dass die Kinder sie nachahmen und verinnerlichen können,
- ohne Metasprache auskommen, die Kinder noch nicht kennen (vgl. ebd.).

Jugendliche dagegen haben ganz andere Interessen, ihre kognitiven Fähigkeiten sind stärker entwickelt und sie wollen gerne der Gruppe angehören. Sie lernen die Fremdsprache in der Schule oft als Pflichtfach und haben manchmal auch Schwierigkeiten, sich zu konzentrieren. Lehrwerke für Jugendliche sollten demnach

- übersichtlich und nicht mehr unbedingt mit so vielen Bildern ausgestattet sein,
- nicht mehr „kindlich“ wirken,
- jugendliche Lehrwerkpersonen präsentieren, die interessante Situationen erleben,
- Textsorten präsentieren, die Jugendliche gern hören, lesen, sprechen und schreiben,
- das Interesse der Jugendlichen an sozialen Netzwerken berücksichtigen,
- Themen enthalten, die für Jugendliche relevant und interessant sind,
- neuen Wortschatz und Strukturen abwechslungsreich, in verschiedenen Arbeits- und Sozialformen und im Rahmen von Projektunterricht üben (vgl. ebd.: 51 f.).

Erwachsene Lernende brauchen andere Lehrwerke als Kinder und Jugendliche. Sie lernen meistens freiwillig und sind stärker motiviert bzw. haben oft klare Ziele beim Lernen von Fremdsprachen. Viele lerngewohnte Erwachsene können gut Regeln lernen und profitieren meist von ihrer Lern- und Lebenserfahrung. Da diese aber sehr unterschiedlich sein kann, genau wie ihre Interessen, ist es noch schwieriger festzuhalten, was für sie wichtig ist. (vgl. ebd.: 52). Diese Faktoren gilt es zu überprüfen, bevor ein passendes Lehrwerk ausgesucht wird.

1.4.2.2 Sprachniveau

Bezogen auf das angestrebte Sprachniveau wurde bei Lehrwerken traditionell nach dem Kriterium Grundstufe, Mittelstufe und Oberstufe unterschieden. Seit der Einführung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Abkürzung GeR) (vgl. Europarat 2001) zu Beginn des 21. Jahrhunderts hat sich europaweit ein differenziertes System mit drei Unterstufen durchgesetzt: A für die elementare Sprachverwendung, B für die selbstständige und C für die kompetente Sprachverwendung. Jede dieser drei Ebenen ist noch einmal in zwei Teile unterteilt, so dass es sechs Niveaustufen gibt: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Unter A1 und A2 wird das Anfänger- und fortgeschrittenes Anfängerniveau verstanden; B1 und B2 stellt ein mittleres allgemeines und berufsbezogenes Niveau dar; C1 und C2 bedeutet ein hohes Sprachniveau bis hin zu fast muttersprachlicher Kompetenz. Für Deutsch als Fremdsprache finden sich in *Profile deutsch* (Glaboniat u.a. 2005), der ersten einzelsprachlichen Konkretisierung des GeR, detaillierte Referenzniveaubeschreibungen für alle sechs Stufen.

Die Niveaustufenbeschreibungen werden auch als Orientierung für die Lehrwerkerstellung herangezogen (vgl. Krumm 2010: 1215). Bezogen auf die Fremdsprache Deutsch verläuft die wichtigste Grenze nach der Niveaustufe B1. So führen die meisten Lehrwerke zum Erreichen dieser Niveaustufe, bei der die Lernenden die meisten alltäglichen Situationen sprachlich bewältigen können (vgl. Rösler 2012: 266). In fast allen Lehrwerken werden zu Anfang jeder Einheit explizit oder zumindest implizit Lernziele in Form von Kann-Beschreibungen formuliert. Am Ende jeder Einheit bzw. Lektion können dann Lernende oft selbst überprüfen, ob die Ziele erreicht wurden (vgl. Ende u.a. 2013: 35). Kann-Beschreibungen beziehen sich auf die sprachlichen Aktivitäten *Interaktion*, *Rezeption*, *Produktion* und *Sprachmittlung* sowie auf die mündliche und schriftliche Sprachverwendung. (vgl. Glaboniat u.a. 2005: 14) Das Dokument liefert europaweit eine Basis für Lehrpläne, Prüfungen und Lehrwerke bzw. den Vergleich von Abschlüssen, Kursstufen und Prüfungsniveaus (vgl. Europarat 2001: 3).

1.4.2.2.1 Lernziele

Nach den Lernzielen wird zwischen allgemeinsprachlichen und fachsprachenbezogenen Lehrwerken differenziert. Allgemeinsprachliche Lehrwerke wollen in der Regel die Alltags- bzw. Allgemesprache vermitteln, bei fachsprachenbezogenen Lehrwerken liegt der Fokus auf der Vermittlung von Fachsprache (vgl. Ciepielewska-Kaczmarek u.a. 2020: 23). Sie beziehen sich also meistens auf ein bestimmtes Fach. Weiter können diese auch in fachsprachenbezogene Lehrwerke eingeteilt werden, die im lexikalisch-landeskundlichen Bereich eine fachliche Orientierung haben, z.B. Deutsch für Pflegekräfte und in sehr spezielle fachsprachliche Lehrwerke, die z.B. die Lesefähigkeit von Fachwissenschaftlern fördern, beispielsweise Lehrwerke für Wissenschaftsdeutsch (vgl. Rösler 2013: 215).

1.4.2.2.2 Globale Lehrwerke

Des Weiteren wird zwischen einsprachigen und kontrastiven (zweisprachigen) Lehrwerken unterschieden, die ferner in globale (in der Fachliteratur auch als überregionale, universalistische, kommerzielle, inter- oder multinationale Lehrwerke genannt), regionale und regionalisierte Lehrwerke unterteilt werden können. Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache werden zu einem großen Teil im deutschsprachigen Raum produziert und sind in der Regel einsprachig. Sie sind für einen weltweiten, globalen Markt gedacht und sollen so viele Lernende wie möglich ansprechen. Ein Blick in die fachdidaktische Forschungsliteratur macht ersichtlich, dass diese globalen, „allgemeingültigen“ DaF-Lehrwerke häufig kritisch betrachtet werden. So ist in den 1980er Jahren eine Debatte über die regionale Spezifik des Lehrens und

Lernens und die Notwendigkeit regionaler Lehrwerke entstanden (vgl. Krumm 1987: 278, Breitung/Lattaro 2001: 1041 f. sowie Krumm 2010: 1222), in der ausdrücklich regionsspezifisches Lehr- und Lernmaterial gefordert wurde. Dabei wurde kritisiert, dass adressatenunspezifische Lehrwerke die Unterrichtsbedingungen und -methoden in den einzelnen Ländern außer Acht lassen und oft unreflektiert westliche Traditionen, Wertvorstellungen und Haltungen präsentieren (vgl. Breitung/Lattaro 2001: 1043 f.). Somit können sie weder auf die Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden und Lehrenden vor Ort eingehen (vgl. Maijala/Tammenga-Helmantel 2016: 537) noch die sprachlichen und kulturellen Kenntnisse und die Sprachlernerfahrungen der Lernenden berücksichtigen (vgl. Rösler 2013: 216). Außerdem werden in globalen Lehrwerken unterschiedliche Lehr- und Lerntraditionen vernachlässigt, wie z.B. das Auswendiglernen in manchen Kulturen (vgl. Breitung/Lattaro 2001: 1043), so dass Missverständnisse entstehen können. Es bleibt oft Lehrenden selbst überlassen, das Lehrwerk den eigenen Gegebenheiten anzupassen und methodisch-didaktisch zu bearbeiten. Hinzu kommt noch, dass die Lehrenden vor Ort auch Schwierigkeiten haben können, die kulturellen Hintergründe in globalen Lehrwerken zu verstehen (vgl. Maijala/Tammenga-Helmantel 2016: 540).

Oft wird globalen Lehrwerken auch vorgeworfen, sie würden immer nach dem gleichen Schema hergestellt werden. Dies kann aber die Vergleichbarkeit der Abschlüsse an verschiedenen Schulen garantieren (vgl. ebd.). Der Vorteil der globalen Lehrwerke liegt weiterhin in der Tatsache, dass Lehrwerkautor:innen innerhalb des deutschsprachigen Raums „zumeist stärker die aktuellen zielsprachlichen Didaktikentwicklungen in ihre Materialgestaltung einbeziehen“ können (Rösler 2013: 215). Zudem ist der benutzte Wortschatz nicht durch die Perspektive der Ausgangssprache und -kultur gefiltert worden (vgl. Zacharias 2005, zitiert nach Maijala/Tammenga-Helmantel 2016: 539). Studien zu Englischlehrwerken zeigen, dass globale Lehrwerke eine wichtige Rolle im Lernprozess der Lernenden spielen (vgl. Hadley 2013) und Lernende eine positivere Einstellung zu globalen Lehrwerken als Lehrende haben (vgl. Hawkey 2006).

1.4.2.2.3 Regionale und regionalisierte Lehrwerke

Bei kontrastiven Lehrwerken handelt es sich um regionale und regionalisierte Lehrwerke, die meistens außerhalb des deutschsprachigen Raums hergestellt werden. Sie beziehen die Erstsprachen und eventuell auch die bereits gelernten Fremdsprachen der Lernenden in das Lehrwerk ein und sind in der Regel zweisprachig. Die Nachteile der einsprachigen, globalen Lehrwerke werden in diesen Lehrwerken behoben, indem sie genauer auf die Lernenden

zugeschnitten werden. Regionalisierte Lehrwerke entstehen meist in Kooperation von ausländischen und einheimischen Autor:innen (vgl. Tichy 2012: 56), die in einem Austausch- und Annäherungsprozess ihr spezifisches Wissen und Können im Lehrwerk umsetzen (vgl. Breitung/Lattaro 2001: 1046). Diese Lehrwerke stellen eine Adaption globaler Lehrwerke für einen bestimmten Markt dar, wie etwa für den asiatischen oder arabischen Markt. In der Instruktions- und Beschreibungssprache nehmen sie die Sprache der Lernenden auf (vgl. Rösler 2012: 45) und zwar durch angepasste Arbeitsbücher, spezifische Aufgaben und Übungen, zweisprachige Wortlisten, Grammatikübersichten usw. Diese adaptierten Zusatzmaterialien können aber die grundlegend einsprachige Ausrichtung dieser Lehrwerke nicht ändern (vgl. Rösler 2010: 129). Regionale Lehrwerke bauen meist aus der kontrastiven Analyse der Ausgangs- und Zielsprache und -kultur das Material auf und berücksichtigen die Sprachlerngewohnheiten und Lerntraditionen der Lernenden in einem bestimmten Land (vgl. ebd.). Sie nehmen fast immer landesspezifische Lernziele und curriculare Vorgaben vor Ort in Betracht. Auch für Lehrende vor Ort ist es oft einfacher, regionale Lehrwerke im Unterricht einzusetzen, da sie bereits über implizites Wissen über die sprachlichen und kulturellen Gegebenheiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede verfügen (vgl. Maijala/Tammenga-Helmantel 2016: 557). Außerdem berücksichtigen diese Lehrwerke „die personellen und didaktisch-methodischen Bedingungen in den jeweiligen Ländern besser“ (ebd. 541).

Regionale und regionalisierte Lehrwerke nehmen für sich in Anspruch, „durch die Zweisprachigkeit und durch die Arbeit mit dem Kontrast von Erstsprache und Deutsch den Lernenden in einer Weise beim Deutscherwerb zu helfen, wie das einsprachige Lehrwerke nicht können.“ (Rösler/Würffel 2017: 53) Dies ist aber nicht immer der Fall. Die Zweisprachigkeit darf sich nach Rösler und Würffel (vgl. ebd.) nicht nur auf die Arbeitsanweisungen im Lehrwerk beziehen, sondern auf die Gestaltung des Lehrwerks insgesamt. Demzufolge sollten Erklärungen zu grammatischen Strukturen, kulturbezogene Themen, Wortschatz und Aussprache (auch) in der Erstsprache der Lernenden erscheinen und Beispiele aus verschiedenen zuvor gelernten Fremdsprachen angeboten werden. So zeigt Maijala (2019: 728) in ihrer Untersuchung zur Rezeption von überregionalen DaF-Lehrwerken, dass Arbeitsanweisungen in globalen Lehrwerken sprachlich schwierig zu verstehen sind und Lernende oft nicht wissen, was zu tun ist.

Weiterhin sollte auf die Spezifik der Zielgruppe, z.B. auf spezielle Lernschwierigkeiten und Lernstrategien eingegangen werden. Außerdem sollten v.a. Lehrwerke für Anfänger kulturspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausführlicher behandeln (vgl. ebd.: 54). Maijala und Tammenga-Helmantel (2016: 540) weisen diesbezüglich darauf hin, dass „im

Vergleich zu den vor Ort produzierten regionalen Lehrwerken [...] die vor Ort herrschenden didaktischen Traditionen in den regionalisierten Lehrwerken nicht unbedingt berücksichtigt werden [können], vor allem dann, wenn im Autorenteam die ausgangssprachliche Perspektive nicht vertreten ist.“ Eine Herausforderung für regionalisierte Lehrwerke sehen sie dementsprechend darin, das Fremde aus der Sicht des Eigenen zu erkennen. Die Autorinnen plädieren deutlich für regionale Lehrwerke. Ihre Stärke sehen sie in ihrem sprachkontrastiven Ansatz sowie in der Nutzung der Ausgangssprache, v.a. bei der Behandlung grammatischer und kulturbedingter Inhalte. In ihrer Studie beweist Maijala (2019: 730), dass Lernende es positiv finden, wenn Grammatikerklärungen und Arbeitsanweisungen auch in der Muttersprache angeboten werden. Dies kann aber dazu führen, dass die Zielsprache Deutsch in der Unterrichtspraxis nur wenig oder gar nicht benutzt wird (vgl. ebd.). Daher besteht die Herausforderung der regionalen Lehrwerke darin, der sprachlichen Unterstützung mehr Aufmerksamkeit zu widmen und den Zielspracheneinsatz mehr zu stimulieren (vgl. Hoch/Jentges/Tammenga-Helmantel 2016: 620).

Der Vorteil regionaler Lehrwerke liegt insbesondere im impliziten Wissen der Lehrwerkautor:innen über die sprachlichen und kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Ausgangs- und Zielsprachenkultur (vgl. Maijala/Tammenga-Helmantel 2016: 557 f.). Die Autorinnen stellen aber auch fest, dass in der Praxis der regionalen Lehrwerke oft ein kontrastiv-reflexiver Ansatz fehlt und noch stärker umgesetzt werden müsste, um die interkulturelle Kompetenz und das Sprachbewusstsein zu fördern. Dennoch können regionale Lehrwerke „als sprachlicher und kultureller Mediator zwischen der eigenen und fremden Kultur“ den Einstieg in die neue Sprache und Kultur erleichtern (ebd.). Es sollten also sprach- und kulturkontrastive Komponenten im Lehrwerk vorhanden sein, damit die Lernenden den Zugang zur fremden Sprache und Kultur finden (vgl. Maijala 2019: 732).

Obwohl mehr sprachkontrastive Lehrwerke sehr zu begrüßen wären, ist das Angebot an regionalen und speziell zielgruppenorientierten Lehrwerken trotz vieler Vorteile im Vergleich zu globalen Lehrwerken „eher rar“ (Ciepielewska-Kaczmarek u.a. 2020: 24). Mögliche Gründe liegen in den steigenden Produktionskosten der Lehrwerke, die u.a. aufgrund einer Vielzahl von Zusatzmaterialien entstehen und welche sich hauptsächlich noch große und tradierte Verlage aus deutschsprachigen Ländern leisten können (vgl. Funk 2016: 440). Dies hat zur Folge, dass „regionale und speziell zielgruppenorientierte Produkte seltener werden bzw. nur noch Adaptionen großer Lehrwerkreihen sind.“ (ebd.)

Globale Lehrwerke haben für andere Länder nicht selten Vorbildcharakter (vgl. Breitung/Lattaro 2001: 1044). Sie sprechen Lernende und Lehrende oft durch ihre äußere

Attraktivität, farbliche Aufmachung und qualitativ hochwertige Bilder, anregende handlungsorientierte Unterrichtsmaterialien und vielfältige Zusatzübungen an. Sie sind meist nach neuesten Erkenntnissen der Lernpsychologie und Neurodidaktik konzipiert und bieten neben interaktiven digitalen Ausgaben auch motivierende Downloadmaterialien, digitale Apps und Lernplattformen an. In vielen Ländern werden Lehrwerke aus dem deutschsprachigen Raum als qualitativ hochwertiger als die im eigenen Land produzierten betrachtet. Nicht selten sind diese Lehrwerke aber deutlich teurer als die regionalen Ausgaben. Außerdem passen sie nicht immer zu lokalen Lernbedingungen und/oder curricularen Vorgaben, weshalb sich viele Lehrende dann trotz schlechterer Qualität und veralteten Lehrwerken für die regionalen Ausgaben entscheiden.

Abschließend lässt sich sagen, dass ein Lehrwerk nicht alleine deshalb besonders gut oder schlecht ist, weil es kontrastiv ist oder nicht oder ein ansprechendes Layout hat oder nicht (vgl. auch Rösler/Würffel 2017: 54; Thaler 2011: 19). Um das zu entscheiden, braucht es neben ausführlichen Lehrwerkanalysen auch empirische Untersuchungen zum Umgang mit dem Lehrwerk in der Unterrichtspraxis.

1.5 Potenziale und Grenzen von Lehrwerken

1.5.1 Potenziale

Die Diskussion um den Einsatz von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht wird in fachdidaktischen Kreisen fortlaufend geführt. In diesem Zusammenhang werden zahlreiche Vorteile eines lehrwerkbasieren Fremdsprachenunterrichts genannt:

Das Lehrwerk bestimmt den Unterrichtsalltag von Lernenden und Lehrenden stark und bietet ihnen als zentrales Steuerungsinstrument des Unterrichts eine sichere „Geländerfunktion“ (Nieweler 2017: 206). Es bereitet den Lehr- und Lernstoff systematisch auf und gibt „einen gut strukturierten Überblick über das zu lernende Material“ bzw. die Unterrichtsinhalte (Maijala 2007: 543). Die auf einer bestimmten Niveaustufe einzuführenden sprachlichen und kulturellen Phänomene werden so präsentiert, dass sie aufeinander abgestimmt und gut strukturiert sind. Der Zeitfaktor spielt beim Lehrwerk ebenfalls eine große Rolle. Die Praxis zeigt, dass bei der Unterrichtsvorbereitung nicht lehrwerkgebundene Materialien für Lehrende oft überfordernd und wesentlich zeitaufwendiger sein können (vgl. Nieweler 2017: 207). Nach Thaler (2011: 18) agieren Lehrwerke in diesem Sinne als „timesaver“: „Textbooks save time for busy teachers“. Somit ist ein Lehrwerk auch aus arbeitsökonomischen Gründen gegenüber einem völligen Verzicht auf Lehrwerke von Vorteil. Ferner können durch diverse Lehrerhandreichungen

Ausbildungsdefizite bei Lehrenden verringert und z.T. kompensiert werden (vgl. Nieweler 2000: 14f.). Außerdem kann es Lernenden zum selbstständigen Nachschlagen und außerschulischen Selbstlernen dienen bzw. auch nach dem Unterricht verwendet werden (vgl. Rösler 2012: 47). Im Idealfall hilft es ihnen, die eigenen Ziele präziser zu verfolgen und die Lernerautonomie zu fördern.

In den letzten Jahren ist auch die Tendenz zu beobachten, dass Begleitmaterialien zu Lehrwerken den Lernenden auch die Möglichkeit bieten, ihre eigenen Lernprozesse selbst zu prüfen und zu evaluieren. „With textbooks students see that they have improved (or not).“ (Thaler 2011: 18) Häufig ist die Evaluationskomponente ein fester Bestandteil des Lehrwerks. Darüber hinaus bietet das Lehrwerk auch eine Grundlage für die Vergleichbarkeit von Prüfungsleistungen (vgl. Maijala 2007: 543). Außerdem werden Lehrwerke erst dann im Unterricht verwendet, wenn sie ein gutachtliches Prüfungsverfahren durchlaufen haben (vgl. Nieweler 2000: 16); somit garantieren sie auch einen gewissen Qualitätsstandard.

Nieweler (2000: 14) hebt noch weitere Argumente für den Einsatz von Lehrwerken hervor: Das Lehrwerk wirkt „katalysierend“ bei der Umsetzung neuer didaktischer Erkenntnisse. Es ist also ein wichtiger Vehikel, um die Theorie mit der Praxis zu verbinden. Bei der Unterrichtsvorbereitung dienen Lehrwerke als systematischer Leitfaden: „With textbooks you know where you are, what you have done, where you are going.“ (Thaler 2011: 18) Das gilt sowohl für Lehrende als auch für Lernende. Thaler (ebd.) betont auch die praktische Seite von Lehrwerken: „Textbooks are compact – can be easily stacked, stored and carried, are collated within a book binding, so the sheets do not fall out and get lost.“ Abschließend fasst er zusammen: „There are no real alternatives to textbooks.“ (ebd.)

Es kann festgestellt werden, dass das Lehrwerk auch in Anbetracht der noch aktuellen Pandemiesituation keine richtige Alternative finden konnte. Durch die zunehmende Digitalisierung wird das Lehrwerk zwar immer mehr ins digitale Umfeld wechseln und mehr zusätzliche, v.a. papierlose Komponenten bekommen, jedoch seine ursprüngliche Form, in der man Lektionen findet, Seiten blättert und Übungen macht (ob nun analog oder digital) usw. wohl nicht ändern. Relevant in diesem Zusammenhang bleibt primär, dass Lehr- und Lernmedien sinnvoll in den Lehr- und Lernprozess integriert und eingesetzt werden, unabhängig von der Frage, ob es sich um Präsenz- oder digitalen Unterricht handelt.

1.5.2 Grenzen

Obwohl die bedeutende Funktion des Lehrwerks als „das“ Unterrichtsmedium weiterhin unbestritten ist, finden sich auch kritische Äußerungen, die an mehreren Problembereichen

festzumachen sind (vgl. zusammenfassend u.a. Funk 2004; Thaler 2011; Rösler und Schart 2016; Nieweler 2017; Ciepielewska-Kaczmarek u.a. 2020; Würffel 2021). Das „Sündenregister“ der Lehrwerke ist lang (Funk 2004: 42).

Zunächst betrifft die Kritik den oft fehlenden Zielgruppenbezug bzw. „die unzureichende Flexibilität der Lehrwerke angesichts einer Vielfalt an Unterrichtskontexten“ (Rösler/Schart 2016: 483), die insbesondere bei globalen Lehrwerken bemängelt wird. Es fehlt dabei an Kenntnis der konkreten Lerngruppe, ihrer Interessen und Bedürfnisse. Auch wird die Heterogenität der Lernenden ignoriert, die sich in einer Klasse oder Lerngruppe zusammenfinden, so dass Lehrende, wollen sie darauf eingehen, immer zusätzliche Materialien suchen und anpassen müssen. Dies betrifft oft Lehrwerktexte, die zu lang oder zu kurz, zu anspruchsvoll oder zu einfach sein können. Thaler (2011: 17) kritisiert ebenfalls die fehlende Schüleraktivierung der Lehrwerke: „The activities in textbooks do not deserve their name, do not really activate pupils and do not automatically guarantee acquisition of learning input.“ Außerdem ist die Autonomie der Lernenden ebenfalls stark eingeschränkt, da sowohl der Inhalt als auch die vorgegebene Progression der Lehrwerke keinen Spielraum für subjektives und autonomes Lernen zulassen. Auch hier erscheint das Lehrwerk als das Haupthindernis auf dem Weg zur Autonomie (vgl. Funk 2004: 42).

Ferner wird die mangelnde Themenvielfalt kritisiert, die die Lernenden gerade in der Anfangsphase oft unterfordern und langweilen (vgl. Rösler 2012: 22). Ergebnisse einer Befragung brasilianischer Dozenten zeigen auch, dass „die Themenwahl in den aus Deutschland importierten Lehrwerken, insbesondere in Hinblick auf Kultur und Landeskunde, weder den Erfahrungen noch den Interessen der Lernenden entspricht“ (Voerkel 2018: 242). Außerdem wird an der inhaltlichen und sprachlichen Progression der Lerninhalte Kritik geleistet, die zu grammatiklastig und immer noch zu selten kommunikativ ausgerichtet sei. Freudenstein (2001: 16f.) kritisiert dabei besonders die lineare Grammatikprogression, die es so beim Fremdsprachenlernen nicht gäbe. Es bilde den realen Sprachgebrauch nicht ausreichend ab, der an Kommunikationssituationen orientiert ist (vgl. hierzu auch Nieweler 2017: 207). Auch andere Fachdidaktiker, allen voran Bleyhl (1996), kritisieren „vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Ansatzes“ (Leupold 2006: 4) immer wieder das lineare Progressionskonzept und plädieren für dessen Ablösung.

Ein zusätzliches Problem stellt die mangelnde Authentizität von Lehrwerktexten dar. Durch die v.a. in Lehrwerkbänden für die ersten Lernjahre eingesetzten didaktisierten Texte und Textsorten wirkt die „Lehrbuchsprache“, hinter der sich häufig Grammatikphänomene verstecken, oft unecht und nicht authentisch (vgl. Rösler 2012: 38). Nieweler (2017: 207)

bestreitet diese „Gemachtheit“ von Lehrwerken bzw. Texten ebenfalls nicht. Außerdem würden die Texte, aber auch Illustrationen und Grafiken schnell veralten und dadurch die Lernenden demotivieren, anstatt sie zum Lernen anzuregen (vgl. auch Leupold 2003: 5).

Ein weiterer Kritikpunkt liegt in der Dominanz von Lehrwerken im Unterricht. Diese Kritik kommt aber weniger aus den Schulen als aus den Hochschulen (vgl. Nieweler 2017: 206). Demnach hängt das Handeln vieler Lehrender zu stark von den im Unterricht verwendeten Lehrwerken ab. Das Lehrwerk bestimmt den ganzen Lehr- und Lernprozess und lässt oft keinen Freiraum für Kreativität. Vor diesem Hintergrund wird seine zentrale Stellung als „heimlicher Lehrplan“ kritisch eingeschätzt und die Reduzierung seiner dominanten Position im Unterrichtsprozess eingefordert (vgl. Fäcke/Mehlmauer-Larcher 2017: 10).

Wipperfürth und Will (2019) untersuchen im Rahmen einer Studie die Beweggründe von Lehrkräften für oder gegen eine Lehrbuchverwendung im Fremdsprachenunterricht. Die Befragten nennen unterschiedliche Situationen, in denen sie auf das Lehrbuch verzichten bzw. davon abweichen. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass Lehrende besonders bei veralteten Lehrwerken öfter alternative Materialien verwenden, um ihren Unterricht zeitgemäßer und authentischer zu gestalten sowie um mehr Abwechslung im Unterricht zu schaffen (ebd.: 198f.). Ferner werden Binnendifferenzierung bei unterschiedlichen Lernbedürfnissen und didaktische Defizite von Lehrbüchern als Gründe für die Abweichung vom Lehrbuch genannt. Außerdem möchten viele Lehrende mit selbsterstellten Materialien auch eigene Interessen und Vorlieben in den Unterricht einbringen und damit „Zeichen und Ausdruck der didaktischen Kompetenz“ zeigen (ebd.: 201). Insgesamt zeigt sich, dass sich Lehrende aus verschiedenen didaktischen, pädagogischen und motivationspsychologischen Gründen gegen das Verwenden des Lehrbuchs im Unterricht entscheiden, jedoch nicht komplett darauf verzichten möchten. Das Abweichen vom Lehrbuch wird „als durchaus positiv und bereichernd für ihre Arbeit“ gesehen (ebd.: 207). In Anbetracht dieser Ergebnisse kann man sagen, dass insbesondere im schulischen Fremdsprachenunterricht, wo häufig ein ganzes Schuljahr mit demselben Lehrbuch gearbeitet wird, alternative Materialien im Unterricht sowohl Lehrenden als auch Lernenden Abwechslung vom Unterrichtsalltag bieten können.

Bleyhl (1999: 27) kritisiert an Schullehrwerken, sie ließen die Bedürfnisse der Lernenden außer Acht, da sie eher aus der Lehrenden- als aus der Lernendenperspektive erstellt und ausgewählt werden.

„Lehrbücher in der Schule haben insgesamt ein großes Problem: sie existieren nicht in einem selbstregulativen System. Die Lerner wählen sie nicht aus. Das Beurteilungskriterium bzw. das Auswahlkriterium ist nicht, ob man mit ihnen gut lernen

kann. Das Kriterium ist, ob man meint, mit ihnen gut unterrichten zu können. Es sind eben **Lehr-** und nicht **Lernbücher.**“

Angesichts dieser durchaus berechtigten These sind schulische Fremdsprachenlehrwerke noch stärker herausgefordert, Bedürfnisse und Erfahrungen der Lernenden einzubeziehen und die Fremdsprache so zu vermitteln, dass sie sowohl interessant als auch nützlich für die Lernenden ist und auch außerhalb des Klassenzimmers verwendet werden kann.

Nach Rösler und Schart (2016: 484) haben v.a. die mangelnde Passgenauigkeit für konkrete Unterrichtskonzepte und „falsche“ Inhalte von Lehrwerken sowie deren Banalität auf den unteren Sprachniveaus zu Konzepten geführt, bei denen für ein gänzlich Verzicht auf Lehrwerke plädiert wird. Als beispielhaft wird der Dogme-Ansatz von Scott Thornbury und Luke Meddings (vgl. Meddings/Thornbury 2009) angeführt, in welchem die Autoren zehn Prinzipien für einen Unterricht ohne Lehrwerkeinsatz vorstellen. Die Autoren werfen dem Fremdsprachenunterricht eine Abhängigkeit von Unterrichtsmaterialien vor und sehen die grundlegenden Ziele des kommunikativen Ansatzes in Gefahr. Anstatt auf Lehrwerke setzen sie auf den kommunikativen Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden (vgl. ebd.: 6). Aufgrund der Ablehnung publizierter Lehrwerke und auch moderner Technologien wird dieser Ansatz häufig in Frage gestellt. Eine permanente Erstellung von Materialien sei zu zeitaufwendig, unsystematisch und unprofessionell (Thaler 2011: 18) und selbstproduziertem Material fehle es an der nötigen Komplexität eines Lehrwerks (vgl. Rösler 2013: 216).

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass der Fremdsprachenunterricht auch ohne Lehrwerke realisierbar ist, wenngleich dies mit erheblichem Mehraufwand einhergeht. Lehrkräfte sind ständig gefordert, adäquate Materialien wie Lese- und Hörtexte, grammatische Übungen oder Spiele zu recherchieren. Zudem erfordert der Einsatz von Arbeitsblättern häufig Kopierkosten, die nicht selten von den Lehrenden selbst getragen werden müssen. Ein Unterrichtsansatz, der auf Lehrwerke verzichtet, kann jedoch auch als „Ausweis fachlicher, pädagogischer und kreativer Eigenständigkeit“ gewertet werden (Funk 2001: 279). Es kann Erfahrung und Kompetenz widerspiegeln, wenn Lehrende in der Lage sind, einen vielfältigen und ansprechenden Unterricht ohne die Unterstützung von Lehrwerken zu gestalten. Auf der anderen Seite kann es auch „ein Hinweis auf unstrukturierte Lernprozesse, mangelnde Progression, Transparenz und Evaluation sein“ (Funk 2004: 42).

1.6 Ausblick

Das traditionelle Lehrwerk, ob in Print- oder digitaler Form, wird weiterhin seinen festen Platz im Unterricht behalten. Wegen seiner zentralen Position im Unterrichtsgeschehen gilt es nach wie vor „als markante Größe im gesteuerten Fremdsprachenerwerb, insbesondere im DaF-Unterricht im Ausland“ (Földes 1995: 30). Aus diesem Grund ist das Ende des Lehrwerks nicht in Sicht. Das hat unterschiedliche Gründe: Zum einen muss seine Funktion als Kontrollinstanz für die Erfüllung curricularer Vorgaben genannt werden, die insbesondere im schulischen Bereich von großer Bedeutung ist. Zum anderen erleichtern Lehrwerke erheblich die Unterrichtsplanung und -gestaltung, die Lehrende täglich leisten müssen. Besonders Berufseinsteiger schätzen sowohl die Transparenz und Progression des Lehrwerks als auch seine klare Struktur. Lehrwerke dienen nicht nur leistungsschwachen Lernenden als Orientierungshilfe und helfen bei der Beobachtung des eigenen Lernfortschritts. Außerdem kann die inhaltliche und gestalterische Aufmachung des Lehrwerks für Lernende ein großer Motivationsfaktor sein. Darüber hinaus gilt für diverse Lehr- und Lerntraditionen einzelner Länder oder Regionen das Lehrwerk nach wie vor als das wichtigste Hilfsmittel für den Lehr- und Lernprozess.

Um die Schwächen der Lehrwerke auszubalancieren, bedarf es eines kritisch-reflexiven Umgangs mit dem Lehrwerk (vgl. Gerlach/Leupold 2019: 69). Das bedeutet, dass sich alle Akteure, die an der Lehrwerkerstellung und Lehrwerknutzung beteiligt sind, sowohl der Vor- als auch der Nachteile der Lehrwerke bewusst sein müssen und jederzeit bereit sein sollten, in ihrem Rahmen flexibler damit umzugehen. Lehrwerke wiederum müssen versuchen, sich zu erneuern und gewissermaßen zeitlos zu bleiben, um sich ständig wachsenden und verändernden Anforderungen anzupassen, die v.a. junge Lernende an sie stellen (vgl. ebd.: 12). Durch die zunehmende Digitalisierung können sich Lernende heutzutage jederzeit Inhalte „ergooglen“ (ebd.), weshalb Lehrwerke Wege finden müssen, um hier mitzuhalten.

Trotzdem darf auch dann kein ideales Lehrwerk erwartet werden. Dafür ist die Lehr- und Lernsituation in jedem Kontext zu unterschiedlich und allzu komplex und heterogen, als dass es das perfekte Lehrwerk jemals geben wird. Umfassende quantitative und qualitative Lehrwerkforschung kann aber helfen, die Schwächen der Lehrwerke aufzudecken und Empfehlungen zu ihrer Behebung vorzuschlagen.

1.7 Lehrwerkforschung

1.7.1 Historischer Kontext

Die wissenschaftliche Forschung von Fremdsprachenlehrwerken ist im Vergleich zu vielen anderen Disziplinen eine relativ junge Forschungsdisziplin, die mit der beginnenden „Pluralität der Lehrmethoden in den 1960er Jahren“ einhergeht (Funk 2019: 364). Bis zu dieser Zeit überwog ein eher unkritisches Vertrauen in Lehrwerke. Für jedes Fach war meist nur ein Lehrbuch vorgesehen. So setzte sich für Deutsch als Fremdsprache das Lehrbuch *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* von Schulz/Griesbach (1955) als führend durch. Durch diese Monopolstellung erübrigte sich jede kritische Lehrwerkanalyse. Die Fachdiskussion beschränkte sich auf praktische Vorschläge zur Unterrichtslehre bzw. auf die Unterrichtsmethodik. Die Gründe dafür liegen in der damaligen gesellschaftlichen Situation: Fremdsprachen wurden nur in der höheren Schule unterrichtet, die nur eine kleine Gruppe privilegierter Schülerinnen und Schüler besuchte (vgl. Neuner 1994: 9). Unter Philologen herrschte ein Konsens bezüglich der Ziele und Methoden des Unterrichts sowie der Lehrbuchgestaltung. Als sich dann aber die Bildungs- und Schulpolitik in den 1960er Jahren veränderte und das Fremdsprachen- und Lehrwerkangebot enorm ausgeweitet wurde, stieg das Interesse und der Bedarf an Lehrwerkanalysen und -kritik deutlich (vgl. Heyd 1991: 259). Nach Neuner (2007: 400f.) ist eine kritische Beschäftigung mit Lehrwerken dann nötig, wenn

„Lehrwerke unterschiedlicher didaktischer und methodischer Konzeption zur selben Zeit zur Verfügung stehen; das Lehrbuch zum Lehrwerk mit Lehrwerkteilen unterschiedlicher Funktion ausgeweitet wird; der Fremdsprachenunterricht nicht mehr nur für eine relativ homogene Lernergruppe, sondern für Lernende mit ganz unterschiedlicher Lernvoraussetzung und -motivation erteilt werden soll.“

Diese „Umbruchsituation im Fremdsprachenunterricht“ (Neuner 1994: 11), die didaktisch-methodische Veränderungen und Innovationen voraussetzte, führte dazu, dass sich Fremdsprachendidaktiker immer intensiver mit Lehrwerken befassten. Somit entwickelte sich die systematische Lehrwerkanalyse „gerade im Übergang vom audiolingual/audiovisuellen zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht, einem besonders weit reichenden Paradigmenwechsel und Wechsel der Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik zu Beginn der 1970er Jahre“ (Funk 2016: 438; vgl. auch Funk 1994: 108). Wichtige Anstöße zur Entwicklung einer wissenschaftlichen Lehrwerkkritik gab der „Arbeitskreis Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik“ (vgl. Heuer/Müller 1973), der zwei wichtige Ziele verfolgte: Zum einen sollten Hilfen für die Beurteilung eines Lehrwerks für Lehrkräfte genannt

werden; zum anderen sollten Faktoren, die die Lehrwerkerstellung beeinflussen, untersucht werden (vgl. ebd. 9 ff.).

Einige Jahre später beauftragte das Auswärtige Amt in Deutschland führende Fremdsprachendidaktiker, aktuelle westdeutsche DaF-Lehrwerke zu untersuchen. Anhand eines vorher entwickelten, sehr ausführlichen Kriterienrasters zu verschiedenen Bereichen wie Didaktik, Linguistik und Themenplanung wurden die Lehrwerke systematisch analysiert und differenziert beurteilt. Das Resultat war das sogenannte *Mannheimer Gutachten* (Engel u.a. 1977), eine der ersten allumfassenden synchronischen Studien zur Lehrwerkanalyse für Deutsch als Fremdsprache. Obwohl die Lehrwerke „mehr oder weniger als defizitär eingestuft“ wurden (Funk 2014: 67), wurde mit dem *Mannheimer Gutachten* für das Fach Deutsch als Fremdsprache eine Tradition der Lehrwerkkritik und -analyse begründet (vgl. Krumm 2010: 1218). Dieser detaillierte und sehr komplexe Kriterienkatalog erwies sich nach intensiven Auseinandersetzungen als problematisch, da er in der Praxis nur bedingt anwendbar war und eine subjektive Interpretation nicht ausschließen konnte. Nach Neuner (1994: 21) spiegelt dieses Gutachten die Interessen und Arbeitsschwerpunkte sowie die subjektiven Meinungen seines Verfasserenteams wider. Rösler (2012: 49) fasst die Problematik von Kriterienkatalogen zusammen:

„Diese und andere Kriterienkataloge stehen im Spannungsfeld von Vollständigkeitsanspruch und leichter Handhabung einerseits und engem Zielgruppenbezug und weitgehendem Gültigkeitsanspruch andererseits.“

Mit weiteren, deutlich präziseren Analysen für spezielle Gruppen wurde die Lehrwerkanalyse systematisch vorangetrieben. Fast zeitgleich entstand das Mainzer Gutachten *Deutsch für ausländische Arbeiter* (Barkowski u.a. 1980), in welchem Lehrwerke für Kurse mit ausländischen Arbeitnehmern anhand von nur sieben Kriterien analysiert wurden. Diese Kriterien wurden zur „Richtschnur“ der Zulassung von Fremdsprachenlehrwerken für Arbeitsmigranten (vgl. Funk 2004: 41).

Nach diesen ersten Anstrengungen kam es zu einer großen Welle von Lehrwerkanalysen, die viel zielgruppenspezifischer waren. Es folgten meist lokal orientierte und auf die Praxis ausgerichtete Kriterienkataloge zur Bestimmung von Qualitätsstandards von DaF-Lehrwerken, mit deren Hilfe Lehrende Unterrichtsmaterialien selbstständig beurteilen konnten. Hier sollen nur einige genannt werden, so z.B. der Kriterienkatalog von Heindrichs u.a. (1980: 155 ff.), der das Lehrwerk als Ganzes betrachtet; das *Hamburger Gutachten* (Beier/Möhn 1981), welches für fachsprachliche Lehr- und Lernmaterialien entwickelt wurde, speziell für Wirtschaftsdeutsch; der *Stockholmer Kriterienkatalog* (Krumm 1985), der für DaF-Lehrwerke

in nordischen Ländern konzipiert ist und neben landeskundlichen auch sprachliche und übungsspezifische Aspekte berücksichtigt oder auch später der *Brünner Kriterienkatalog* (Jenkins u.a. 1997), der zur Beurteilung von Lehrwerken in tschechischen Grundschulen und Gymnasien erarbeitet wurde. Solche Analysen sind besonders dadurch gekennzeichnet, dass ihre Kriterien präziser auf unterschiedliche Lerngruppen abgestimmt waren (vgl. Krumm 1999: 125). Durch ihre einfache Nutzbarkeit werden diese Kataloge auch heute als Grundlage für unterschiedliche Lehrwerkanalysen und die Aufstellung verschiedener Kriterien genutzt.

Ein wichtiger Beitrag zur Etablierung der Lehrwerkanalyse in Deutschland war der im Jahr 1994 von Kast und Neuner herausgegebene Sammelband *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (Kast/Neuner 1994). Darin befassen sich die Autoren ausführlich mit dieser Problematik und plädieren für eine deutliche Unterscheidung zwischen Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik, die zwar am selben Gegenstand, jedoch nach unterschiedlichen Verfahrensweisen arbeiten und unterschiedliche Erkenntnisinteressen haben (ebd.: 7). Auch verschiedene hermeneutische Verfahren und Kriterienkataloge für die Analyse und Kritik von DaF-Lehrwerken werden darin präsentiert (vgl. Krumm 1994; Funk 1994; Ammer 1994; Neuner 1994 u.v.a.). Im Grunde gehen sie sehr ähnlich vor: Es werden Untersuchungsbereiche und Kriterien definiert (z.B. Grammatik oder Wortschatz), zu denen eine Reihe zielführender Leitfragen gestellt werden, die dann mit Hilfe einer hermeneutischen Textanalyse beantwortet werden. Funk (1994: 109) diskutiert dabei auch den „Sinn und Unsinn der Kriterienkataloge“ und betont, dass diese zwar in ihrer Zusammenstellung in Form einer Liste übersichtlich und leicht anwendbar seien und eine relative Vergleichbarkeit der Ergebnisse auf unterschiedliche Lehrwerke gewährleisten, dennoch aber an ihrer scheinbaren Objektivität und Reliabilität gezweifelt werden muss (vgl. ebd.). Kast und Neuner fassen zusammen:

„Kriterienraster sind jedoch nicht problemlos. Sie werden schnell kanonisch, gaukeln Objektivität vor, sind statisch, erheben den Anspruch auf wissenschaftliche Autorität. Alle Kriterien bleiben jedoch relativ, ihre Gewichtung kann nur nach persönlichen Präferenzen vorgenommen werden unter Berücksichtigung der Situation vor Ort: der fachdidaktischen Kenntnisse der Kollegen, der Bedürfnisse der Lernenden, der Kompatibilität des neuen Lehrwerks mit anderen Unterrichtsmaterialien oder eingeführten Lehrwerken auf anderen Lernstufen usw. Kurz: Ein Raster sollte als Hilfestellung aufgefaßt werden, nicht als Korsett.“ (Kast/Neuner 1994: 100)

Obwohl es seit Mitte der 1990er Jahre um das Thema Lehrwerkanalyse etwas stiller geworden ist (vgl. Funk 2004: 41), wurde die Beschäftigung mit Lehrwerken fortgesetzt. So entwickelt

Penny Ur (1996: 186) einen etwas systematischeren Ansatz, bei dem zuerst die angegebenen Kriterien nach Wichtigkeit mit einer Punktezahl gewichtet und anschließend Lehrwerke danach bewertet und verglichen werden sollen. Problematisch hierbei sind aber Formulierungen, die qualifizierende Adjektive beinhalten, wie z.B. „klare Arbeitsanweisungen“ oder „viel authentische Sprache“ (ebd.), die womöglich für jede Person etwas anderes bedeuten und auf diese Weise die Objektivität verzerren. Daran angelehnt entwickelt Funk (2004: 44 ff.) einen ähnlichen, aber differenzierteren Vorschlag zur Bewertung von Qualitätsmerkmalen von DaF-Lehrwerken, eingeteilt in zwölf Bereiche. Dabei wird ebenfalls eine Gewichtung von ausgewählten Kriterien verwendet, dennoch keine wertenden Adjektive, sondern Deskriptoren, die in Form eines Rasters quantifizierbar gemacht wurden. Um Lehrkräften bei der Analyse zu helfen und unterschiedliche Interpretationen einzugrenzen, werden auch Beispiele für Indikatoren genannt (ebd.).

An dieser Stelle soll auch auf die Grenzen einer Lehrwerkanalyse hingewiesen werden: Ein Lehrwerk kann zwar einer Analyse unterzogen werden, diese erlaubt aber keine direkten Rückschlüsse auf die Qualität des Unterrichts damit. Schon im Jahr 1992 heben Kast und Neuner (1992: 7) hervor, dass Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik keine abschließenden Antworten formulieren können, da sich die Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Deutschunterrichts beständig weiterentwickeln und dabei neue Generationen von Lehrwerken entstehen, die erforscht, erprobt und begutachtet werden müssen. Diese Aussagen sind auch heute noch gültig.

Seit dem Jahr 2000 kommt es auch zu neueren, digital gestützten Verfahren der Lehrwerkanalyse mit hermeneutischen Fragestellungen. Und obwohl nicht immer ein gleich starkes Interesse für dieses Forschungsgebiet herrschte, hat die Lehrwerkforschung heute ihren festen Platz in der Fremdsprachendidaktik. Bevor jedoch auf weitere Untersuchungen näher eingegangen wird, müssen relevante Begriffe erläutert und differenziert werden.

1.7.2 Zur Begriffsklärung und Forschungsdimensionen

Innerhalb der Lehrwerkforschung haben unterschiedliche Erkenntnisinteressen, Ansätze und Forschungsmethodologien dazu geführt, dass in Bezug auf Form und Ziele der systematischen Auseinandersetzung mit Lehrwerken zwischen drei Bereichen unterschieden wird: Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik und Lehrwerkbegutachtung. Nieweler (2017: 208) weist aber darauf hin, dass eine klare Differenzierung zwischen den Bereichen Forschung, Analyse und Kritik nicht immer möglich ist, da in der Literatur deskriptive und normative Aspekte oftmals zusammen auftreten. Außerdem ist ebenfalls zwischen Lehrwerkbeschreibung,

Lehrwerkerprobung, Lehrwerkwirkung, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung und Lehrwerkevaluation zu unterscheiden.

Nach Neuner (2007: 400f.) konzentriert sich die wissenschaftliche Lehrwerkforschung auf die Funktion und Wirkung von Lehrmaterialien im Lehr- und Lerngeschehen bzw. auf die Analyse einzelner Aspekte von Lehrwerken. Sie beschäftigt sich mit der „Analyse der Grundlagen, der Faktoren und des Bedingungsgefüges“ eines Lehrwerks (Neuner 1994: 17). Nach Krumm (2010: 1219) zielt die Lehrwerkforschung im Sinne einer Wirkungsforschung auf den Lern- und Unterrichtsprozess und umfasst auch Lehrwerkerprobung, Lehrwerkwirkung und die historisch orientierte Lehrwerkforschung.

Bei der Lehrwerkbeschreibung handelt es sich um eine detaillierte Beschreibung von Lehrwerken. In der Regel gehören dazu folgende Angaben: Informationen zur Anzahl von Lehrbüchern und Bänden, die zum jeweiligen Lehrwerk gehören sowie ihre Seitenanzahl; Angaben zur medialen Ausstattung des Lehrwerks wie z.B. die Anzahl von CDs oder Verweise auf Internetseiten; ausführliche Angaben zur Zielgruppe, Niveaustufe des Lehrwerks und darüber, auf welche Prüfungen das Lehrwerk die Lernenden vorbereitet; Angaben zu Voraussetzungen von Kenntnissen und Fertigkeiten von Lernenden sowie zu Lernzielen, die mit dem Lehrwerk erreicht werden sollen (vgl. Henrici/Riemer 2001: 402).

Eine systematische Lehrwerkerprobung geschieht im besten Fall schon im Rahmen der Entwicklung von Lehrwerken und gibt Auskunft darüber, wie das Lehrwerk in der Praxis wirkt oder aber wie der Lernprozess verlaufen ist bzw. ob es zum Erfolg oder Misserfolg beigetragen hat (vgl. Ciepielewska 2000: 67). Aus diesen Erkenntnissen ergeben sich Hinweise darauf, welche eventuellen Korrekturen, Veränderungen oder Ergänzungen des jeweiligen Lehrwerks vorgenommen werden müssten. Dies ist sowohl für Verlage und Lehrwerkautor:innen als auch für Lehrkräfte nützlich. Die Lehrwerkerprobung, als die Verifizierung eines Lehrwerks im Unterrichtsprozess, hat sich aber bis heute nicht als Standard etabliert (vgl. Krumm 2010: 1219).

Die Lehrwerkwirkung (auch Lehrwerkverwendung genannt) untersucht, wie Lehrwerke auf den Unterrichtsprozess wirken und wie sie von Lehrenden und Lernenden verwendet bzw. genutzt werden. Dies kann vor allem durch Befragungen und Unterrichtsbeobachtung herausgefunden werden.

Lehrwerkbegutachtung zielt darauf ab, eine Empfehlung für oder gegen die Einführung eines Lehrwerks zu geben, z.B. eine vom Ministerium angeforderte Begutachtung. Lehrwerkkritik und -begutachtung werden dabei zwar nach wissenschaftlichen Kriterien durchgeführt, haben

aber mit ihren Ergebnissen keine wissenschaftliche Aussagekraft (Funk 2019: 364). Sie sind in diesem Sinne immer praxisorientiert.

Lehrwerkentwicklung (auch Lehrwerkplanung oder Lehrwerkgestaltung) ist nach Krumm (2010: 1217) ebenfalls nur selten Gegenstand wissenschaftlicher Überlegungen. Trotz häufiger Forderungen nach stärker theoriegeleiteter Lehrwerkentwicklung wird sie als unwissenschaftlich angesehen (vgl. ebd.). Einer der Gründe dafür ist die kommerzielle Seite von Lehrwerken. Weiterhin liegt es sicherlich auch daran, dass der Prozess der Lehrwerkentwicklung nur schwer „von außen“ beobachtbar und analysierbar ist und Lehrwerkautor:innen nur „von innen“ einen Einblick in den Entstehungsprozess geben könnten (vgl. Neuner 1999: 164). Allerdings sind immer wieder Überlegungen gemacht worden, wie denn Lehrwerke gestaltet werden können (Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1033). So entwickelte Nodari (1995: 181f.) im Hinblick auf autonomes Lernen elf Prinzipien für die Lehrwerkgestaltung. Aber auch hierbei wird deutlich, dass „sich die Lehrwerkgestaltung nicht linear aus wissenschaftlichen Erkenntnissen [...] ableiten lässt, sondern in solche Grundsätze stets die bildungspolitischen Leitvorstellungen der jeweiligen Zeit einfließen.“ (Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1033).

Lehrwerkkritik (auch Lehrwerkevaluation genannt) dagegen wird durch Lehrwerkgutachten repräsentiert und zielt auf eine Beurteilung von Lehrwerken im Ganzen (vgl. Krumm 2010: 1219). Sie versucht, erlangte wissenschaftliche Erkenntnisse, Erfahrungen aus dem Unterricht und didaktische Zielvorstellungen in einer hermeneutischen Lehrwerkanalyse zu bündeln (vgl. ebd.: 1218). Dabei beschäftigt sie sich im Gegensatz zur Lehrwerkforschung mit der Frage, ob ein Lehrwerk seine Aufgaben hinsichtlich des Unterrichts mit einer konkreten Lernergruppe in einem bestimmten Kontext erfüllt oder nicht, z.B. die Übereinstimmung mit dem Lehrplan oder die Berücksichtigung didaktischer Grundsätze, zielgruppenspezifischer Merkmale u.a. (Neuner 2007: 400f.). Sie fragt demnach nach der Brauchbarkeit und Eignung eines Lehrwerks für die Voraussetzungen und Bedürfnisse bestimmter Zielgruppen und unter bestimmten Lehr- und Lernbedingungen. Dabei wird bewertet, ob bestimmte Lehrmaterialien zu den Zielvorstellungen und Voraussetzungen passen, unter denen bestimmte Lerngruppen unterrichtet werden (vgl. Neuner 1999: 162).

Für Henrici und Riemer (2001: 402) liegt der Fokus der Lehrwerkkritik auf der Erwägung von Stärken und Schwächen eines Lehrwerks, die auf der Basis bestimmter Kriterien ermittelt werden. Das Werturteil über ein Lehrwerk erfolgt anschließend durch seine Erprobung im Unterricht, im besten Fall in verschiedenen Kursen und an verschiedenen Orten.

Lehrwerkkritik hat eine praxisbezogene, vergleichende Lehrwerkanalyse und -beurteilung zum Ziel, oft im Rahmen der Lehreraus- und Fortbildung, wo Lehrwerke in Bezug auf methodische Innovationen und die mögliche Einführung von neuen Lehrmaterialien analysiert und beurteilt werden (vgl. Funk 2019: 364). Für Nieweler (2017: 208) beabsichtigt die Lehrwerkkritik (im Gegensatz zur Lehrwerkanalyse) die wissenschaftliche Beurteilung der vorgefundenen Sachverhalte.

Nach Neuner (1994: 17) hat die Lehrwerkkritik folgende Aufgaben: ein valides Raster von Beurteilungskriterien zu entwickeln, die Beurteilung eines Lehrwerks nach festgelegten Kriterien vorzunehmen und Empfehlungen zum Einsatz des Lehrwerks unter den vorgegebenen zielgruppenspezifischen Bedingungen zu erarbeiten.

Lehrwerkanalyse hat nach Funk (2019: 364) zum Ziel, Inhalte und Konzepte von Lehrmaterialien hermeneutisch zu erforschen. Grundsätzlich handelt es sich dabei um quantitative Erhebungen und Evaluation von Lehrwerken, die auf der Grundlage von definierten Einzelkriterien oder umfassenden Kriterienkatalogen untersucht werden. Auf diese Weise wird auf inhaltliche Defizite oder Bruchstellen im methodischen Aufbau sichtbar gemacht (vgl. Bönzli 2009: 8). Nach Gnutzmann (1999: 73) beruht der überwiegende Teil der Forschungen, insbesondere zur Lehrwerkanalyse, auf Kriterienkatalogen, durch deren Anwendung die Qualität von Lehrwerken mit Blick auf die diversen Bedingungsfaktoren beschrieben und bewertet werden soll. Diese Kataloge definieren mit Blick auf die „herrschenden“ fachdidaktischen Konzeptionen ihrer Zeit Kriterien, die anschließend an das Lehrwerk angelegt werden, um so einen Vergleich von „fremdsprachendidaktischem Ideal“ und „Lehrwerkrealität“ zu ermöglichen.

Lehrwerkforschung und Lehrwerkanalyse verfolgen also immer mehrere Zwecke: die Weiterentwicklung unserer Kenntnisse über Sprachlehr- und -lernprozesse ebenso wie eine konkrete Verbesserung des vorhandenen Lehrmaterials (vgl. Krumm 2010: 1222).

Nach Henrici und Riemer (2001: 402) geht es bei der Lehrwerkanalyse um die Untersuchung der inneren Struktur von Lehrwerken, die auf der Basis einer spezifischen Fragestellung und bestimmter Kriterien durchgeführt wird. Die Kriterien können auf vorgegebenen Kriterienrastern oder auch auf selbst erstellten Arbeitsfragen zur Analyse des Lehrwerks gründen. Die Analyse bezieht sich entweder auf das Lehrwerk als Ganzes zu bestimmten Aspekten oder aber auf bestimmte Lehrwerkteile. Außerdem können Lehrwerke daraufhin untersucht werden, ob sie den Bedürfnissen und Wünschen von bestimmten Zielgruppen entsprechen oder nicht.

Für von der Handt (2010: 189) umfasst die Lehrwerkanalyse die Beschreibung und Bewertung von Lehrwerken/-materialien nach der fachwissenschaftlichen Qualität.

Laut Krumm (ebd.: 1219) untersuchen Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik das Lehrwerk als Produkt und stehen der Lehrwerkforschung gegenüber. Nieweler (2017: 208) betrachtet die Lehrwerkanalyse als eine „in erster Linie systematische, oft vergleichende, auch exemplarisch angelegte Untersuchung eines oder mehrerer Gegenstandsbereiche von Lehrwerken“, die eine wichtige Funktion im Rahmen der Unterrichtsentwicklung hat. Diese Gegenstandsbereiche können einzelne Aspekte von Lehrwerken sein, so z.B. Landeskunde, Grammatik, Funktion von Bildern, Zielgruppenbezug u.v.a. Die Lehrwerkanalyse nimmt also in gewisser Weise fast alle Dimensionen der fremdsprachendidaktischen Diskussion auf und konkretisiert sie im Hinblick auf die Frage, welche Rolle die Umsetzung des jeweiligen Aspekts in Lehrwerken spielt und wie die Verbindung des Analysegegenstands zu anderen Gegenständen organisiert werden kann (vgl. Rösler/Schart 2016: 487). Der Lehrwerkanalyse geht es weiterhin auch darum, „Rückschlüsse auf den Unterricht zu ziehen und ggf. Vorschläge zu seiner Optimierung zu unterbreiten.“ (Nieweler 2017: 208)

Nach Rösler (2012: 48f.) lassen sich unter dem Begriff Lehrmaterialanalyse eine ganze Reihe unterschiedlicher Aktivitäten zusammenfassen. Grob wird zwischen rezeptionsanalytischem und werkanalytischem Vorgehen unterscheiden. Bei der rezeptionsanalytischen Lehrmaterialanalyse wird untersucht, wie Lernende mit bestimmten Lehrwerken bzw. mit bestimmten Lehrwerkteilen umgehen. Die werkanalytische Lehrmaterialanalyse kann entweder synchron oder diachron verlaufen. Bei der synchronen Analyse, die entweder stärker objektiv-vergleichend oder subjektiv-wertend sein kann, werden Lehrwerke hinsichtlich bestimmter Kriterien analysiert, die sich aus der fachdidaktischen Diskussion ergeben. Die diachrone Analyse bezieht sich rückblickend auf die Entwicklung der Lehrwerke oder bestimmter Lehrwerkteile bzw. Aspekte. Die historische Lehrwerkforschung sieht Lehrwerke nicht nur als Indikatoren des jeweiligen Standes der Didaktik, sondern auch als Manifestationen gesellschaftlicher Entwicklungen, da sie auch einen Einblick in das Verständnis des Lehr- und Lernprozesses in der Vergangenheit geben kann (Krumm 2010: 1220).

Nach Funk (2019: 364f.) folgen Ansätze der Lehrwerkanalyse folgenden drei Schemata:

- Abgleich eines bestimmten didaktisch-methodischen oder spracherwerbtheoretischen Ansatzes mit der Konzeption und deren Ausführung in einem bestimmten Lehrwerk oder im Vergleich mehrerer Lehrwerke.
- (Vergleichende) Analyse von Einzelkomponenten in Lehrwerken.

- Zielgruppen- und schulformorientierte Eignungsstudien, die von mehr oder weniger genau erhobenen Eignungsmerkmalen einer Zielpopulation ausgehen.

Nach Kurtz (2011: 3f.) sind die drei Bereiche der Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik/-analyse, Lehrwerkverwendung und Lehrwerkentwicklung – zum Teil noch vollkommen unzureichend untersucht und stehen weitgehend unverbunden nebeneinander. Hier ist vor allem die empirische Erforschung der konkreten Verwendung bzw. Nutzung von Lehrwerken innerhalb und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts gemeint. So fehlt es bis heute an „multiperspektivisch, hermeneutisch und/oder empirisch angelegten Untersuchungen und [...] Theorieansätzen“ (ebd. 4), die Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung und Lehrwerkentwicklung systematisch aufeinander beziehen und weiterentwickeln.

Schmelter (2011: 151) warnt:

„Lehr- und Lernmaterialien entfalten ihre Wirkung nicht an sich, sondern ihre Wirkung entsteht erst durch die Personen, die mit ihnen agieren. Vor allem sind das Lehrende und Lernende, die sich gegenseitig beeinflussen. Insofern sind Erkenntnisse, die aufgrund der gelungenen Isolierung von einzelnen Faktoren gewonnen werden konnten, nur bedingt und mit Vorsicht auf die komplexeren Unterrichtssituationen zu übertragen.“

Auch Rösler und Schar bestätigen einige Jahre später:

„Nach wie vor ist die Lehrwerkforschung überwiegend werkanalytisch angelegt: In Büchern, Artikeln und Rezensionen werden die Lehrwerke als Texte oder multimediale Angebote analysiert. Rezeptionsanalytische Zugänge hingegen, bei denen man sich mit der Art und Weise befasst, wie Lehrende und Lernende mit den Lehrwerken umgehen, sind hingegen eher selten.“ (Rösler/Schart 2016: 490)

Bedenkt man die bis heute weltweit andauernde Bedeutung des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht, so wundert das Fehlen von empirischen Forschungen zu Lern- und Interaktionsprozessen mit Lehrwerken in konkreten Unterrichtskontexten (vgl. ebd.).

Nieweler (2017: 208) äußert sich ähnlich:

„Forschungsdesiderate im Bereich der Lehrwerkanalyse sind primär die Entwicklung von Lehrwerken im Kontext ihrer Entstehungsbedingungen und prägender didaktischer Strömungen sowie die Wirkungsgeschichte von Lehrwerken im Bereich empirischer Bildungsforschung. Hierzu wäre erforderlich, Lehrwerke und ihre Nutzer (Schülerinnen und Schüler und Lehrende) und die erzielten Lernfortschritte quantitativ und qualitativ zu erfassen.“ (Nieweler 2017: 208)

Auch nach Würffel (2021: 294) findet die Forschung zu Lehrwerken heute vor allem im Bereich der Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse statt. Untersuchungen zu Lehrwerkverwendung bleiben weiterhin ein Forschungsdesiderat, da es sehr komplex ist, die Lehrwerkarbeit als Prozess zu untersuchen. Nichtsdestotrotz sind solche Studien wichtig, da ihre Ergebnisse evidenzbasierte Aussagen darüber liefern könnten, was Lehrwerke tatsächlich leisten können und was nicht. Außerdem könnten sie zur Formulierung von Qualitätsmerkmalen von Lehrwerken beitragen. Diesem Gebiet sollte sich die Fremdsprachenforschung künftig intensiver zuwenden (vgl. Rösler/Schart 2016: 492).

2 Von Landeskunde zu Kulturstudien

In diesem Kapitel wird der Versuch unternommen, einen fundierten Überblick über die Problematik der Landeskunde und des Kulturbegriffs im Kontext des Fremdsprachenunterrichts zu schaffen. Dabei wird zunächst die Begriffsklärung der Landeskunde und die damit verbundenen Herausforderungen beleuchtet. Im Anschluss daran wird auch die Problematik des Kulturbegriffs diskutiert.

Ein historischer Überblick zeichnet die Entwicklung der Methoden des Fremdsprachenunterrichts und die Anfänge der Landeskunde-Vermittlung nach. Dabei werden verschiedene Landeskundeansätze vorgestellt, von der kognitiv-informationsbezogenen, über die kommunikativ-sprachbezogene und die interkulturelle Landeskunde bis hin zur diskursiven Landeskunde, wobei Aspekte wie Diskurs, kulturelle Deutungsmuster und auch die Kritik der kulturwissenschaftlichen Landeskunde thematisiert werden. Die Bedeutung der pluralen Kulturvermittlung, der (kultur-)reflexiven Landeskunde und der Erinnerungsorte wird ebenfalls hervorgehoben.

Abschließend wird ein Ausblick auf zukünftige Entwicklungen gegeben und der aktuelle Forschungsstand zu Landeskundeforschung in Fremdsprachenlehrwerken beleuchtet.

2.1 Problematik der Landeskunde

Landeskunde besteht traditionell als Teilbereich von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und wird als der Einbezug von Kultur in den Fremdsprachenunterricht, Kulturvermittlung oder auch kulturelles Lernen bezeichnet. Häufig wird sie, zumindest als Begriff, aber auch als Konzept für überholt, veraltet und umstritten gehalten (vgl. Schweiger 2021: 358). Dem Begriff „Landeskunde“, der sich aus „Land“ und „Kunde“ zusammensetzt, wird vorgeworfen, sich ausschließlich auf das Land und nicht auf die Menschen zu beziehen und sich mit „Kunde“ eher an einen veralteten Begriff aus der Schule zu referieren. Nicht selten wird Landeskunde als das „Monster von Loch Ness“, „ein Unfach“, „eine unendliche Geschichte“ (zit. nach Althaus 1999: 25) oder zumindest als „angestaubt“ (vgl. Bohunovsky/Altmayer 2020: 69f.), „unglücklich“ (Fornoff 2016: 14) und „in die Jahre gekommen“ (Fornoff 2022: 111) kritisiert. Außer Frage steht jedoch, dass die Bedeutung von Landeskunde „nicht hoch genug eingeschätzt werden kann“ und das kulturelle Lernen als „ein zentraler Gegenstandsbereich der Fremdsprachendidaktik“ fungiert (König/Schädlich/Surkamp 2022: 3).

In der fremdsprachendidaktischen Literatur des deutschsprachigen Raumes wird in den vergangenen Jahrzehnten ausführlich und zum Teil sehr kontrovers über die Begriffsbestimmung, den Gegenstand und schließlich die Wissenschaftlichkeit der Landeskunde diskutiert. Diese Diskussionen manifestieren sich in der Uneindeutigkeit des Fachbereichs hinsichtlich seiner Methoden und Zielsetzungen und folglich auch im „Fehlen einer disziplinären Profilierung und Institutionalisierung“ (Fornoff 2021: 321). Landeskunde wird als bloßes Praxis- und Anwendungsfach betrachtet und auf die Wissensbestände der jeweiligen Bezugsdisziplinen beschränkt.

Schon vor mehr als zwanzig Jahren veranschaulichte Hans-Joachim Althaus (1999: 25) den damaligen Stand der Dinge:

„Vorträge und Aufsätze über Landeskunde haben einen fast schon rituellen Beginn: Man klagt über den desolaten Zustand des Fachs [...], [...] diskutiert dann das Namensproblem [...], stellt die mangelnde institutionelle Verankerung im Gesamtbereich Deutsch als Fremdsprache fest, fragt nach Sinn und Qualität einzelner Bezugswissenschaften, um zum Schluss zu kommen, es müsse noch viel geschehen.“

Zwar muss man einräumen, dass sich seitdem viel getan hat, dennoch ist diese Aussage auch heute noch Thema fremdsprachendidaktischer Diskussionen (vgl. Schweiger 2021: 358). Claus Altmayer (2007: 8) bringt es auf den Punkt: „Die Landeskunde ist ein Problem, und das nicht erst seit heute.“

Die Komplexität der Problematik spiegelt sich auch in unzähligen Diskussionen darüber, welche Ziele und Inhalte hinter landeskundlichen, interkulturellen, kulturbezogenen oder einfach kulturellen Aspekten stehen (vgl. z.B. Haase/Höller 2017; Shafer u.a. 2020). Nach Altmayer und Koreik (2010: 3) wird schon durch diese vielen Begriffe sichtbar, dass die unterschiedlichen Bezeichnungen untereinander konkurrieren, „ohne dass sich genau erkennen ließe, worin die Unterschiede und worin eventuelle Gemeinsamkeiten bestehen“.

Die „terminologische Unschärfe“ (Rösler 2012: 211) und die Vielzahl an Begriffen führt „schnell zu einer gewissen Ratlosigkeit“ (Koreik/Pietzuch 2010: 1442): Kulturkunde, Landeskunde, Realienkunde, Leutekunde, Landes- und Kulturwissenschaften, Deutschlandstudien, Kulturstudien, interkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenz u.a. Im französischen Sprachraum spricht man in diesem Zusammenhang von *civilisation allemande*, im englischen Sprachraum ist von *german studies* oder *cultural studies* die Rede (vgl. Maijala 2010: 12). In diesem Zusammenhang lässt sich feststellen, dass unterschiedliche Begriffe auf unterschiedliche Ansichten über den Grad der Wissenschaftlichkeit bzw. den Praxisbezug der

Landeskunde verweisen. Mit unterschiedlichen Konzepten werden aber auch unterschiedliche Lehr-, Lern- und Forschungsgegenstände fokussiert (vgl. Koreik/Pietzuch 2010: 1443).

Koreik (2009: 3) bezeichnet das Problem der Begrifflichkeiten als einen „nicht unwichtigen, aber ermüdenden Kampf um den richtigen bzw. durchsetzbaren Begriff“. Das Problem erschöpft sich aber nicht in der Frage der diversen Benennungen bzw. der „Begriffskosmetik“ (Koreik 2021a: 423). Hinter den Begriffen verbergen sich „jeweils spezifische Konzeptualisierungen des Gegenstandes“ (Koreik/Pietzuch 2010: 1442).

Altmayer (2018: 12) setzt den Begriff Landeskunde in „obligatorische Anführungszeichen“ oder vermeidet seinen Gebrauch ganz und spricht von „Kulturstudien“. Er reflektiert jedoch, dass die Persistenz des Begriffs möglicherweise eher dafür spricht, sich mit der Bezeichnung ‚diskursive Landeskunde‘ abzufinden und sie innerhalb des Fachdiskurses zu verorten (Altmayer 2023a: 30). Auch Fornoff (2017: 53) spricht von einer „allmählichen Ablösung des immer schon problematischen Landeskunde-Begriffs durch die Bezeichnung Kulturstudien“. Die Fachdiskussion wird jedoch deutlich dadurch erschwert, dass bis heute kein geeigneter Ersatzbegriff akzeptiert wird. Vor allem für die Ebene des Sprachunterrichts auf niedrigem Sprachniveau erweist sich der Begriff „Kulturstudien“ als unpassend (Koreik/Fornoff 2020: 593). ‚Landeskunde‘ scheint in vielen Publikationen immer noch präsent zu sein (vgl. dazu Bohunovsky/Altmayer 2020: 70; Rösler 2012; Zeuner 2009 u.a.).

Einen entscheidenden Anstoß zum Umdenken und zu einer Aufwertung der Landeskunde als eigenständige wissenschaftliche Disziplin (vgl. Höller/Haase 2017: V) liefert Claus Altmayer (z. B. Altmayer 2004, 2007, 2010, 2013, 2016, 2021) mit seinen fachtheoretischen Ausführungen zur kulturwissenschaftlichen bzw. diskursiven Landeskunde (Altmayer 2016: 7), die „die seit langem gedanklich stagnierende Diskussion um die Aufgaben und die disziplinäre Orientierung der Landeskunde“ beendeten und die Landeskunde grundlegend neu beschrieben (Fornoff 2021: 321). So spricht er nicht mehr von der herkömmlichen Landeskunde, sondern von ihrer Transformation und Entwicklung zu „Kulturstudien“ bzw. „kulturbezogenem Lernen“, häufig auch von einem „Paradigmenwechsel“ (Altmayer 2017: 10). Altmayer leistet damit eine (kultur)wissenschaftliche Fundierung und trägt zu einer Modernisierung der traditionellen Landeskunde im Fremdsprachenunterricht bei (vgl. Altmayer 2004: 14).

„Ein zentrales Anliegen Altmayers ist seit langem die Etablierung des Bereichs Landeskunde/Kulturstudien im Fach DaF/DaZ als eigene anerkannte Forschungsdisziplin oder gar als eigenständige Wissenschaft.“ (Koreik/Fornoff 2020: 595)

Bei der Betrachtung von landeskundlichen bzw. kulturbezogenen Inhalten in der Unterrichtspraxis und in Lehr- und Lernmedien lässt sich schnell feststellen, dass es unmöglich ist, alle kulturellen Inhalte vollständig zu beschreiben, wie es z.B. mit Grammatik oder Aussprache der Fall ist (vgl. Maijala 2010: 12; Rösler 2012: 195). „Landskunde ist überall“: in Aufgaben, Texten, grammatischen Übungen, in jeder Abbildung (Rösler: 2012: 198). Es ist ein großes, kaum abzugrenzendes Gebiet (ebd.: 211), eine „unendliche Geschichte“ (Pauldrach 1992: 4). Hinzu kommt, dass die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit sowie die eingesetzten Lehr- und Lernmedien für den Deutschunterricht sehr begrenzt und zeitlich beschränkt sind. Angesichts dieser Umstände drängt sich verständlicherweise die Frage auf, welche Landskundeaspekte zu welchem Zeitpunkt und auf welche Weise behandelt werden. Nach Rösler (2012: 195) wäre ein ganzes Team von Experten aus verschiedenen kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen nötig, um alle Gegenstände angemessen zu beschreiben. Darum ist nur eine Auswahl von Themen und Inhalten möglich. Koreik (2011: 593) stellt richtig fest:

„Man ist sich im Fach einig, dass aufgrund der unüberschaubaren Themenvielfalt, der unterschiedlichen Lernkonzepte und Lerntraditionen, der stark voneinander abweichenden Zielgruppen mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen sowie der sehr heterogenen didaktischen Rahmenbedingungen kein allgemeingültiger Themenkatalog erstellt werden kann.“

Obwohl Landskunde heute als integraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts gilt und nach wie vor Einigkeit darüber besteht, dass das Erlernen einer fremden Sprache mit der Kultur einhergeht, wird sie nach Maijala (2010: 9) von den wichtigsten Protagonisten des Unterrichts, den Lehrenden und Lernenden, in der Regel als sekundär angesehen. Landskunde wird demzufolge häufig vom Sprachunterricht getrennt behandelt und als nicht so relevant betrachtet wie z.B. die Grammatik. Landskunde läuft „eher nebenbei mit“ (Altmayer 2004: 15). Diese untergeordnete Rolle der Landskunde erklärt auch ihr oft zitiertes „Aschenputteldasein“ (Althaus 1999: 25).

Prinzipiell wird die Landskundediskussion auf insgesamt vier Ebenen geführt (vgl. Simon-Pelanda 2001: 42; Koreik 2009: 12; Koreik 2011: 582; Schweiger 2021: 358):

1. Landeskundliche Inhalte im Fremd- und Zweitsprachenunterricht;
2. Landskunde als Bestandteil der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden;
3. Landskunde und deren Vermittlung im Bereich der Forschung des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und
4. Landskunde als Teil der Sprachenpolitik.

Die ersten drei Ebenen sind im Großen und Ganzen verknüpft und haben zum Teil auch Auswirkungen aufeinander (vgl. Koreik 2009: 12). In Diskussionen werden sie aber oft miteinander vermischt und nicht immer ausreichend auseinandergehalten (vgl. Koreik 2011: 582). Das Problem liegt nach Koreik und Pietzuch (2010: 1444) aber vor allem darin, dass man bisher keine zufriedenstellende Begrifflichkeit finden konnte, die alle diese Ebenen abdeckt. Casper-Hehne (2006: 101) schlägt für den Bereich des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts den Begriff „Kulturlehre“ vor. Für den Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden sowie der Forschung des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wird sowohl von Hehne (ebd.) als auch von Erdmenger (1996: 12) der Begriff „Kulturwissenschaft“ vorgeschlagen. Nach Koreik (2019: 134) wird diese Diskussion „auf Jahre hinaus immer wieder ein Thema sein“. Feststellen lässt sich jedoch, „dass der Stellenwert der Landeskunde oder der Kulturstudien [...] in den verschiedenen Philologien stark geblieben oder sogar gestiegen ist.“ (ebd.)

Zu einer positiven Entwicklung in der Landeskundediskussion kam es nach Altmayer (2020: 937) vor allem durch drei Faktoren: Einrichtung von Professuren im Fach DaF/DaZ mit landeskundlich-kulturwissenschaftlichem Schwerpunkt seit dem Jahr 2005; Etablierung der als reines Anwendungsfach verstandenen ‚Landeskunde‘ als eigenständiger kulturwissenschaftlicher Forschungsbereich und die kritische Auseinandersetzung mit dem Diskurs der ‚Interkulturalität‘, die in einem späteren Abschnitt ausführlicher besprochen wird. Die Debatte um das Thema hat auch heute nicht nachgelassen. Die neuen Ausprägungen der Landeskunde bzw. Kulturstudien oder auch des kulturellen Lernens werden „intensiv von Vertreterinnen und Vertretern unseres Faches debattiert.“ (Höller/Haase 2017: VIII) Das lässt die Annahme zu, dass die Forderungen noch nicht ausreichend bzw. angemessen in der Unterrichtspraxis und in Lehr- und Lernmedien angekommen sind.

In der vorliegenden Arbeit wird v. a. bei der Darstellung historischer Gegebenheiten der Begriff Landeskunde weiterverwendet, insbesondere da dieser Terminus nach wie vor in der fachdidaktischen Literatur Verwendung findet. Da jedoch in der neueren Literatur die Termini „Kulturstudien“ (vgl. Altmayer 2023) und kulturelles bzw. kulturbezogenes Lernen (vgl. Haase/Höller 2017; König/Schädlich/Surkamp 2022; Altmayer 2023) immer präsenter werden und die Übergänge oft fließend sind, werden auch hier diese Bezeichnungen parallel verwendet. Um einen Einblick in die Entwicklungen und relevante Zusammenhänge zu bekommen, wird im Folgenden vorerst der Kulturbegriff erläutert. Danach werden die unterschiedlichen Landeskundeansätze hinsichtlich ihres theoretischen Hintergrundes und ihrer historischen Entwicklung behandelt.

2.2 Problematik des Kulturbegriffs

Umstritten ist ebenfalls die Frage, was unter ‚Kultur‘ zu verstehen ist. Nicht weniger problematisch macht es die Tatsache, dass der Begriff sowohl im alltäglichen Gebrauch als auch in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen geläufig ist und dementsprechend auch unterschiedlich definiert wird (vgl. Durbaba 2016: 15). Er gilt als hochgradig komplex und vielschichtig (vgl. Altmayer 2013: 17) und hat sich im Laufe der Geschichte zu einem Universalbegriff entwickelt (Altmayer 2004: 78). Für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wird er jedenfalls als ein Kernbegriff betrachtet (Altmayer 2010: 1402). Seine unterschiedlichen Bedeutungsvarianten lassen sich sehr schwer fassen und überschaubar darstellen (vgl. Zabel 2021: 341).

Für Nünning (2017: 179) zählt der Begriff „zu den am häufigsten gebrauchten und populärsten, aber auch zu den im alltäglichen Sprachgebrauch meist unterbestimmt bleibenden“ Begriff, der sehr unterschiedliche Phänomene bezeichnet. Die Suche nach der richtigen Definition gleicht für Durbaba (2016: 16) einer Sisyphusarbeit.

Im Bereich der Landeskunde hat sich der Begriff oftmals gewandelt und war ausschlaggebend für die Entwicklung verschiedener Landeskundeansätze. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welcher Kulturbegriff welchem Landeskundekonzept zu Grunde liegt (vgl. Fornoff 2021: 322). Die Problematik gehört gleichzeitig „zu den kontroversesten Themen in der landeskundedidaktischen Diskussion“ (Schweiger 2021: 358).

2.2.1 Der Kulturbegriff nach Bolten

Nach Bolten (2007: 12) wird zwischen engem und erweitertem Kulturbegriff unterschieden. Der enge Kulturbegriff, noch aus dem 19. Jahrhundert stammend, bezieht sich ausschließlich auf die „Hochkultur“, die sogenannten schönen Künste wie Literatur, Kunst oder auch Wissenschaft. Er gilt als der Inbegriff des Schönen und Wahren und wird von den profanen Bereichen des Alltags, der Arbeit und Technik, getrennt (vgl. Altmayer 2004: 79). Der enge Kulturbegriff wird als normativ-elitär betrachtet und ist als solcher nicht mehr zeitgemäß. Auch wenn der enge Kulturbegriff heute noch seine Verwendung findet, hat sich der erweiterte, lebensweltlich orientierte Begriff durchgesetzt (Bolten 2007: 13).

Der erweiterte Kulturbegriff gilt seit Ende der 1960er Jahre als mögliche Alternative zum engen Kulturbegriff. Er knüpft an die gesamte Lebenswelt des Menschen an und versteht auch Sprache, Religion, Bildungssysteme, Technik u.a. darunter. Er umfasst nicht nur das vermeintlich „Besondere“, sondern alle Kategorien und Lebensäußerungen, einschließlich der

Hochkultur (Bolten 2007: 13). Der erweiterte bzw. lebensweltlich definierte Kulturbegriff grenzt im Gegensatz zum engen Kulturbegriff weniger aus als er integriert (vgl. ebd.). Er bietet nach Altmayer (2004: 82) jedoch dem traditionellen, engen Kulturbegriff gegenüber keine neue Auffassung, sondern erweitert lediglich den Gegenstandsbereich von Kultur und bleibt damit produkt- und objektorientiert.

Weiterhin wird der erweiterte Kulturbegriff in einen geschlossenen, räumlich fixierten und einen offenen, sozial fixierten Kulturbegriff unterteilt (vgl. Bolten 2007: 15).

Der erweiterte, geschlossene Kulturbegriff wird über die Gemeinsamkeiten eines Volkes definiert, als homogene Lebensweise einer bestimmten Gruppe von Menschen in einem bestimmten Lebensumfeld, sei es politisch, geografisch, sprachlich oder geistesgeschichtlich. Kultur wird als eine geschlossene, statische Größe betrachtet, die (meist) an nationalen Grenzen orientiert ist. Sie zielt auf die „Repräsentation einer gesellschaftlichen Gruppe durch ihre materiellen Produktionen, seien es Kunstwerke, Literatur, soziale Institutionen oder Dinge des täglichen Lebens“ (Kramsch 1995: 53). In diesem Sinne dient sie als „Orientierungssystem“ für ihre Mitglieder (Thomas 2003: 138) und versucht, Kultur in einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Entwicklung festzuhalten (vgl. Abbildung 4).

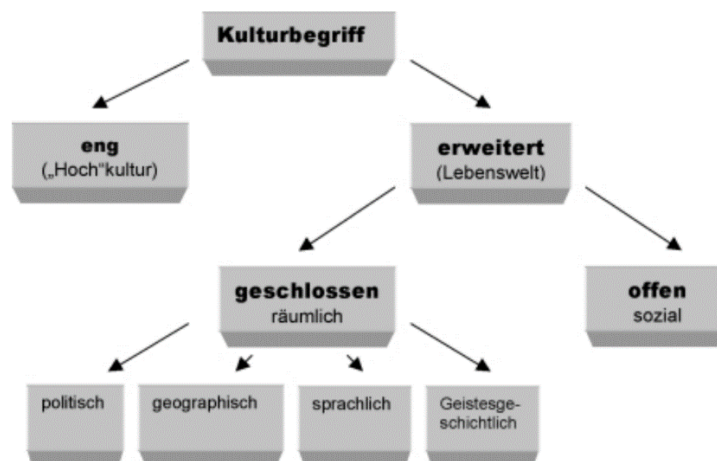


Abbildung 4: Bolten (2007: 15)

In diesem Zusammenhang sind zwei kulturvergleichende und kohärenzorientierte Ansätze aus der empirischen Sozialforschung zu nennen: die Erforschung der sog. ‚mentalen Programme‘ von Geert Hofstede (1997) und der sog. ‚Kulturstandards‘ von Alexander Thomas (1993).

Geert Hofstede führt in den 1960er und 1970er Jahren eine groß angelegte Untersuchung in mehr als 70 Ländern durch und erforscht dabei vergleichend verschiedene Kulturen. Durch

statistische Auswertung von Fragebögen und Umfrageergebnissen von IBM-Mitarbeitern kommt er zum Ergebnis, dass die befragten Personen in zahlreichen Bereichen viele Ähnlichkeiten aufweisen. Signifikante Unterschiede werden auf die nationalkulturelle Herkunft zurückgeführt (vgl. Hofstede 1997: 364). Kultur ist für Hofstede „immer ein kollektives Phänomen“ bzw. „die kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von einer anderen unterscheidet“ (ebd.: 4). Diese Annahme sieht sich starker Kritik ausgesetzt, da sie „die Existenz homogener, in sich abgeschlossener und sich voneinander signifikant unterscheidender Nationalkulturen und deren Relevanz für Verhaltensweisen und Wertorientierungen von Individuen“ schon voraus[setzt]“ (Altmayer 2004: 99). Außerdem bedeute das eine unzulässige Verallgemeinerung der gewonnenen Ergebnisse von einem Subkollektiv zu einer Nationalkultur (vgl. Hansen 2009: 96).

Alexander Thomas bezeichnet Kultur, ähnlich wie Hofstede, als „ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem“, welches sich aus einzelnen zentralen Merkmalen, den sog. ‚Kulturstandards‘ zusammensetzt, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur als normal, selbstverständlich oder typisch angesehen werden (Thomas 1993: 380f.). In seiner Untersuchung argumentiert Thomas anhand von Erfahrungsberichten über interkulturelle Begegnungen zwischen deutschen und amerikanischen Kulturstandards.

Auch dieses Konzept wird jedoch für höchst problematisch gehalten. Altmayer (2004: 102f.) wirft ihm zum einen eine fehlende wissenschaftliche Basis vor, da eine Abstrahierung aus Erfahrungsberichten von interkulturellen Begegnungen nicht den Anforderungen an ein wissenschaftliches Verfahren entspricht, zum anderen ließen sich Kulturstandards kaum klar von den gängigen Stereotypen und Klischees über ein Land unterscheiden (ebd.).

Weiterhin führt Altmayer aus, dass sowohl das Konzept der „mentalen Programme“ von Hofstede (1997) als auch die „Kulturstandards“ von Thomas (1993) von der impliziten Vorstellung ausgehen, dass ‚Kulturen‘ im Sinne von ‚Nationalkulturen‘ „in sich abgeschlossene und nach innen weit gehend homogene Einheiten sind“ (Altmayer 2004: 102). Das Erlernen des von den beiden Autoren angebotenen kulturellen Wissens führe demnach nur zur Verfestigung bestehender stereotypischer Denk- und Wahrnehmungsweisen und sei in diesem Sinne „nicht nur völlig unbrauchbar, sondern geradezu schädlich“ (Altmayer 2004: 103).

Im Kontext der interkulturellen Kompetenz wird immer wieder auf den geschlossenen, simplifizierenden Kulturbegriff zurückgegriffen, „der in der Regel auf (Sprach-)Nationen bezogen und als homogene und abgeschlossene Größe verstanden wird“ (Altmayer 2013: 12).

Den Grund dafür sieht Bolten (2007: 16) in der einfacheren Handhabbarkeit homogen-abgegrenzter Kulturbegriffe.

Aber auch wenn grobe Beschreibungen auf einzelne nationale Kulturen zutreffen, wird dieses erweiterte, jedoch geschlossene Kulturverständnis kritisiert und als „Containerdenken“ (Bolten 2007: 14) abgelehnt, da er gleichwohl die Gefahr von Essentialisierung und Reduktion auf nationale Stereotype birgt.

Im Gegensatz dazu ist der offen definierte Kulturbegriff nicht statisch, sondern beruht auf einem dynamischen, sich ständig wandelnden Kulturverständnis. Er geht von der Heterogenität und Pluralität der Kulturen aus und sieht Personen als nicht nur einer sozialen Gruppe, einer ‚Kommunikationsgemeinschaft‘ (Knapp-Potthoff 1997: 194) oder einer nationalen Kultur zugehörig, sondern mehreren, teilweise sehr verschiedenen Kulturen, eben als multikulturell. „Lebensgeschichten werden dementsprechend auch nicht mehr von einem Ort oder einem „Land“ aus gedacht, sondern vom Lebensprozess selbst.“ (Bolten 2007: 18) Infolge der Globalisierung, wachsender Mobilität und vermehrten Aufbrechens von Staatsgrenzen sind Kulturen eher sozial fixiert als räumlich orientiert. So wird Kultur erst im gegenseitigen Austausch definiert, sie ist alles, was sich zwischenmenschlich abspielt. Kultur wird „als ein implizites, als selbstverständlich geteiltes Wissen verstanden [...], das als Hintergrundwissen in Kommunikationssituationen eingeht und von dem die Kommunizierenden ebenso selbstverständlich annehmen, dass sie es mit den jeweiligen Kommunikationspartnern gemeinsam haben“ (Altmayer 2004: 248).

2.2.2 Typologie des Kulturbegriffs nach Altmayer

Eine für das Fach DaF/DaZ relevante Kulturauffassung ist die von Claus Altmayer (2010: 1403 ff.), der seit geraumer Zeit die Konzeption der Kultur auf national-ethnischer Ebene kritisch in Frage stellt und einen *cultural turn* konstatiert (vgl. auch Rüger 2022: 195). Altmayer bietet eine Typologie des Kulturbegriffs, welche er an die bereits vorhandene Klassifizierung von Andreas Reckwitz (vgl. Reckwitz 2000: 64 ff.; vgl. auch Nünning 2017: 179) anlehnt und für das Fach DaF/DaZ anpasst (vgl. auch Zabel 2021: 341). So wird zwischen einem normativen, einem sektoralen, einem klassisch-ethnologischen und einem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff unterschieden.

Das Wort *Kultur* geht etymologisch auf lat. *colere* in der Bedeutung von „pflegen“, „bebauen“ oder „bearbeiten“ in der Landwirtschaft zurück und meint die Pflege und Bebauung von Feldern (vgl. Altmayer 2023: 39). Bereits in der Antike wird der Begriff normativ aufgeladen und auf den menschlichen Bereich erweitert. Er bedeutet jetzt sowohl die Pflege des Menschen und

seines Charakters, die Pflege von Tugenden, Wissenschaft und Bildung als auch die Pflege des religiösen Brauchtums (vgl. Altmayer 2010: 1403). In diesem Zusammenhang bezeichnet der normative Kulturbegriff „bestimmte als wünschenswert geltende menschliche Weiterentwicklungen natürlicher Gegebenheiten“ (Zabel 2021: 341). Im Laufe der Zeit weitet sich der Begriff „auf nahezu sämtliche Bereiche des menschlichen Lebens“ (Altmayer 2010: 1404) aus und bezeichnet während der Aufklärung „den Prozess der fortschreitenden Entwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse des Menschen zum immer Besseren“ (ebd.), was im 19. und 20. Jahrhundert als Rechtfertigung eines Überlegenheitsanspruchs Europas (in Form von Kolonisierung, Ausbeutung und Versklavung) gegenüber der außereuropäischen Welt diente (vgl. ebd.; vgl. auch Zabel 2021: 342).

Im 19. Jahrhundert folgte eine Differenzierung zwischen *Kultur* und *Zivilisation*. Dabei wird *Kultur* als geistige Bildung und Entwicklung des Individuums verstanden, während sich *Zivilisation* eher auf die äußeren Aspekte des gesellschaftlichen Lebens, der Technologie oder der Körperpflege bezieht (vgl. Altmayer 2010: 1404). Darauf beruht ein wertneutrales sektorales Verständnis von Kultur, das als gesellschaftliches Teilsystem für die institutionalisierte Produktion, Distribution und Diskussion von Weltdeutungen steht (vgl. Reckwitz 2000: 79-84, zit. nach Altmayer 2010: 1405). Ebenfalls darauf zurück geht der seit den 1970er Jahren zwar erweiterte Kulturbegriff von Hoch- auf die Alltagskultur, bleibt aber dennoch wie der engere Begriff auch im Bereich der Artefakte (vgl. Altmayer 2010: 1405).

Die klassisch-ethnologische und kulturalanthropologische Auffassung von Kultur des 19. und 20. Jahrhunderts geht auf die Durchsetzung eines pluralischen und relativistischen Konzepts von Kultur zu Kulturen zurück. Kulturen versteht man als Systeme mehr oder minder einheitlicher Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsmuster auf ethnisch-nationaler Ebene. So gelten Individuen „als vollständig durch ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe und damit einer bestimmten Kultur determiniert“ (Altmayer 2010: 1406). Kultur wird als ein geschlossenes und homogenes, kollektives Orientierungssystem von standardisierten Mustern betrachtet, „die den einer ethnischen Gruppe angehörigen Individuen gemeinsam sind und wodurch diese sich von den Angehörigen anderer ethnischer Gruppen mehr oder weniger deutlich unterscheiden“ (ebd.). Im Kontext der interkulturellen Kommunikation wird ebenfalls auf diesen Kulturbegriff zurückgegriffen, den v.a. Autoren wie Edward T. Hall, Geert Hofstede und Alexander Thomas vertreten.

Dieses Kulturverständnis wird vermehrt in Frage gestellt und durch den bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff ersetzt (vgl. Reckwitz 2000: 84), der über den an Nationen gebundenen Kulturbegriff weit hinausgeht. Dabei ist dieser mehr als eine Weiterentwicklung

kulturkontrastiver Ansätze, die auch in der interkulturellen Fremdsprachendidaktik bis heute aktuell sind und von einem Vergleich „fremder“ und „eigener“ Kultur ausgehen. Es geht vielmehr um einen grundlegenden kulturtheoretischen „Paradigmenwechsel [...], der in der einschlägigen Fachliteratur schon seit längerem als *cultural turn* beschrieben“ (Altmayer 2010: 1407f.) oder auch „kulturwissenschaftliche Wende“ genannt wird (Zabel 2021: 342).

Somit ist mit Kultur weniger die Ebene des beobachtbaren Verhaltens von Menschen gemeint, sondern die Ebene der Prozesse und Ergebnisse diskursiver Bedeutungszuschreibungen und Bedeutungsaushandlungen (Altmayer 2007: 12). Altmayer, der sich von Geertz' Bild von Kultur als Bedeutungsgewebe und Foucaults Diskursanalyse inspirieren lässt (vgl. Altmayer 2010: 1408), versteht Kultur als ein heterogenes und dynamisches Konstrukt, als ein Netz textueller und diskursiver Bedeutungen, als Hypertext (vgl. Altmayer 2004). Demnach deuten wir die Wirklichkeit und orientieren uns darin anhand sog. *kultureller Deutungsmuster*, die wir im Verlauf unserer Sozialisation erlernt haben und die als Einzelelemente unseres Wissens in unserem kulturellen Gedächtnis gespeichert sind (Altmayer 2010: 1409). Die Gesamtheit dieser Deutungsmuster, „der einer Gruppe als gemeinsamer Wissensvorrat für die diskursive Wirklichkeitsdeutung zur Verfügung steht“, wird „Kultur“ dieser Gruppe genannt (Altmayer 2007: 12). In unserer alltäglichen Kommunikation, d.h. durch Sprache, greifen wir in hohem Maß auf solche kulturellen Deutungsmuster zurück und setzen sie in der Regel implizit und selbstverständlich als allgemein bekannt voraus.

Damit verschiebt sich auch die Aufgabe bzw. die Perspektive kulturwissenschaftlicher Forschung. Forschungsmethodologisch kommt es zu einem Paradigmenwechsel vom Erkenntnis- zum Interpretationsparadigma (vgl. Küster 2005: 61). Es geht folglich nicht mehr darum, eine ‚objektive‘ Realität zu beschreiben und erklären, da sie „nicht ‚unmittelbar‘, sondern nur als immer schon gedeutete Wirklichkeit zugänglich ist“ (Geertz 1995: 8, zit. nach Altmayer 2004: 127), sondern diese über den Nachvollzug der Deutungsmuster zu interpretieren, rekonstruieren und verstehen (Altmayer 2004: 127), d.h. sie auf die Ebene des Expliziten sichtbar und lernbar zu machen (Altmayer 2010: 1409).

Auf die Bedeutung der Verabschiedung des herkömmlichen Kulturbegriffs und die Konsequenzen des neuen Kulturverständnisses für die Landeskunde wird noch zurückzukommen sein.

2.3 Historischer Überblick

In der einschlägigen Forschungsliteratur existieren viele Versuche der Klassifizierung und Beschreibung von Landeskundekonzepten, die sich durch unterschiedliche Zielsetzungen und Schwerpunktsetzungen voneinander unterscheiden. So schlagen Weimann und Hosch (1993: 514f.) in Anlehnung an die bekannten Lehrwerkgenerationen eine Gliederung vor, nach der sich Landeskunde in einen kognitiven bzw. informationsbezogenen, kommunikativen bzw. sprachbezogenen und interkulturellen Ansatz einteilen lässt (vgl. auch Pauldrach 1992: 6; Zeuner 2009: 8; Maijala 2008: 1; Rösler 2012: 205; Schweiger 2021: 360). Diese vereinfachte historisierende Perspektive (vgl. Abbildung 5) hat sich gegen einige andere Einteilungen mittlerweile durchgesetzt.

Didaktisch. Konzept	Kognitiver Ansatz	Kommunikativ. Ansatz	Interkultureller Ansatz
Didaktischer Ort	eigenes Fach/ selbständige Lerneinheit	im Fremdsprachen- unterricht	im Fremdsprachen- unterricht
Übergeordnetes Ziel	Wissen: Systemat. Kenntnisse über Kultur und Gesellschaft aufbauen	Kommunikative Kompetenz: In der Lage sein, sich ohne Missverständnisse zu verständigen	Kommunikative und kulturelle Kompetenz: sich und andere besser verstehen
Inhalte	Soziologie Politik Wirtschaft Kultur Geschichte LANDESBILD	Wie Leute wohnen Wie Leute sich erholen Wie Leute miteinander in Verbindung treten Wie Leute am Gemeinwesen teilnehmen Wie Leute sich versorgen Wie Leute arbeiten/ ihren Lebensunterhalt sichern Wie Leute sich bilden ALLTAGSKULTUR/ GESPRÄCHSTHEMEN	Alle Repräsentationen der Zielkultur im Unterricht: Ihre Bedeutung innerhalb der Zielkultur und für den Lernenden FREMD-/KULTUR- VERSTEHEN

Abbildung 5: Weimann/Hosch 1993: 515

In den letzten Jahren wurde sie aber unter Berücksichtigung aktueller gesellschaftlicher und fachlicher Entwicklungen durch einen vierten, kulturwissenschaftlichen Zugang erweitert (vgl. Koreik/Pietzuch 2010: 1444 ff.; Schweiger u.a. 2015: 3; Schweiger 2021: 360). In diesem Zusammenhang wird häufig nicht mehr von einem neuen Ansatz, sondern von einer Transformation der Landeskunde zur Kulturwissenschaft (vgl. Altmayer 2007: 7), einem Paradigmenwechsel oder sogar von einer „Metamorphose“ der Landeskunde gesprochen (Rozenberg 2013: 307).

Im Folgenden werden die verschiedenen Entwicklungsetappen der oben genannten landeskundlichen Konzepte und Ansätze in ihrer historischen Abfolge näher erläutert, der geschichtliche Kontext und die Rahmenbedingungen für ihre Entstehung verdeutlicht. Zunächst

aber werden die einzelnen Methoden des Fremdsprachenunterrichts kurz beschrieben, da sie für das Verständnis der Landeskundeentwicklung relevant sind. Es muss allerdings betont werden, dass die aufeinander folgenden Methoden und Ansätze einander nicht abgelöst haben oder sofort überwunden waren. Vielmehr überschneiden sie sich teilweise und kommen in der Praxis selten in reiner Form vor (vgl. Zeuner 2009: 8). Sehr deutlich sieht man das in Lehrwerken, in denen Elemente dieser Ansätze häufig einzeln oder nebeneinander zu finden sind (vgl. Rösler 2012: 68f.). Somit kann und soll auch nicht von einer linearen Entwicklung die Rede sein (vgl. Schweiger 2021: 359).

2.3.1 Methoden des Fremdsprachenunterrichts

In der historischen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts gab es viele unterschiedliche Methoden, die das Erlernen von Fremdsprachen fördern sollten.

Als erste globale Methode des Fremdsprachenunterrichts kann die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) betrachtet werden, die sich im 19. Jahrhundert entwickelte. Übergreifendes Ziel des Unterrichts war damals die geistig-formale Schulung einer privilegierten Gruppe von Gymnasialschüler:innen, die bezüglich ihrer Muttersprache und der Schulbildung homogen war (vgl. Brill 2005: 112). Der Fremdsprachenunterricht wurde nach dem Vorbild des Unterrichts der „alten Sprachen“ wie Latein und Altgriechisch gehalten. Zentral waren demnach die Vermittlung von Grammatikregeln sowie ihre praktische Anwendung – die Übersetzung von klassischen literarischen Texten aus der Fremdsprache in die Muttersprache (vgl. Neuner/Hunfeld 1993:30). Literatur galt als „hohe“ Kultur und als Zeugnis der geistigen Leistungen einer Sprachgemeinschaft (vgl. Maijala 2010: 14). Die Lernenden sollten dadurch ein Stück-„literarischer Bildung“ der Kultur des anderen Volkes erfassen (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 24; vgl. auch Heyd 1991: 26).

Die politische und ökonomische Expansion Deutschlands um die Jahrhundertwende führte dazu, dass auch der fremdsprachliche Unterricht pragmatischer werden musste, da er den neuen Anforderungen nicht genügen konnte (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 34). Ende des 19. Jahrhunderts kam es zu reformpädagogischen Forderungen, die in die sog. direkte Methode (DM) mündeten. Sie zielte darauf ab, die praktische Sprechfertigkeit der Lernenden auszubilden, die ein Gefühl für–die Sprache entwickeln sollten, insbesondere durch Nachahmung von Lehrpersonen (vgl. ebd.: 35). Das Prinzip des Unterrichts war die absolute Einsprachigkeit, wobei die Muttersprache als störend empfunden wurde. Aufgrund der direkten, natürlichen Vermittlung der Fremdsprache wurde diese Methode auch als „natürliche“ Methode bezeichnet (Jung: 2001: 138). Auch die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts

änderten sich. So spielt „höhere“ Literatur keine Rolle mehr. Pragmatische Themen sollten die Lernenden zur Kommunikation in Alltagssituationen im Zielsprachenland befähigen. Als Bezugsgruppe sind in Lehrwerken oft „Lehrbuch-Familien“ zu finden, deren Leben als Vorbild vorgeführt wird (vgl. ebd.: 42).

Mit Beginn des Zweiten Weltkrieges wurden auch „exotische“ Sprachen wie Japanisch oder Chinesisch interessant, so dass in den USA zahlreiche Sprachprogramme entstanden, aus denen sich die audiovisuelle (AVM) bzw. die audiolinguale Methode (ALM) entwickelte (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 45; Biebighäuser 2021: 239). Beide Methoden beruhten auf Prinzipien der direkten Methode. In der audiolingualen Methode kam der Input ausschließlich in der Zielsprache, jedoch nicht mehr von Lehrpersonen, sondern von einer Tonaufnahme. Das entscheidende Ziel ist das Sprachkönnen, nicht das Sprachwissen. Die Fertigkeiten Hören und Sprechen haben Vorrang vor dem Lesen und Schreiben. Die wichtigste Form des Übens ist die Imitation von sprachlichen Satzmustern im Sprachlabor, den sog. *pattern drills* (vgl. Rösler 2012: 71f.). Sprachlabore, die den Lernenden das Üben von Aussprache und Hörverstehen und das Nachsprechen ermöglichen, gelten als die neue technologische Errungenschaft (ebd.: 72). Das Lernen in den Sprachlaboren wird jedoch auch kritisiert, da hier das freie Sprechen nicht gefördert, sondern mechanisch und isoliert geübt wurde. In Lehrwerken werden fiktive Gesprächssituationen angeboten, gefolgt von Dialogen, die implizit grammatische Themen behandelten (vgl. Biebighäuser 2021: 240).

Die audiovisuelle, global-strukturelle Methode wurde von 1954 bis 1956 von Fremdsprachendidaktikern Peter Guberina und Paul Rivenc in Frankreich konzipiert (vgl. Buda/Krottenmüller/Rösler/Würfel 2021: 7; vgl. auch Biebighäuser 2021: 240). Sie kann als eine Weiterentwicklung der audiolingualen und direkten Methode betrachtet werden. Das akustische und visuelle Material werden hier gleichzeitig eingesetzt. Sprache soll, wo immer es möglich ist, mit optischem Anschauungsmaterial verbunden werden (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 62 ff.) und nicht nur unter Berücksichtigung der Grammatik, sondern über echte Situationen gelernt werden (vgl. Buda/Krottenmüller/Rösler/Würfel 2021: 7). Es kam jedoch auch ein Widerspruch zum Vorschein: Zwar nahmen beide Methoden das Sprechen und Hören in den Fokus, hielten jedoch paradoxerweise, wie in der GÜM, an der versteckten Grammatikprogression und der Reproduktion des Gelernten fest (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 66; Biebighäuser 2021: 240). Letztendlich war auch das einer der Gründe, warum es zeitgleich auch zu Mischformen vorhandener Methoden kam, wie zu der vermittelnden Methode (VM) (vgl. Biebighäuser 2021: 240). Diese entwickelte sich in den 1950er Jahren, als immer mehr Menschen in die deutschsprachigen Länder kamen und die deutsche Sprache lernen wollten.

Die Lernenden waren bezüglich ihrer Herkunft und Vorkenntnisse sehr heterogen, so dass sich keine der bekannten Methoden für sie eignete. Man musste sich der neuen Zielgruppe anpassen und versuchte, „die beiden sehr stringenten Verfahren der direkten Methode (inklusive ALM und AVM) und die GÜM miteinander zu verbinden.“ (Biebighäuser 2021: 241) Dabei kam es allerdings auch zu Widersprüchen. So musste aufgrund der Heterogenität der Lernenden die Muttersprache im Unterricht unberücksichtigt bleiben und der Fokus auf das Imitieren von sprachlichen Mustern und Nachsprechen gelegt werden (wie in der ALM). Die Systematik der Grammatik- und Wortschatzprogression dagegen wurde (wie in der GÜM) beibehalten (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 72).

In der fremdsprachendidaktischen Diskussion spricht man nach der vermittelnden Methode nicht mehr von Methoden, sondern eher von didaktischen Ansätzen (vgl. Biebighäuser 2021: 241), später auch von didaktisch-methodischen Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts. Diese stellen—kein ganzheitliches methodisches Konzept dar, sondern müssen unter Berücksichtigung der jeweiligen Lernendengruppe, ihrer Lernziele und vieler anderer Faktoren bestimmt werden (vgl. ebd.: 246 ff.).

Aufgrund veränderter gesellschaftlicher Bedingungen und unter Einfluss verschiedener Teilgebiete der Sprachwissenschaft ist seit den 1970er Jahren international eine „kommunikativ-pragmatische Wende“ zu beobachten (Helbig 1988: 13). Die daraus folgende Neuorientierung wirkte sich auch auf den Fremdsprachenunterricht aus und führte zur Entwicklung der-kommunikativen Didaktik, die in zwei Richtungen unterteilt werden kann: der kommunikative Ansatz und der interkulturelle Ansatz (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 122).

Die Entwicklung von fremdsprachlichem Können und den dazugehörigen Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen gelten als das Ziel des Fremdsprachenlernens im kommunikativen Ansatz. Die Zielgruppen wurden immer heterogener, der Unterricht damit immer schülerzentrierter (vgl. Jung 2001: 139). Fremdsprachen lernt man, um sich im Alltag mit anderen Menschen verständigen zu können (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 84). Die Auswahl der Inhalte orientierte sich an Sprachabsichten der Lernenden und an Situationen, in denen die alltägliche Kommunikationsfähigkeit erreicht werden sollte (vgl. Biebighäuser 2021: 242). Unterschiedliche Sozial- und Übungsformen sowie Aufgaben- und Handlungsorientierung sind leitende Konzepte des Fremdsprachenunterrichts im kommunikativen Ansatz (vgl. ebd.).

Seit der zweiten Hälfte der 1980er Jahre entwickelte sich der interkulturelle Ansatz. Die Analyse der Lernendenperspektive steht im Mittelpunkt. Es wurde deutlich, dass alltagssprachliche Themen nicht für alle Lernenden auf der Welt geeignet sind und für viele aus fernen Ländern sogar befremdend wirken. Nun ging es darum, bei den Lernenden ein

Bewusstsein „von andersartigen Wertsystemen und Traditionen“ sowie Empathie für die fremde Kultur zu entwickeln (Biebighäuser 2021: 243). Zentral für den Fremdsprachenunterricht war der Vergleich zwischen der eigenen und der fremden Kultur. Lernende sollten eine interkulturelle Kompetenz entwickeln, die es ihnen ermöglicht, respektvoll mit Menschen anderer Kulturen umzugehen, Fragen zu stellen und Unterschiede zu akzeptieren.

Neben den kurz skizzierten „großen“ Methoden und Ansätzen entwickelten sich seit den 1970er Jahren verschiedene Sprachvermittlungsverfahren, die sog. „alternativen Methoden“ (ausführlich dazu vgl. Ortner 1998), die sich alle außerhalb traditioneller schulischer Unterrichtskontexte entwickelt haben (Rösler 2012: 88). Dazu zählen z.B. die *Suggestopädie*, die die Suggestion zur Verbesserung von Lernprozessen einsetzt und dazu die entspannende Wirkung der klassischen Musik nutzt. Die Methode der *Total Physical Response*, kurz TPR, wird auch an Grundschulen angewandt und zielt primär auf das Verstehen und die Umsetzung in Bewegung ab, die durch Befehle ermöglicht werden (vgl. ebd.: 89).

Weiterhin werden verschiedene therapeutische Ansätze zu den alternativen Methoden gezählt, die der Gedanke verbindet, Lernen zu einem stressfreien Vorgang machen zu wollen und die unterschiedlichen Typen von Lernenden auf verschiedene Weise und auf unterschiedlichen „Kanälen“ anzusprechen (vgl. Jung 2001: 140). So wird z.B. beim sog. *Community Language Learning* in Gruppenarbeit und ohne Lehrwerk gelernt, wobei die Lernendeninitiative stark gefordert wird (vgl. ebd.: 141). Bei der Methode des *Silent Way* bestimmen die Lehrenden zwar die Stundenziele und Texte, sind im Wesentlichen aber stumm, so dass der Konstruktionsprozess des Lernenden im Fokus steht.

Alle alternativen Methoden sind durch ihre „sehr häufig nur esoterische, tiefen- und gruppenpsychologische Begründung“ in Kritik geraten. Auch werden die Inhalte ihrer Lernprogramme als gehaltlos und beliebig austauschbar bezeichnet (Jung 2001: 140) und stellen „keinesfalls radikale Neuerungen“ dar (Krumm 1991: 2).

2.3.2 Anfänge der Landeskundevermittlung

Die Etablierung der Landeskunde hat eine lange Geschichte. Laut Buttjes (1995: 143) fanden die Anfänge der Landeskunde schon in der Frühzeit statt, als Händler in einem fremden Land die dortige Sprache erlernten und damit auch landeskundliche Kenntnisse erwarben, die sie zur Orientierung im fremden Land nutzten.

Der Begriff Landeskunde wurde aber zum ersten Mal im 19. Jahrhundert, genauer im Jahr 1873, im Zusammenhang mit der sog. *Realienkunde* gebraucht, die an Universitäten ergänzend zur

Sprache gelehrt wurde (vgl. Lüsebrink 2007: 60f.) und mit der Zeit der neusprachlichen Reformbewegung einherging (Leupold 2007: 128). Die Realienkunde bezeichnete demnach den Anfang der landeskundlichen Didaktik (vgl. Maijala 2010: 13). Im Mittelpunkt stand die Vermittlung nützlichen, „realen“ Faktenwissens über Land und Leute, die Bevölkerung, den Staatsaufbau und die Wirtschaftszusammenhänge (vgl. Zeuner 2009: 7; Lüsebrink 2007: 61; Maijala 2010: 13; Koreik/Pietzuch 2010: 1445). Man forderte die Ausbildung eines enzyklopädischen Wissens, welches sich auf die sog. „Realien“ des Zielsprachenlandes bezog (Leupold 2007: 128). Damit sollte der Alltag im Land der Zielsprache genauer verstanden und eine Nähe zur Zielkultur erzeugt werden.

Nach dem Ersten Weltkrieg, also in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts, kam es auch zu einer Neuorientierung der Rolle des landeskundlichen Wissens. Aus *Realienkunde* wurde **Kulturkunde**, die nun „eine vertiefte Kenntnis der Kultur“ vermitteln wollte (Leupold 2007: 129). Es waren nicht mehr isolierte Fakten und enzyklopädisches Wissen wichtig, sondern „das Verstehen eines anderen Volkes mit Blick auf die Völkerverständigung“ (ebd.). Die fremde Kultur sollte jetzt in ihrer Gesamtheit betrachtet werden, um „damit das *Wesen* des fremden Landes und Volkes im Kontrast zum eigenen“ besser verstehen und erfassen zu können (Koreik/Pietzuch 2010: 1446). Diese Ideologie wurde in den 1930er Jahren dazu genutzt, die Überlegenheit der Deutschen gegenüber anderen Völkern in Form von Rassenkunde zu betonen, was sich auch im Fremdsprachenunterricht und in Lehrwerken zur Zeit des Nationalsozialismus widerspiegelte. Auch hier wurden landeskundliche Inhalte im Fremdsprachenunterricht als **Volkstumkunde** für politische Zwecke missbraucht (vgl. Leupold 2007: 129; vgl. auch Koreik/Pietzuch 2010: 1444).

Die Kenntnis des Sprachsystems wurde zum Lernziel des Fremdsprachenunterrichts. Landeskundliche Inhalte verloren eher an Bedeutung. Angelehnt an Ideen der Kulturkunde wollte man durch das Vermitteln von Sprache und Fakten zur besseren Verständigung zwischen den Völkern beitragen. Der Bezug zur Gesellschaft und zur Praxis blieb weitgehend ausgeschlossen (vgl. Biechele/Padros 2003: 26).

In den späten 1960er Jahren stieg jedoch das Interesse an dem Fremden und Unbekannten. Die Sprachvermittlung wurde um die kulturelle Komponente erweitert. In diesem Zusammenhang setzte sich der Begriff **Landeskunde** durch und blieb bis heute hartnäckig bestehen (vgl. Koreik/Pietzuch 2010: 1446). Landeskunde meinte nun „alle Bezüge auf die Gesellschaft(en), deren Sprache im Fremdsprachenunterricht gelernt wird.“ (Buttjes 1995: 142)

Im Folgenden werden nun die vier großen Landeskundeansätze näher beleuchtet. Außerdem werden Beispiele aus Lehrwerken gezeigt, die typisch für den jeweiligen Ansatz sind.

2.4 Landeskundeansätze

2.4.1 Kognitiv-informationsbezogene Landeskunde

Ab den 1960er Jahren kommt es zur Entwicklung unterschiedlicher landeskundlicher Ansätze, die sich aus der früheren Kulturkunde entwickelt haben (vgl. Roche 2005: 233). In dem kognitiv geprägten Landeskundeansatz, der mit dem grammatikorientierten Ansatz einherging und bis in die 1980er Jahre andauerte, ist Landeskunde dem Sprachunterricht meist nachgeordnet und dementsprechend nicht in den Sprachunterricht integriert. Landeskundliche Inhalte findet man in Lehrwerken oft als Zusatzmaterialien in eigenständigen Lektionen oder auch völlig unabhängig von einem Lehrwerk. Dabei wurden meist „abfragbare Fakten“ in der Muttersprache der Lernenden vermittelt, mit denen sie sich kognitives Wissen über Deutschland aneignen sollten (Wicke 2021: 434). Es stehen „möglichst objektive geographische, historische, politische und kulturelle Fakten im Vordergrund“ (Huneke/Steinig 2005: 70) in Form von Sachtexten, Statistiken, Tabellen oder Schaubildern. Die im Unterricht behandelten Themen werden von den jeweiligen Bezugswissenschaften wie Politologie, Soziologie, Geschichte, Geografie oder Literaturwissenschaft abgeleitet (vgl. Pauldrach 1992: 6). Da Landeskunde hier vor allem das Ziel hat, Fakten und enzyklopädische Kenntnisse über Kultur und Gesellschaft systematisch zu vermitteln, wird sie häufig auch *faktische*, *faktologische* oder *informationsbezogene Landeskunde* genannt. Man will die Zielkultur in ihrer Gesamtheit erfassen, um ein „objektives“ Bild darüber zu kreieren. Meistens wird dies durch Zeichnungen, Bilder und Fotos präsentiert, die Objekte originalgetreu abbilden und repräsentativ für alle deutschsprachigen Länder sein sollen (vgl. Biechele/Padrós 2003: 27). Im Lehrbuch *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* von Schulz und Griesbach (1995) kann man ein repräsentatives Beispiel faktischer Landeskunde finden. Ein sehr häufiges Thema ist die Darstellung der Bundesrepublik Deutschland, welche sich häufig in trockenen Texten über geographische und politische Informationen erschöpft. Solche Texte sind fast ausschließlich separat zu finden, kontextlos und unabhängig von dem Thema der Lektion, meistens im Dienst grammatischer Übungen.

„Die Grundtendenz des Leitwerks ist grammatikorientiert, die durchsichtige Absicht der „sterilen“ Präsentation des Alltags in den Lektionstexten des Lehrbuchs ist es, den entsprechenden Grundwortschatz einzuführen.“ (Hackl 2001: 1206)

Die Bundesrepublik Deutschland

Die Bundesrepublik Deutschland hat eine Fläche von 357 042 qkm und 79 Millionen Einwohner. Wie ihr Name sagt, ist sie kein zentralistischer Staat, sondern ein Bund, dessen Glieder, die Länder, an der Gesetzgebung beteiligt sind. Über den Bundesrat haben die Regierungen der Länder Einfluß auf die Gesetzgebung und die Verwaltung der Bundesrepublik.

Das „Grundgesetz“, das im Mai 1949 in Kraft trat, ist die Verfassung des Staates. An der Spitze steht der *Bundespräsident*. Er wird vom Bundestag – dem Parlament des Bundes – und den Delegierten der Landtage – den Parlamenten der Länder – auf fünf Jahre gewählt und vertritt die Bundesrepublik nach außen. Die Verantwortung für die Regierung trägt der *Bundeskanzler*, der vom Bundestag auf vier Jahre gewählt wird. Er bestimmt die Minister, die mit ihm zusammen die *Bundesregierung* bilden. Die Gesetze werden vom *Bundestag* beschlossen, müssen aber dann dem *Bundesrat*, der Vertretung der Länder, vorgelegt werden. Der Bundesrat kann Gesetze ablehnen, wenn sie gegen die Interessen der Länder gerichtet sind. Eine Änderung des „Grundgesetzes“ kann ohne seine Zustimmung nicht erfolgen.

Jeder Bundesbürger wird mit 18 Jahren wahlberechtigt und kann vom 21. Lebensjahr an zum Abgeordneten gewählt werden. Das Wahlgesetz kennt keinen Unterschied zwischen Männern und Frauen.

Abbildung 6: Schulz/Griesbach 1995: 151

Die Bundesländer

Die Bundesländer besitzen ihre eigene Volksvertretung und ihre eigenen Regierungen.

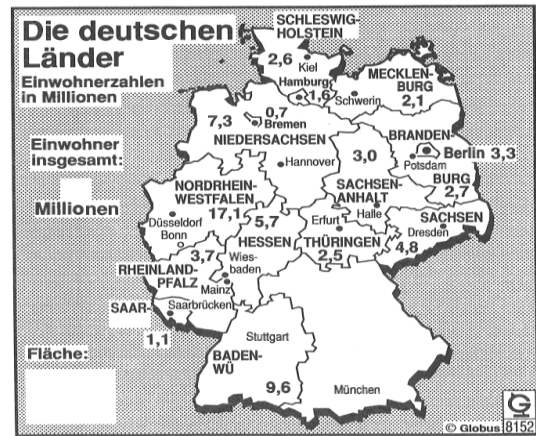


Abbildung 7: Schulz/Griesbach 1995: 152

Voerkerl (2015: 94) weist aber darauf hin, dass Landeskunde in älteren Lehrwerken nicht immer auf die Darstellung von Fakten oder isolierten Informationen beschränkt ist, sondern durchaus auch alltägliche Situationen präsentiert werden. So wird im Lehrbuch „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ (Abbildung 8) ein Einkaufsdialog dargestellt.

Robert und Erich kaufen ein

Robert und Erich wollen zusammen zu Abend essen. Sie gehen in ein Geschäft mit Selbstbedienung und kaufen ein.

- R: Brauchen wir Brot?
 E: Ja, ich habe keins mehr zu Haus. Und zwei Flaschen Milch?
 R: Eine ist genug, ich trinke Bier.
 E: Nehmen wir eine Flasche Bier, eine habe ich noch.
 R: Käse brauchen wir auch. Hier liegt welcher?
 E: Für mich bitte nicht, ich esse keinen. Butter?
 R: Nein, ich habe noch welche, die reicht für heute. Nehmen wir etwas von diesem Schinken, 1,80, das ist nicht teuer.
 E: Und Eier. Hol doch dort welche!
 R: Hier, und nun noch Salat!
 E: Ich habe schon welchen in den Korb gelegt.
 R: So, und was brauchen wir noch? Öl, Essig, Salz?
 E: Nein, das haben wir doch zu Haus. Vielleicht noch ein paar Tomaten?
 R: Ja, aber dann Schluß für heute, sonst reicht unser Geld nicht!

- | | | |
|---------------------|---|--------------------------------|
| die Nachtschublade | = | die Schublade des Nachttisches |
| der Bücherschrank | = | der Schrank für Bücher |
| das Wintersemester | = | das Semester im Winter |
| die Selbstbedienung | = | man kann sich selbst bedienen |

es reicht = es ist genug: die Butter reicht noch
 das Geld reicht mir nicht mehr

- Erich wird Arzt. – Er ist mein Freund geworden.
 ich weiß es – du weißt es – er weiß es
 wir wissen es – ihr wißt es – sie wissen es

Präpositionen mit dem Genitiv

statt, anstatt: Ich bat meinen Vater um Geld. Er schickte kein Geld, sondern nur einen Brief. Er hat statt (anstatt) des Geldes nur einen Brief geschickt.
 trotz: Am Feiertag arbeitet man nicht. Peter arbeitet aber, er arbeitet trotz des Feiertags.

Abbildung 8: Schulz/Griesbach 1995: 79

Kultur umfasst im traditionellen Sinne die Zeugnisse der sog. „Hochkultur“, die erst auf höheren Sprachniveaus gelehrt wird. Der Kulturbegriff ist „ein enger, überwiegend elitärer“ (Maijala 2010: 13) bzw. wird als ästhetisch-akademisch definiert (Biechele/Padrós 2003: 22). Als Zeugnis der geistigen Leistungen einer Sprachgemeinschaft wird vor allem Literatur, Musik und Wissenschaft angesehen (vgl. Maijala 2010: 14). So sind hier auch oft Texte über verschiedene deutschsprachige Schriftsteller, Musiker usw. zu finden.

Die größte Kritik an diesem Ansatz gilt der unüberschaubaren Menge an Themen und Inhalten sowie der Isoliertheit von Daten, die den Anschein erwecken, die Wirklichkeit des Zielsprachenlandes in ihrer Gesamtheit objektiv darzustellen.

„Der faktische Landeskundeansatz schöpft aus einer unendlichen Menge an Daten, Zahlen und Fakten jeder einzelnen Disziplin. Die Autoren von Lehrwerken bzw. die Lehrenden stehen also vor einer Vielzahl von landeskundlichen Informationen, aus denen einige wenige für den Unterricht ausgewählt werden müssen.“ (Biechele/Padrós 2003: 22f.)

Obwohl bestimmte Grundkenntnisse über die Zielkultur für deren Verständnis von großer Bedeutung sind und den Lernenden helfen, sich in der fremden Kultur zu orientieren, liegt die Schwierigkeit dieses Ansatzes auch darin, dass Lernende oft keinen Bezug zu den präsentierten Informationen haben. Diese Informationen haben wenig Relevanz für sie und können daher kaum sinnvoll angewendet werden (vgl. Voerkel 2015: 93). Nach Koreik (2015: 24) kann außerdem die Breite der gesellschaftlichen Wirklichkeit mit puren Informationen überhaupt nicht erfasst oder abgebildet werden. Auch Lehrende sind oft mit der enormen Menge an Informationen überfordert, die sie für ihre Lernenden auswählen und innerhalb einer sehr begrenzten Unterrichtszeit vermitteln sollen. Die mangelnde sprachliche Kompetenz der Lernenden stellt eine zusätzliche Schwierigkeit dar.

Rösler (2012: 200) weist aber auch darauf hin, dass davon ausgegangen werden kann, dass „die Lernenden ein gewisses Interesse an Fakten haben“, vor allem, wenn sie ins Zielsprachenland reisen möchten. Die Frage, die in diesem Zusammenhang gestellt werden muss, bezieht sich eher darauf, welche Fakten ausgewählt und wie sie vermittelt werden bzw. auf die „Beliebigkeit im Umgang mit den Fakten“ und nicht allgemein auf die Tatsache, dass in Lehrwerken und im Unterricht Fakten vermittelt werden (vgl. ebd.: 201). Der Autor kommt zu dem Schluss, dass die geringe Wertschätzung von Fakten in der kognitiven Landeskunde demnach nicht gerechtfertigt ist, da es „selbstverständlich [...] auch zum Erwerb einer sprachlichen Kompetenz [gehört], sich mit den kulturellen, sozialen usw. Kontexten auszukennen.“ (ebd.)

Die Problematik der Auswahl passender Fakten wird auch durch die Digitalisierung des kognitiven Ansatzes nicht gelöst. Nach Rösler (ebd.) wird das Problem „eher noch verschärft“. Durch Zusatzmaterialien im Netz und Webcams haben sich zwar die Darstellungsmöglichkeiten geändert und die landeskundlichen Informationen können viel aktueller und in Echtzeit geliefert werden, die Lernenden haben aber dadurch nicht mehr Zeit gewonnen, das Dargestellte aufzunehmen. Der Autor plädiert dafür, auch weiterhin nach passenden Kriterien für die Auswahl der Fakten zu suchen und mit ihnen so umzugehen, dass sie „möglichst mit den Interessen und eigenständigen Recherchen der Lernenden verbunden“ werden (ebd.: 202).

Ein Blick in die landeskundliche Fachdiskussion verdeutlicht, dass kognitive Landeskunde nicht gänzlich verschwunden ist, sondern sogar wieder an Gewicht gewonnen hat, allerdings unter dem Einfluss methodischer Entwicklungen und veränderter Rahmenbedingungen im Fremdsprachenunterricht. So stellt Majjala (2004) in der Untersuchung estnischer, finnischer, französischer, britischer und norwegischer Lehrwerke fest, dass Inhalte, die systematisches Wissen über Kultur und Gesellschaft aufbauen, wieder „in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts gerückt“ sind (Majjala 2004: 345). Die Autorin betrachtet solche „klassischen Inhalte“ wie z.B. Auszüge aus der Literatur, Kunstbilder, Sitten und Bräuche oder Fotografien von Sehenswürdigkeiten als viel beständiger als solche mit „Verfallsdatum“, die Aktualität für wichtig halten, dadurch jedoch leicht veralten (ebd. 346).

Beispiele für kognitive Landeskunde, die sich an faktischem Wissen orientieren, findet man auch in jüngeren Lehrwerken. Das kann auch als Beweis dafür betrachtet werden, dass das Interesse an deklarativem Wissen nie erloschen ist. Themen wie Geografie der deutschsprachigen Länder sind noch sehr aktuell, wie man im Lehrwerk *Tangram aktuell* aus dem Jahr 2005 sehen kann (Abbildung 9 und 10):



Abbildung 9: Dallapiazza u.a. 2005: 20

LEKTION 2

01 Was wissen Sie über Deutschland? Sprechen Sie mit Ihrem Nachbarn.

- Das ist bestimmt Berlin. Berlin ist die Hauptstadt von Deutschland.
- Ich glaube, das hier ist Hamburg. Da gibt es einen großen Hafen.
- Das ist das Zeichen von Mercedes ...
- Ich war schon einmal in ...

...

02 Welche Texte passen? Vergleichen Sie mit der Karte und ergänzen Sie die Namen der Bundesländer.

Die Bundesrepublik Deutschland liegt in der Mitte von Europa. Sie hat neun direkte Nachbarn: Dänemark im Norden, die Niederlande, Belgien, Luxemburg und Frankreich im Westen, die Schweiz und Österreich im Süden und die Tschechische Republik und Polen im Osten. Deutschland hat ca. 80 Millionen Einwohner und besteht seit dem 3. Oktober 1990 aus 16 Bundesländern.

Niederrhein: Weinfelder – Bevölkerungsrhichtes Bundesland. Rund die Hälfte der Menschen ist in Großstädten mit mehr als 500000 Einwohnern zu Hause. Das Ruhrgebiet ist Europas größtes Industriegebiet. Kulturelle Zentren sind die Landeshauptstadt Düsseldorf und Köln, beruht für seinen gotischen Dom und den Karneval.

10 – „Deutschlands grünes Herz“. Landeshauptstadt ist die „Gartenstadt“ Erfurt mit einer sehr schönen Altstadt. In Weimar lebten für längere Zeit die beiden großen deutschen Dichter Johann Wolfgang von Goethe und Friedrich Schiller. Wichtiger Wirtschaftszweig: optische Geräte – die Namen der Stadt Jena und des Mechanikers Carl Zeiss sind auf der ganzen Welt bekannt. Spezialität: Thüringer Rostbratwurst.

15 – Deutschlands alte und neue Hauptstadt, ein europäisches Kulturzentrum, aber auch eine „grüne“ Stadt mit Parks, Wäldern und Seen. Wahrzeichen: das Brandenburger Tor. Wichtiger Industriestandort (Siemens AG und AIG).

20 – Ein landschaftlich schönes Bundesland: beliebte Ausflugs- und Urlaubsziele sind der Schwarzwald, der Bodensee und Heidelberg (Schloss). Spezialität: die Schwarzwälder Kirschtorte. Wirtschaftliches Zentrum ist die Region um die Landeshauptstadt Stuttgart. Daimler-Chrysler (Mercedes), Bosch oder Porsche haben hier ihre Zentrale.

Das am stärksten industrialisierte Land der fünf „neuen“ Bundesländer. Leipzig, traditionelle Messestadt und Verlagszentrum, ist bekannt für den Thomauer-Chor. Landeshauptstadt ist Dresden mit der wunderschönen Semper-Oper. Weltbekannt ist die Porzellanmanufaktur Meißel. Attraktives Urlaubsziel: die Sächsische Schweiz.

25 – Größtes Bundesland und deutsches Urlaubs-Paradies: Hauptattraktion sind die Alpen mit Deutschlands höchstem Berg (Zugspitze: 2962 m) und die Schlösser des bayerischen „Märchenkönigs“ Ludwig II (z. B. Neuschwanstein). Spezialität: die Nürnberger Lebkuchen. Landeshauptstadt ist München mit der „Wiesn“, dem weltbekanntesten Oktoberfest, und dem Deutschen Museum (weltgrößte Sammlung zur Geschichte der Naturwissenschaften und der Technik).

Vom hier kommen zwei Drittel der deutschen Weinreite. Hauptattraktion: das Rheintal zwischen Bingen und Bonn mit seinen vielen Burgen und der berühmten „Loreley“. Sitz des größten Chemiewerks in Europa (BASF Ludwigshafen) und der größten europäischen Rundfunkanstalt, des Zweiten Deutschen Fernsehens (ZDF).

30 – Deutschlands wichtigster Seehafen mit Handelsfirmen aus aller Welt, aber auch eine der „grünsten“ Städte Deutschlands. Sitz der größten deutschen Zeitungs- und Zeitschriftenverlage und der Deutschen Presse-Agentur (dpa).

21

Abbildung 10: Dallapiazza u.a. 2005: 21

Landeskundliche Zusatzhefte finden auch heute noch Verwendung und werden regelmäßig neu aufgelegt – z. B. die immer wieder aktualisierte Fassung des Lehrbuchs *Landeskunde Deutschland* (vgl. Luscher 2020). Thematisch unterscheiden sich die Materialien nicht viel von den Zusatzmaterialien aus der Zeit der kognitiven Landeskunde, d.h. es überwiegen immer noch Politik, Wirtschaft und Kultur, jedoch mit Schwerpunkt EU und aktuellen Stichworten wie Zuwanderung, Flüchtlingskrise, alternative Energien usw. Das Layout ist modern geworden, Statistiken, Fotos und Abbildungen sind integriert und aktualisiert worden. Das Thema Bundesländer ist ebenfalls wieder vertreten.

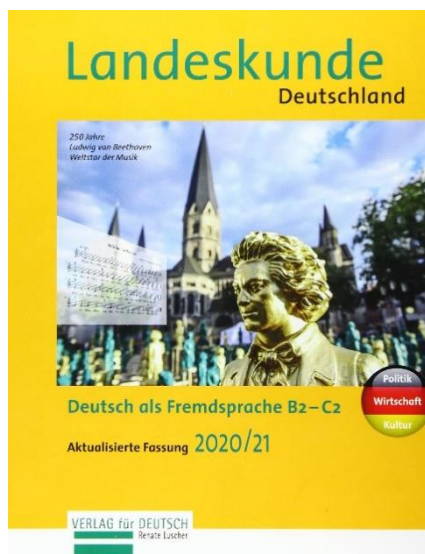


Abbildung 11: Luscher 2020: Frontdeckel



Abbildung 12: Luscher 2020: Rückdeckel

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die kognitiv-informationsorientierte Landeskunde eine untergeordnete oder begleitende Rolle im Fremdsprachenunterricht einnimmt. Sie ist nicht in den Sprachunterricht integriert, sondern wird zusätzlich und additiv behandelt. Meist wird sie in Form von einer unüberschaubaren Menge an Fakten, Daten und Zahlen bzw. Texten, Tabellen und Statistiken dargestellt, mit dem Ziel, systematische Kenntnisse über die Kultur und Gesellschaft der Zielsprache zu vermitteln. Bilder und Fotos sollen die Wirklichkeit originalgetreu illustrieren und abbilden und die deutschsprachigen Länder repräsentieren. Die Themen werden von den Bezugswissenschaften wie Geschichte, Geografie, Literatur- und Politikwissenschaft usw. abgeleitet. Kultur wird traditionell aufgefasst und meint vorrangig Zeugnisse der „hohen Kultur“ (vgl. Biechele/Padrós 2003: 27).

Kritisch zu hinterfragen ist jedoch, wozu die Lernenden das ganze Wissen über die unterschiedlichen Aspekte des „Landes“ tatsächlich brauchen. In der Regel führen das Auswendiglernen und die sachliche Beschreibung von Daten und Fakten nicht zu wirklichem Verstehen und letztendlich auch nicht zum adäquateren Umgang mit der Vielfalt der gesellschaftlichen Wirklichkeit.

2.4.2 Kommunikativ-sprachbezogene Landeskunde

In den 1970er Jahren kommt es durch verschiedene gesellschaftliche und wissenschaftliche Umbrüche zu einer grundlegenden Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik. Die Auffassung von Sprache als System verändert sich:

„Das Interesse an Sprache verlagerte sich von der präzisen Beschreibung formaler Eigenschaften auf pragmatische Ziele, d. h., wie Menschen miteinander kommunizieren. Die Fähigkeit, sich in bestimmten Situationen mitteilen zu können, führte zu einer Auffassung von Sprache als menschlichem **Handeln**. Damit bedeutet Kommunikation, mit Sprache etwas miteinander zu **tun**, im Fremdsprachenbereich also, wie Sie sich im Zielsprachenland verständigen und zurechtfinden können.“ (Biechele/Padrós 2003: 33)

Der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen steigt, die Mobilität der Menschen wächst, Kommunikationsmedien entwickeln sich rasant (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 83). Im Rahmen der sog. pragmatischen bzw. kommunikativen Wende rücken Stichwörter wie „Alltagskommunikation“, „Authentizität“ und „Handlungsorientierung“ in den Vordergrund (vgl. Rösler 2012: 76). Die Sprechakttheorie nach John L. Austin und John Searle wirkt sich nachhaltig auf die Lernzielbestimmung und Lehrmaterialgestaltung aus (vgl. ebd.: 88). Das Lernziel des Fremdsprachenlernens ist die Kommunikationsfähigkeit in alltäglichen Situationen bzw. kommunikative Kompetenz und Emanzipation. Der Begriff der kommunikativen Kompetenz wird in der Sozialphilosophie von Jürgen Habermas geprägt und von Hans-Eberhard Piepho auf die Fremdsprachendidaktik übertragen. Hier wird sie als eine Fähigkeit beschrieben, die lernbar ist und sich in vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen einteilen lässt (vgl. Biechele/Padrós 2003: 42). Sie wird als Teil eines Prozesses der Persönlichkeitsbildung angesehen, der sowohl die Sprachkompetenz als auch die Fähigkeit zur sozialen Interaktion umfasst. Das sprachliche und landeskundliche Lernen sollen nun integriert gelernt werden (vgl. ebd.: 43). Die Rolle der Fremdsprachenlernenden verändert sich auch grundlegend. Sie sollen sich nach dem Vorbild der „native speaker“ verhalten (Bredella 1999: 89), den sprachlichen, vorwiegend alltagssprachlichen Stand der Muttersprachler anstreben und als Einheimische angenommen werden. Das oberste Lernziel ist die muttersprachliche Kompetenz in der Fremdsprache (vgl. Roche 2005: 220). Lehrende sind nicht mehr nur Wissensvermittler oder „Medientechniker“, sondern eher Helfer im Lernprozess (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 105).

Bei der Auswahl landeskundlicher Themen führt diese Orientierung auf Kommunikation auch zu einer Veränderung. Landeskunde wird aufgewertet und soll jetzt dabei helfen, sprachliche Handlungen im Alltag zu realisieren, alltagskulturelle Phänomene zu verstehen (vgl. ebd.: 33) und sich in der zielsprachlichen Umgebung ohne Missverständnisse zu verständigen. Somit ist sie ebenso informations- als auch handlungsbezogen konzipiert (vgl. ebd.: 43). Es sind nicht mehr die „Gegenstände“ der Zielkultur von Bedeutung, sondern vielmehr die Erfahrungen,

Kenntnisse und Einstellungen der Lernenden (vgl. Pauldrach 1992: 7). Ihre Interessen sind entscheidend bei der Auswahl landeskundlicher Inhalte. So wird nach Themenbereichen gesucht, die auf Erfahrungen beruhen, die alle Menschen machen, unabhängig davon, welchem Kulturkreis sie angehören (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 112). Man geht davon aus, dass jeder Mensch „Grundbedürfnisse“ (Bausinger 1985: 6) und elementare, universelle „Daseinserfahrungen“ (Neuner 1994: 23) hat, die von allgemeinem Interesse sind. Es sind Themen relevant, die nicht mehr zur hohen Kultur, sondern zur Alltagskultur gehören: Familie, Geburt, Erziehung, Wohnen, Reisen, Arbeiten, Einkaufen, Erholung usw. Bedeutsam sind „Situationen der fremden Alltagskultur, mit denen die Lernenden wahrscheinlich in Kontakt kommen werden.“ (Biechele/Padrós 2003: 43) Bezugswissenschaften wie Literatur, Geschichte oder Soziologie rücken in den Hintergrund. Die Themenwahl ist jedoch durch Beliebigkeit und Zufälligkeit gekennzeichnet (Bettermann 2001a: 1217).

Es kommt zu einer „Abwendung von einem [...] dominierenden engen Kulturbegriff im Sinne „hoher“ Kultur zu einer [...] erweiterten Kultur“ (Bettermann 2001a: 1215f.). Der Kulturbegriff wurde demgemäß zum kleinen „k“ in Folge der sog. *Kulturwende*. Landeskunde ist in den Fremdsprachenunterricht integriert (integrative Landeskunde) und hat eine dienende Funktion (vgl. Pauldrach 1992: 7), das heißt, sie wird eher als Sprech Anlass genutzt und taucht „nur am Rande auf“ (Krumm 1998: 523). Der Fokus liegt auf der Beherrschung von Redemitteln, die im Alltag gebraucht werden. Die Aussagen der Lernenden werden eher auf den Inhalt als auf die grammatische Korrektheit überprüft; Landeskunde wird als integrierter Bestandteil einer kommunikativen Didaktik gesehen, die das Erlernen einer Fremdsprache nicht mehr vorrangig als Lernen von grammatischen Strukturen und Wortschatz begreift, sondern als Bewältigung kommunikativer Alltagssituationen.

Zum ersten Mal kommen authentische Texte in Lehrmaterialien vor. So bestehen sie aus Zeitungsartikeln, literarischen Texten, Stadtplänen, Werbeanzeigen, Speisekarten, Dialogen und anderen Gebrauchstexten. Dadurch soll die Sprachwirklichkeit des Zielsprachenlandes möglichst realitätsnah wiedergegeben werden. In Lehrwerken der 1970er und 1980er Jahre sind die kulturellen Informationen am Zielsprachenland orientiert. Es gibt kaum Reflexionen zwischen der eigenen und der fremden Kultur (vgl. Hackl 1997: 237). Landeskundliche bzw. kulturbezogene Inhalte werden implizit in Übungen und Aufgaben vermittelt. Das Layout wird bunter, das visuelle Angebot vielfältiger.

Im Lehrwerk *Themen*, einem der ersten kommunikativen Lehrwerke, kann man am Beispiel des Dialogs zum Thema „Reisen“ sehen, dass Landeskunde lediglich als Sprech Anlass

verwendet wird. Man geht davon aus, dass Lernende später einmal mit einer solchen Alltagssituation konfrontiert und diese bewältigen werden (vgl. Biechele/Padrós 2003: 34).

VERKEHRSAMT • TOURIS • ZIMMERNACHWEIS

- Wir suchen ein Doppelzimmer für ungefähr 600 Schilling. Können Sie etwas empfehlen?
 - Ja, da haben wir das Schloßhotel. Das Doppelzimmer kostet 840 Schilling.
 - 840 Schilling, das ist zu teuer.
 - Dann gibt es noch die Pension Oase. Die ist billiger. 500 Schilling.

- Mit oder ohne Frühstück?
 - Mit Bad oder Dusche?
 - Liegt das Hotel ruhig?
 | die Pension | zentral?
 | der Gasthof |
 - Wie weit ist es zum Zentrum?
 - Kann man da auch essen?
 - Hat das Zimmer einen Balkon?

Gut, das Zimmer nehmen wir.

Abbildung 13: Aufderstraße u.a. 1983: 71

Das Beispiel zum Thema „Familie“ aus dem Lehrwerk *Deutsch aktiv* (Abbildung 13) zeigt Interviews, die ein ganz unterschiedliches Verständnis von Familie darstellen. Bei der Beantwortung von gestellten Fragen geht es nicht um sprachliches Wissen, sondern um Vermutungen darüber, wie eine deutsche Familie lebt. Das Wissen darüber, was eine Familie ist, spielt dabei eine entscheidende Rolle. Die Sprache ist ein Werkzeug, mit dem dieses Wissen bzw. Vermutungen ausgedrückt werden (Biechele/Padrós 2003: 38).

Familie

Rockos Familienstammbaum 2

die Mutter der Vater die Eltern
 die Großmutter die Großvater die Großeltern
 die Tochter die Söhne die Brüder die Nichten
 die Schwägerin die Schwäger die Schwägerinnen
 die Schwägermutter die Schwägermutter die Schwägermütter
 die Schwägermutter die Schwägermutter die Schwägermütter
 die Nichte die Nichte die Nichten

Rocko ist der Sohn von Herrn von Rockel und der Vater von

Zwei Interviews

a) Die Woesslers haben vier Kinder.

Das ist Familie Woessler. Frau Woessler ist Ärztin. Sie arbeitet halbtags. Herr Woessler ist an der Universität. Er ist oft nicht zu Hause.

Wir haben mit Woesslers ein Interview gemacht. Überlegen Sie bitte vorher:

- Wie alt sind wohl Herr und Frau Woessler und ihre Kinder?
- Wie lange sind die Woesslers vermutlich schon verheiratet?
- Welchen Beruf hat wohl Herr Woessler?
- Beide Eltern arbeiten. Was machen sie wohl mit den Kindern?
- Haben die Woesslers wohl finanzielle Sorgen mit den vier Kindern?

b) Karin und Hermann sind seit einem Jahr verheiratet, aber sie wollen noch keine Kinder.

Karin, 26, Sozialpädagogin.
 Hermann, 26, Lehrer, zur Zeit arbeitslos.

Wir haben Karin und Hermann interviewt. Lesen Sie bitte vorher:

Sie wollen Kinder, aber ...

- Hermann hat keine Stelle; Karin arbeitet.
- sie wollen gerne unabhängig sein.
- sie fahren viel zusammen weg.

Karin: "Die meisten Frauen arbeiten. Heute ist es für die Frau nicht mehr wichtig, verheiratet zu sein."

Hermann: "Die Gesellschaft akzeptiert es, wenn Leute zusammenleben, ohne verheiratet zu sein." Bei Karin und Hermann sind die traditionellen Rollen anders verteilt. Er ist zu Hause, und sie ist berufstätig.

Neuner u. a. (1980), 15

Abbildung 14: Neuner 1980: 15

Eine Besonderheit der kommunikativen Landeskunde, die man auch in den o.g. Beispielen erkennen kann, ist die Darstellung durchschnittlicher Menschen, ihrer Lebensverhältnisse und alltäglichen Situationen. Dadurch sind sie Repräsentanten der Menschen in den deutschsprachigen Ländern. Krumm (1992: 16) nennt diese Auffassung von Landeskunde auch *Leutekunde*. Somit setzt Krumm die eigenen Vermutungen und Vorstellungen über ein Land mit den Vorstellungen über die Menschen gleich.

Die für den kommunikativen Ansatz charakteristischen authentischen Lehrmaterialien werden unverändert ins Lehrbuch übernommen und entsprechen demnach der muttersprachlichen Norm (Biechele/Padrós 2003: 41). So zeigt das Beispiel aus dem Lehrwerk *Deutsch Aktiv Neu* ein Kochrezept, welches eine spezifische Form, Aufmachung, Funktion und Sprache hat. Durch die Verwendung solcher Texte, die im Zielsprachenland tatsächlich genauso vorkommen, soll die Sprachwirklichkeit möglichst genau wiedergegeben werden. Zugleich wird dadurch viel mehr an landeskundlicher Authentizität vermittelt als bei Texten aus dem kognitiven Landeskundeansatz (ebd.: 42).



Abbildung 15: Neumer u.a. 1987: 79

Weitere Merkmale für den kommunikativen Ansatz findet man auch im Lehrwerk *em* (Abbildung 16). Die Aufteilung in klassische vier Fertigkeiten und ihre systematische Einübung sind in der Überschrift „Sprechen“ erkennbar. Ebenfalls auffällig ist das Bereitstellen von Redemitteln in Alltagssituationen. Die Lernenden sollen eigene Fragen und Dialogelemente zu verschiedenen Situationen formulieren, um sich darin sprachlich angemessen zu verhalten (z.B. höfliche Bitte).

SPRECHEN 2

1. Situationen
Bereiten Sie zu zweit einen Dialog zu einer der vier Situationen vor. Verwenden Sie die Redemittel in den Sprechbläsen. Spielen Sie Ihren Dialog anschließend in der Klasse vor.

Kann ich Ihnen helfen?
Was ist denn passiert?

Ich habe gerade ... und jetzt ...
Könnten Sie vielleicht ...?
Würden Sie ...?
Es wäre sehr freundlich, wenn ...

A hat beim Tanzen in der Disko eine Kontaktlinse verloren.
B: Fragen Sie nach dem Problem.
A: Erklären Sie die Situation und bitten Sie um Hilfe.

Möchten Sie leihen ...?
Haben Sie nächste Woche Zeit?
Wir würden Sie natürlich gerne ...
Darf ich Sie für nächste Woche ... einladen?

Oh, das hat sehr nett von Ihnen, aber vielen Dank für die freundliche Einladung, im Herbst.
Es tut mir sehr leid, aber ...

Der Chef (A) lädt seinen Assistenten (B) zum Fischessen ein. B kauft Fisch.
A: Laden Sie B ein.
B: Lehnen Sie höflich ab.

Können Sie vielleicht ...
Wäre es möglich, dass ...
Würden Sie ...
Ich möchte meiner Familie zeigen ...

Aber hier!
Ja gerne, ich muss nur noch einen kleinen Moment warten.

A und B befinden sich auf einem Berggipfel.
A: Bitten Sie B, ein Foto von Ihnen zu machen.
B: Willigen Sie ein.

Möchten Sie vielleicht ...
Sie könnten doch ...
Ich habe etwas ...

Vielen Dank, aber ich möchte gern ...
Fürchten Sie sich vor Ihnen, aber ...
Danke, ich würde aber lieber ...

Nach dem Betriebsausflug: Ein Kollege (A), der drei Gläser Wein getrunken hat, bittet seiner Kollegin (B) um, sie mit dem Auto nach Hause zu fahren.
A: Laden Sie B ein.
B: Lehnen Sie höflich ab.

OR 2. Höfliche Bitte
Sehen Sie sich die Redemittel in den Sprechbläsen an.

- Suchen Sie die Formulierungen, in denen eine Sprecherin/ein Sprecher um etwas bittet.
- **Können Sie vielleicht ...**
- Wie wird eine höfliche Bitte meistens ausgedrückt?
- Bitten Sie Ihre Lernpartner/innen Lernpartnerin höflich um etwas. (Dieses) willige ein oder weise die Bitte höflich zurück.

Beispiel: **Würdest du mich heute Abend bitte vom Büro abholen?**
 Ich würde dich ja sehr gerne abholen, aber leider ...

Abbildung 16: Perlmann-Balme u.a. 2000: 15

Nach Rösler (2012: 81) produziert dieser Ansatz jedoch „eine einseitige Orientierung an Alltagssituationen und Alltagsthemen der Zielsprachenländer“. Dabei werden literarische Texte vernachlässigt und die kulturelle Perspektive der Lernenden nicht berücksichtigt. Diese Verdrängung des Faktenwissens war Rösler (ebd.: 203) zufolge überflüssig:

„Natürlich ist es wichtig zu wissen, wie man sich in Alltagssituationen verhält, aber dieses Wissen steht nicht im Gegensatz zu einem Wissen über Kultur und Gesellschaft im deutschsprachigen Raum, sondern ist eine Ergänzung dazu. [...] Die starke Fokussierung auf den Alltag reduzierte den Platz für die Fakten.“

Es wurde deutlich, dass die Reduktion auf den Bereich des Alltags außerdem nur für diejenigen Lernenden sinnvoll ist, die in nächster Zeit einen kurzfristigen Aufenthalt in deutschsprachigen Ländern planen. Für alle anderen Lernenden, die z.B. die Sprache in fernen Ländern erlernen, dürfte das Auslassen von Themen aus dem Bereich der „hohen Kultur“ unpassend sein. In diesem Fall kann die Alltagskultur, die in Lehrwerken gezeigt wird, für die Lernenden zunächst einmal fremd erscheinen (vgl. Biebighäuser 2021: 243). Ferner entstand durch die Abkehr von der „hohen Kultur“ zur Alltagskultur eine starke Tendenz zur Banalisierung und Trivialisierung von Inhalten. Außerdem kam es aber auch zu einem Motivationsverlust bei den Lernenden. Nach Bredella (1999: 93) kann man die Lernenden „nicht jahrelang mit der Verheißung motivieren, daß sie später einmal in der fremden Sprache nach dem Weg fragen und eine Speisekarte lesen können.“ Man müsse ihre Interessen und Bedürfnisse ansprechen und befriedigen sowie ihre Autonomie bewahren (vgl. Nodari 1995: 220). Solche Kritiken haben dazu geführt, dass sich im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache eine Gegenposition entwickelte, der sog. interkulturelle Landeskundeansatz (Rösler 2012: 81).

2.4.3 Interkulturelle Landeskunde

In den 1980er und 1990er Jahren kommt es zur Weiterentwicklung und Neubestimmung des kommunikativen Ansatzes. Einerseits ergeben sich die Veränderungen direkt aus der Unterrichtspraxis, andererseits auch aus dem gesellschaftlichen Bedarf. Es entsteht der interkulturelle Ansatz, der die Landeskundedidaktik bis heute prägt und teilweise dominiert (vgl. Voerke 2015: 97).

„Der **interkulturelle Ansatz** nimmt die Interaktion von Eigenem und Fremdem und damit den Blick des Lernenden auf die deutsche Sprache und Kultur als Ausgangspunkt seiner didaktischen Überlegungen.“ (Rösler 2012: 82)

Der Ansatz beruht auf der Didaktik des Fremdverstehens (vgl. Bredella/Christ 1995: 17). Kennzeichnend dafür ist, dass Lernende einer Fremdsprache der Kategorie des Fremden in

dreifacher Weise begegnen: erstens durch die fremde, neue Sprache, die gelernt wird; zweitens durch die Begegnung mit einer fremden Kultur und drittens durch reale Begegnungen mit Personen, die einem durch die fremde Sprache und Kultur fremd erscheinen (vgl. ebd.: 12). Um Fremdverstehen oder interkulturelles Verstehen zu erlangen, muss man mit diesen drei Ebenen umgehen lernen.

Der Ansatz operiert nicht nur auf der Ebene des Wissens, sondern auch auf der Ebene der Einstellungen (vgl. Rösler 2012: 204). Während sich der kognitive Ansatz auf Gesellschaft, Literatur und Hochkultur beschränkt und in erster Linie Wissen vermitteln will, sind im interkulturellen Ansatz verschiedene Teile einer Kultur gleich relevant, somit auch „Ansichten und Überzeugungen, Attitüden und Vorstellungen, Denkmuster und Erinnerungsschemata, die Menschen in einer sozialen Gruppe gemeinsam haben“ (Kramsch 1995: 53). Damit ist gemeint, dass z.B. „Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale, Anredekonventionen (du/Sie), Schönheitsvorstellungen, verschiedene Bewertung der Farbsymbolik etc. mindestens ebenso wichtige Gegenstände der Landeskunde sind wie die Kenntnis der Verfassungsinstitutionen oder der Wirtschaftsstruktur der Zielsprachengesellschaft“ (Pauldrach 1992: 11f.). Wie im kommunikativen Ansatz werden Themenbereiche mit Hilfe anthropologischer Grundkategorien in den Fokus gerückt, wie z. B. „personale Identität“, „Familie“, „Partnerbeziehungen“, „Wohnen“ u. a., die elementare Universalien menschlicher Daseinserfahrungen darstellen (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 113). Die Themenaspekte sollen sehr behutsam ausgewählt werden und den Lernenden sinnvolle Anknüpfungspunkte zu ihrer eigenen Lebenserfahrung bieten, abhängig von ihrem Alter und ihren Interessen. Dabei soll ihre Neugier und damit auch die Motivation geweckt werden.

Der Fokus des Fremdsprachenunterrichts wird auf die Interaktion, den Vergleich des Eigenen und des Fremden gelegt bzw. auf die sich ändernden Wahrnehmungen und Einschätzungen des Eigenen durch den Kontakt mit dem Fremden (vgl. ebd.). In diesem Sinne gelingt das Verstehen der Anderen fast ausnahmslos auf dem Hintergrund des Eigenen bzw. „durch den Interpretationsfilter des uns Vertrauten, an dem das andere „gemessen“ wird (vgl. Pauldrach 1992: 12). Demnach ist zu erwarten, dass wir auf das andere mit Erstaunen, manchmal sogar mit negativen Gefühlen oder Abwehrreaktionen (Kulturschock) reagieren (vgl. ebd.). Die vorhandenen Vorurteile und dabei entstandenen Stereotypen müssen wahrgenommen, akzeptiert und reflektiert werden. Die Wertschätzung des Reflektierens nimmt damit stark zu (vgl. Roche 2005: 205).

Unter Fremdsprachenlernen versteht man die Auseinandersetzung mit der anderen Kultur, Sensibilisierung für Unterschiede zwischen Kulturen und Bewusstsein über die Komplexität

der interkulturellen Begegnung, aber gleichzeitig auch die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten, die für ihr Verständnis und angemessenes Verhalten erforderlich sind.

Die interkulturelle Landeskunde versucht,

„ein interkulturell und interdisziplinär erweitertes Verständnis von Kultur zu entwickeln und in den Sprachunterricht zu integrieren. Dieses erweiterte Verständnis berücksichtigt insbesondere die Ausgangsbedingungen und Interessen der Lerner, aber auch die Lerntraditionen und Methoden ihrer Kultur, ist also nicht nur auf die Zielkultur gerichtet, sondern vermittelt zwischen Ausgangs- und Zielkulturen.“ (Roche 2005: 233)

Die kommunikative Kompetenz wird um die interkulturelle Komponente erweitert und soll in interkulturellen Situationen erworben werden. Sie stellt die Grundlage für interkulturelle Erziehung dar. Man erkennt, dass die bloße Betrachtung der Alltagskommunikation im deutschsprachigen Raum und das Erlernen von Redemitteln und sprachlichen Formen nicht automatisch zu einem Verständnis für die andere Kultur führen (vgl. Biechele/Padrós 2003: 55; vgl. auch Zeuner 2010: 1472). Lernende sollen dafür sensibilisiert werden, keine vorschnellen Bewertungen und Urteile über zunächst Unverständliches zu fällen, sondern die eigenen Einschätzungen wahrzunehmen, den eigenen Blick auf den deutschsprachigen Raum selbst zu thematisieren und sich damit auseinanderzusetzen. Sie sollten nicht mehr nur Äußerungen zu Alltagsthemen machen können, sondern „für sich relevante Fragen stellen, diskutieren und durch die Fremdsprache ihren ‚Platz in der Welt‘ reflektieren können.“ (Biebighäuser 2021: 243)

„Auf der höchsten Stufe der interkulturellen Kompetenz sind Sprachenlerner in der Lage, die Kommunikation adäquat, mit verschiedenen Varietäten und kreativ zu gestalten. Dazu sind umfangreiche kulturelle Kenntnisse und interkulturelle Fertigkeiten nötig, die im Fremdsprachenunterricht schrittweise vermittelt werden können.“ (Roche 2005: 230)

Nach Roche (2005: 39) ist das wichtigste Prinzip der interkulturellen Landeskunde „der wechselseitige Prozess der Kultur- und Sprachbetrachtung von Ausgangs- und Zielkultur.“ Demnach verstehen Lernende die Verhältnisse in der Zielkultur immer vor dem Hintergrund ihrer eigenen Ausgangskultur. Kaikkonen (2005: 301) betont, dass interkulturelles Fremdsprachenlernen nur im Dialog stattfinden kann, in welchem sich die Beteiligten „zwischen den Kulturen befinden“. Diese neue Dimension kann man als einen „Zwischenraum“ verstehen, in welchem jeder Beteiligte etwas Abstand zu seiner eigenen Kultur und Position einnimmt und in die sprachkulturelle Position des anderen hineinblickt (vgl. dazu auch Bredella

1999: 113). Auf diese Weise kommt es zum gewünschten Perspektivenwechsel, den interkulturelles Lernen voraussetzt. Claire Kramersch (1993: 231) erklärt diesen Perspektivenwechsel mit dem „dritten Ort“ (*third place*), einem „Schauplatz interkultureller Kommunikation“ (Bredella/Delanoy 1999: 21). Dieser stellt eine veränderte Perspektive dar, mit welcher jeder Einzelne die Kultur von innen und von außen zu betrachten versucht und damit neue Einsichten macht. Das Ziel dabei ist die eigene Transformation, die Annahme einer neuen Identität des interkulturellen Sprechers (vgl. ebd.; vgl. dazu auch Durbaba 2016: 284f.). Das Konzept des „intercultural speaker“ (Kramersch 1998: 16; Byram 1997: 32) entwickelte sich aus dem teilweise sehr ambitioniert angesetzten und unrealistischen Begriff des „native speaker“, der in der kommunikativen Landeskunde als großes Ziel galt. Jetzt geht es darum, in interkulturellen Situationen adäquat zu kommunizieren und nicht mehr ausschließlich sprachlich korrekt zu reagieren (vgl. Maijala 2008: 2).

Innerhalb der Landeskundendiskussion besteht Konsens darüber, dass Sprache und Kultur nicht voneinander zu trennen sind (vgl. Hu 1999: 290). Hans-Jürgen Krumm illustriert dazu passend:

„Nur wenn Sprachenlernen als ‚Kulturlernen‘ begriffen wird, läßt sich Landeskunde als integraler Bestandteil von Sprachunterricht im Sinne eines interkulturellen Lernens entwickeln, erhält Deutschunterricht – über die Zielsetzung der kommunikativen Verwertbarkeit hinaus – die damit keineswegs gering geachtet werden soll – wieder eine zusätzliche Dimension: Kulturaufmerksamkeit (*cultural awareness*) zu entwickeln und zum Umgang mit Verschiedenheit beizutragen.“ (Krumm 1998: 524)

In den Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache werden die Postulate der interkulturellen Landeskunde vor allem in Lehrwerken *Sprachbrücke* (Mebus u. a. 1987), geeignet für den Anfängerbereich und *Sichtwechsel* (Bachmann u.a. 1995), geeignet für den Mittelstufenbereich, umgesetzt. So wird versucht, die deutsche Sprache und Kultur aus der Fremdperspektive darzubieten. Das Ziel ist Sensibilisierung für unterschiedliche Wahrnehmung durch Aneignung von Strategien zur Bedeutungserschließung. Die Lernenden sollen verstehen, dass ihr eigenes Denken und Fühlen durch die eigene Kultur geprägt ist (vgl. Biechele/Padrós 2003: 55).

Lesen Sie bitte!

Frage: Im Sprachinstitut „Schwarz“ gibt es die Räume 12, 12 A und 14. Es gibt aber keinen Raum 13. Warum?

Antwort: In Deutschland ist 13 eine Unglückszahl. Viele Deutsche sind abergläubisch. Sie glauben, die Zahl 13 bringt Unglück. Sie haben deshalb keine Zimmer mit der Nummer 13.

Die Zahl 13 B 6

Ergänzen Sie bitte!

	Glückszahlen	Unglückszahlen
In Deutschland	3 7	
Bei uns		



Das bringt Glück. Das bringt Unglück.

Komisch! Bei uns ist **13** eine Glückszahl und **7** eine Unglückszahl.

Mebus u. a. (1987), 27

Abbildung 17: Mebus u.a. 1987: 27

Auch das Landeskundelehrwerk *Typisch deutsch* (Behal-Thomsen u. a. 1993: 29) gehört zu interkulturell konzipierten Lehrwerken. Es steht in engem Zusammenhang mit dem „Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde“. Dieses integrative Landeskundekonzept wurde in den 1990er Jahren von Forschern aus unterschiedlichen Disziplinen, einerseits auf der theoretisch-akademischen, andererseits auf der unterrichtspraktischen Ebene an der Universität Tübingen ausgearbeitet und in dem Band *Die Deutschen in ihrer Welt* (Mog 1992) zusammengefasst. Der Band ist kulturkontrastiv angelegt und vergleicht die Situation in Deutschland mit den Gegebenheiten in den USA, wobei die kontrastive Ausrichtung durchaus auf andere Länder übertragbar ist. Im didaktisierten Arbeitsbuch *Typisch deutsch* wird versucht, „die deutsche Sprache und Kultur aus der Fremdperspektive darzubieten“ und die Merkmale deutscher Mentalität zu beschreiben und einzuordnen (Behal-Thomsen u. a. 1993: 7). In den Abbildungen 18 und 19 sollen die Lernenden repräsentative „deutsche Typen“ zusammenstellen.

„Deutsche Typen“

Who is who?

3. Die folgenden Personenprofile stellen typische Vertreter/Innen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen in Deutschland dar.


Die rüstige Rentnerin	Der Bildungsbürger
Der Alternative	Die Jurastudentin
Die Alleinziehende	Der deutsche Yuppie

Arbeiten Sie in Kleingruppen. Wählen Sie in Ihrer Gruppe einen der sechs Typen. Suchen Sie zuerst die zu dem Typ passende Stichwörtergruppe und tragen Sie die Überschrift ein. Klären Sie dann im Gespräch die Konnotationen der Stichwörter.

Vorsicht: Einige Stichwörter passen nicht. Streichen Sie sie. Begründen Sie Ihre Auswahl.


1.

- Mitglied im Verein für eine fahradfreundliche Stadt
- Birkenstock Schuhe
- handgestrickter Pulli
- liest Bildzeitung
- Müll zum Frühstück
- trinkt Milch und Biowein
- selbstgebautes Hagei
- macht im Urlaub einen Topferkurs in der Toskana
- lange Haare
- Bart
- politisches Plakat in der Küche
- Fahrrad (21 Gänge)
- Bananen aus dem Dritte-Welt-Laden



2.

- kurze Haare mit Dauerwelle
- cremefarbener Wellenmantel
- Hülchen
- große Einkaufstasche
- Schrankwand mit Figuren
- PC neben dem Sofa
- großgeputzte Übergangslinien
- Landschaftsbild
- Kaffeefahrten mit Busunternehmen
- Sonnenbrille am Fenster
- Ländermusik im Radio
- 2 Wintermonate auf der Insel Mallorca
- Sonntagsbraten mit Knödeln
- Kur beantragt



29 ■

Abbildung 18: Behal-Thomsen u.a. 1993: 29

2.4.3.1 Stereotype

Auch der Umgang mit Stereotypen ist ein wichtiges Thema im interkulturellen Ansatz. Da Stereotype dazu beitragen können, Vorurteile zu entwickeln und die interkulturelle Kommunikation zu erschweren, sollen die Lernenden ein Verständnis für die kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und der Zielkultur zeigen. Dieses soll ihnen dabei helfen, Stereotype wahrzunehmen und abzubauen.

Der Ausdruck *Stereotyp* stammt aus der griechischen Sprache und setzt sich aus *stereós* (starr, hart, fest) und *týpos* (Schlag, Eindruck, Muster, Modell) zusammen (Duden 1989: 709). Ursprünglich leitet sich der Begriff aus der Druckersprache ab in der Bedeutung „mit feststehender Schrift gedruckt“ (ebd.). Seit dem 19. Jahrhundert wird er in übertragener Bedeutung verwendet in der Bedeutung „feststehend, sich ständig wiederholend; leer, abgedroschen“ (ebd.). In der Alltagssprache wird „Stereotyp“ häufig synonym zu „Vorurteil“ oder „Klischee“ benutzt.

Das Phänomen der Stereotype wurde 1922 zum ersten Mal von dem amerikanischen Journalisten Walter Lippmann als Metapher in die Sozialwissenschaften eingeführt, der Stereotype als „Bilder in unseren Köpfen“ beschreibt (Lippmann 1964: 28). Diese bestehen aus „inneren Vorstellungen von der Welt“ und sind „ein bestimmendes Element in Denken, Fühlen und Handeln“ (ebd.: 26). Damit prägte Lippmann die wissenschaftliche Diskussion um Stereotype nachhaltig und trug dazu bei, das Konzept für die Linguistik, Psychologie, aber auch die Fremdsprachendidaktik anwendbar zu machen.

„Deutsche Typen“

3.

- mit einem Kunst-Reiseleiter nach Rom
- graue Flanelhose
- Lodenmantel im Winter
- Bücher von Goethe, Schiller, Hölderlin und gute Neubescheinungen
- Sessel mit alter Stehlampe
- Sonntagspaziergang
- echtes Gespräch an der Wand
- Biedermeierlischchen mit frischen Blumen
- Tierensium mit echten Bienenwachskerzen
- bei Kasseier im Klammerschützenverein
- klassische Musik



4.

- modischer Haarschnitt
- italienische Schuhe
- edelwe Kravatte
- vor der Arbeit joggen
- zum Frühstück nach Utah
- echter Whisky an der Wand
- Geburtstagsbrot aus dem Feinkostgeschäft mit Kummel und echtem Champagner
- keine Kinder
- umhüllte Klopapierrolle im Auto
- Designmöbel
- Drink im Bistro
- ist gegen die Geschwindigkeitsbegrenzung auf Autobahnen
- Telefon im Auto



5.

- liest psychologische Neuerscheinungen
- ist für flexible Schutzzeiten
- hört Ledermacherinnen
- modische Klamotten aus dem Kaufhaus (Sonderangebot)
- telefoniert häufig mit Freundin
- einmal pro Woche Fischstäbchen
- Kielemöbel
- Volkshochschulkurs: Yoga
- Mitglied im Golfclub
- regelmäßige Stadtbüchereibesuche



6.

- Jeans und Blazer aus der leuren Boutique
- Ticket fürs Popkonzert
- Tennis oder Squash spielen im Club
- arbeitet gelegentlich beim Vater im Betrieb
- dürenes Bild „Biesende Hände“ an der Wand
- Superfermig Sprachkurs Spanisch
- VW Golf GTI mit Schiebepad
- am Wochenende Disco
- Bestseller
- Espressomaschine



4. Stellen Sie Stichworte zusammen zu weiteren Typen, die Ihrer Meinung nach in Deutschland repräsentativ sind.

5. Unterhalten Sie sich über Ihre Resultate.

30 ■

Abbildung 19: Behal-Thomsen u.a. 1993: 30

Bausinger (1988:160) bezeichnet Stereotype als „unkritische Verallgemeinerungen, die gegen Überprüfung abgeschottet, gegen Veränderungen relativ resistent sind.“ Für ihn ist der Stereotyp „der wissenschaftliche Begriff für eine unwissenschaftliche Einstellung.“ Stereotypen werden jedoch nicht nur negative Eigenschaften wie Übergeneralisierung, Erstarrung, Etikettierung oder Immunisierung zugeschrieben, sondern auch positive. Da sie häufig aus Überverallgemeinerungen tatsächlicher Merkmale entstehen, wird ihnen „ein relativer Wahrheitsgehalt“ zugesprochen (ebd.: 161). Sie liefern eine wichtige Orientierungsfunktion, da sie die Komplexität der Welt reduzieren. Außerdem bieten sie Möglichkeiten zur Identifikation an, über die neue Realbezüge entstehen können. Somit haben sie auch eine „realitätsstiftende Wirkung“ (ebd.).

Nach Biechele und Padrós (2003: 79) gelten Stereotype als allgemein verbreitete Einschätzungen, als eine Art Muster, das uns hilft, Dinge schnell zu erfassen und zu kategorisieren. Außerdem helfen sie dabei, die Vielzahl von visuellen Einzelwahrnehmungen durch Generalisierungen zu ordnen und einzuteilen, womit ihnen eine wichtige kognitive und soziale Orientierungsfunktion zugesprochen wird. Auch Quasthoff (1989: 41) schreibt Stereotypen „eine nützliche Funktion bei der Orientierung innerhalb einer immer komplexer werdenden Welt“ zu.

Im Unterricht werden Stereotype explizit angesprochen und thematisiert mit dem Ziel, sich ihrer Existenz bewusst zu werden und sie für den interkulturellen Lernprozess zu nutzen. Rösler (2012: 212) führt Argumente für und gegen die Berücksichtigung von Stereotypen im Fremdsprachenunterricht. So betont er die Gefahr, dass nationale Stereotype sogar verstärkt werden, wenn sie schon in der Anfangsphase des Fremdsprachenlernens behandelt werden, da das Sprachniveau der Lernenden keine differenzierte Auseinandersetzung mit ihnen zulässt. Auf diese Weise können sie als „eine Quelle von möglichem Miss- oder Nichtverstehen“ fungieren (Biechele/Padrós 2003: 79). Auf der anderen Seite hebt Rösler die Tatsache hervor, dass Lernende die Stereotype schon in den Unterricht mitbringen und sie deshalb nicht ignoriert werden dürfen. Vor allem in interkulturellen Begegnungen erweisen sich stereotype Vorstellungen als außerordentlich stabil und können folglich nicht einfach vermieden werden (vgl. Rösler 2012: 212). Er plädiert deshalb für einen kritischen und produktiven Umgang damit.

„Es kann [...] nicht das Ziel [...] sein, die „Falschheit“ von Stereotypen zu belegen, sondern im Umgang mit dem Vorkommen von Stereotypen ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, welche Funktionen Stereotype haben und dass bestimmte

Stereotypisierungen und Vorurteile zu rassistischen, sexistischen usw. Verletzungen führen können.“ (Rösler 2012: 213)

Für den interkulturellen Lernprozess gilt also, sich die Funktions- und Wirkungsweise von Stereotypen zu vergegenwärtigen und bewusster damit umzugehen (vgl. Biechele/Padrós 2003: 80).

Die Beispiele aus den Lehrwerken *Typisch deutsch* (s. *Abbildung 20*) und *Wortwörtlich* (s. *Abbildung 21*) zeigen, wie mit Stereotypen über Deutsche umgegangen wird.

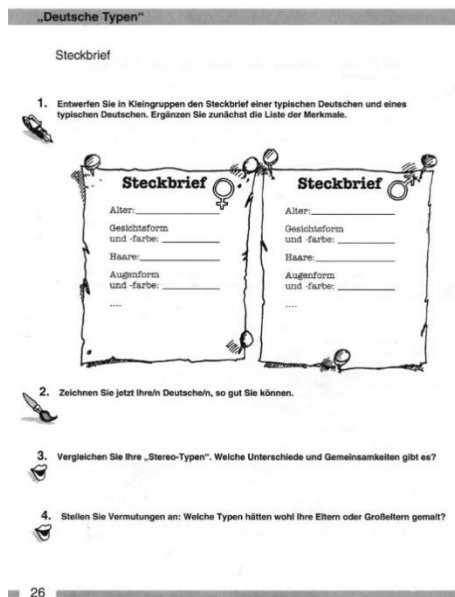


Abbildung 20: Behal-Thomsen u.a. 1993: 26

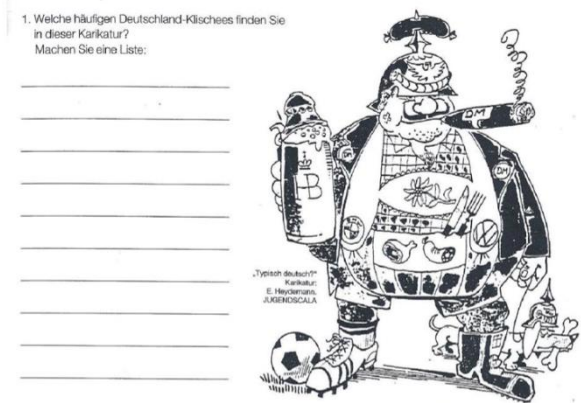


Abbildung 21: Pantis/Küster 1995: 17

Die *Abbildung 22* aus dem Lehrwerk *Sprachbrücke* thematisiert Unterschiede im Verhalten von Menschen aus zwei unterschiedlichen Kulturkreisen. Dadurch bekommen Lernende Einblick in eine fremde Welt. Es muss jedoch beachtet werden, dass „das Verständnis für die Andersartigkeit der Welt der Zielsprachenländer nicht vorausgesetzt werden kann, sondern erst allmählich entwickelt werden muß.“ (Neuner/Hunfeld 1993: 109) In der Auseinandersetzung mit der anderen Kultur sollen Lernende ihren eigenen Standpunkt vertreten und transparent machen und auf diese Weise zum Kulturvergleich befähigt werden (vgl. Biechele/Padrós 2003: 85). Dabei sollen sie sich bei Bedarf von der eigenen Perspektive distanzieren und auf diese Weise zum „wirklichen interkulturellen Vergleich“ kommen (ebd.).



Mebus u. a. (1988), 149

Abbildung 22: Mebus u. a. 1987: 149

Um alle Anforderungen des interkulturellen Ansatzes zu erfüllen, sollten Lernende sie in konkreten, realen Kommunikationssituationen realisieren. Dass das nicht (immer) einfach ist, liegt u. a. auch an der außersprachlichen Kommunikation, der in interkulturellen Situationen verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt wird. So sind Mimik, Gestik, Körpersprache usw. in verschiedenen Kulturen nicht immer gleich und können zusätzlich zu Missverständnissen führen. In Lehrwerken wird das Thema regelmäßig behandelt, wie die Beispiele in der Abbildung 23 zeigen:

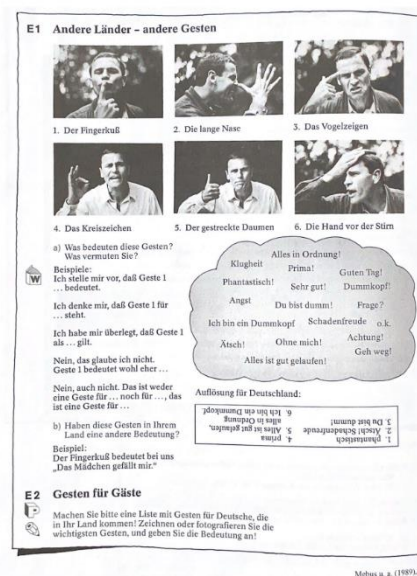


Abbildung 23: Mebus u. a. 1989: 36

2.4.3.2 Interkulturelle kommunikative Kompetenz

Der Terminus „intercultural communication“ wurde schon im Jahr 1959 von E. T. Halls geprägt und ist seit den späten 1960er Jahren fester Bestandteil öffentlicher Diskussionen (vgl. Erll/Gymnich 2007: 77). Spätestens seit den 1990er Jahren sind die Konzepte wie „interkulturelle Kompetenz“, „interkulturelles Lernen“ oder „interkulturelle Kommunikation“ auch im Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens zu einem zentralen Thema geworden. Dabei wird die „interkulturelle Kommunikation“ grob als

„die interpersonale Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen, die sich im Blick auf die ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbestände und sprachlichen Formen symbolischen Handelns unterscheiden“ bezeichnet (Knapp/Knapp-Potthoff 1990: 66).

Vor allem der seit der Jahrtausendwende beobachtbare Wandel von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung führt dazu, dass der Begriff der interkulturellen Kompetenz deutlich in den Vordergrund getreten ist und als „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ für die Unterrichtspraxis adaptiert wurde (vgl. Altmayer 2021: 384). Heute wird sie als eine überfachliche Kompetenz betrachtet, d.h. sie gehört zu den so genannten Schlüsselkompetenzen (vgl. Erll/Gymnich 2007: 7; vgl. auch Lüsebrink 2016: 8). Der Begriff und seine Bedeutung sind immer wieder unterschiedlich ausgelegt und überarbeitet worden, so dass bis heute noch keine allgemein gültige Definition der interkulturellen Kompetenz existiert. In der Regel geht es darum, was unter „Kommunikation“ verstanden wird. Demnach wird zwischen einem engen und einem weiten Begriff von interkultureller Kommunikation unterschieden (vgl. Erll/Gymnich 2007: 77).

Sprachwissenschaftler verwenden in der Regel eine enge Definition und verstehen unter interkultureller Kommunikation „solche Situationen, in denen zwei oder mehr Individuen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund mittels Sprache oder nonverbalen Ausdrucksmitteln unmittelbar (= Face-to-Face) miteinander kommunizieren“ (Erll/Gymnich 2007: 77). Hier geht es also um die Ebene der unmittelbaren Kommunikation.

Dagegen beinhaltet ein weites Verständnis von interkultureller Kommunikation nach Lüsebrink (2016: 8) neben der interpersonalen Interaktion auch die „medialen Darstellungsformen“ der Kommunikation in Film, Fernsehen, Radio, Internet und anderen Medien. Dieser weiter gefasste Begriff zielt darauf ab, „interpersonale Kommunikationsprozesse zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen, auf interaktiver oder mediatisierter Ebene, in **ihren Kontexten, Verlaufsformen und Konsequenzen** zu betrachten“ (Lüsebrink 2016: 8).

Für Maletzke (1996: 37) ist dann von interkultureller Kommunikation die Rede, „wenn die Begegnungspartner verschiedenen Kulturen angehören und wenn sich die Partner der Tatsache bewußt sind, daß der jeweils andere ‚anders‘ ist, wenn man sich also gegenseitig als ‚fremd‘ erlebt.“

Bei allen Unterschieden lassen sich aber auch einige Gemeinsamkeiten in den Definitionen feststellen. So wird sie allgemein als das Vermögen definiert, „mit fremden Kulturen und ihren Angehörigen in adäquater [...] Weise zu handeln, mit ihnen zu kommunizieren und sie zu verstehen“ (Lüsebrink 2016: 8). Auch Durbaba (2016: 275) führt ähnlich an: „Interkulturelle Kompetenz wird als die Fähigkeit des Einzelnen angesehen, im sozialen Umfeld anderer kulturell unterschiedlicher Individuen und Gruppen zu kommunizieren, zu handeln und zu schaffen.“ Im Kontext der Fremdsprachendidaktik ist interkulturelle Kompetenz „eine Kombination von Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten“ (Petračić 2016: 18) bzw. die Fähigkeit und Fertigkeit von Fremdsprachenlernenden, „über Differenzen zwischen der eigenen und der Zielkultur zu wissen, diese in konkreten Situationen zu erkennen und Strategien zu entwickeln, einfühlsam auf die Gepflogenheiten der anderen Kultur einzugehen.“ (Volkman 2002: 12) Nach Kaikkonen (2002: 4) befindet man sich bei Begegnungen mit Vertretern anderer Kulturen immer „in einem ambivalenten, verunsichernden Zustand“, in einem Zwischenbereich mit seinen eigenkulturellen Hintergründen und versucht zugleich, auf das Fremde, Neue zuzugreifen. Dabei betont die Autorin, dass interkulturelles Lernen nicht nur auf Personen aus unterschiedlichen Kulturkreisen begrenzt, sondern auch dann vorhanden ist, „wenn die Vertreter einer Nation oder Sprachgruppe sich bemühen, zwischenmenschliche Barrieren – sprachliche oder nichtsprachliche – zu beseitigen.“ (ebd.) Schwieriger sind diese Barrieren aber in einer fremdkulturellen Begegnung.

2.4.3.3 Modelle zur Beschreibung interkultureller kommunikativer Kompetenz

Neben vielen Definitionsbemühungen richtet sich die Aufmerksamkeit der Theoretiker auf die Erarbeitung konzeptueller Modelle der interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Dabei wird nach Rathje (2006: 2) grob zwischen sog. Listen- und Strukturmodellen unterschieden. Listenmodelle listen relevante Teilkompetenzen wie Empathie, Toleranz, Respekt, Kommunikationsfähigkeit, Offenheit und Unvoreingenommenheit u.a. auf, deren Addition in der Summe interkulturelle Kompetenz ermöglichen soll. Aufgrund der Beliebigkeit und Unvollständigkeit sind solche Modelle jedoch kritisch zu sehen.

Auf der anderen Seite wird seit Mitte der 1990er Jahre auf sog. Strukturmodelle zurückgegriffen, denen eine höhere Systematik zugeschrieben wird (ebd.). Sie verstehen die

interkulturelle Kompetenz vielmehr systemisch-prozessual und ordnen Einzelfähigkeiten verschiedenen Dimensionen zu. So wird nach Erll und Gymnich (2007: 11) die interkulturelle Kompetenz in relevante Teilkompetenzen aufgeteilt, die in enger Wechselwirkung miteinander stehen: die kognitive Kompetenz, die affektive Kompetenz und die pragmatisch-kommunikative Kompetenz. Die kognitive Teilkompetenz umfasst das Wissen, welches für interkulturelle Begegnungen relevant ist bzw. das Wissen über die Kultur(en), durch die die jeweiligen Interaktionspartner geprägt worden sind. Es wird in diesem Zusammenhang jedoch ausdrücklich betont, dass detaillierte landeskundliche Kenntnisse „keineswegs eine unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiches interkulturelles Handeln und Kommunizieren“ sind (ebd.: 12). Wichtiger sei letztendlich ein „Wissen von allgemeiner, kulturtheoretischer Art [...], das Wissen um die Funktionsweisen von Kulturen, die Existenz kultureller Unterschiede und deren mögliche Auswirkungen in interkulturellen Interaktionen.“ (ebd.) Die affektive Teilkompetenz umfasst die Haltungen und Einstellungen gegenüber Angehörigen anderer Kulturen. So ist die Voraussetzung für eine produktive interkulturelle Kommunikation ein allgemeines Interesse für andere Kulturen. Die dritte Teilkompetenz, die pragmatisch-kommunikative Komponente, ist sehr eng mit den beiden anderen Kompetenzen verknüpft. Sie umfasst Fähigkeiten der Kommunikation, die Auswirkungen auf eine produktive Interaktion mit Menschen aus anderen Kulturen haben. Dazu gehören auch Problemlösungsstrategien (ebd. 13). Für jede dieser Teilkompetenzen gilt, dass der Lernprozess nie abgeschlossen ist, sondern ein Leben lang dauert (ebd. 14).

Zu den meistzitierten und einflussreichsten Strukturmodellen gehört sicherlich das „Model of Intercultural Communicative Competence“ des britischen Kulturforschers Michael Byram (1997), welches als Grundmodell für viele weitere Arbeiten gilt, u.a. auch für den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (2001). Dieses mehrdimensionale, speziell für den Fremdsprachenunterricht entwickelte Modell, begreift interkulturelle Kompetenz als ein Zusammenspiel aus fünf Teilfertigkeiten, den sog. *savoirs*. Sie gliedern sich in kognitive, affektive und handlungsbezogene Teilfähigkeiten: Wissen (*savoirs*), Einstellungen (*savoir être*) und Fähigkeiten (*savoir comprendre, savoir apprendre/faire*). Wissen und Einstellungen sind demnach Vorbedingungen für die interkulturelle Kompetenz. Diese werden durch zwei Fähigkeiten ergänzt, die sich einerseits auf die Fähigkeit zur Interpretation und das Herstellen von Beziehungen zwischen verschiedenen Kulturen beziehen (*savoir comprendre*), andererseits auf die Entdeckungs- und Interaktionsfähigkeit (*savoir apprendre/faire*). Sie brauchen keine formelle Unterrichtssituation, sie sind durch Erfahrung und Reflexion zu erwerben. Darüber hinaus wird noch eine weitere, übergreifende Komponente mit dem Teillernziel „kritische

Kulturbewusstheit“ hinzugefügt (*savoir s'engager*), die bei Lernenden ein kritisches Bewusstsein ihrer eigenen und anderen Kultur wecken soll (Byram 1997: 33; vgl. auch Altmayer 2021: 384).

2.4.3.4 Problematik des interkulturellen Ansatzes

Das Konzept des interkulturellen Ansatzes wurde und wird jedoch zunehmend kritisch betrachtet (vgl. Grein 2021: 15). Dabei zielt die Kritik sowohl auf das ganze Konzept als auch auf einzelne Begriffe und Inhalte (vgl. Maijala 2008: 2). Besonders kritisch wird die Tatsache gesehen, dass Kultur einseitig und vereinfachend mit Nationalkultur gleichgesetzt wird (vgl. Altmayer 2023a: 21). Nach Altmayer und Koreik (2010: 1384) ist die „interkulturelle Kompetenz“ weder empirisch messbar noch operationalisierbar. Dem Konzept wird u.a. auch entgegengehalten, „lediglich ein Sammelsurium aus unterschiedlichen Teildisziplinen zu sein und zudem auf einen national homogenisierenden Kulturbegriff zu rekurrieren.“ (Tonsern 2020: 24)

Dabei wird im Wesentlichen die geschlossene, an Nationen orientierte, binäre Kulturauffassung als problematisch und nicht mehr zeitgemäß betrachtet, insbesondere jedoch die Dichotomie des Eigenen und des Fremden, von der die interkulturelle Didaktik ausgeht. Sie ordnet Individuen in klar abgegrenzte Kulturgemeinschaften, in „unterschiedliche, geographisch voneinander entfernt liegende Kulturen“ (Hu 2005: 51), was keineswegs „den Anforderungen der globalisierten Welt“ und der heutigen gesellschaftlichen Realität entspricht (Altmayer 2004: 111). Das wiederum führt zu generalisierenden Urteilen und zur „Verfestigung bestehender stereotypischer Denk- und Wahrnehmungsweisen“ und ist „nicht nur völlig unbrauchbar, sondern geradezu schädlich“ (Altmayer 2004: 103). Hauptsächlich trifft das auf die Verwendung der Begriffe wie „Ausgangskultur“ und „Zielkultur“ zu, durch welche man signalisiert, dass alle Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie, in diesem Fall der nationalkulturellen, dieselben grundlegenden Eigenschaften oder Charakteristiken besitzen. Diese vereinfachte Sichtweise kann zu Stereotypen und Vorurteilen führen, da sie die Unterschiede und die Vielfalt innerhalb der Gruppe oder Kategorie ignoriert oder verneint. Dadurch wird demzufolge „eine Essentialisierung dessen vorgenommen [...], was verglichen werden soll.“ (Surkamp/Freitag-Hild 2022: 276)

Der interkulturelle Fremdsprachenunterricht soll folglich Lernende davor bewahren, im Umgang mit Angehörigen der Zielsprachenkultur an ‚kulturbedingten‘ Missverständnissen zu scheitern, indem er sie mit dem ‚Typischen‘ der fremden Kultur vertraut macht. Problematisch scheint dabei die Unterstellung des interkulturellen Paradigmas, dass sich soziale Gruppen

durch bestimmte ‚kulturelle‘ Merkmale auszeichnen, sei es durch die gemeinsame Sprache, gemeinsame Geschichte oder andere Übereinstimmungen wie Religion, Ethnie u.a. Dabei werden Individuen als Repräsentanten ihrer ‚Kultur‘ angesehen. Altmayer (2004: 96) hebt hervor:

„Mit seiner einseitigen Betonung der kulturellen Differenzen zwischen dem ‚Eigenen‘ und dem ‚Fremden‘ ist das ‚interkulturelle Paradigma‘ des Fremdsprachenunterrichts auf ein Verständnis von ‚Kultur‘ festgelegt, das die Homogenität insbesondere ethnischer Gruppen nach innen und die individuelle Determinierung in den Vordergrund rückt und die tatsächliche Vielfalt und Heterogenität von ‚Kulturen‘ häufig ebenso aus dem Blick verliert wie die vielfältigen Überschneidungen und Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen ethnischen Gruppen.“

So wird „ohne explizite Begründung“ angenommen, dass Gruppen wie Nationen bzw. Ethnien viel homogener sind als andere soziale Gruppen und sie sich voneinander viel stärker unterscheiden als beispielsweise Männer von Frauen, Akademiker von Hilfsarbeitern oder Katholiken von Protestanten (vgl. Altmayer 2023: 22).

Nach König u.a. (2022: 16) ist das vorherrschende curriculare Ziel in der Praxis nach wie vor die interkulturelle kommunikative Kompetenz, an deren Implementierung weiterhin gearbeitet wird. Auch Surkamp und Freitag-Hild (2022: 276f.) stellen fest, dass die inter- und transkulturellen Ansätze zwar so zu verstehen sind, dass sie ein essenzialistisches Kulturverständnis überwinden, beobachten jedoch in der Unterrichtspraxis, dass Vergleiche zwischen Kulturen ein fester Bestandteil von kulturellen Lehr- und Lernprozessen sind und diese zu einem Vergleich zwischen national-kulturell definierten Gruppen werden können. Für mögliche Weiterentwicklungen schlagen sie vor, diese Vergleiche zu reflektieren, analysieren und ggf. zu problematisieren.

Maijala (2008: 3) hebt in diesem Zusammenhang jedoch die Besonderheit der fremdsprachenunterrichtlichen Situation hervor. So dürfte für Fremdsprachenlernende auf einem niedrigen Sprachniveau das Gespräch mit ausländischen Intellektuellen schwerer fallen als mit einem Busfahrer, der die eigene Sprache spricht. Demnach spielt hier die Sprache bzw. das Sprachniveau die entscheidende Rolle.

Maijala merkt hierzu auch kritisch an, dass es nicht die Absicht der Vertreter des interkulturellen Ansatzes war, die Individualität der Lernenden in Frage zu stellen.

„Jedoch ist [...] nicht zwangsläufig zu unterstellen, dass die Vertreter des interkulturellen Ansatzes automatisch die Individualität der Lernenden in Frage gestellt haben. Die Teilung zwischen dem Fremden und Eigenen ist sehr fließend. Das

subjektive Empfinden der Lernenden, was fremd und was eigen ist, variiert in der Tat von einem Individuum zum anderen.“ (Maijala 2008: 3)

Das Vergleichen von Kulturen im Fremdsprachenunterricht ist für Maijala „das Salz in der Suppe“ und in der Unterrichtspraxis nicht zu umgehen. Zudem ist die Vermittlung von Alltagskultur deutschsprachiger Länder nach Meinung der Lernenden „das meistgefragte Thema“ (Maijala 2008: 3) und ein wichtiger Motivationsfaktor. Essentialistische Zuschreibungen im Unterricht jedoch, die ein Klima der ethnischen Segmentierung und des Fremdmachens schaffen, hält sie, ähnlich wie Hu (1999: 286), für „fatal“. Wichtig ist aber, empfundene Unterschiede und auftretende Stereotype im Unterricht anzusprechen und einen adäquaten Umgang damit zu finden (vgl. hierzu auch Voerkerl 2014: 151 ff.).

„In der täglichen Praxis des Fremdsprachenunterrichts zeigt sich, dass Einteilung und die Begriffe „fremd“ und „eigen“ so gut wie nicht verwendet werden. Schwerpunkt ist insoweit die Vermittlung von Informationen aus dem Zielsprachengebiet. Ob dies nach bekannt oder unbekannt, angenehm oder unangenehm, neu oder alt, und vielleicht eigen oder fremd von den Lernenden eingeteilt wird, ist auch aus der Sicht der Lehrenden zweitrangig. Denn die Einteilung oder Nichteinteilung geschieht von selbst und wird ausdrücklich meist nur bei vergleichenden Gesprächen geäußert. Von daher würde etwas mehr Gelassenheit in der wissenschaftlichen Diskussion nicht schaden.“ (Maijala 2008: 3)

Für Fremdsprachenlehrende auf der anderen Seite bleibt es nach Gehrman (2017: 95) weitgehend unklar, auf welches Konzept interkulturellen Lernens und auf welchen Kulturbegriff sie sich im Fremdsprachenunterricht beziehen sollen. Zahlreiche unterschiedliche Modelle der interkulturellen Kompetenz wirkten dabei nicht weniger verunsichernd.

„Fragenkomplexe wie die nach dem Gegenstand der Kulturvermittlung, ob und inwieweit nationale Kulturen noch existieren oder sich transkulturell auflösen bzw. wie mit dem Eigenen und dem Fremden als für interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht sinnvolle oder irreführende Kategorien verfahren werden soll, veranschaulichen dieses Dilemma und führen zu erheblichen Verunsicherungen.“

Außerdem habe das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht nur dann eine Zukunft, wenn es auch auf andere Schulfächer ausgedehnt wird. Solange das nicht passiert, „ist es höchst ungewiss, ob selbst Minimalziele interkulturellen Lernens im schulischen Unterricht erreicht werden können.“ (ebd.: 100) Demnach ist das interkulturelle Lernen „Teil allgemeiner Bildung, die für ein Leben in einer sprachlich, ethnisch, sozial, national und kulturell pluralisierten Gesellschaft vorbereitet.“ (ebd.)

2.4.4 DACH-Prinzip

2.4.4.1 Anfänge

Noch bis in die 1990er Jahre hinein bedeutete Landeskunde im Unterricht und in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache eine fast ausschließliche Beschränkung entweder auf die Präsentation der Bundesrepublik Deutschland oder der Deutschen Demokratischen Republik. Man stellte einander, wenn überhaupt, sehr verzerrt dar oder ignorierte sich gegenseitig (Krumm 1996: 170). In der Landeskunde sah man ein Mittel, sich international möglichst positiv zu präsentieren und dadurch ein bestimmtes „Deutschlandbild“ zu fördern (Sorger 2012: 239). Eine gemeinsame Vorstellung darüber, wie die beiden deutschen Staaten im Unterricht und in Lehrwerken dargestellt werden sollten, existierte nicht. Bedenkt man, dass es den offiziellen Institutionen der beiden deutschen Staaten zur Zeit des Kalten Krieges untersagt war, direkt miteinander zusammenzuarbeiten, wundert diese Tatsache nicht (Sorger 2013: 39). Auch die beiden kleineren deutschsprachigen Länder Österreich und die Schweiz kamen in den landeskundlichen Materialien kaum oder nur klischeehaft vor, meist in einer Lektion über Wien und Salzburg oder Zürich und Luzern. Da der Sprachenmarkt hier relativ klein war, war es nicht so einfach, mit eigenen Materialien auf den Lehrmittelmarkt zu kommen (Krumm 2021: 78). Viele Lehrende waren mit dieser Situation nicht zufrieden und beklagten sich immer wieder darüber, dass sie ihren Lernenden kein umfassenderes Bild der deutschsprachigen Länder präsentieren können (Biechele/Padrós 2003: 103).

2.4.4.2 ABCD-Thesen

Trotz dieser schwierigen Situation fanden Fachleute (und damit auch indirekt die offiziellen Institutionen) Wege zur länderübergreifenden Kooperation. Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV), der zur Neutralität verpflichtet war und in welchem damals beide deutsche Staaten als Mitglieder fungierten, bot eine gute Plattform dafür, indem er eine Landeskunde-Arbeitsgruppe aus den vier deutschsprachigen Ländern anregte (Sorger 2012: 239; Sorger 2013: 39; Krumm 2020: 3). Diese 12-köpfige Gruppe von Expert:innen forderte, neben einer besseren Zusammenarbeit, die Entwicklung von Prinzipien für die Darstellung der Landeskunde in Lehrwerken und Lehrerfortbildung (Krumm 2017: 7). Auf weiteren Treffen formulierte man schließlich die sog. „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ (ABCD-Gruppe 1990) und publizierte sie in den Zeitschriften aller vier Länder, wobei die Anfangsbuchstaben A für Austria (Österreich), B für die Bundesrepublik Deutschland (BRD), C für Confederation Helvetica (die Schweiz) und D für die Deutsche Demokratische Republik (DDR) standen.

Mit den ABCD-Thesen sollte Landeskunde als ein Prinzip verstanden werden, welches sich integriert, exemplarisch und kontrastiv auf den ganzen deutschsprachigen Raum bezieht (ABCD-Gruppe 1990: These 0). Die zu vermittelnden Informationen sollten möglichst anhand authentischer, sowohl sympathischer als auch kritisch-kontroverser Materialien erarbeitet werden (ebd.: Thesen 10 und 11), wobei im Hinblick auf ein hypothetisches Landesbild auf Vollständigkeit verzichtet wird (ebd.: These 2). Dabei ist Informationsvermittlung nicht das Hauptziel:

„Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen.“ (ebd.: These 4)

Es sollten eigene Vorurteile und Klischees sichtbar gemacht und womöglich überprüft und korrigiert werden, wobei eine „kritische Toleranz“ anzustreben ist. Der Landeskundeunterricht sollte auf interkulturelle Kommunikation orientiert (ebd.: These 3) und offen für Verarbeitung von Erlebnissen, subjektiven Meinungen und dem emotionalen Zugang sein (ebd.: These 17). Mit den ABCD-Thesen wurde ein bis in die Gegenwart wirksamer Beitrag zur Landeskunde-Diskussion geschaffen, der den „Grundstein für eine **sprachenpolitische Zusammenarbeit der DACH-Länder** im Bereich Deutsch als Fremdsprache und damit für ein sowohl (sprachen)politisch als auch sprachdidaktisch begründetes Landeskunde-Konzept“ legte (Krumm 2021: 79).

In der Umsetzung wurde (vor allem in Österreich und der Schweiz) zunächst ein großer Nachholbedarf sichtbar, sowohl an Lehrwerken als auch an Landeskundematerialien. Dies wurde oft so verstanden, dass es jetzt nicht mehr nur um eine deutsche, sondern zusätzlich auch um eine österreichische und eine schweizerische Landeskunde gehen müsse. Das Ergebnis war dann oft ein additives Nebeneinander der Landeskunden Deutschlands, Österreichs und der Schweiz, was auch von Lehrenden und Lernenden im Unterricht als zusätzlicher Lehr- und Lernstoff empfunden wurde. Altmayer (2013: 23) schreibt den ABCD-Thesen letztendlich „zweifelloso große historische Bedeutung“ zu, bezeichnet sie aber auch als „ein typisches Kompromisspapier, das bestehende Meinungsverschiedenheiten mit Hilfe eher allgemeiner und letztlich weniger konkreter Formulierungen umschiff“.

Mit *Dimensionen* (Jenkins u.a. 2002) kam das erste Lehrwerk auf den Markt, welches die ABCD-Thesen umsetzte und sich sowohl sprachlich als auch landeskundlich auf alle drei deutschsprachigen Länder bezieht. Die Einbeziehung der Plurizentrik kann man schon am Beispiel aus der ersten Lektion zum Thema *Begrüßen und vorstellen* sehen (Abbildung 24).

Begrüßen und vorstellen

Schauen Sie Seiten 4 und 5 im Magazin an.
Was ist üblich bei Ihnen? Anderswo? in (D, A, CH)?

Sprachbox

sich begrüßen			andere Sprachen
Sie / du	Guten Morgen!	ab ca. 5 ^h – ca. 11 ^h	
Sie / du	Guten Tag!	ab ca. 9 ^h – ca. 18 ^h	
Sie / du	Guten Abend!	ab ca. 17 ^h – ca. 23 ^h	
Sie / du	Grüezi (mitlenond) [Schweiz]		
Sie	Grüß Gott!	0 ^h – 24 ^h	
	(Österreich, Süddeutschland)		
du / Sie	Heiß! (wie geht's?)		
du / Sie	Servus! (Österreich)	0 ^h – 24 ^h	
du	Grüß dich!		
du	Salü! [Schweiz]		
sich verabschieden			
Sie / du	Auf Wiedersehen!		
Sie / du	Auf Wiederhau!		
	(Österreich, Süddeutschland)		
Sie / du	Bis dann! / Bis bald! / Bis servus! (Österreich)	0 ^h – 24 ^h	
du / Sie	Tschüß!		
du	Mach's gut!		
du	Tschüß (= Ciao)		
du	Abbei! (Österreich, sehr familiär)		
Sie / du	Adieu! [Schweiz]		
Sie / du	Uf Wiederlegel! [Schweiz]		
Sie / du	Gute Nacht!	ab 23 ^h	

1. Guten Morgen – N' Morgen – Grüezi!

Was hören Sie? Kreuzen Sie an.

1. <input type="checkbox"/> Guten Morgen!	<input type="checkbox"/> N' Morgen!
2. <input type="checkbox"/> Grüezi!	<input type="checkbox"/> Grüß dich!
3. <input type="checkbox"/> Guten Abend!	<input type="checkbox"/> N' Abend!
4. <input type="checkbox"/> Tschüß!	<input type="checkbox"/> Tschau!
5. <input type="checkbox"/> Guten Tag!	<input type="checkbox"/> Tag!
6. <input type="checkbox"/> Grüß Gott!	<input type="checkbox"/> Grüß dich!
7. <input type="checkbox"/> Auf Wiedersehen!	<input type="checkbox"/> Auf Wiederhau!
8. <input type="checkbox"/> Bis dann!	<input type="checkbox"/> Bis bald!
9. <input type="checkbox"/> Salü!	<input type="checkbox"/> Servus!

Kontakte Lektion 1 Seite 7

Abbildung 24: Jenkins u. a. 2002: 7

2.4.4.3 Von ABCD zu DACHL

In den darauffolgenden Jahren wurden in verschiedenen Arbeitsgruppen, Symposien, Seminaren und Tagungen die Grundsätze der ABCD-Thesen weiter ausgearbeitet. So entwickelte sich daraus das sog. DACH-Konzept, für welches die ABCD-Thesen als entscheidender Anstoß galten. Tonsen (2020: 24) spricht von „Urzellen der DACH-Landeskunde“. Die neue Zusammensetzung DACH entstand aus den ersten Buchstaben der mittlerweile drei deutschsprachigen Länder Deutschland (D), Österreich (A) und der Schweiz (CH), die aufgrund der Eigenkodifizierung als Vollzentren der deutschen Sprache gelten (Ammon 1995: 101). Auch die sog. Halbzentren (ebd.: 96) wie Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol werden darunter verstanden, so dass in diesem Sinne oft auch von der Abkürzung DACHL die Rede ist.

Das DACH-Konzept ist ein „integratives, interkulturelles *landeskundendidaktisches Konzept* aus den 1990er-Jahren“ (Shafer/Baumgartner 2019: 105), welches auf einer binnenkontrastiven (intra-kulturell) vergleichenden Kulturanalyse des deutschsprachigen Raumes beruht. In diesem Sinne ist es vom später formulierten DACH-Prinzip zu unterscheiden, welches den Anspruch hat, den gesamten amtlich deutschsprachigen Raum in seiner sprachlichen und kulturellen Vielfalt anzuerkennen und einzubeziehen (Shafer/Baumgartner 2019: 106).

In einer vom Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV) im Jahr 2008 verabschiedeten (und 2013 revidierten) Resolution wird das DACH-Prinzip folgendermaßen definiert:

„Das DACH-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. In der Umsetzung bedeutet dies [...] die gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raumes im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten, in Aktivitäten der Mittlerorganisationen, in der Entwicklung von Konzepten und Projekten sowie in allen Formen der Präsentation fachlicher Aktivitäten, vor allem aber auch in der Praxis des Unterrichts.“ (vgl. DACHL-AG: 2013)

In einer hierzu ergänzenden Präambel wird betont, dass „im Kontext multikultureller und multilingualer Gesellschaften nicht nur eine Sensibilisierung für interkulturelle Unterschiede, sondern auch eine Bewusstmachung intrakultureller Divergenzen und Konvergenzen innerhalb des deutschsprachigen Raumes notwendig“ ist (Demmig/Hägi/Schweiger 2013: 11). Damit unterscheidet sich das DACH-Prinzip vom DACH-Konzept und wird als seine Weiterentwicklung gesehen. Das DACH-Prinzip ist demnach nicht primär ein spezifischer landeskundlicher Ansatz, bei dem es um ein auf Nationalstaaten begrenztes, additiv-faktenbezogenes oder interkulturell-binnenkontrastives Verständnis des amtlich deutschsprachigen Raums geht, sondern ein allgemeiner, flexibler, implizit oder explizit umsetzbarer Grundsatz, der „eine DACH-spezifische kritisch-reflexive Diskursfähigkeit von Deutschlernenden“ fördert und „bei dem „Deutsch“ in „Deutsch als Fremdsprache“ prinzipiell als „deutschsprachig“ verstanden wird (Shafer/Baumgartner 2019: 113).

Beim DACH-Prinzip wird zwischen einem sprachlichen und einem kulturellen Aspekt unterschieden. Beim sprachlichen Aspekt geht es vor allem um die Bewusstmachung der Plurizentrität und der nationalen Standardvarietäten des Deutschen: Deutsches Deutsch, österreichisches Deutsch und Schweizer Hochdeutsch (vgl. Shafer 2018: 227), aber auch der regionalen Varianten. Somit wird Deutsch als eine plurizentrische Sprache definiert, ähnlich wie Englisch, Französisch, Spanisch u.a. Außerdem sollen Lernende für die sprachliche Vielfalt aller deutschsprachigen Länder sensibilisiert werden, wobei sie die unterschiedlichen Variationen vorerst nur kennen lernen und verstehen sollten.

Der kulturelle Aspekt versteht im Gegensatz zu den ABCD-Thesen und zu dem DACH-Konzept nicht mehr so sehr den Erwerb von faktischem Wissen und Informationen über das fremde Land oder die Entwicklung von Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen, sondern jetzt vielmehr, in Anlehnung an die kulturwissenschaftlichen Entwicklungen in der Landeskunde, „die Fähigkeit zur Partizipation an Diskursen [...] und damit an Prozessen

der diskursiven Zuschreibung und Aushandlung von Bedeutungen in der fremden Sprache“ (Altmayer 2013: 21) bzw. die Teilhabe der Lernenden an DACH-Diskursen. Dies wird vor allem mit sog. generativen Themen erreicht, die sich auf die Lebenswelt der Lernenden beziehen und die sie mit ihren eigenen Erfahrungen verbinden können. Dabei soll bedacht werden, dass dies nicht in jeder Phase ihres Lernprozesses gleichermaßen relevant sein muss. Die Lernenden sollen aber die Erfahrung machen, dass es sich bei den Varietäten nicht um dreifaches Deutsch handelt und sie damit dreimal so viel lernen müssen (Clalüna/Fischer/Hirschfeld 2007: 44f.). Vielmehr geht es anstatt um das aktive und additive Lernen um das passive Erkennen, Verstehen und Wahrnehmen.

Im Bereich der Weiter- und Fortbildung von Lehrenden wird auch weitergedacht. So gibt es seit 2007 die sog. DACHL-AG (seit 2018 DACHL-Gremium des IDV genannt), eine Expertengruppe, die versucht, die Zusammenarbeit zwischen dem IDV und seinen Mitgliedsverbänden, aber auch den Institutionen aus dem deutschsprachigen Raum zu stärken, an der Umsetzung des DACH-Prinzips zu arbeiten und „das DACH-Konzept mit neuem Leben zu erfüllen“ (vgl. Pucharski 2009). Außerdem gehört die Stärkung der plurizentrischen Sprache Deutsch im internationalen Kontext zu seinen Handlungsfeldern. Regelmäßig werden IDV-DACHL-Seminare für Lehrende aus aller Welt organisiert, die sich auf theoretischer und praktischer Ebene mit dem DACH-Prinzip und seiner Umsetzung im Unterricht auseinandersetzen. Es gibt eine DACHL-Webseite, die vom DACHL-Gremium betreut wird. Bei den Internationalen Deutschlehrer:innentagungen (IDT) wird seit Jahren dem DACH-Prinzip viel Raum geschenkt, beispielsweise in sog. DACHL-Fenstern und unterschiedlichen Sektionen. So gab es bei der IDT 2017 in Fribourg die sog. SIG (Special Interest Group), die sich der Vermittlung der sprachlichen und kulturellen Pluralität des DACH-Raums gewidmet hatte. Die These 5 der „Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik“ nennt das DACH-Prinzip ausdrücklich als „ein vordringliches Postulat“ (AkDaF, 2017). In Fachzeitschriften erscheinen regelmäßig zahlreiche Beiträge zum Fachdiskurs, das IDV-Magazin widmet eine ganze Ausgabe dem DACH-Prinzip (IDV, 2017). Bände wie das DACHL-Sammelband „DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis“ (Demmig/Hägi/Schweiger 2013) oder das Tagungsband „Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis“ (Shafer/Middeke/Hägi-Mead/Schweiger 2020) werden herausgebracht, ganze Buchkapitel befassen sich mit dem DACH-Prinzip (Krumm 2021). Stetig werden neue Lehrmittel entwickelt.

Fachlich ist die Einbeziehung aller Länder im deutschsprachigen Raum heute zu einem Kriterium geworden. Das DACH-Prinzip scheint im Fach Deutsch als Fremdsprache fest verankert und vor allem unter Fachleuten weitgehend etabliert zu sein. In „DACH-

Dimensionen“ und „DACH-gerecht“ (vgl. Sorger 2013: 45) zu denken und zu handeln gilt als sprachpolitisch „korrekt“, weil dies ein vielschichtiges Bild aller deutschsprachigen Länder vermittelt und deren sichtbare Asymmetrie bekämpft.

Es stellt sich aber die Frage, ob und wie die oben erläuterten Forderungen tatsächlich in die Praxis umgesetzt werden. Eine Möglichkeit, dies zu prüfen, bieten DaF-Lehrwerke. Als „der heimliche Lehrplan des Unterrichts“ (Neuner 2007: 400) und das „Ankermedium“ schlechthin (Funk 2016: 440) geben Lehrwerke den Lernenden oft erste Einblicke in neue kulturelle Welten, v. a. durch Bilder und Texte. Im deutschsprachigen Ausland, insbesondere aber in europafernen Ländern, wo Lernende selten oder nie die Gelegenheit haben, deutschsprachige Länder aus der Nähe zu erfahren, spielen die im Unterricht eingesetzten Lehrwerke eine entscheidende Rolle. Ein Blick in verschiedene DaF-Lehrwerke der letzten Jahre zeigt ein unterschiedliches Bild. Die Mehrheit der in deutschsprachigen Ländern produzierten Lehrwerke (er)kennt und setzt das DACH-Prinzip insofern um, dass immer von „deutschsprachigen Ländern“ und nicht mehr nur von Deutschland die Rede ist, selten fehlen Lektionen zu Österreich und der Schweiz. Immer noch problematisch scheint aber die Art und Weise dieser Darstellungen zu sein. So zeigt eine Untersuchung von Hägi (2006), dass Klischees, vor allem über Österreich und die Schweiz, zwar immer noch präsent zu sein scheinen, ein Fortschritt in der Lehrwerkproduktion aber trotzdem festzustellen ist.

Eine andere Situation zeigt sich in der Regel in regionalen Lehrwerken. Hedžić (2019) stellt in einer Analyse des Bildmaterials in gängigen DaF-Lehrwerken in Bosnien-Herzegowina eine starke Asymmetrie zwischen Deutschland und anderen deutschsprachigen Ländern fest. Außerdem wird in einer weiteren Analyse ermittelt, dass sowohl in Lehrplänen als auch in Lehrwerken ein monozentrisches Sprachverständnis der deutschen Sprache zugrunde liegt (Hedžić 2020). Die sprachliche Vielfalt der deutschen Sprache wird wenig bis gar nicht berücksichtigt. Maijala (2007: 44) hält ein vielfältiges Bild der deutschsprachigen Länder in britischen und finnischen DaF-Lehrwerken für eine „Utopie“. Es überwiegen monozentrische Lehrwerkkonzeptionen, in denen Österreich, die Schweiz und Liechtenstein weiter unterrepräsentiert bleiben. Es kann festgestellt werden, dass die Umsetzung des DACH-Prinzips in den meisten analysierten Lehrwerken immer noch additiv, faktenbezogen und an nationalen Grenzen orientiert ist und nicht an Themen und Diskursen (vgl. dazu auch Jarzabek 2013; Maijala 2016).

Eine Ausnahme bietet das Lehrwerk *Ja genau!* (Böschel/Giersberg/Hägi 2009), in welchem die Plurizentrik sowohl sprachlich als auch kulturell „in vorbildlicher Form“ umgesetzt wird (Schweiger 2020: 368).

Auf dem Markt


Zahlen bitte!

10 Brot in Zahlen.
a) Lesen Sie und ordnen Sie zu.

85 kg pro Kopf und Jahr

72 kg pro Kopf und Jahr

58 kg pro Kopf und Jahr



1. Die Großbäckerei Keim macht 14 Millionen Euro Umsatz im Jahr und hat 338 Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Sie verarbeiten täglich sieben Tonnen Mehl (das sind 7000 Kilogramm) und produzieren über 30 Brotsorten. Das Brot kaufen die Kunden in 47 Geschäften.


2. Die Deutschen essen im Jahr über 7 Millionen Tonnen Brot. Die Schweizer essen 540 200 Tonnen und die Österreicher nur 478 500 Tonnen. Deutschland hat 82,4 Millionen Einwohner. Die Schweiz hat 7,5 Mio. und Österreich 8,3 Mio. Wer isst mehr Brot?

b) Lesen Sie die Texte noch einmal und ergänzen Sie die richtige Zahl.

1. So viele Menschen arbeiten bei Keim:	tausend
2. So viele Geschäfte hat Keim:	zehntausend
3. So viel Brot essen die Deutschen im Jahr:	hunderttausend
4. So viele Menschen leben in der Schweiz:	100 000

11 Ich hätte gern ... Hören Sie. Was sind Schrippen?


• Was möchten Sie gern?
• Ich hätte gern Semmeln.
• Semmeln? Haben wir nicht.
• Aber da sind doch Semmeln.
• Das sind Schrippen.
• Ah ... also 222 Schrippen, bitte.
• Wie viele?
• 222 – wir machen eine Party.
• Was hat? • Das ist der Party-Preis!



das Brötchen, heißt auch Schrippe, Semmel, Wecken ... Und wie sagen Sie?

12 Frühstück. Kaufen Sie ein.

• Was möchten Sie? • Ich hätte gern ...
• Was macht das? • ... Euro, bitte.



die Brezel - das Croissant - die Laugenringe - das Stück Kuchen

42 - zweiundvierzig

Abbildung 25: Jenkins u. a. 2009: 42

Badstübner-Kizik (2013: 58) stellt fest, dass das „DACH-Konzept in dieser idealen Form [...] weder in das polnische Schul- oder Hochschulsystem noch in die Bildungslandschaften anderer Länder dauerhaften Einzug“ hat halten können. Auch Studer (2013: 90) bemerkt, dass sich „im Sprachunterricht ebenso wie bei der Kulturarbeit“ Umsetzungsprobleme zeigen. Diese könnten ihre Ursache in der zu allgemeinen Formulierung des DACH-Prinzips haben, so dass nur grobe Orientierungen möglich sind. Sorger (2013: 40) erklärt die im Unterricht oft falsch verstandene Realisierung durch „Überforderung durch einen fälschlich angenommenen additiven Charakter oder rein kontrastive Darstellungen“. Auch die bisherige Popularisierung dieses Konzepts bei akademischen Entscheidungsträger:innen, Mittlerorganisationen und Lehrwerkautor:innen aus der heutigen Sicht hält Badstübner-Kizik (2013: 59) für ungenügend. Insbesondere kritisiert sie die Tatsache, dass es dem Lehrwerkmarkt, der für Lehrende und Lernende eine der wichtigsten Bezugsquellen darstellt, weitgehend selbst überlassen ist, ob und wie er DACH umsetzt. Um die Gefahr eines Rückfalls in eine bloße Kontrastierung oder gar nationale Verengung zu reduzieren, müssten Mittlerorganisationen und Verlage hier eine stärkere sprachpolitische Verantwortung übernehmen (Sorger 2013: 40). Krumm (2021: 87) erklärt dies teilweise dadurch, „dass die Landeskundevermittlung weitgehend von Agenturen der beteiligten Nationalstaaten getragen und in nationalen ‚Werte-, und ‚Orientierungskursen‘ fixiert wird.

Nach ihm kann das DACHL-Gremium des IDV als Versuch gesehen werden, diese Gefahr zu vermeiden.

2.4.4.4 Kritik am DACH-Prinzip

Das DACH-Prinzip hat in den letzten Jahrzehnten zweifellos zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit interkulturellen Aspekten der Plurizentrik und letztendlich zur besseren Sichtbarkeit aller deutschsprachigen Länder in Lehrplänen, Curricula und Lehr- und Lernmedien für Deutsch als Fremdsprache beigetragen. Für Fornoff und Koreik (2020: 38) scheint allerdings seine frühere Bedeutung „weitgehend verloren“ zu sein, da „seine theoretischen und didaktischen Perspektivierungen“ als „überholt und nicht mehr zeitgemäß“ gelten. Der Grund liegt vor allem darin, dass das DACH-Prinzip von Anfang an sehr stark an die Kategorien von Nation und Territorialität gebunden ist, obwohl der Nationalstaat durch Globalisierungs- und Migrationsprozesse in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung verliert (Fornoff/Koreik 2020: 38).

Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive unterzieht vor allem Claus Altmayer im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache die traditionelle interkulturelle Ausrichtung der DACH-Landeskunde einer grundlegenden Kritik (vgl. Fornoff/Koreik 2020: 39). Nach seiner Auffassung werden „sämtliche Phänomene, mit denen die Landeskunde sich beschäftigt, [...] von vornherein im Rahmen nationalstaatlicher und territorial gegliederter Ordnungskategorien gesehen“ (Altmayer 2017: 9).

„Daran ändert sich auch durch die Einbeziehung des plurizentrischen Blicks im Rahmen der DACH-Landeskunde prinzipiell nichts, denn Plurizentrik wird hier in der Regel verstanden als die Ergänzung einer auf Deutschland bezogenen Landeskunde durch die schweizerische und österreichische Landeskunde und verbleibt damit auch wieder innerhalb der nationalstaatlichen Ordnungskategorien.“ (Altmayer 2017: 9f.)

Die fehlende wissenschaftliche Basis des DACH-Prinzips wird ebenfalls kritisiert (vgl. dazu Altmayer 2013: 22; Tonsern 2020: 26; Demmig 2013: 127). „DACH ist nicht Wissenschaft und will es auch nicht sein.“ (Altmayer 2013: 22) Es wird eher als ein politisch motiviertes Konzept gesehen, das noch mit den ABCD-Thesen begann und von Institutionen in Deutschland, Österreich und der Schweiz und sowie dem Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV) getragen wird. Demmig (2013: 127) betrachtet das DACH-Prinzip als „eine sehr praxisorientierte Entwicklung“, deren didaktische Grundsätze auf dem Theoriestand der 1990er Jahre beruhen und eine erneute forschungsorientierte Fundierung brauchen.

In diesem Kontext plädiert Altmayer für eine DACH-Landeskunde, die kulturwissenschaftlich orientiert ist und damit nicht mehr an räumlich-territoriale, sondern an sprachliche Kategorien gebunden wird.

„Gegenstand des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts im Allgemeinen und der kulturellen Aspekte des Deutschlernens im Besonderen sind die in deutschsprachigen Diskursen verwendeten kulturellen Muster. Mit dem Rekurs auf Sprache und der expliziten Formulierung ‚deutschsprachige Diskurse‘ ist eine Begrenzung auf einzelne nationale Diskurse einerseits vermieden, angesichts der ja tatsächlich häufig nationalstaatlich organisierten Diskurse [...] wird man andererseits eine solche Engführung und Konzentration auf spezifische nationale Diskurse und die in ihnen verwendeten spezifischen kulturellen Muster aber auch nicht völlig ausschließen können.

Es hängt dann jeweils von den Themen und Gegenständen der Diskurse ab, inwieweit eher übergreifende Gemeinsamkeiten und Differenzen innerhalb der Diskurse oder eben nationalspezifische Aspekte eine Rolle spielen.“ (Altmayer 2013: 26)

Fornoff und Koreik jedoch sind der Ansicht, dass man am DACH-Prinzip festhalten, es aber weiter in intensiven Diskussionen ausbauen sollte. Dabei sollten die Voraussetzungen im konkreten Unterricht weltweit stärker in den Fokus gerückt werden.

„Eine Aufgabe der Kategorien Nation, Territorium und Raum im Fach DaF und DaZ scheint angesichts der gegebenen Verhältnisse jedenfalls in naher Zukunft nicht angebracht zu sein.“ (Fornoff/Koreik 2020: 62)

Eine gegenwärtige Aufgabe dieser Kategorien sehen die beiden Autoren nur als theoretisch, aber nicht praktisch nachvollziehbar, da sie „eher auf einem theoretisch erwünschten Konstrukt als auf in der Realität festmachbaren Gegebenheiten beruhen“ dürfte (Fornoff/Koreik 2020: 44).

2.4.5 Diskursive Landeskunde und/oder Kulturstudien

Die Diskussionen über die Zielsetzungen des modernen Fremdsprachenunterrichts haben dazu geführt, dass die „kommunikative Kompetenz“ oder „interkulturelle Kompetenz“ immer häufiger in Frage gestellt wurden. Folglich kommt es um die Jahrtausendwende innerhalb der Fremdsprachendidaktik und im Landeskundeunterricht als Alternative oder Ergänzung zum interkulturellen Lernen zu einem kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsel und zur Entwicklung neuer, kulturwissenschaftlich orientierter Kompetenzmodelle (vgl. Zabel 2021: 350), wie es z.B. die „symbolische Kompetenz“ oder die „Diskursfähigkeit“ ist.

Nach Tonsorn (2020: 23) scheint heute der lange Zeit dominierende interkulturelle Ansatz „insbesondere in der Theorie, aber zunehmend auch in der Praxis“ vom kulturwissenschaftlichen bzw. diskursiven Zugang zur Landeskunde abgelöst worden zu sein. Andere Autoren verweisen jedoch darauf, dass die Unterrichtspraxis weltweit in der Regel etwas anderes zeigt: Der für die interkulturelle Landeskunde spezifische Vergleich zwischen Kulturen, der im Grunde von einem nationalkulturell orientierten, geschlossenen Kulturverständnis ausgeht und auf der Dichotomie des Eigenen und des Fremden beruht, ist eine gängige Praxis (vgl. Surkamp/Freitag-Hild 2022: 277; vgl. auch Mihan/Voerker 2022: 390).

Im deutschsprachigen Raum übt vor allem der Theoretiker und Kulturwissenschaftler Claus Altmayer an dem „Interkulturalitätsparadigma“ (Altmayer 2021: 376 ff.) scharfe Kritik aus. Diese richtet sich insbesondere gegen die geschlossene, häufig an Nationen orientierte Kulturauffassung, die als homogenisierend und essentialisierend gilt und der modernen Welt nicht mehr Rechnung trägt. Schweiger (2021: 364) sieht genau diese Kritik als einen wichtigen „Motor für die Weiterentwicklung der interkulturellen zu einer kulturwissenschaftlichen bzw. diskursiven Landeskunde, mit der ein grundlegender Perspektivenwechsel und eine kulturtheoretische Fundierung vor dem Hintergrund der kulturwissenschaftlichen Wende (*cultural turn*) in den Geistes- und Sozialwissenschaften einherging.“

Des Weiteren betont Altmayer immer wieder die Notwendigkeit, die „traditionalistische Landeskunde“ zu überwinden und sie durch die Anbindung an kulturwissenschaftliche Diskussionen im Fach DaF/DaZ als eigene anerkannte Forschungsdisziplin oder gar als eigenständige Wissenschaft zu etablieren (vgl. Koreik/Fornoff 2020: 595).

Die „kulturwissenschaftliche Landeskunde“, auch „diskursive Landeskunde“ (Altmayer 2016: 7) genannt, ist demnach als eine Reformulierung bzw. eine kritische Weiterentwicklung der interkulturellen Landeskunde zu betrachten. Dabei bedeutet ‚kulturwissenschaftlich‘ einen bestimmten Blick auf die Welt, „der sich [...] in den letzten Jahren etabliert hat und für den wir auch den Ausdruck ‚*cultural turn*‘ kennen: Gemeint ist damit die Einsicht in die grundsätzliche Deutungsabhängigkeit menschlichen Handelns“ (Altmayer 2013: 16), eine fundamental veränderte Perspektive auf menschliches Zusammenleben (vgl. Altmayer 2016: 5).

Die Bezeichnung „diskursiv“ meint im Kontext der Landeskunde die Ansicht, dass die Ziele und Inhalte des landeskundlichen Lernens nicht mehr als objektiv und statisch betrachtet werden, sondern sich immer wieder verändern und immer wieder neu bestimmt, d.h. diskursiv ausgehandelt werden müssen (ebd.: 7). Dabei besteht ein enger Zusammenhang zwischen

landeskundlichem und sprachlichem Lernen, da Landeskunde nicht unabhängig vom sprachlichen Lernen stattfindet, sondern „erst mit und in der Sprache, genauer gesagt mit dem und im Sprachgebrauch, in ‚Diskursen‘, zustandekommt“ (ebd.).

Auch der äußerst komplexe Begriff „Kultur“ versteht sich nicht mehr nur als Hoch- oder Alltagskultur, sondern verändert und entwickelt sich zu einem bedeutungs- und wissensorientierten Konzept (Altmayer 2023a: 22). Der bis dahin weit verbreitete „homogenisierende, in der Regel auf Nationen bezogene und essentialistische Begriff“ wird nun als hoch problematisch angesehen, „weil er der Komplexität, Heterogenität und Unübersichtlichkeit, mit der wir es heute in einer sich zunehmend globalisierenden Welt zu tun haben, nicht gerecht wird.“ (Altmayer 2013: 19) Dabei zweifelt Altmayer die Homogenität nationaler Kulturen an: „Homogene Nationalkulturen [...] gibt es nicht und hat es wohl noch nie gegeben.“ Menschen gehören demzufolge nie nur einer sozialen Gruppe an (z.B. Nation oder Ethnie), sondern vielen, zum Teil sehr verschiedenen. Sie verfügen über ein bestimmtes Repertoire an Wissen, Vorwissen, das sie mindestens teilweise mit anderen gemeinsam haben. „Dieses Repertoire an Wissen, an symbolischer Ordnung, das uns für die gemeinsame Deutung von Welt und Wirklichkeit zur Verfügung steht – das ist eben die Kultur.“ (Altmayer 2013: 19)

„Mit ‚Kultur‘ [...] beziehen wir uns vielmehr auf die Ebene der Bedeutungen, die wir der uns umgebenden Wirklichkeit, unseren Mitmenschen, uns selbst und unserem Handeln zuschreiben. Kultur liefert uns das, was wir brauchen, um die Wirklichkeit um uns herum, Gegenstände, bestimmte Situationen und Handlungen, auch unser eigenes Tun und Erleben als irgendwie sinnvoll wahrzunehmen.“ (Altmayer 2016: 8)

Laut Altmayer (2020: 938) geschieht ‚Kultur‘ nicht lediglich „hinter unserem Rücken“ und beeinträchtigt unser Verhalten und Denken, sondern manifestiert sich in unserer zwischenmenschlichen Verständigung, Bedeutungsherstellung, -zuschreibung und -aushandlung. Diese Prozesse basieren auf bereits etablierten „kulturellen Deutungsmustern“, welche den zentralen Gegenstand kulturbezogenen Lernens darstellen.

Die diskursive Landeskunde teilt die Lernenden nicht mehr von vornherein in nationale oder kulturelle Gruppen ein, sondern betrachtet sie als individuelle Subjekte, deren persönliche Sichtweise und Eigenart anerkannt und gefördert werden. Altmayer (2023a: 26) hebt jedoch hervor, dass das nicht bedeutet, dass

„Lernende nicht von sich [...] auf nationale Denktraditionen zurückgreifen und sich selbst dadurch in nationalen Kategorien verorten; aber es bleibt ein wichtiger Unterschied, ob sie sich selbst in nationalen Zugehörigkeitskategorien verorten oder ob ihnen diese Zugehörigkeit, wie im Kontext des Interkulturellen, von außen

zugeschrieben wird. In diesem konsequent am lernenden Subjekt und dessen Eigensinn orientierten Denken besteht (unter anderem) das eigentlich Innovative der ‚diskursiven Landeskunde‘ und ihres didaktisch-methodischen Vorgehens [...]“.

2.4.5.1 Diskurs

Eng verbunden mit dem Begriff der Bedeutungen ist auch der vieldeutige Begriff „Diskurs“, der v.a. auf den französischen Philosophen Michel Foucault zurückgeht (vgl. Altmayer 2016: 7). Vereinfacht wird dieser definiert „als eine Menge von thematisch zusammenhängenden Äußerungen“ in Gesprächen, mündlichen Interaktionen, Texten, Medien (ebd.: 8). So gibt es beispielsweise den Wissenschaftsdiskurs oder den Diskurs über Fußball etc. Solche Diskurse werden von bestimmten Regeln darüber bestimmt, „*was wann, wie und von wem* zu bestimmten Themen geäußert werden kann“ (ebd.: 8). Außerdem beruhen Diskurse auf „Wissensordnungen“ bzw. auf unserem Vorwissen, welches wir zu bestimmten Themen und Situationen haben. An dieses Vorwissen knüpfen wir in Diskursen an und versehen es mit Vordeutungen. Diese Vordeutungen bezeichnet Altmayer als „Deutungsmuster“, die auch als einzelne in Sprache und Tradition gespeicherte und überlieferte Wissens Elemente oder Bestandteile des gemeinsamen oder als gemeinsam unterstellten Wissens bezeichnet werden (vgl. ebd.: 9). Diese werden in alltäglichen Kommunikationssituationen implizit und unreflektiert verwendet und als allgemein bekannt und selbstverständlich vorausgesetzt.

Zweifelsohne haben diese immensen Veränderungen auch Auswirkungen auf die Landeskunde. Relevant ist die Frage, wie verschiedene Diskurse funktionieren und welche Rolle dabei den implizit vorausgesetzten und typisierten Wissens Elementen, den sog. ‚kulturellen Deutungsmustern‘ zukommt (Altmayer 2013: 18). Auch für Koreik und Fornoff (2021: 594) gelten die kulturellen Deutungsmuster im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache „als weitgehend akzeptiert“.

Es geht nicht mehr um eine objektive äußere Welt, die beschrieben werden soll und will, sondern vor allem um symbolische Ordnungen und Sinnzuschreibungen, um Prozesse eines diskursiven Aushandelns von Bedeutung (vgl. Altmayer 2013: 16). Demnach ist uns die Wirklichkeit nur gedeutet zugänglich und wir stellen sie durch Sinngebungsprozesse in der sozialen Interaktion selbst her (vgl. ebd.: 19).

Mögliche Themenfelder im Unterricht sollen an „generative Themen“ und „universelle Daseinserfahrungen“ (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 113) anknüpfen. Gegenstände der Landeskunde sind also nicht mehr Fakten oder kulturspezifische Verhaltensweisen, sondern Diskurse und die darin verwendeten impliziten kulturellen Deutungsmuster, also sprachliche

Äußerungen, mit denen wir der Wirklichkeit Bedeutungen zuschreiben (vgl. Altmayer 2016: 9). Diese sollen in Texten gefunden, identifiziert und rekonstruiert werden, also aus ihrer Implizitheit herausgeholt und auf die Ebene des Expliziten gehoben werden, um damit lernbar gemacht zu werden (vgl. Altmayer 2007: 18f.; vgl. auch Altmayer/Koreik 2010: 1381).

So soll es beispielsweise beim Thema „Familie“ nicht mehr darum gehen, welche Familienkonstellationen es in Deutschland oder Österreich gibt, sondern wie in deutschsprachigen Diskursen über Familie gesprochen und verhandelt wird (Altmayer 2023a: 22). Es geht also nicht um die Vermittlung von „vermeintlich ‚objektivem‘ Wissen über Land und Leute oder über die ‚deutsche Kultur‘ [...], sondern um das Verstehen der in deutschsprachigen Diskursen stattfindenden Prozesse der Herstellung und Aushandlung von Bedeutung.“ (ebd.: 23)

2.4.5.2 Kulturelle Deutungsmuster

Altmayer (2013: 27) unterscheidet vier Arten von kulturellen Deutungsmustern, die sich in vier Bereiche einteilen lassen: Identität, Raum, Zeit und Werte. So gibt es:

1. Kategoriale Muster, die der Klassifizierung und Einordnung von uns und unseren Interaktionspartner:innen in der sozialen Interaktion dienen. Beispiele sind Themen, die mit der Zuschreibung von Identitäten zu tun haben: Mann und Frau, alt und jung, nationale Identitäten und Stereotype, Europäer und Afrikaner usw.
2. Topologische Muster, die der räumlichen Orientierung Ausdruck geben und sich auf Themen wie Regionen, Grenzen, Heimat, Nation, Stadt und Land, Himmelsrichtungen usw. beziehen.
3. Chronologische Muster, die dazu dienen, Ordnung in der Zeit herzustellen und sich zeitlich zu orientieren, wie z. B. Jahreszeiten, Kalender, Monate (temporale Muster), aber auch Vergangenes in der Gegenwart und Zukunft zu repräsentieren, wie z. B. „Erinnerungsorte“ oder „die friedliche Revolution“ (mnemologische Muster).
4. Axiologische Muster, die uns mit wertenden Vordeutungen versehen und sich auf Themen wie Freiheit, Solidarität, Disziplin, Ehre, Kriminalität usw. beziehen.

Diese Typologie dient dazu, das zunächst unabsehbare Feld von Deutungsangeboten zu ordnen und dabei das essentialistische nationenbezogene Kulturverständnis möglichst zu vermeiden (vgl. Altmayer 2013: 28).

Landeskunde bzw. Kulturstudien sollen nun nicht mehr von ihren Gegenständen und Inhalten, d.h. von ihren möglichen Bezugswissenschaften aus definiert werden, sondern von den im Unterricht stattfindenden kulturbezogenen Lernprozessen der Lernenden. Kultur wird folglich nicht mehr an die Nation, sondern an die Sprache gebunden. Es geht also nicht mehr um die

Kultur der deutschsprachigen Länder, sondern um die Kultur deutschsprachiger Diskurse, um „die kulturellen Lernprozesse und Deutungsressourcen der Lernenden, die befähigt werden sollen, an deutschsprachigen Diskursen zu partizipieren“ (Altmayer 2017: 10f.). Veranschaulichen kann man das am folgenden Beispiel:

„Beim Thema ‚Essen und Trinken‘ also geht es nicht darum, wie oder was ‚die Deutschen‘ oder ‚die Österreicher‘ oder ‚die Schweizer‘ essen oder trinken und was nicht; es geht darum, wie wir über Essen und Trinken sprechen und schreiben, auf welche ‚Deutungsmuster‘ wir dabei zurückgreifen und wie wir mit diesen sprachlichen Handlungen dem Thema Essen und Trinken bestimmte Bedeutungen zuweisen, wie wir diese Bedeutungen in der Interaktion aushandeln und wie wir versuchen, bestimmte Bedeutungen auch durchzusetzen und zu stabilisieren.“ (Altmayer 2016: 9)

Das explizite Ziel des Fremdsprachenlernens ist nicht mehr die kommunikative oder interkulturelle, sondern die diskursive Handlungsfähigkeit, die sog. Diskursfähigkeit, aktive und reife Teilnahme an Diskursen in der Fremdsprache. Mit anderen Worten heißt es „nichts anderes als Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben“ (Altmayer 2016: 10).

„Für die Fremdsprachendidaktik heißt das, dass die im engeren Sinne sprachlichen Teilfertigkeiten wie Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben natürlich weiterhin wichtig sind, dass sie aber nicht ausreichen. Der Fremdsprachenunterricht sollte die Lernenden nicht nur darauf vorbereiten, Alltagssituationen zu bewältigen, er sollte sie vielmehr zur aktiven und mündigen Teilhabe an den in der betreffenden Sprache geführten Diskursen befähigen, d.h. das übergreifende Ziel des Fremdsprachen- wie des Landeskundeunterrichts heißt: Diskursfähigkeit.“ (Altmayer 2016: 10)

Um die Diskursfähigkeit zu fördern, sollten Lernende laut Altmayer (2016: 11) den „fremden“ Diskurs kennen lernen, ihn begreifen und die eigene und fremde Perspektive mithilfe authentischer, problemorientierter, mehrdeutiger und mehrperspektivischer Texte kritisch reflektieren.

Als Beispiel für die konkrete Umsetzung der diskursiven Landeskunde kann die Materialsammlung *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Hamann u.a. 2016) angeführt werden, die sich an erwachsene Lernende richtet. Der Band orientiert sich an vier Themenfeldern: Raum, Zeit, Identität und Werte und besteht aus drei Modulen „Menschen“, „Essen“ und „Mobilität“. Die Materialsammlung bietet vielfältige Aufgaben, durch die Lernende dazu angeregt werden, sich aktiv in die Themen einzubringen, miteinander ins Gespräch zu kommen und eigene Positionen zu vertreten.

Außerdem werden konkrete Lernzielsetzungen definiert und methodisch-didaktische Prinzipien beschrieben, die den Lehrenden die Arbeit erleichtern sollen.

Die Abbildung 22 aus der Einheit „Typisch Mann, typisch Frau“ illustriert den Umgang mit Typisierungen über Männer und Frauen und ein anschließend reflektierendes Gespräch darüber.

Typisch Mann, typisch Frau?

So, Was ist „typisch Mann“, was ist „typisch Frau“? Ordnen Sie zu. Manche Aussagen passen mehrfach.

hat lange Haare | hat kurze Haare | trägt Kleider | trägt Anzug | hat einen Bart | ist stark |
 ist schwach | macht den Haushalt | raucht | putzt die Wohnung | putzt die Auto |
 liebt Blumen | backt Kuchen | geht arbeiten | ist Maurer/in | ist Friseur/in | erzieht die Kinder |
 bringt die Kinder ins Bett | liebt Autos | will unabhängig sein | will Sicherheit |
 trifft Freunde zum Bier | macht Kraftsport | ist Mutter | ist Vater | saugt Staub |
 bekommt Kinder | liebt Frauen | liebt Männer

	MANN	FRAU
Körper / Aussehen	trägt Anzug	
Charakter		
Aufgaben		ist Mutter
Sonstiges		

16. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse im Kurs. Sind Sie alle einer Meinung? Diskutieren Sie.

© 2016 Cornelia Grottel, Universität Bayreuth. Alle Rechte vorbehalten. KV 3

Abbildung 26: Hamann u.a. 2016: 22

2.4.5.3 Kritik der kulturwissenschaftlichen Landeskunde

Der kulturwissenschaftliche Ansatz ist jedoch aufgrund seiner Komplexität und theoretischen Ausrichtung Gegenstand von Kritik. Im Zentrum der Diskussion steht die Frage der praktischen Implementierung dieses Ansatzes im DaF-Unterricht. Bereits im Jahr 2004 hat Altmayer darauf hingewiesen, dass sich das Konzept nicht einfach „unmittelbar auf die Praxis anwenden“ lässt (Altmayer 2004: 460). Zwanzig Jahre später bekräftigt Altmayer erneut: „Die größte Herausforderung für die ‚diskursive Landeskunde‘ ist aber nicht die Theorie, sondern die Praxis.“ (Altmayer 2023a: 24) Er stellt ebenfalls fest, dass die Umsetzung des Konzepts in Curricula, Lehr- und Lernmedien, der konkreten Unterrichtspraxis und der Lehrkräfteausbildung bislang nicht ausreichend angekommen ist.

Auch Fornoff und Koreik (2020: 58) äußern Bedenken hinsichtlich des gänzlichen Erfolgs dieses Konzepts. Die Autoren bezeichnen den von Altmayer geforderten „Paradigmenwechsel“ in der Landeskunde als „eine radikale Konsequenz“ (Fornoff/Koreik 2020: 41). Dabei halten sie Altmayers Kritik an der herkömmlichen, „eminent unterkomplexen“ Landeskunde und ihrer essentialistischen Tendenz zwar für „in sich schlüssig“ und bezeichnen seinen

„globalisierungsbezogenen Neuansatz“ als „einen enormen Fortschritt“, kritisieren jedoch „den kompletten Verzicht auf Bezugsgrößen wie Nation, Territorium und Raum“ (Fornoff/Koreik 2020: 42; vgl. auch Koreik/Fornoff 2023: 50). Trotz der weltweiten kulturellen Homogenisierung und Angleichungsprozesse wird eine Auflösung von Nationalstaaten als theoretisch zwar nachvollziehbar, aber nicht realistisch gesehen. Die Autoren betonen, dass „Gesetze der nationalstaatlichen Gesetzgebung unterliegen“ und verschiedene gesetzliche Regelungen „jedoch weiterhin nationalstaatlich geprägt“ sind (Fornoff/Koreik 2020: 44). So bleiben Kategorien wie Nation, Territorium und Raum auch in Zeiten der Globalisierung wichtige Referenzgrößen für den DaF/DaZ-Unterricht. Für einen nicht-essentialistischen Bezug auf die Kultur ist ausschließlich die Art und Weise der Beschäftigung mit diesen Kategorien relevant (ebd.: 46f.).

Lüsebrink (2016: 11) räumt zwar auch ein, dass „Nationalkulturen im Kontext der zeitgenössischen Globalisierung durch die transkulturelle Verbreitung [...] zweifelsohne an Bedeutung eingebüßt“ haben, insbesondere in Westeuropa. In anderen Teilen der Welt wie Osteuropa, Afrika und Asien jedoch stellt er seit den 1990er Jahren eine deutliche „Renaissance“ des Nationalstaats und der Nationalkulturen fest.

Auch Gehrman (2017: 84) ist der Ansicht, dass Nationalkulturen und Nationalstaaten nicht einfach aufgelöst, sondern vielmehr neu konfiguriert werden. So sieht er in Nationalstaaten regulierende und homogenisierende Strukturen, die „die innergesellschaftliche Heterogenität mit ihren unterschiedlichen kulturellen Standardisierungen [...] bewältigen“ wollen.

Etwas später führt er weiter aus:

„Dass sich im Kontext der Globalisierung Kulturen weltweit durchmischen und die Nationalstaaten an Souveränität verlieren, steht außer Frage. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie sich auflösen.“ (Gehrman 2022: 56)

Betrachtet man die Preisgabe des Konzepts Nation aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden, so scheint dies für viele „eine eher problematische Vorstellung“ zu sein und stößt zumeist auf Unverständnis (Fornoff/Koreik 2020: 57).

„Wie soll man nun aber Lehrkräften und Lernenden der deutschen Sprache die Aufgabe der Kategorien Nation, Territorium und Raum glaubhaft vermitteln, wenn u.a. Entscheidungen über Bildungsinhalte, Stipendienvergabekriterien, Aufenthaltsbestimmungen oder das Asylrecht weiterhin im nationalstaatlichen Rahmen getroffen werden?“ (Fornoff/Koreik 2020: 57)

Dazu verdeutlichen zahlreiche in den letzten Jahren erschienene Fachartikel, dass eine länderspezifische und territoriale Sichtweise auch in absehbarer Zukunft „ungebrochen ist“ (Fornoff/Koreik 2020: 57).

Auch in gängigen Lehrwerken für DaF ist das Thema Staat oder Nation präsent. So enthalten fast alle Lehrwerke Lektionen über die deutschsprachigen Länder, ihre Städte, Verhaltensweisen u.a., bei denen es meist darum geht, zu zeigen, was „typisch“ für das jeweilige Land ist. Letztendlich entspricht das auch den Erwartungen von Lernenden (vgl. Fornoff/Koreik 2020: 58). Ob das immer die richtige Art und Weise ist, ein Land darzustellen, sei erstmal dahingestellt.

Die Frage nach der Rolle von Nationen und Nationalkulturen im Kontext von Landeskunde greift Altmayer (2023a: 24) einige Jahre später jedoch erneut auf und merkt kritisch an, dass die

„Verabschiedung des herkömmlich auf Nationen bezogenen Kulturbegriffs [...] wenig damit zu tun [hat], welche Rolle Nationen im politischen Geschäft heute oder künftig spielen werden, vielmehr handelt es sich lediglich um den Versuch, die uns im Rahmen der ‚Landeskunde‘ interessierenden Prozesse und Phänomene mit Hilfe anderer Denkkategorien angemessener zu verstehen.“

Nationen und andere Kategorien sozialer Zugehörigkeit sollen demnach nicht als objektive Phänomene oder feste und natürliche Gegebenheiten verstanden werden, sondern als Konstrukte, die dazu dienen, Bedeutungen auszuhandeln und zu verstehen. Diese Sichtweise erlaubt ein tieferes Verständnis kultureller Phänomene. Es ist jedoch wesentlich, diese wissenschaftliche Perspektive klar von der politischen Ebene abzugrenzen. Die Frage, ob es weiterhin Nationen geben sollte, ist eher eine politische als eine wissenschaftliche Frage und spielt daher in der Forschung zu Kulturstudien und diskursiver Landeskunde keine Rolle (vgl. ebd.).

Das Sprachniveau der Lernenden im Rahmen des institutionalisierten Lernens wird ebenfalls diskutiert. Anlehnend an die im Jahr 2015 durchgeführte Erhebung zu „Deutsch als Fremdsprache weltweit“ (Auswärtiges Amt 2015: 6) heben Koreik und Fornoff (2020: 610) hervor, dass die meisten Deutschlernenden weltweit (sogar 87%) Deutsch an Schulen lernen. Die Erhebung des Auswärtigen Amtes aus dem Jahr 2020 (Auswärtiges Amt 2020: 9) ergibt ein weitgehend ähnliches Bild. Daraus wird gefolgert, dass der überwiegende Teil davon nicht mehr als das A2-Niveau erreicht. Das wiederum müsste auch Konsequenzen auf das kulturelle Lernen bzw. den Landeskundeunterricht an Schulen haben. Aus diesem Grund sehen die Autoren die Forderungen nach einer diskursiven Landeskundevertretung als problematisch.

„Kulturbezogenes Lernen mit dem Lernziel der Partizipation an ‚diskursiven Prozesse[n] der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache‘ (Altmayer 2017: 14) dürfte in den meisten Fällen allein schon wegen mangelnder Sprachkompetenz utopisch sein.“ (Fornoff/Koreik 2020: 58)

Diesbezüglich weisen die Autoren auch auf das Alter der DaF-Lernenden hin. Bedenkt man, dass ein Großteil der Lernenden an Schulen (v.a. an Grundschulen) noch relativ jung ist, stellt sich mit Recht die Frage, ob sie die von Altmayer angestrebte Diskurskompetenz je erreichen können. Hinzu kommt die Tatsache, dass die jüngeren Lernenden in den meisten Fällen ein mangelndes Weltwissen mitbringen, das ohne vorherige Informationsvermittlung das Erreichen der Diskurskompetenz nochmals erschwert. Außerdem ist die Diskurskompetenz immer abhängig davon, ob die Lernenden im Laufe ihrer schulischen Ausbildung und bisherigen Sozialisation überhaupt mit argumentativen Auseinandersetzungen in Berührung gekommen sind. In vielen Ländern ist das reproduzierbare Wissen (immer noch) ausschließlich das Ziel schulischer Ausbildung (vgl. Fornoff/Koreik 2020: 59). Auch in Ländern innerhalb Europas, z.B. in Bosnien-Herzegowina, ist das in der Regel der Fall.

„Es scheitert am mehrheitlich erreichten zu niedrigen Sprachniveau, es scheitert am oft von Lernenden nicht ausreichend mitgebrachten Weltwissen. Und es scheitert nicht selten auch an der durch in Heimatländern nicht vermittelten allgemeinen Diskurskompetenz.“ (Fornoff/Koreik 2020: 61)

Auf das niedrige Sprachniveau bei Lehrenden weisen die Autoren ebenfalls hin. So stellen sie fest, dass Goethe-Institute in einigen Ländern Lehrerfortbildungen durchführen, um das Sprachniveau der heimischen Lehrkräfte auf ein B1-Niveau zu heben. Zudem muss auch bemerkt werden, dass manchen Lehrenden aufgrund unterschiedlicher Einflussfaktoren in den Heimatländern auch hinreichende Diskurskompetenz fehlt. Koreik (2018: 39) weist auch auf das Problem defizitärer landeskundlicher Kompetenz vieler DaF/DaZ-Lehrender hin, auf welches er schon in den 1990er Jahren zum ersten Mal aufmerksam macht. So stellt er damals fest, dass „die bei weitem überwiegende Mehrheit der im Bereich Deutsch als Fremdsprache Lehrenden über keine oder nicht ausreichende Fachkenntnisse zur deutschen Geschichte verfügen dürften.“ (Koreik 1995: 75) Angesichts dieser Umstände stellen sich die Autoren zurecht die Frage, wie unter solchen Bedingungen „ein rein diskursiv ausgerichteter Sprachunterricht funktionieren“ soll (Fornoff/Koreik 2020: 59).

Auch Ciepielewska-Kaczmarek, Jentges und Tammenga-Helmantel (2020: 63) halten den Ansatz zwar für erstrebenswert, jedoch aufgrund „der realen Rahmenbedingungen vor Ort, in der jeweiligen schulischen Lernsituation“ für „häufig nicht möglich“.

In diesem Zusammenhang steht auch die Frage nach der Auswahl kulturbezogener Inhalte für den Unterricht. Altmayer fordert hier, ausgehend von einem sozialkonstruktivistischen Kulturbegriff, dass nicht mehr einzelne Gegenstände der Landeskunde oder der deutschsprachigen Länder im Mittelpunkt des Unterrichts stehen sollten, sondern die kulturellen Lernprozesse und Deutungsressourcen der Lernenden (vgl. Altmayer 2017: 10 ff.). Dafür arbeitet er die Typologie der kulturellen Deutungsmuster aus, die auf den von Gerhard Neuner vorgeschlagenen elementaren Universalien menschlicher Daseinserfahrungen beruht (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 113). Diese Kategorien bieten nach Koreik und Fornoff (2020: 597) je nach Sprachniveau sehr gute „Ansatzpunkte für eine diskursive Landeskunde im Sinne Altmayers“. Allerdings wird es aufgrund von fehlendem Weltwissen und geringem Vorwissen über die Zielsprachenländer bei einigen Themen und für viele Lernende nicht möglich sein, Diskussionen zu führen. In diesen Fällen wird Wissensvermittlung notwendig sein. Dabei muss und darf es sicherlich nicht mehr ausschließlich um die „klassische“ Faktenvermittlung gehen. Diese kann als Grundlage gesehen werden, auf der später auch die Entschlüsselung kultureller Deutungsmuster bzw. die Diskurskompetenz aufgebaut werden kann.

„Es klingt sehr gut: Keine Fakten, sondern Diskurs! Nicht Wissen, sondern Fähigkeit zur diskursiven Auseinandersetzung! Aber ein Diskurs setzt zunächst einmal einen gewissen Kenntnisstand, die Fähigkeit zur Fragestellung setzt auch Wissen voraus.“
(Koreik 2018: 41)

Zeuner weist im Kontext der interkulturellen Landeskunde darauf hin, dass Wissen über eine fremde Kultur wichtig ist, denn „ohne Wissen kann man nichts begreifen“ (Zeuner 2009: 11). Koreik und Fornoff (2020: 597) betonen, dass auch in der diskursiven Landeskunde grundlegende Kenntnisse notwendig sind, um auf dieser Basis eine gehaltvolle Diskussion zu führen. Auch Maijala (2008: 5) hält „eine fundierte Wissensvermittlung mittels landeskundlicher Inhalte in der Unterrichtspraxis“ für sehr wichtig. Da eine neue Sprache immer gleichzeitig eine neue Kultur mit sich bringt und diese für die Lernenden zunächst fremd ist, möchten oder müssen sie sogar mehr darüber wissen (vgl. ebd.).

Folglich plädiert Koreik (2018: 40) für eine Neubewertung landeskundlicher Fakten und ihrer Vermittlung, da ein „ernst zu nehmender Diskurs nur auf der Basis belegbarer Fakten geführt werden kann“ (ebd.: 41; vgl. auch Fornoff 2022: 110 ff.). Er warnt vor einer Entwertung, „ja der Liquidierung des Faktischen“ (Fornoff 2022: 117), da Fakten als Basis für weitere Deutungsarbeit dienen müssen und als solche „unverzichtbar“ sind (ebd.: 118). Koreik (2018: 40) spricht den Lehrenden sogar eine gewisse „Informationspflicht“ zu, wenn sie „dem Sprachunterricht immer noch etwas wie ein aufklärerisches Potential zubilligen wollen.“ Auf

der anderen Seite darf es nicht mehr um eine reine Faktenvermittlung gehen, da damit keine kommunikativen Spracherwerbsziele im Unterricht erreicht werden können. Außerdem lässt sich die „Totalität der gesellschaftlichen Wirklichkeit sowieso nicht abbilden“ (Koreik 2021b: 83). Damit kommt wieder die Frage nach der Auswahl kulturbezogener Inhalte für den Unterricht zum Vorschein, die die Fachdiskussion seit Jahren beschäftigt „und letztlich ungelöst ist“ (ebd.).

Aus der Unterrichtspraxis ist außerdem auch bekannt, dass Lernende in der Regel auch daran interessiert sind, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem eigenen und dem zunächst fremden Land zu entdecken. Es liegt in diesem Fall an Lehr- und Lernmedien, vor allem aber an Lehrpersonen, wie sie mit dieser Tatsache umgehen. Belassen sie es beim reinen Vergleich und lassen eine bi- oder trinationale Kulturkontrastivierung auf dem Niveau der Wissensvermittlung zu oder gehen sie danach einen Schritt weiter und fordern mit gezielten (kultur-)reflexiven Aufgaben und Übungen ihre Lernenden auf, die angestrebte Diskursfähigkeit zu erreichen? Die Frage, ob und wie viele Informationen im Landeskundeunterricht überhaupt notwendig sind, ist in der Fachdiskussion jedoch immer noch umstritten.

2.4.5.4 Plurale Kulturvermittlung

Koreik und Fornoff favorisieren in Anlehnung an Lutz Küster (2003) den Begriff „plurale Kulturvermittlung“ (Koreik 2021a: 423; Koreik 2021b: 84). Hier wird davon ausgegangen, dass gezielte Informationsvermittlung zum landeskundlichen Unterricht dazugehört, wobei der Kenntnis- und Wissensstand der Lernenden berücksichtigt wird. Dabei wird die Faktenvermittlung nicht im Sinne der herkömmlichen, traditionellen Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse verstanden, sondern als die gemeinsame Suche nach Informationen und deren Bewertung, als „das gemeinsame Erarbeiten von Kenntnissen“ (Koreik 2021b: 84; vgl. auch Surkamp/Freitag-Hild 2022: 270). Diskursfähigkeit kann demnach nur erreicht werden, wenn entsprechendes Wissen über kulturelle Themen vorhanden ist und im Unterricht behandelt wird. Diesbezüglich bleibt auch das Thema „Nation(en)“ verbunden mit Stereotypisierungen und Klischees weiter bestehen. Es gilt, diesen entsprechend entgegenzuwirken. Es wird jedoch aufgrund „globalisierungsbedingter Angleichungsprozesse“ nicht mehr wie im interkulturellen Landeskundeansatz von homogenen Nationen ausgegangen; diese werden als heterogene Kategorien betrachtet. Im Fremdsprachenunterricht dürfen und sollen auch Informationen über Länder und Nationalstaaten vermittelt werden. Dazu gehört auch „eine Informationsvermittlung [...], die Entstehungs- und Veränderungsprozesse von

Gesellschaften beleuchten [soll], wobei die damit verbundenen Einstellungen und die daraus entwickelten Werte Grundthemen darstellen“ (Koreik 2021b: 85).

Eine gute Möglichkeit, diese Zielsetzungen zu erfüllen, sieht Koreik (2021: 426) in der sog. „Zielscheibe“, die von Angelika Lundquist-Mog entwickelt wurde. Darin werden Lernziele, Methoden und Themenbereiche dargestellt, die für den Landeskundeunterricht von Bedeutung sein sollten. Bei Themenbereichen werden zahlreiche wichtige Inhalte präsentiert, bei welchen es im interkulturellen Sinne um „verspieltes Faktenwissen“ gehen soll (Lundquist-Mog 2020: 5). Zu Methoden gehören „Bilder im Kopf abfragen“, „Stereotype ermitteln und relativieren“ oder auch „interkultureller Vergleich“. Unter Lernzielen werden u.a. die „Diskursfähigkeit“, „Umgang mit Stereotypen“ oder „plurikulturelle und plurilinguale Kompetenz“ verstanden.

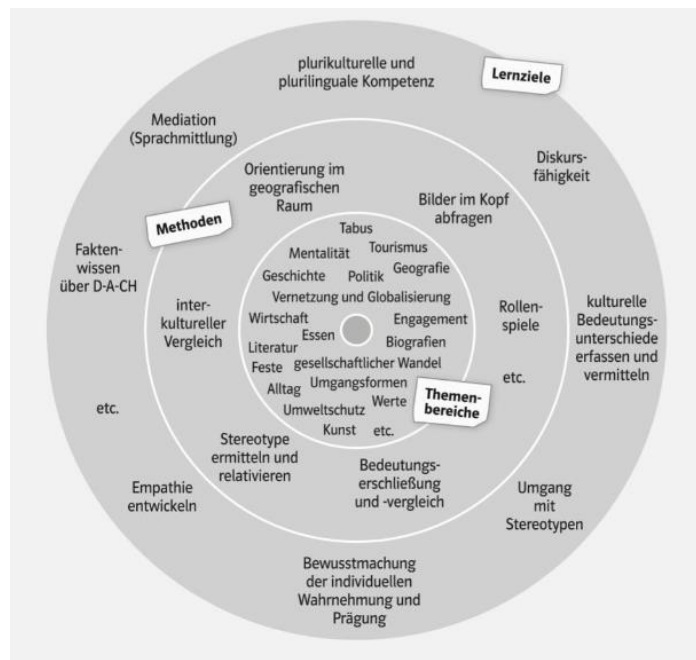


Abbildung 27: Lundquist-Mog 2020: 3

2.4.5.5 (Kultur-)reflexive Landeskunde

Weitere mögliche praktische Lösungen für einen adäquaten Umgang mit Landeskunde bieten die Autor:innen Schweiger, Hägi und Döll (2015) mit ihrem (kultur-)reflexiven Ansatz. Dieser Ansatz, der ebenfalls auf Altmayers Theorie beruht, setzt ein komplexeres und dynamischeres Kulturverständnis voraus als den Vergleich der eigenen und fremden Kultur. Dabei soll zu einer Reflexion über Landeskunde angeregt und „bisher Unhinterfragtes gezielt in den Blick“ genommen werden (Schweiger u.a. 2015: 4). Als besonders problematisch wird ein unreflektiertes kontrastives und komparatistisches Vorgehen gesehen, welches ein „Kultur-Inseldendenken“ reproduziert. Als Alternative dazu wird eine zeitgemäße Landeskundevermittlung

als „ehrlicher Dialog“ gesehen, in dem Lernende in ihren Bedürfnissen und Interessen ernst genommen und nicht infantilisiert werden. Auch der Umgang mit „scheinbaren Wahrheiten“ und Pauschalisierungen soll thematisiert werden: „Es geht um die reflexive (gesellschafts- und machtkritische) Auseinandersetzung mit Klischees, Zuschreibungen und Unterstellungen.“ (ebd.: 5)

Landeskunde wird als Ort verstanden, an welchem „Annahmen über scheinbar Normales reflektiert werden können und Offenheit für Differenzen ausgebaut werden kann“ (ebd.: 6). Sowohl Lehrende als auch Lernende sollen angeregt werden, anhand von konkreten Situationen die Relevanz von Kultur zu erkunden. In diesem Sinne sprechen die Autor:innen von „Kulturfunden“, Entdeckungen, die beim Suchen und Finden von Neuem und Unbekanntem gemacht werden und immer Anlass zur Reflexion bieten. Um von Pauschalisierungen wegzukommen, soll man sich nicht nur auf die Bezugsgröße Land, Herkunft oder Nationalität beziehen, sondern auf Kultur, die offen und reflexiv verstanden wird.

Um die wichtigsten Merkmale der Gestaltung landeskundlicher Lernprozesse zusammenzufassen, greifen die Autor:innen relevante Elemente unterschiedlicher Konzepte, Anregungen und Forderungen aus den vergangenen Jahrzehnten auf und empfehlen neun zeitgemäße Kriterien zur Landeskunde-Vermittlung (ebd.: 7 ff.). Sie stützen sich dabei sowohl auf unterschiedliche Landeskundeansätze als auch auf aktuelle Unterrichtsprinzipien.

1. Landeskunde soll sich demnach am Prinzip der Exemplarizität orientieren, welches bereits in den ABCD-Thesen betont wurde. Somit soll es beim landeskundlichen Lernen *exemplarisch* bzw. beispielhaft um die Sensibilisierung für die Vielfalt der DACH-Länder gehen. Die Lernenden sollen die Fähigkeit entwickeln, Fragen zu stellen und ihnen nachzugehen. Außerdem sollen sie Strategien im Umgang mit Unbekanntem und Unverständlichem entwickeln sowie ihre Kompetenz erweitern, Deutungsmuster zu reflektieren und modifizieren.
2. Die Auswahl der Themen soll gemeinsam mit Lernenden erfolgen und sich an ihren Interessen und Bedürfnissen orientieren. Als Ausgangspunkt bieten sich siebzehn universale Kategorien von Daseinserfahrungen (Neuner/Hunfeld 1993: 113), die zu vier Hauptkategorien weiterentwickelt wurden (Altmayer 2004) und sich in zahlreiche Unterkategorien einordnen lassen. Denkbar sind hier auch generative Themen (z.B. Grenzen, Identitäten, Begegnungen), die den Ausgangspunkt für eine am Prinzip der Lernendenautonomie orientierten Landeskunde bilden können. Somit soll Landeskunde *lernendenorientiert und partizipativ* sein.

3. Landeskunde ist auch *prozesshaft*, da sie sich schon während des Lernprozesses notwendigerweise verändert. Lernende sollen dabei lernen, eigene Deutungsmuster zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Dies geschieht anhand von Ausschnitten aus den deutschsprachigen Wirklichkeiten mit Wissen- und Erfahrungserweiterung und -überprüfung.
4. Landeskunde soll, wie im kommunikativen Ansatz und in den ABCD-Thesen gefordert, auch als *integratives* Prinzip verstanden werden, in welchem das sprach- und kulturbezogene Lernen miteinander verschränkt sind bzw. Kultur in den Sprachunterricht integriert ist.
5. Mit Landeskunde sollen Lernende auch ihre Handlungskompetenz in der Fremdsprache erweitern, die ebenfalls auf den kommunikativen Ansatz zurückzuführen ist. Dabei soll Lernenden zwar auch Wissen vermittelt werden, mit welchem sie sich in deutschsprachigen Umgebungen leichter zurechtfinden, sie sollen aber auch eine Diskurskompetenz erwerben, die ihnen dazu verhilft, an deutschsprachigen Diskursen teilzuhaben. Somit ist Landeskunde auch *handlungsorientiert*.
6. Landeskunde soll als DACH-Landeskunde verstanden werden und sich am *DACH-Prinzip* orientieren. Somit soll sich die Vermittlung der deutschen Sprache nicht auf nur ein Land (meistens Deutschland) beziehen, sondern auf den ganzen deutschsprachigen Raum. Dies soll nicht additiv, sondern in Bezug auf regionale, binnenkontrastive und gruppenspezifische Differenzierungen geschehen.
7. Landeskundeunterricht soll sich *authentischer Materialien* und aktueller Quellen bedienen. Diese Forderung ist leicht mit Recherchearbeit (z.B. im Internet) zu verbinden, wobei Lernende sowohl Orientierungswissen als auch Kompetenzen zur Erschließung und Beurteilung von unterschiedlichen Quellen erwerben sollen.
8. Ein weiteres Ziel von Landeskunde muss es sein, „vorherrschende Repräsentationen und Konstruktionen von Gruppen zu hinterfragen“ (ebd.: 9). Dabei wird das Beispiel von diskriminierenden und defizitorientierten Darstellungen von Migrant:innen angeführt. Landeskunde soll in diesem Sinne *machtkritisch* und *ermächtigend* sein und Strategien gegen solche auf Machtverhältnissen beruhende Zuschreibungen entwickeln.
9. Letztendlich soll Landeskunde auch *(kultur-)reflexiv* sein und das Hinterfragen scheinbarer Wahrheiten anregen, die in der Begegnung mit kulturbezogenen Inhalten und deutschsprachigen Menschen passieren. „Die kritische Beschäftigung mit dem alltäglichen sowie wissenschaftlichen Verständnis von Kultur ist für eine reflexive Landeskunde zentral.“ (ebd.: 10) Kultur soll nicht als die alleinige bedeutungsrelevante

Dimension gesehen werden, sondern als eine von vielen. Ebenso soll Kultur auch hier nicht in einem homogenisierenden, sondern in einem dynamischen Sinn verstanden werden.

2.4.5.6 Erinnerungsorte

Der Ansatz der Erinnerungsorte zeigt besondere Potenziale für das kulturbezogene Lernen. Neben Altmayers Konzept kultureller Deutungsmuster hat er sich „zum zweiten zentralen Paradigma innerhalb des kulturwissenschaftlichen Bereichs von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache entwickelt.“ (Fornoff/Koreik 2020: 52) Dieser Ansatz ist nicht auf historische oder kulturelle Fakten gerichtet, sondern rückt Aspekte des Symbolischen und Imaginären in den Fokus. Er ist nicht statisch, sondern dynamisch, verändert sich ständig und ist dadurch auch nicht essentialistisch.

„Aufgrund seiner bedeutungsbezogenen und diskursiven Anlage ist das Konzept der Erinnerungsorte in der Lage, nationale Kultur- und Gedächtnisphänomene zu erschließen, ohne dass auf essentialistische Annahmen zurückgegriffen werden muss.“ (Fornoff/Koreik 2020: 55)

Der Begriff „Erinnerungsorte“ wird von dem französischen Historiker Pierre Nora geprägt. Die Theorie der Erinnerungsorte entwickelte jedoch Maurice Halbwachs in den 1920er Jahren. Halbwachs betrachtet Erinnerungen als ein soziales Phänomen, als „Kristallisationspunkte des kollektiven Gedächtnisses, die wie Mosaiksteine die Identität einer Kultur, einer Nation, einer Gesellschaft bilden“ (Schmidt/Schmidt 2007: 5). Erinnerungsorte und ihre Bedeutung ändern sich im Laufe der Zeit, können sogar vergessen, aber auch immer wieder aktiviert werden. Sie sollen „dem Vergessen entgegenwirken“ (ebd.).

Nach Badstübner-Kizik (2015: 12) handelt es sich bei diesem Ansatz um einen „Fundus an möglichen Erinnerungen“, die uns auf lokaler, regionaler, nationaler, ethnischer, sozialer, konfessioneller oder sprachlicher Ebene zur Verfügung stehen. Erinnerungsorte haben „verschieden lange historische Wurzeln“ und können über verschiedene Medien weitergegeben werden. Dabei beziehen sie sich auf spezifische Orte, Ereignisse, Personen, Gegenstände, Begriffe oder Phänomene, die im kollektiven Gedächtnis einer Gesellschaft als kulturelle Referenzpunkte betrachtet werden.

Badstübner-Kizik (2014: 55f.) setzt mit theoretischen Grundlagen neue Maßstäbe zu Erinnerungsorten. So arbeitet die Autorin sowohl inhaltliche als auch didaktische Auswahlkriterien für Erinnerungsorte im Kontext der fremdsprachlichen Kulturdidaktik heraus. Zu inhaltlichen Kriterien gehört z.B., dass Erinnerungsorte für größere Gruppen einen

gewissen Wiedererkennungswert besitzen; dass ihre mediale Tradierung über einen längeren Zeitraum bis in die Gegenwart erfolgt; dass sie immer wieder rezeptionswürdig sind, was verschiedenste Formen der Rezeption wie Neuauflagen, Aufführungen, Übersetzungen, Bearbeitungen etc. einschließt; dass sie in gewisser Weise ritualisiert sind, d.h. die Erinnerung zu bestimmten Anlässen erfolgt oder relativ fest im Alltag verankert ist; dass sie mehr Bedeutung im Kontext einer konkreten Konstellation haben als auf den ersten Blick angenommen und dass sich dadurch Aussagen zur Entstehung, Funktion und Tradierung von Erinnerungsorten machen lassen. Unter didaktischen Kriterien wird verstanden, dass das Phänomen der Erinnerungsorte überschaubar ist bzw. sich auf überschaubare Einzelaspekte reduzieren lässt; dass es immer wieder neu vernetzbar ist, in unterschiedlichen medialen Formaten vorliegt und unterschiedliche Bearbeitungsmöglichkeiten zulässt; zuletzt können Erinnerungsorte auf unterschiedlichem sprachlichem Niveau, in unterschiedlicher Ausführlichkeit und mit unterschiedlichen Methoden bearbeitet werden.

Im DaF-Unterricht finden Erinnerungsorte vielfältige Anwendungsmöglichkeiten. So können damit verschiedene Fertigkeiten trainiert, aber auch Recherchearbeit und Austauschprojekte durchgeführt werden (vgl. Badstübner-Kizik 2015: 13).

„*Erinnerungsorte* können für DaF-Lernende (mit *Fern-Sicht*) gangbare Wege in die Komplexität der deutschsprachigen Welt öffnen, für DaZ-Lernende (mit *Nah-Sicht*) Einblicke und Erklärungs- und Interpretationshilfen für die sie umgebende Realität ermöglichen. Insgesamt bieten sie sprachlich, kulturell und medial authentische Lernsituationen und -materialien sowie ein umfangreiches Feld für Reflexion und Diskussion. Angelegt ist darin die Erkenntnis von notwendiger Perspektivierung, Ausschnitthaftigkeit und Vorläufigkeit, die eine Begegnung mit *Fremde* und *Fremden* immer charakterisieren.“ (Badstübner-Kizik 2014: 61)

Im Jahr 2007 erschienenen Band *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* bieten die Autoren Schmidt und Schmidt zahlreiche Didaktisierungsvorschläge, die sich auf Deutschland beziehen. Die Abbildungen 28 und 29 zeigen die Auseinandersetzung mit dem Erinnerungsort „Berliner Mauer“ aus unterschiedlichen geschichtlichen Perspektiven.

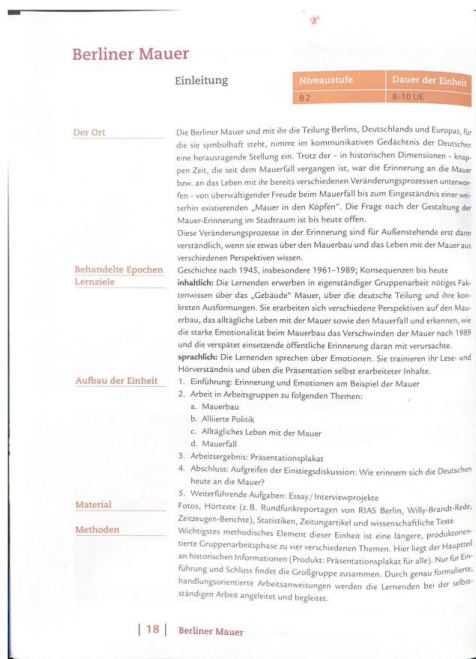


Abbildung 28: Schmidt/Schmidt 2015: 18



Abbildung 29: Schmidt/Schmidt 2015: 19

2.4.6 Ausblick

Nach Koreik (2023: 58) wird die Fachdiskussion momentan von zwei kontroversen Fragestellungen geprägt:

1. Können wir in Zeiten der Globalisierung und einer damit einhergehenden kulturellen Angleichung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts noch von Nationen und auch dem „Eigenen“ und dem „Fremden“ sprechen?
2. Darf es im DaF-/DaZ-Unterricht nur um die Befähigung zu Diskursen und zur diskursiven Auseinandersetzung gehen oder darf auch Informationsvermittlung betrieben werden?

Die „ambitionierte Forderung“ Altmayers nach der Eigenständigkeit der Landeskunde im Fach DaF/DaZ im Sinne eines eigenen Wissenschaftsbereichs ist immer noch strittig (Koreik/Fornoff 2020: 596). Koreik und Fornoff halten sie zwar für wünschenswert, aber dennoch für einengend und unrealistisch. Den Grund sehen die Autoren in der Tatsache, dass Landeskunde nicht allein existieren kann, sondern sich auf andere Disziplinen stützen muss. Die kulturellen Inhalte des Fremdsprachenunterrichts müssen demnach „angesichts der gegebenen Komplexität kultureller Phänomene aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen speisen“ (Koreik/Fornoff 2020: 596). Tonsern (2020: 23f.) jedoch erkennt bedeutsame Konsequenzen auf dem Gebiet des landeskundlichen Lernens und Lehrens in Theorie und Praxis:

„Erstens ist es der kulturwissenschaftlichen Forschung gelungen, das lange Zeit als unwissenschaftlich diffamierte (Un-)Fach Landeskunde auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen. [...] Zweitens findet das Konzept der Arbeit mit und an den kulturellen Deutungsmustern der Lernenden in zunehmenden Maß Eingang in die Unterrichtspraxis und die Entwicklung von Lehrmaterialien.“

Davon zeugt letztendlich auch die schon erwähnte Materialsammlung „Mitreden“ (Hamann u.a. 2016) für Lehrende und Lernende.

Für Koreik (2021b: 78) bleibt die Frage offen, wie Inhalte und auch Werte vermittelt werden können, die zu einem kritischen Denken beitragen und die Kenntnisse vermitteln, die zur Partizipation in der Gesellschaft und zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit Menschen und Umwelt führen sollen. Es steht jedoch fest, dass der moderne Fremdsprachenunterricht auch in Zukunft adressatenspezifisch sein muss und die Lehrkräfte dabei weiterhin eine wichtige Rolle spielen werden (vgl. Koreik 2013: 182; vgl. auch Koreik 2021: 83f.), sei es durch die Auswahl der Texte und Inhalte und der Bewusstheit darüber, dass sie immer nur einen Ausschnitt der Kultur repräsentieren oder auch durch die Fähigkeit einer kritischen Reflexion darüber. Eine „plurale Kulturvermittlung“, bei der auch Informationen ihren festen Platz haben, könnte nach Koreik (2021b: 84) die Lösung sein.

Auch die aktive Rolle der Lernenden bei der Rezeption, der Aushandlung und Produktion kultureller Bedeutungen darf dabei nicht außer Acht gelassen werden (vgl. Surkamp/Freitag-Hild 2022: 272). Durch vielperspektivische Inhalte und Materialien sollen sie dazu angeregt werden, die kulturellen Bedeutungen zu erforschen, kritisch zu reflektieren und darauf entsprechend zu reagieren (vgl. ebd.: 273). Dabei sollen sie die Möglichkeit erhalten, über den eigenen Lernprozess nachzudenken und sich auszutauschen (vgl. ebd.: 278).

„Die Reflexion ermöglicht Lernenden, gemeinsam mit der Lehrkraft und den anderen Lernenden über Verstandenes und Nicht-Verstandenes in einen Austausch zu treten, Unsicherheiten oder auch Befremdliches anzusprechen und ggf. zu klären und auch den eigenen Erkenntnisprozess für sich selbst bewusster wahrzunehmen. Dabei übernimmt die Lehrkraft eine kaum zu unterschätzende Funktion, indem sie unabgeschlossene Verstehensprozesse, Irritationen oder Unsicherheiten ‚auffangen‘ und reintegrieren, Bezüge zwischen unterschiedlichen Erfahrungen herstellen oder auch widersprüchliche Äußerungen kommentieren kann. Wichtiger als der vermeintliche ‚Abschluss‘ eines kulturellen Lernprozesses ist bei der gemeinsamen Reflexion demnach eher das Nachdenken über Strategien und Wege kulturellen Lernens sowie über den Umgang mit kultureller Fremdheit.“ (Surdamp/Freitag-Hild 2022: 279)

Dabei ist Reflexion als Bestandteil kulturellen Lernens jedoch nicht nur für den Abschluss einer Unterrichtseinheit von Relevanz, sondern prinzipiell als Teil kultureller Erkenntnisprozesse zu sehen. Dazu gehört das kritische Nachdenken über Äußerungen, unterschiedliche Sichtweisen und Verhaltensnormen und auch mediale Repräsentationen (vgl. ebd.).

Außerdem muss betont werden, dass die Prozesse kultureller Bedeutungskonstruktionen höchst komplex und herausfordernd für Lehrkräfte sein können. So benötigen sie fachliche Kompetenzen über Kenntnisse zu kulturellen Gegenständen wie auch die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen, aber auch didaktische und pädagogische Kompetenzen zur Unterrichtsgestaltung (vgl. ebd.: 280). Ob die Lehrkräfte in der Praxis den Herausforderungen erfolgreich begegnen können, die damit einhergehen, kulturelle Diversität angemessen darzustellen und gleichzeitig Stereotypisierungen, Ausgrenzungen und Hierarchisierungen von Kulturen zu vermeiden, ist zumindest in Frage zu stellen (vgl. Mihan/Voerke 2022: 390).

Nach Fornoff (2021: 325) stehen die Kulturstudien DaF/DaZ in Zukunft vor einer großen Herausforderung, kulturelle Lernprozesse so zu konzeptualisieren, dass sie sowohl den komplexen globalen Realitäten der Gegenwart als auch der Spezifik fremdsprachen- und kulturbezogenen Lehrens und Lernens gerecht werden und auch in forschungs- und unterrichtspraktischer Hinsicht operationalisierbar sind.

Auch für Zabel (2021: 351) steht fest, dass es in der nächsten Zeit darum gehen muss, die neue Leitzielorientierung „Diskursfähigkeit“ genauer zu spezifizieren, empirisch zu fundieren und in der Praxis des Lehrens und Lernens „handhabbarer zu machen.“

Altmayer selbst (2023a: 28) stellt letztendlich wichtige praxisbezogene Fragen, die bis heute offen geblieben sind.

„Für welche konkreten Lehr-/Lernkontexte und für welche Lernenden eignet sich die ‚diskursive Landeskunde‘ und für welche nicht? Ist sie nur für Erwachsene oder Studierende geeignet oder lässt sich das Konzept auch für das schulische Deutschlernen adaptieren? Und wenn ja, wie könnte das aussehen? Setzt es ein bestimmtes sprachliches Mindestniveau, etwa B2, voraus oder lassen sich bestimmte Aspekte von kulturbezogenem Lernen im Sinne der diskursiven Landeskunde vielleicht auch von Anfang an im Deutschunterricht umsetzen?“

Mögliche Antworten darauf, wie schon auf niedrigen Sprachniveaus wichtige Schritte hin zur Diskursfähigkeit unternommen werden können, bietet Altmayer (ebd.: 29) anhand konkreter Beispiele. So kann die Auswahl und Selbstgestaltung digitaler Grußkarten zum Thema „Sonntag“ den Lernenden die Möglichkeit bieten, persönliche Bedeutungen für den Tag zu

kreieren und in den Diskurs einzubringen (näher dazu vgl. Altmayer 2023b: 348f.). Auch sog. didaktische Eingriffe von Lehrwerktexten können dazu beitragen, kritische Reflexionsprozesse anzuregen und Lernende auf niedrigeren Niveaus an der Aushandlung von Bedeutungen teilhaben zu lassen (vgl. dazu Döll/Fröhlich/Hägi 2015: 16 ff.). Zu diesem Zweck werden Lehr- und Lernmedien durch die Auslassung, Ersetzung oder Ergänzung von Wörtern sowie durch die Auswahl anderer Bilder so umgestaltet und adaptiert, dass sie neue, unerwartete Perspektiven schaffen und die Selbstverständlichkeiten, die häufig zwischen den Zeilen stehen, hinterfragt werden können. Dafür können Lernende auch und zunächst in eigener Sprache zu Wort kommen. Anhand des Beispiels aus dem Arbeitsbuch des Lehrwerks *Geni@l A2* (Keller u.a. 2003: 49), das die Familie Schäfer beschreibt, wird der didaktische Eingriff konkret dargestellt (ebd.: 21).

<p>Familie Schäfer frühstückt um Viertel nach sieben. Es muss alles schnell gehen, denn um Viertel vor acht müssen alle aus dem Haus. Sie trinken alle Tee und essen zuerst etwas Obst und dann Brot mit Käse, manchmal gibt es Müsli oder Cornflakes mit Milch. Um Viertel vor acht gehen alle zur Arbeit oder in die Schule. Herr Schäfer hat sein Büro im Haus. Frau Schäfer ist Deutschlehrerin. Am Wochenende hat die Familie mehr Zeit, da gibt es auch ein Ei und oft auch den tollen Marmorkuchen von Oma. Um halb zwei trifft sich die ganze Familie zu Hause wieder und sie essen zusammen. Meistens gibt es Kartoffeln, Gemüse und etwas Fleisch oder Fisch. Um halb drei geht Herr Schäfer wieder in sein Büro, Frau Schäfer korrigiert Hefte und die Kinder machen die Hausaufgaben. Um sieben gibt es dann Abendessen. Sie essen meistens kalt: Brot, Käse, Wurst, Salat. Manchmal kocht Vater eine Gemüsesuppe.</p>	<p>Familie Schäfer frühstückt um Viertel nach sieben. Es muss alles schnell gehen, denn um Viertel vor acht müssen alle aus dem Haus. Sie trinken alle Tee und essen zuerst etwas Obst und dann Brot mit Käse, manchmal gibt es Müsli oder Cornflakes mit Milch. Um Viertel vor acht gehen alle zur Arbeit oder in die Schule. Frau Schäfer hat ihr Büro im Haus. Herr Schäfer ist Deutschlehrer. Am Wochenende hat die Familie mehr Zeit, da gibt es auch ein Ei und oft auch den tollen Marmorkuchen von Opa. Um halb zwei trifft sich die ganze Familie zu Hause wieder und sie essen zusammen. Meistens gibt es Kartoffeln, Gemüse und etwas Fleisch oder Fisch. Um halb drei geht Frau Schäfer wieder in ihr Büro, Herr Schäfer korrigiert Hefte und die Kinder machen die Hausaufgaben. Um sieben gibt es dann Abendessen. Sie essen meistens kalt: Brot, Käse, Wurst, Salat. Manchmal kocht Mutter eine Gemüsesuppe.</p>	<p>Familie Schäfer frühstückt um Viertel vor sieben. Es muss alles schnell gehen, denn um Viertel nach sieben müssen alle aus dem Haus. Die Eltern trinken Kaffee, die Kinder Saft. Sie essen Frühstücksflocken, manchmal aber auch eine Scheibe Toast mit Haselnusscreme oder Marmelade. Um Viertel nach sieben gehen alle zur Arbeit oder in die Schule. Herr Schäfer arbeitet als Mechaniker in einer Werkstatt in Essen. Frau Schäfer ist Bedienung in einem Wuppertaler Imbiss. Am Wochenende hat die Familie manchmal mehr Zeit und sie frühstücken ausgiebiger: Es gibt Aufbackbrötchen mit Marmelade, Käse und Wurst. Um halb zwei kommen die Kinder von der Schule nach Hause und machen sich das Essen vom Vortag oder ein Fertiggericht in der Mikrowelle warm. Danach machen sie die Hausaufgaben. Abends um sieben kommen ihre Eltern nach Hause, manchmal auch später. Dann gibt es das Abendessen. Sie essen meisten ein schnell zubereitetes warmes Gericht: Ravioli aus der Dose oder Rührei mit Speck und Zwiebeln.</p>
--	---	---

Abb. 6: Frühstück – Mittagessen – Abendessen bei Familie Schäfer mit didaktischem Eingriff.

Abbildung 30: Döll/Fröhlich/Hägi 2015: 21

Diese Beispiele unterstreichen, wie Aspekte der diskursiven Landeskunde schon früh in den Lernprozess integriert werden können und verdeutlichen, dass Reflexionsprozesse auch auf niedrigeren Sprachniveaus realisierbar sind, unterstützt durch gezielte didaktische Maßnahmen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es momentan zwar noch offen ist, wie die Zukunft der Landeskunde bzw. der Kulturstudien aussehen wird und in welche Richtung sie sich noch weiter entwickeln wird, jedoch wurde auch aufgezeigt, dass auch bestehende aktuelle

Lehr- und Lernmedien für Sprachanfänger mit wenigen einfachen Eingriffen diskursiv gemacht werden können.

Außerdem muss betont werden, dass es vor allem Claus Altmayer zu verdanken ist, dass die Landeskundediskussion wieder belebt und angeregt wurde, in eine Richtung, die zwar noch offen ist, jedoch sicherlich anders verlaufen wird als bisher.

Abschließend ist auch heute der These von Andreas Pauldrach zuzustimmen, wenn er vor mehr als dreißig Jahren feststellt:

„Insofern ist die Landeskunde einer der schwierigsten Bereiche des Deutschunterrichts. Sie kommt nie an ein Ende, und nie ist man fertig mit ihr.“ (Pauldrach 1992: 15)

2.5 Landeskundeforschung in Fremdsprachenlehrwerken

Die wissenschaftliche Forschung von Fremdsprachenlehrwerken hat sich als eine relativ junge Forschungsdisziplin seit den 1970er Jahren entwickelt, als Fremdsprachenlernen zunehmend gesellschaftliche Bedeutung erlangte. Ein Blick in die Forschungsliteratur offenbart, dass in den letzten Jahrzehnten eine Vielzahl von wissenschaftlichen Lehrwerkanalysen im Bereich Deutsch als Fremdsprache vorliegen, was die anhaltende Aktualität und Relevanz des Themas unterstreicht. Ein Meilenstein in diesem Bereich ist das *Mannheimer Gutachten* (Engel u.a. 1977), das eine systematische Analyse von DaF-Lehrwerken anhand eines umfassenden Kriterienrasters darstellt. Der Kriterienkatalog wurde in Themenbereiche Didaktik, Linguistik und Landeskunde gegliedert und setzte sich u.a. für eine breite Palette kultureller Themen ein, wenn auch mit einem deutlichen Fokus auf kulturgeografischen Kenntnissen (ebd.: 17). Nach intensiven Auseinandersetzungen über die Anwendbarkeit solcher ausführlichen und komplexen Kriterienkataloge entstehen weitere spezifische, meist lokal orientierte Kataloge zur Bestimmung von Qualitätsstandards von DaF-Lehrwerken, die sich jedoch immer auch mit landeskundlichen Aspekten befassen (z.B. das *Hamburger Gutachten* von Beier und Möhn (1981) oder der *Brünner Kriterienkatalog* von Jenkins (1997).

Der *Stockholmer Kriterienkatalog* von Krumm (1994: 100 ff.; 1985) stellt eine bedeutende Entwicklung in der Analyse von DaF-Schullehrwerken dar, insbesondere in Bezug auf die interkulturelle Komponente. Die Landeskundekomponente wird durch folgende acht Aspekte repräsentiert, von denen einige auch im heutigen Kontext relevant erscheinen:

1. *Die Menschen im Lehrwerk*: Es wird Wert darauf gelegt, dass Personen im Lehrwerk vorkommen, die für SuS interessant erscheinen und mit denen sie sich identifizieren können.

Außerdem ist eine ausgewogene Präsenz von weiblichen und männlichen Charakteren genauso wichtig wie die Vermeidung von Rollenklischees.

2. *Der Alltag im Lehrwerk*: Eine ausgewogene Darstellung des Lebens in der Stadt und auf dem Land wird angestrebt. Es sollen Menschen aus verschiedenen sozialen Schichten und allen deutschsprachigen Ländern in unterschiedlichen Lebensbereichen wie Familie, Schule, Arbeit und Freizeit präsentiert werden.

3. *Geografie und Wirtschaftsleben*: Die visuelle Darstellung von Geografie und Wirtschaft soll vielfältig sein, einschließlich verschiedener Landschaftstypen und industrieller Aspekte.

4. *Die Gesellschaft*: Es wird erwartet, dass das Lehrwerk Einblicke in die (aktuellen) politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse und Lebensbedingungen der deutschsprachigen Länder bietet, einschließlich Handelsbeziehungen zwischen den deutschsprachigen Ländern zum Heimatland.

5. *Kultur*: Die Darstellung von Kultur soll Festen, Sitten und Bräuchen Rechnung tragen sowie Kunst, Musik, Theater und Film einbeziehen. Jugend- und Alternativkultur sollten ebenfalls thematisiert werden.

6. *Literatur*: Es wird geprüft, ob das Lehrwerk auch literarische Texte vorstellt.

7. *Geschichte*: Auch wichtige geschichtliche Informationen sollten vermittelt werden.

8. *Darstellung des eigenen Landes*: Das Lehrwerk sollte Möglichkeiten bieten, die Beziehungen der deutschsprachigen Länder zum eigenen Land zu thematisieren und sich über die Verhältnisse im eigenen Land auf Deutsch zu äußern, wie beispielsweise Sitten und Bräuche, Wirtschaft und soziale Sicherung (vgl. Krumm 1994: 101f.).

In den 1990er Jahren und später werden weitere Kriterienkataloge entwickelt, die u.a. auch praxisorientiert sind und verschiedene Analyseaspekte berücksichtigen (vgl. dazu z.B. Kast/Neuner 1994; Funk 1994; 2004; Krauskopf 1995; Nodari 1995; Ammer 1998; Fink 2003; Hoch 2016 u.v.a.). Uyan (2020: 335) stellt in ihrer Untersuchung fest, dass regionale DaF-Lehrwerke im Zeitraum von 1985 bis 2019 besonders häufig in Bezug auf die Aspekte *Landeskunde* und *interkulturelles Lernen* analysiert wurden. Dieses Erkenntnis verdeutlicht die zentrale Rolle, die kulturelle Inhalte in der Lehrwerkforschung einnehmen und zeigt das stetige Interesse der Forschenden an diesem Bereich.

Mit der Forschung landeskundlicher Inhalte und ihrer Kategorisierung befasst sich auch Ammer (1988). In einer der ersten umfassenden imagologischen Forschung von west- und ostdeutschen DaF-Lehrwerken seit dem Jahr 1955 untersucht er das Deutschlandbild aus der diachronen Perspektive. Dabei kategorisiert er landeskundliche Inhalte anhand eines sehr differenzierten Beobachtungsrasters, anhand dessen er sie vergleicht. Er bietet ebenfalls eine

nützliche Kategorisierung unterschiedlicher Präsentationsweisen landeskundlicher Inhalte in typisierend-imitatorische, normativ-dokumentarische, affirmativ-exklamatorische, problemorientierte und kritisch-emanzipatorische Weise (Ammer 1988: 97 ff.) und kommt u.a. zum Schluss, dass das Deutschlandbild sich während des untersuchten Zeitraums (insbesondere nach der Bildungsreform) von einem positiven zum eher problemorientierten und kritischen Bild gewandelt hat. Die unterschiedlichen Bilder erklärt der Autor mit verschiedenen Gesellschaftsordnungen und ihren ideologischen Grundlagen.

Anlehnend an Ammers Kategorisierung und den *Stockholmer Kriterienkatalog* untersucht Fink (2003) anhand von Texten und Illustrationen das Deutschlandbild in DaF-Lehrwerken für Anfänger in Dänemark. Dabei fokussiert er die Gewichtung der Inhalte und ihre verschiedenen Präsentationsweisen in den Lehrwerken sowie die Deutschen hinsichtlich ihrer Person. Er folgert, dass Deutschland hauptsächlich durch touristische und pauschalisierte Inhalte präsentiert wird, wobei dieses Bild oft oberflächlich und selten differenziert ist. Zudem wird eine problemorientierte und kritisch-emanzipatorische Auseinandersetzung mit Texten vermieden. Die Darstellungsweisen der Deutschen in den Lehrwerken schließen an ein in der dänischen Bevölkerung existierendes klischeehaftes Bild der Deutschen an (Fink 2003: 486).

Földes (1995) warnt davor, in den Lehrwerken und im Unterricht überwiegend problematische Themen anzusprechen, da das für die Lernenden demotivierend und abstoßend wirken könnte. Er appelliert daher für Inhalte, die „den Interessen und Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechen und zur Reflexion über die Verhältnisse im fremden und im eigenen Land anregen“ (ebd.: 32). Erwähnenswert ist auch der Kriterienkatalog zur Auswahl und Beurteilung landeskundlicher Inhalte in Lehrwerken von Meijer und Jenkins (1998: 25), der vor dem Hintergrund der interkulturellen Landeskunde entworfen wurde und die Vermittlung sozio-kultureller Inhalte in den Vordergrund stellt. Von den neun vorgeschlagenen Kriterien erscheinen einige auch heute besonders relevant. So ist das Kriterium *regionale Vielfalt*, das auf dem aus den ABCD-Thesen entstandenen DACH-Prinzip beruht und sowohl nach der Vielfalt des ganzen deutschsprachigen Raumes als auch nach regionalen Unterschieden darin fragt, auch heute noch selbstverständlich (vgl. auch Maijala 2007a: 554). Jüngere Analysen regionaler Lehrwerke zeigen seit Jahren eine ungenügende Berücksichtigung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes, wobei Deutschland immer noch im Zentrum steht und die Umsetzung des DACH-Prinzips weiterhin additiv und sehr faktenbezogen erfolgt (vgl. dazu Maijala 2009; 2016; Jarzabek 2013; Hedžić 2019). Auch Brunsing (2016: 502) stellt in der Analyse von DaF-Lehrbüchern von 2000 bis 2010 fest, dass der Anteil an landeskundlichen Bildern mit Bezug zur Bundesrepublik Deutschland durchschnittlich bei ca. 90% liegt.

Die Frage nach einem *realistischen Bild* des deutschsprachigen Raumes in Lehr- und Lernmaterialien ist für Meijer und Jenkins (1998: 21) ebenfalls relevant und auch heute aktuell (vgl. Schulz 2023). Dabei sollte das Bild nicht nur von „typischen“ Phänomenen geprägt sein, da hier die Gefahr der Klischeehaftigkeit besteht, sondern auch weniger „typische“ Inhalte sowie Konflikte und Probleme miteinbeziehen. Dabei sollten positive und problematisierende Darstellungen ausgewogen sein (Meijer/Jenkins 1998: 21).

Darüber hinaus wird im Kriterium *Stereotype und Vorurteile* auf subtile Lerninhalte in Lehrwerktexten hingewiesen, die als „implizite Landeskunde“ (ebd.: 22) bezeichnet werden. Es ist wichtig, diese „geheimen Botschaften“ im Unterricht zu thematisieren und zu relativieren, da sie von den Lernenden unbewusst aufgenommen und verallgemeinert werden können. Maijala (2007a: 552f.) weist darauf hin, dass Lehrwerke oft „ein oberflächliches, einseitiges und stereotypisches Bild“ vermitteln, das im Unterricht nur selten besprochen und dadurch noch verstärkt wird. Eine multiperspektivische Herangehensweise, bei der Lernende ihre eigene Meinung einbringen und bilden können, „um (ihre) Ansichten als stereotypisch erkennen zu können“ (ebd.: 553), wäre hier angebracht. Aus diesem Grund sollten Stereotype explizit Thema des Unterrichts sein (Meijer/Jenkins 1998: 22; vgl. dazu auch Maijala 2006: 131).

Nennenswert sind auch Analysen von geschichtlichen Inhalten in DaF-Lehrwerken. Landeskundlicher Unterricht ist zwar kein Geschichtsunterricht (Koreik 1995: 77; Thimme 1996: 96), jedoch spielen geschichtliche Themen für den Fremdsprachenunterricht eine bedeutende Rolle (z.B. Koreik 1995: 53; Maijala 2004: 345). Thimme (1996) analysiert den Umfang und die Art der Behandlung geschichtlicher Themen in Lehrwerken für Deutsch und Französisch als Fremdsprache und stellt fest, dass fachwissenschaftliche und fachdidaktische Diskussionen in der Geschichte kaum Eingang in die Lehrwerke finden, mit einigen positiven Ausnahmen in DaF-Lehrwerken. Nichtsdestotrotz wird historischen Themen sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden große Bedeutung zugeschrieben.

Maijala (2004) untersucht die Darstellungsweise von geschichtlichen Themen in britischen, finnischen, französischen, estnischen und norwegischen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache und fokussiert dabei historische Persönlichkeiten, die Thematik des Zweiten Weltkrieges und Nationalsozialismus sowie Wiedervereinigung und Wende. Die Autorin stellt fest, dass Geschichte ein wichtiger Bestandteil der landeskundlichen Inhalte in Lehrwerken ist. Zudem ergibt die Analyse, dass geschichtliche Informationen in ihrer Darstellung national geprägt sind und verschiedene europäische Länder ihre eigene Perspektive haben, um die

Geschichte der deutschsprachigen Länder, ihrer Gesellschaft und Kultur zu vermitteln (vgl. ebd.: 344).

Mit der Darstellung der Themen Umwelt, Familie und Lebensräume in britischen und finnischen Lehrwerken für das Fach Deutsch befasst sich Maijala (2007b) ebenfalls. Die qualitative Analyse konzentriert sich auf geschlechtsspezifische Vorurteile und Stereotypen, die Darstellung des Lebens in der Stadt und auf dem Land sowie die Vermittlung von Alltagskultur. Die Autorin stellt fest, dass die Vermittlung von Alltagskultur eine wichtige Herausforderung für die Lehrwerkgestaltung ist. Zudem stellt das Interesse an Land und Leuten einen bedeutenden Motivationsfaktor für das Erlernen der deutschen Sprache dar. Sie kritisiert, dass ein vielfältiges Bild der deutschsprachigen Länder in den Lehrwerken noch eine Utopie bleibt und ein sehr homogenes und idealisierendes Bild des Alltags und der vermeintlichen Wirklichkeit geboten wird. So stellt die Autorin fest: „In fremdsprachlichen Lehrwerken scheint oft die Sonne und die Menschen sind meistens freundlich.“ (Maijala 2007a: 551) Die Inhalte dienen oft zur Erziehung und Vermittlung bestimmter Werte und lassen keinen Raum für kritisches Denken. Die Lehrwerkspersonen gelten dabei als Vorbilder für die Lernenden, wobei ihre Meinungen wie „vorgekauft“ wirken (Maijala 2007b: 44).

Funk (2004: 41) führt schon früh an, dass in Lehrwerken „junge, dynamische, fröhliche Menschen“ dominieren, deren Fotos von Verlagen bei den gleichen Agenturen bestellt werden und sich damit stark ähneln. Über ein Jahrzehnt später stellt auch Altmayer (2017: 17) fest, dass in Lehrwerken ein Bild entsteht, „wonach deutschsprachige Menschen offenbar durchweg weiß sind, selten älter als 35 Jahre und grundsätzlich einer wohlhabenden bürgerlichen Mittelschicht angehören.“ Für die vorliegende Arbeit gilt es auch, diese Aussagen für den bosnisch-herzegowinischen Kontext zu überprüfen.

In Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung von DaF-Lehrwerken betont Maijala (2012) die Relevanz (inter)kultureller Inhalte im DaF-Unterricht und stellt fest, dass Lehrwerke sich hauptsächlich auf das alltägliche Leben in der Zielsprachenkultur konzentrieren. Die Darstellung kultureller Aspekte erfolgt größtenteils durch die Präsentation von touristischen Sehenswürdigkeiten sowie Städten und Regionen. Dabei überwiegen nach wie vor faktenbezogene Inhalte, die eine idealisierte Lebenswelt vermitteln, während negative Themen tendenziell gemieden werden.

Forschungen, die sich mit dem Selbstbild und Fremdbild in fremdsprachlichen Lehrwerken beschäftigen (z.B. Krauskopf 1985; Byram 1993; Miłučka 2022) sind ebenfalls nennenswert. Petravić (2010) analysiert die Entwicklung des Fremdbildes als das Bild der Zielkultur und des Eigenbildes als das Bild der Ausgangskultur in fünf Lehrwerkreihen kroatischer DaF-

Lehrwerke nach dem Zweiten Weltkrieg anhand eines zu diesem Zweck erarbeiteten Rasters aus 21 Mikro- und Makrokategorien. Die Autorin identifiziert zwei verschiedene Fremdbilder. In den ersten beiden Lehrwerkreihen wird durch eher sture Informationen ein statisches Bild vermittelt, das sich an der Darstellung des Kulturerbes des deutschsprachigen Raumes orientiert. Die nächsten drei Lehrwerkreihen hingegen zeichnen sich durch eine vielfältige Darstellung und eine problematisierende Präsentationsweise aus.

Für die vorliegende Analyse ist auch die Studie von Andraka (2020) teilweise relevant. In Anlehnung an Petravić (2010) untersucht sie kulturelle Inhalte in kroatischen Englischlehrbüchern bezüglich ihrer thematischen Ausrichtung, der Darstellungsweise dargestellter Kulturen und deren Realitätsnähe sowie hinsichtlich ihres Potenzials zur Förderung interkultureller Kompetenz. Die Ergebnisse zeigen, dass der Anteil kultureller Inhalte über den untersuchten Zeitraum hinweg entgegen der Erwartung nicht wächst, sich jedoch die thematischen Schwerpunkte entsprechend dem gesellschaftlich-historischen Kontext verschieben. Zudem berücksichtigen nur wenige Lehrwerke die interkulturelle Komponente, wobei überwiegend positive Informationen präsentiert werden, was zu einer unausgewogenen Darstellung der dargestellten Kulturen führt. Stereotype Darstellungen finden sich in nahezu allen untersuchten Lehrwerkreihen.

In ihrer Studie analysieren Majjala und Tammenga-Helmantel (2016) die Vor- und Nachteile regionaler DaF-Lehrwerke im Hinblick auf kulturspezifische Inhalte. Als größte Stärke regionaler Lehrwerke wird ihr Potential betont, relevante kulturelle Inhalte gezielt auf die Bedürfnisse und Interessen der Lehrenden und Lernenden vor Ort auszurichten. Die Autorinnen wünschen sich eine stärkere Kontrastierung der Kulturen, um das Sprachbewusstsein zu fördern und die interkulturelle Kompetenz zu fördern.

In Bosnien-Herzegowina bringt eine kleine Anzahl an Arbeiten relevante Ergebnisse. Masal (1990) analysiert kulturbezogene Elemente in DaF-Lehrwerken für Berufsschulen in Bosnien-Herzegowina und bemängelt ihre unausgeglichene Präsenz. Sie fordert Kriterien für die Quantität und Qualität kulturbezogener Elemente in Lehrwerken. Hedžić (2019) untersucht das Bildmaterial in aktuellen DaF-Lehrwerken in Bosnien-Herzegowina auf das DACH-Prinzip, aber auch das sprachliche Material auf die Relevanz der sprachlichen Pluralität (2020) hin. In beiden Studien stellt sich eine ungenügende Berücksichtigung der Plurizentrität heraus. Eine allumfassende Analyse kulturbezogener Inhalte in DaF-Lehrwerken für die Primar- und Sekundarstufe in Bosnien-Herzegowina steht noch aus.

Einige Arbeiten befassen sich auch mit neueren Konzepten der Landeskunde. So untersucht Hoch (2016), wie deutsche, französische und niederländische DaF-Lehrwerke für Jugendliche

kulturelle Inhalte vermitteln. Es zeigt sich, dass sich in den Lehrwerken eine Tendenz hin zu einem kulturwissenschaftlichen Ansatz abzeichnet, der Kultur nicht ausschließlich als homogen begreift. Dennoch bleiben die Lehrwerke überwiegend dem interkulturellen Ansatz treu, in dem sie eine Gegenüberstellung von Eigen- und Fremdkultur vornehmen, ohne den Kulturbegriff selbst in Frage zu stellen. Stereotype werden aufgegriffen und an vielen Stellen auch hinterfragt. Die Ergebnisse liefern erste Praxisempfehlungen für kulturreflexives Lernen und plädieren für eine Modifikation der Konzepte von „eigen“ und „fremd“ im Fremdsprachenunterricht, indem sie nicht mehr an Nationalkultur festgemacht, sondern als dynamisch und offen angesehen werden sollten (vgl. ebd.: 103).

In ihrer qualitativen Analyse untersuchen Ciepielewska-Kaczmarek u. a. (2020) landeskundliche bzw. kulturelle Inhalte in niederländischen und polnischen DaF-Lehrwerken bezüglich ihrer Stellung und Art der Vermittlung sowie der unterschiedlichen Landeskundeansätze und Prinzipien. Sie stellen fest, dass die Umsetzung didaktischer Ansätze und Konzeptionen von Landeskunde unterschiedlich ausfällt und von curricularen Vorgaben direkt oder indirekt beeinflusst wird. Inhaltlich weisen die untersuchten Lehrwerke viele Ähnlichkeiten auf, wobei sich die Landeskundeansätze voneinander unterscheiden und größtenteils von faktischer bis kommunikativer Landeskunde reichen. Die Analyse verdeutlicht die Bedeutung des Kontexts für die Lehrwerkgestaltung.

Ucharim (2009) analysiert landeskundliche Inhalte in DaZ-Lehrwerken für Integrationskurse anhand der sprachlichen und visuellen Mittel sowie die darin hergestellte Wirklichkeit. Das Ziel der Analyse ist die Herausarbeitung des Zusammenhangs von Wirklichkeitskonstruktion, Integrationskonzept und pädagogisch-landeskundendidaktischem Ansatz. Dafür verwendet die Autorin erstmals eine Kombination der traditionellen Lehrwerkanalyse, die sich auf inhaltliche Aspekte konzentriert und der thematischen Diskursanalyse, die die Struktur von Lehrbuchdiskursen beleuchtet, indem sie die Diskursform, Intra- und interdiskursive Verknüpfungen sowie eine Bildanalyse in den Blick nimmt. Diese methodische Erweiterung ermöglicht es, die vielschichtigen Ebenen, auf denen Lehrwerkinhalte präsentiert und vermittelt werden, umfassend zu untersuchen. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Lehrwerke nicht ausschließlich Sprachkenntnisse vermitteln, sondern auch spezifische soziale und kulturelle Botschaften, sowohl expliziter als auch impliziter Natur, transportieren, die auf die Wahrnehmung von Integration und kultureller Identität Einfluss haben können. Ucharim fordert daher eine kritische Reflexion über die landeskundlichen Inhalte in Lehrmaterialien, um eine differenziertere und realitätsnahe Darstellung von kultureller Vielfalt und Integration zu fördern.

Schulze (2023) beschäftigt sich mit der Rolle der Landeskunde in aktuellen DaF-Lehrwerke für Erwachsene in Deutschland. Dabei überprüft er, ob die Lehrwerke ein realistisches Bild von deutschsprachigen Ländern und Kulturen vermitteln oder ob sie weiterhin eine „heile Welt“ darstellen. Er stellt eine teilweise positive Entwicklung zur vielfältigeren Personenauswahl fest, erkennt jedoch den Bedarf, die diskursive Landeskunde in Zukunft stärker zu berücksichtigen. Köck (2017: 89) betont, dass kulturwissenschaftliche Einflüsse trotz der zunehmenden Etablierung in der Theorie bisher wenig Eingang in Lehrmaterialien oder Curricula gefunden haben, wo weiterhin interkulturelle Ansätze und Faktenwissen dominieren.

Krumm (2010: 1219f.), Rösler und Schart (2016: 490 ff.) und zuletzt auch Altmayer (2023: 376) formulieren Forschungsdesiderata von landeskundlichen bzw. kulturellen Aspekten in Lehrwerken und wünschen sich in Zukunft mehr wirkungs- bzw. rezeptionsanalytische Lehrwerkanalysen. Altmayer (ebd.) erkennt dabei zwar die Bedeutung werkanalytischer Lehrwerkforschung und der Fragen nach der Darstellung landeskundlicher Themen und des Deutschlandbilds in Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an. Jedoch unterstreicht er, dass für die Weiterentwicklung aktueller Konzepte des kulturbezogenen Lernens tiefere wissenschaftliche Erkenntnisse darüber unerlässlich sind, wie Lernende die ihnen präsentierten Deutungen in Lehrwerken verarbeiten und interpretieren.

3 Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts in Bosnien-Herzegowina

Das Hauptziel dieses Kapitels besteht in der eingehenden Analyse der Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts in Bosnien-Herzegowina. Hierbei wird zunächst ein grober Überblick über die Bildungslandschaft in Bosnien-Herzegowina gegeben, der als Grundlage für das Verständnis des spezifischen Kontextes dient. Das Bildungssystem des Landes, geprägt durch seine politische Strukturierung, wird hinsichtlich seines aktuellen Zustands und seiner Gliederung ausführlich dargestellt.

Im Anschluss daran wird der gegenwärtige Stand des Deutschunterrichts in Bosnien-Herzegowina in den Bereichen Vorschulbildung, Primar- und Sekundarbereich sowie Hochschulbildung dargelegt. Die Lehrkräfte, die in der Praxis den Deutschunterricht gestalten, werden ebenso in Betracht gezogen wie der außerschulische Kontext, in dem Deutsch als Fremdsprache eine Rolle spielt.

Ein wesentlicher Bestandteil der Analyse ist die Durchsicht der Lehrpläne und Curricula in Bosnien-Herzegowina. Neben den Lehrplänen und -programmen für den DaF-Unterricht werden auch die damit verbundenen curricularen Reformen erörtert. Abschließend wird der Einsatz von Lehrwerken und Lehrplänen in Bosnien-Herzegowina näher erläutert. Hierbei richtet sich der Fokus auf die Richtlinien für DaF-Lehrwerke sowie auf die verschiedenen Lehrwerkgenerationen, die im Laufe der Zeit zum Einsatz kamen.

Das Kapitel schließt mit einem Ausblick ab, der die zukünftigen Entwicklungen und Herausforderungen im Bereich des Deutschunterrichts in Bosnien-Herzegowina skizziert und somit einen Rahmen für weitere Diskussionen bietet.

3.1 Entwicklung des Bildungswesens in Bosnien-Herzegowina

Die Entwicklung eines modernen, staatlich organisierten Bildungswesens in Bosnien-Herzegowina beginnt mit der österreich-ungarischen Annexion des Landes im späten 19. Jahrhundert. Bis dahin wurde das Schulwesen fast ausschließlich von religiösen Gemeinschaften der Moslems, Katholiken, Orthodoxen und Juden auf konfessioneller Ebene organisiert (vgl. Papić 1972: 21). Nach der Umstrukturierung des Bildungswesens und der gegen Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts durchgeführten Schulreform wird zum ersten Mal die gesetzliche Schulpflicht eingeführt. Es erfolgt die Errichtung der ersten öffentlichen interkonfessionellen Elementarschulen, später auch Gymnasien und Fachschulen, die auch Deutsch als Schulfach anboten (vgl. Džaja 1994: 74). Die Dauer der Elementarschulen

betrug vier Jahre, während die Gymnasien eine Dauer von acht Jahren hatten. Auch nach dem Zerfall der Monarchie und des darauffolgenden Königreichs der Serben, Kroaten und Slowenen bleiben diese Schulen weiterhin bestehen (vgl. Batarilo/Lenhardt 2010: 120). Nach dem Zweiten Weltkrieg und der Ausrufung der *Sozialistischen Föderativen Volksrepublik Jugoslawien* (SFRJ) ist der Ausbau des staatlichen Bildungssystems eines der Prioritäten des damaligen Staatschefs Josip Broz Tito (Pliska 2018: 152). Zahlreiche Reformen des Schulsystems werden durchgeführt, die Grundschulausbildung wird achtjährig und verpflichtend. Mitte der 1970er Jahre wird auch der sekundäre Bildungsbereich eingerichtet (vgl. Batarilo/Lenhardt 2010: 120), der vorerst fakultativ war und vier Jahre dauerte.

Das Bildungssystem im ehemaligen Jugoslawien, Bosnien-Herzegowina als seine Teilrepublik eingeschlossen, gewährte einen breiten Zugang zur Vorschul-, Primar- und Sekundarbildung sowie eine bedeutsame Beteiligung an der Hochschulbildung (vgl. Council of Europe 1999: 8). Das Bildungswesen ist gut ausgebaut, aber dem sozialistischen Regime untergeordnet; in den weitgehend zentralisierten Lehrplänen wird, ähnlich wie in anderen sozialistischen Ländern, politische Loyalität hochgepriesen; Repetition des Lehrbuchwissens, Vermittlung von Fakten und sozialistischen Werten stehen im Mittelpunkt. Dabei fehlt es an Anlässen zum kritischen Denken und Analysieren (vgl. ebd.).

In den 1990er Jahren wird eine erneute Reform des Bildungswesens eingeleitet, bei der insbesondere die Lehrpläne überarbeitet werden. Das Ziel besteht darin, sich an die Bildungssysteme Westeuropas anzulehnen. Der Ausbruch des Krieges im ehemaligen Jugoslawien unterbricht aber die Implementierung dieser Pläne. Der Zerfall Jugoslawiens bedeutet auch das Ende des jugoslawischen Schulsystems (vgl. Batarilo/Lenhardt 2010: 121). Auch das bis dahin relativ einheitliche, aus dem Sozialismus ererbte Bildungssystem von Bosnien-Herzegowina wird durch den Krieg dauerhaft zersplittert (vgl. Pingel 2009: 339) und politisch und ethnisch in bosniakische, kroatische und serbische Bereiche geteilt. Während der Kriegsjahre von 1992 bis 1995 wird der Unterricht „für die jeweilige ethnische Gruppe organisiert“ (Štimac 2017: 64) und häufig in sog. Kriegsschulen fortgesetzt (vgl. Batarilo/Lenhardt 2010: 121), die vielfach unter improvisierten Bedingungen arbeiten.

3.1.1 Politische Strukturierung des Landes

Heute ist Bosnien-Herzegowina ein eigenständiger Staat mit einem sehr komplexen Politik- und Bildungssystem. Seit Ende des Krieges um die Unabhängigkeit wurde der Staat in Verwaltungseinheiten aufgeteilt, die als Entitäten bezeichnet werden – die Föderation Bosnien-Herzegowina (*Federacija Bosne i Hercegovine*, im Folgenden *Föderation B-H*) und die

Republik Srpska (*Republika Srpska*, im Folgenden auch *RS*) sowie ein Sonderbezirk, der eigenständige Distrikt, die Stadt Brčko. Jeder dieser Landesteile ist für die Verwaltung des eigenen Bildungs- und Schulwesens zuständig.

Die Föderation B-H besteht, nach dem Schweizer Vorbild, aus zehn Kantonen, die weitgehend dezentralisiert und autonom sind: 1. Kanton Una-Sana (Unsko-sanski kanton), 2. Kanton Posavina (Posavski kanton), 3. Kanton Tuzla (Tuzlanski kanton), 4. Kanton Zenica-Doboj (Zeničko-dobojski kanton), 5. Kanton Bosnisches Podrinje (Bosansko-podrinjski kanton), 6. Kanton Mittelbosnien (Srednjobosanski kanton), 7. Kanton Herzegowina-Neretva (Hercegovačko-neretvanski kanton), 8. Kanton West-Herzegowina (Zapadno-hercegovački kanton), 9. Kanton Sarajevo (Kanton Sarajevo) und Kanton 10 (Kanton 10) (vgl. Štimac 2017: 60).

In fünf dieser Kantone lebt eine mehrheitlich bosniakische Bevölkerung, drei sind mehrheitlich kroatisch. Zwei sind sogenannte gemischte Kantone, wo keine Nation eine eindeutige Mehrheit bildet. Die Republik Srpska mit einer mehrheitlich serbischen Bevölkerung ist dagegen auf allen Ebenen sehr zentralistisch organisiert. Eine solche Aufgliederung soll den unterschiedlichen ethnisch-religiösen Verhältnissen im Land Rechnung tragen und den Frieden sichern. Der Bildungsbereich wird dadurch jedoch gänzlich föderalisiert (Pingel 2009: 339) und ist stark beeinträchtigt. Auch Štimac (2017: 60) bestätigt: „Es kann demnach von einer asymmetrischen Staatsstruktur gesprochen werden, die sich [...] insbesondere auf die Bildung negativ auswirkt.“

3.1.2 Das gegenwärtige Bildungssystem

Das gegenwärtige Bildungssystem veranschaulicht eindrücklich die Komplexität und Uneinheitlichkeit der Zuständigkeitsaufteilung im gesamten Land. Es gibt so gut wie keine nationale Bildungspolitik. Nach der Verfassung von Bosnien-Herzegowina fällt die Bildung, Erziehung und Wissenschaft nicht in die Zuständigkeit des Gesamtstaates, sondern der einzelnen Entitäten, Kantone und des Distrikts bzw. der Gemeinden (Kačapor u. a. 2013: 173). Auf der gesamtstaatlichen Ebene gibt es demnach kein Bildungsministerium. Die Hauptkompetenzen in diesem Bereich liegen bei den Entitäten. Seit 2008 existiert zwar eine Bildungsministerkonferenz, die sich aus zwei Entitätsbildungsministern, zehn kantonalen Bildungsministern und einem Vertreter des Bildungssektors aus dem Distrikt Brčko zusammensetzt, jedoch nur auf dem Papier. Das letzte Treffen dieser Konferenz fand im Jahr 2016 statt. Seitdem sind sämtliche Reformbemühungen auf gesamtstaatlicher Ebene eingestellt worden.

In der Republik Srpska trägt ein zentrales Bildungs- und Kultusministerium (bosn. *Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Srpske*) mit dem dazugehörigen Pädagogischen Institut (bosn. *Republički pedagoški zavod*) die gesamte Verantwortung für die Gestaltung des Bildungs-, Lehrplan- und Schulbuchwesens. Distrikt Brčko hat eine eigene Abteilung für Bildung in der Regierung des Distriktes (bosn. *Odjel za obrazovanje u Vladi Brčko Distrikta BiH*) und untersteht mit einem gesonderten System gänzlich internationaler Kontrolle (vgl. Štimac 2017: 65).

In der Föderation B-H existiert zwar ein Föderales Bildungsministerium (bosn. *Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke*), seine Hauptaufgabe besteht allerdings in der Koordination und Beratung, anstatt in unmittelbarer operativer Verantwortung. Ein weiteres Problem besteht darin, dass dieses Ministerium trotz einiger Bemühungen bislang nur auf die bosniakisch dominierten Kantone Einfluss nehmen konnte (Batarilo/Lenhardt 2010: 124). Die Bildungshoheit liegt hier auf den zehn Kantonen, wobei jeder Kanton sein eigenes Bildungsministerium hat, der alle Entscheidungen zur Erziehung und Bildung selbstständig treffen kann (vgl. Štimac 2017: 65). Jedes kantonale Bildungsministerium ist eigenverantwortlich für die Entwicklung der Curricula bzw. Lehrpläne und damit faktisch unabhängig von dem Föderalen Bildungsministerium. Der Kanton Sarajevo, als der wirtschaftlich stärkste, hat ein eigenes Curriculum entwickelt, an dem sich teilweise die anderen bosniakischen Kantone und die bosniakischen Teile der gemischten Kantone ausrichten (Pingel 2009: 347). Die kroatischen Kantone und die kroatischen Teile der gemischten Kantone haben ebenfalls ein gemeinsames Bildungsinstitut. Die Pädagogischen Institute (bosn. *Prosvjetno-pedagoški zavodi*) tragen in den meisten Kantonen die Verantwortung für Schulangelegenheiten und Lehrerfortbildungen. Im Zuge der neuen curricularen Bildungsreform im Kanton Sarajevo wurde im Jahr 2021 das Pädagogische Institut aufgelöst und in das sog. Institut für Entwicklung voruniversitärer Bildung (bosn. *Institut za razvoj preduniverzitetskog obrazovanja*) umbenannt. Das neue Institut hat ebenfalls eine beratende und koordinierende Funktion.

Die Kompetenzen für die Gestaltung des Schulsystems sind somit auf insgesamt dreizehn bzw. vierzehn Bildungsministerien verteilt. Entscheidungen zur Erziehung und Bildung können jedoch auch auf der lokalen oder schulischen Ebene getroffen werden (vgl. Štimac 2017: 65). Diese Dezentralisierung macht es fast unmöglich, eine einheitliche Bildungspolitik zu führen. Auf der anderen Seite führt ein solches Bildungssystem „praktisch dazu, dass das föderale System in der Entität geschwächt und die kantonale Macht gestärkt wird“ (ebd.). Auf der gesamtstaatlichen Ebene existieren lediglich Rahmengesetze für Bildung. Darüber hinaus

agieren neben dem Ministerium für zivile Angelegenheiten, das für den Bildungsbereich auf internationaler Ebene zuständig ist, auch die Bildungsministerkonferenz sowie die Agentur für Vor-, Grund- und Sekundarschulbildung APOSO (vgl. Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje 2021), die als die wichtigste Agentur auf dieser Ebene gilt und folgende Zuständigkeitsbereiche hat: Regelung und Entwicklung von gesamtstaatlichen Kernlehrplänen, Erarbeitung von (Bildungs-)Standards und Benotungsregelungen, Förderung der Berufsbildung und Ausbildung im Sekundarschulbereich sowie der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens (vgl. Zakon o agenciji za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje 2007). Für den Tertiärbereich ist die Agentur für Entwicklung des Hochschulwesens und Qualitätssicherung (bosn. *Agencija za razvoj visokog obrazovanja i osiguranje kvaliteta*) zuständig (vgl. Okvirni zakon o visokom obrazovanju u Bosni i Hercegovini 2007: 16).

Die äußerst komplexe Situation in der (Bildungs-)Politik ist größtenteils durch das Daytoner Abkommen zustande gekommen. Das System wird häufig als eines der kompliziertesten politischen Systeme der Welt bezeichnet. In dem Ende 1995 in Dayton unterzeichneten Friedensvertrag wurde die Unabhängigkeit und die Grenzziehung des Staates festgelegt und der Krieg in Bosnien-Herzegowina beendet. Der Vertrag etablierte jedoch auch eine komplizierte Machtteilung zwischen den ethnischen Gruppen und verursachte eine starke Zersplitterung und Dezentralisierung der Zuständigkeiten im Land.

Das heutige Bildungssystem ist trotz intensiver nationaler und internationaler Reformbemühungen in drei parallel bestehende ethnische Teile fragmentiert, die meistens von nationalen Interessen der drei Volksgruppen beeinflusst werden. Die Trennung des Bildungssystems entlang ethnischer Linien führte in der Praxis dazu, dass Kinder in drei verschiedenen nationalen Sprachen – den Amtssprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch – nach drei verschiedenen Lehrplänen unterrichtet werden. Diese unterscheiden sich insbesondere in sog. nationalen Fächern wie Muttersprache, Erdkunde oder Geschichte stark voneinander. Zudem sind sie nicht selten historisch-politisch kontrovers und vermitteln unterschiedliche Sichtweisen auf die Geschichte und Identität des Landes. In diesem Zusammenhang soll auf das Phänomen der sog. „zwei Schulen unter einem Dach“ (bosn. *dvije škole pod jednim krovom*) hingewiesen werden, welches eine der zahlreichen negativen Auswirkungen des Krieges auf das Bildungssystem in Bosnien-Herzegowina darstellt. Die Schulen entstanden in den ethnisch gemischten Kantonen als Reaktion der internationalen Gemeinschaft auf parallel existierende kroatische und bosniakische Schulen, mit dem Ziel, die Bildungsumgebung zu deethnisieren und eine gemeinsame Grundlage für zukünftige Generationen zu schaffen. Das Prinzip funktioniert so, dass kroatische und bosniakische Kinder

dasselbe Schulgebäude teilen, jedoch getrennt voneinander unterrichtet werden. Es gibt separate Eingänge, getrennte Schulverwaltungen und Unterrichtsräumlichkeiten. In der Regel besuchen die Kinder die Schule in zwei Schichten, was den zwischenethnischen Kontakt nahezu unmöglich macht. Nach inoffiziellen Angaben gibt es über 50 Schulen dieser Art. Diese Situation verdeutlicht die anhaltenden Spannungen und Vorurteile innerhalb der Gesellschaft, die durch den Krieg und seine Auswirkungen auf das Bildungssystem weiter verstärkt werden. Insgesamt muss das Bildungssystem in Bosnien-Herzegowina trotz Reformbemühungen als höchst fragmentiert und kontrovers bezeichnet werden (vgl. Batarilo/Lenhart 2010: 124). Die Auswirkungen des Daytoner Abkommens haben bis heute eine signifikante Präsenz und stellen eine große Herausforderung dar. Es gilt immer noch, einen gemeinsamen Bildungsansatz zu finden, der zur Förderung von Zusammenarbeit, Integration und gegenseitigem Verständnis zwischen den ethnischen Gruppen beiträgt und die ethnische Spaltung überwindet.

Zudem bleibt es eine fortwährende Aufgabe, die Bildungspolitik in Bosnien-Herzegowina anzupassen und Reformen voranzutreiben, um eine harmonischere und integrativere Bildungslandschaft zu schaffen, die den Bedürfnissen aller Bürgerinnen und Bürger des Landes gerecht wird und zur Förderung einer nachhaltigen Versöhnung und Stabilität im Land beiträgt. Das bosnisch-herzegowinische Bildungswesen leidet zudem seit einigen Jahren unter einem einschneidenden demografischen Einbruch. Schätzungen zufolge verliert das Land Einwohner in der Größenordnung einer ganzen Stadt pro Jahr. Nach UN-Prognosen werden bis 2050 weitere 500.000 Bosnierinnen und Bosnier das Land verlassen. Diese Entwicklung hat weitreichende Folgen wie den Rückgang der Zahl von Schülerinnen und Schülern, Studierenden, aber auch Lehrpersonen.

3.1.3 Gliederung des Bildungssystems

Das Bildungssystem gliedert sich in den Vorschulbereich, die Primarschul-, Sekundarschul- und die Tertiärbildung. Das Schulsystem ist in Vor-, Grund- und Sekundarschulen gegliedert. Die Vorschulerziehung ist die erste Stufe des Erziehungs- und Bildungssystems in Bosnien-Herzegowina (Kačapor u. a. 2013: 173). Kinder im Alter von sechs Monaten bis zum dritten Lebensjahr können die Kinderkrippe besuchen, ab dem vollendeten dritten Jahr bis zur Einschulung gehen sie in den Kindergarten. Die Vorschule ist nach dem Rahmengesetz für Vorschulerziehung und -bildung ein Jahr vor der Einschulung für alle Schülerinnen und Schüler (SuS) im Land verpflichtend (vgl. Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini 2007: 3).

Die Primarschulbildung erfolgt in zwei Stufen. Die erste Stufe umfasst die Klassen 1 bis 4, wo alle Fächer im Klassenunterricht von einer Lehrkraft unterrichtet werden. Die zweite Stufe erstreckt sich von den Klassen 5 bis 9, wo mehrere Lehrkräfte einzelne Fächer unterrichten (Pliska 2018: 160). Im Jahr 2003 wurde mit der Verabschiedung des Rahmengesetzes für Grund- und Sekundarschulbildung in der Parlamentarischen Versammlung von Bosnien-Herzegowina die obligatorische und für alle Kinder unentgeltliche Grundschulbildung von acht auf neun Jahre ausgedehnt (vgl. Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini 2003: 5) und in beiden Entitäten schrittweise eingeführt (vgl. Turić 2018: 72). Hierbei handelt es sich um das erste Gesetz im Bildungsbereich, welches auf der gesamtstaatlichen Ebene verabschiedet wurde. Daraufhin folgte die Anpassung aller bis dahin geltenden Bildungsgesetze an die Bestimmungen des neuen Rahmengesetzes. Außerdem wurden gemeinsame Kernlehrpläne für die Grundschule und das Gymnasium festgelegt, welche später noch weiter ausgearbeitet wurden (vgl. Kačapor u.a. 2013: 174). Seit 2018 müssen SuS im Kanton Sarajevo mit dem Abschluss der Grundschule auch eine externe Abschlussprüfung ablegen, das sog. „externe Abitur“ (bosn. *eksterna matura*) in den Fächern Muttersprache (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch), Englisch und Mathematik.

Die Sekundarschulbildung mit der sog. Mittelschule (bosn. *srednja škola*) dauert, abhängig vom Schultyp und der Fachrichtung, drei bzw. vier Schuljahre. Neben allgemeinbildenden Schulen, den Gymnasien, gibt es noch berufsbildende Fach-, Kunst-, Berufs- und Sonderschulen sowie religiöse Schulen. Laut Rahmengesetz soll die Sekundarschulbildung für alle Kinder zugänglich und unentgeltlich sein (Kačapor u. a. 2013: 175). Die meisten Schülerinnen und Schüler setzen ihre Schulbildung in der Sekundarstufe fort (Batarilo/Lenhardt 2010: 130).

Die Tertiärbildung wird nach dem Rahmengesetz für Hochschulbildung geregelt und seit dem Beitritt Bosnien-Herzegowinas zum sog. Bologna-Prozess im Jahr 2007 in drei Zyklen organisiert, wobei der erste Zyklus zum akademischen Grad Bachelor (BA), der zweite zum akademischen Grad Magister Artium (MA) und der dritte Zyklus zum akademischen Grad Doktor der Wissenschaften oder gleichwertigen Graden führt (vgl. Okvirni zakon o visokom obrazovanju u Bosni i Hercegovini 2007: 3). Insgesamt gibt es in Bosnien-Herzegowina zehn staatliche und 25 private Hochschulen (vgl. DAAD, kein Datum).

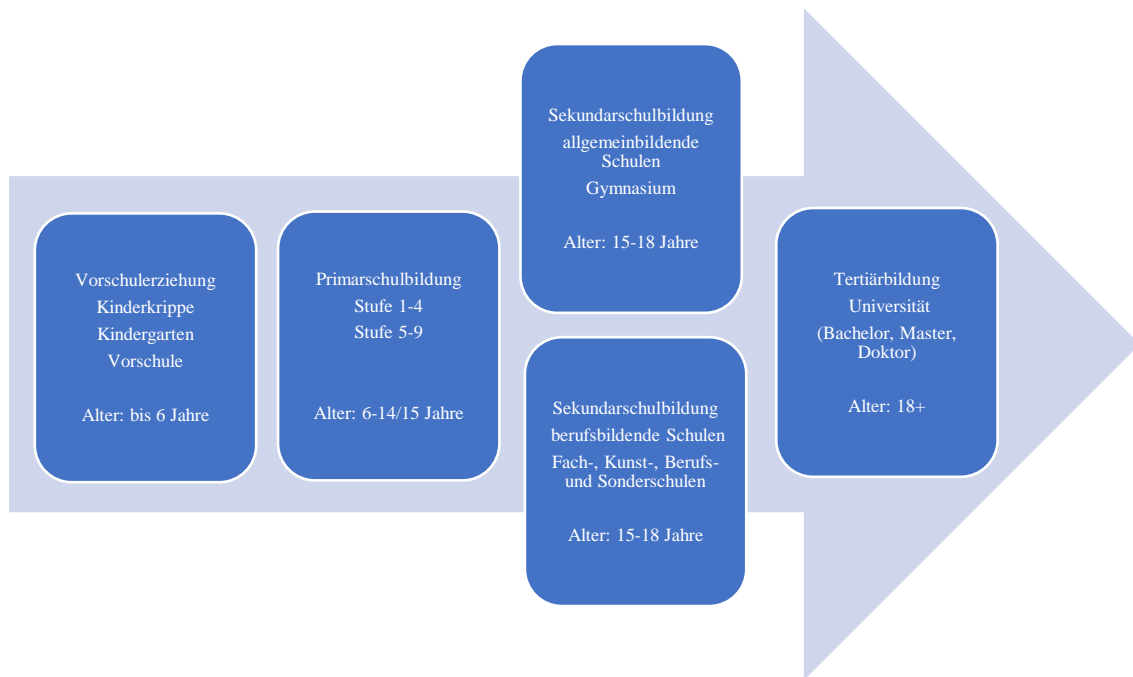


Abbildung 31: Vereinfachte Darstellung des Bildungssystems in Bosnien-Herzegowina

3.2 Deutsch als Fremdsprache im Bildungssystem

Die Geschichte der deutschen Sprache in Bosnien-Herzegowina ist eng mit der (sprachen-) politischen und kulturellen Entwicklung des Landes verbunden. Zugängliche Quellen weisen darauf hin, dass die ersten Anfänge des Deutschlernens in die 50er Jahre des 19. Jahrhunderts fallen und dass Deutsch, abgesehen von gelegentlichen Unterbrechungen, bis heute an bosnisch-herzegowinischen Schulen gelernt wird (vgl. Radanović 2019b: 200).

Zur Zeit der osmanischen Herrschaft, die von 1463 bis 1878 dauerte, wurde der Fremdsprachenunterricht nur vereinzelt und sehr unregelmäßig organisiert. In den zu dieser Zeit bestehenden konfessionellen muslimischen Schulen lehrte man Türkisch und Arabisch (vgl. Ćurić 1983: 278). Um die Mitte des 19. Jahrhunderts regten vor allem serbische Händler in den sog. Bürger- bzw. Handelsschulen das Fremdsprachenlernen weiter an. Hier werden zum ersten Mal auch Deutsch und Italienisch gelernt, die aufgrund blühender Handelsbeziehungen mit Wien und Triest attraktiv waren (vgl. Papić 1972: 24), vereinzelt kam auch Französisch hinzu (vgl. Pejanović 1953: 38).

Während der österreichisch-ungarischen Monarchie, die zwischen 1878 bis 1918, also rund 40 Jahre anhielt, übernimmt Deutsch in staatlichen Schulen die führende Rolle und wird an allen Mittelschulen als die erste und oft einzige lebende Sprache eingeführt (vgl. Radanović 2017: 160; vgl. auch Memić 2019: 190). Bis zum Jahr 1891 lernt man Deutsch auch an Grundschulen als obligatorisches Fach, danach wird es jedoch fakultativ (vgl. Papić 1972: 55). In der 1912

eröffneten Handelsakademie in Sarajevo war Deutsch mit durchschnittlich 5 Stunden die Woche dagegen das Fach mit den meisten Wochenstunden (Radanović 2013: 121).

Im Königreich der Serben, Kroaten und Slowenen nimmt der Einfluss der deutschen Sprache ab. Französisch und Italienisch werden verstärkt angeboten, Deutsch wird zur zweiten Fremdsprache (vgl. Radanović 2019b: 211).

Während des Zweiten Weltkrieges wird Bosnien-Herzegowina von den Achsenmächten, also auch vom Deutschen Reich besetzt. Deshalb spielt die deutsche Sprache wieder eine wichtige Rolle und wird an allen Schulen des Königreichs eingeführt (vgl. Radanović 2019b: 212).

Direkt nach dem Zweiten Weltkrieg wird Deutsch in ganz Jugoslawien als die Sprache des Feindes empfunden und spielt erwartungsgemäß eine geringe Rolle. Gehrman und Petravić (2010: 1717) sprechen von einem „vorübergehenden Tiefpunkt“. Durch die politische Annäherung Jugoslawiens an die sozialistische DDR gewann die deutsche Sprache in den 1950er Jahren jedoch wieder an Popularität (vgl. Fornoff 2016: 242). In einem Bericht Anfang der 1960er Jahre wird betont, dass Deutsch die führende Fremdsprache in Jugoslawien und somit auch in Bosnien-Herzegowina war (vgl. o.V., 1961: 150).

Nach der Gründung der ersten Universität in Bosnien-Herzegowina im Jahr 1949 wird ein Jahr später der Lehrstuhl für Germanistik und Anglistik gegründet, der fortan die akademische Ausbildung künftiger Deutsch- und Englischlehrkräfte übernahm (vgl. Đorđević 1996: 7). Im Laufe der Lehrplanentwicklung wurde Deutsch allmählich in die Schulen eingeführt, zunächst als zweite, schließlich auch als erste Fremdsprache (vgl. ebd.). Bis in die 1990er Jahre gehörte Deutsch neben Russisch, Englisch, Französisch und Italienisch zu den meistgelernten Fremdsprachen in Jugoslawien.

Seit der Aufnahme Bosnien-Herzegowinas in den Europarat im Jahr 2002 wächst das Bewusstsein des Staates über die Bedeutung des multikulturellen Zusammenlebens im europäischen Kontext und der damit einhergehenden Mehrsprachigkeit und Wichtigkeit der Fremdsprachenförderung (vgl. Turić 2018: 67). Folglich wurde auch die Empfehlung des Europäischen Parlaments über die Sprachenpolitik der EU berücksichtigt, dass alle europäischen Bürgerinnen und Bürger zusätzlich zu ihrer Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen sollten (vgl. Franke/Mennella 2017: 1). Somit nahm in den vergangenen Jahrzehnten die Bedeutsamkeit des Fremdsprachenlernens im Bildungswesen zu, die sich darin widerspiegelte, dass zwei Fremdsprachen als obligatorische Fächer in die Pflichtbildung eingeführt und in den Lehrplänen festgelegt wurden (vgl. Turić 2018: 68). Obwohl der Gesetzgeber die Sprachenwahl und die Sprachenfolge nicht explizit vorschreibt, ist Englisch,

wie in vielen anderen europäischen Ländern, die dominierende erste Fremdsprache, gefolgt von Deutsch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Türkisch, Arabisch u.a.

Die deutsche Sprache wird heute sowohl im öffentlichen als auch im privaten Bildungssektor auf allen Bildungsebenen unterrichtet und ist nach Englisch die wichtigste Fremdsprache, die in Bosnien-Herzegowina gelernt wird. Aktuell erfreut sie sich großer Beliebtheit. Ähnlich sieht es in allen Ländern des ehemaligen Jugoslawiens aus. Dafür gibt es mehrere Gründe: die jahrzehntelange Anwesenheit der österreichisch-ungarischen Monarchie im 19. und 20. Jahrhundert, die geografische Nähe und die bis heute andauernden intensiven Kontakte zum deutschsprachigen Raum, bedeutende wirtschaftliche Zusammenarbeit mit Deutschland und Österreich, Zugang zu Informationen aus dem Technik- und Wirtschaftsbereich, Studienmöglichkeiten. Der Wunsch, die deutsche Sprache zu erlernen, wird auch maßgeblich durch die Migration der Bevölkerung in die deutschsprachigen Länder beeinflusst, die aus ökonomischen, sozialen und politischen Beweggründen erfolgt, insbesondere im Anschluss an den jüngsten Bosnien-Krieg. Sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich sind relativ hohe Deutschlernendenzahlen zu verzeichnen. Die hohe Nachfrage wird jedoch überwiegend im Erwachsenenbereich verzeichnet, meist an privaten Sprachschulen und Instituten. Nach der letzten weltweiten Datenerhebung des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland gab es im Jahr 2020 von insgesamt 432.983 Schülerinnen und Schülern in Bosnien-Herzegowina über 155.000 DaF-Lernende im Schulbereich, davon 3500 am Goethe-Institut (Auswärtiges Amt 2020: 11).

3.2.1 Deutsch als Fremdsprache im Vorschul- und Primarbereich

Das Fremdsprachenangebot an Vor-, Grund- und Mittelschulen in den Entitäten und Kantonen ist, der politischen Lage entsprechend, ebenfalls nicht einheitlich.

Die erste Begegnung mit einer Fremdsprache wird Kindern in Kindergartenstätten ermöglicht, ein- bis dreimal in der Woche. Präferiert wird in beiden Entitäten Englisch (vgl. Kačapor u. a. 2013: 184; vgl. auch Turić 2018: 71). Dieser Unterricht ist nicht verpflichtend und daher meistens kostenpflichtig. In größeren Städten gibt es vereinzelt auch zweisprachige Kindergärten, hauptsächlich jedoch in der Kombination Muttersprache und Englisch (vgl. Turić 2018: 72). Einige Zeit lang wurde auch Deutsch angeboten, vor allem mit Unterstützung des Goethe-Instituts Bosnien und Herzegowina.

Frühes Fremdsprachenlernen versteht in der Regel den Beginn des Fremdsprachenunterrichts innerhalb der Grundschulzeit, oft schon mit sechs Jahren oder auch früher im Kindergarten (vgl. Jung/Günter 2016: 218). In Bosnien-Herzegowina werden Fremdsprachen im

Primarbereich ab der Grundschule verpflichtend gelernt. Zwei Fremdsprachen sind für Lernende obligatorisch, wobei Deutsch in den meisten Fällen als zweite Fremdsprache gelernt wird. Englisch ist zumeist die erste Fremdsprache, die ab der ersten, zweiten oder dritten Klasse unterrichtet wird. Die Reihenfolge der ersten und zweiten Fremdsprache ist zwar gesetzlich nicht geregelt, in der Praxis wird jedoch in den meisten Fällen Englisch als erste Fremdsprache angeboten und gewählt.

In der Republik Srpska wird die erste Fremdsprache ab der dritten, die zweite Fremdsprache ab der sechsten Klasse mit zwei Stunden pro Woche unterrichtet (Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Srpske 2014: 4). Die am häufigsten gewählte zweite Fremdsprache an Grundschulen ist Deutsch, gefolgt von Französisch, Russisch oder Italienisch. Die Entscheidung über das Fremdsprachenangebot trifft in den meisten Fällen das Ministerium für Bildung und Kultur, in wenigen Fällen die Schulen selbst (Pliska 2016: 132).

In der Föderation B-H ist die Situation in den einzelnen Kantonen sehr unterschiedlich. In Grundschulen, die den Unterricht in kroatischer Sprache anbieten, wird Deutsch sowohl als erste als auch als zweite Fremdsprache unterrichtet, wobei die erste Fremdsprache ab der zweiten Klasse mit zwei bzw. drei Wochenstunden und die zweite Fremdsprache ab der fünften Klasse mit zwei Wochenstunden gelernt wird (vgl. Ministarstvo znanosti, prosvjete, kulture i športa 2009: 14). In vielen anderen Kantonen beginnt man mit der ersten Fremdsprache in der dritten Klasse, mit der zweiten Fremdsprache in der sechsten Klasse mit durchschnittlich zwei Stunden pro Woche (Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta 2014: 11).

Im Kanton Sarajevo wird seit wenigen Jahren die erste Fremdsprache (in der Regel Englisch) ab der ersten Klasse der Grundschule gelernt (Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade KS: 2016). Die zweite Fremdsprache ist auch hier meistens Deutsch.

Wenige Grundschulen bieten auch Französisch, Italienisch und Arabisch an. In einigen Privatschulen werden auch Persisch und Türkisch unterrichtet. Über das Fremdsprachenangebot entscheidet die jeweilige Schulleitung (Pliska 2016: 133), abhängig von der Verfügbarkeit der Lehrenden und finanziellen Möglichkeiten. Auch die Eltern haben Mitspracherecht.

Die Agentur für Statistik von Bosnien-Herzegowina (bosn. *Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine*) erfasst Daten zu Fremdsprachenlernenden auf gesamtstaatlicher Ebene. So gab es im Schuljahr 2022/2023 von insgesamt 223.100 SuS mit erster Fremdsprache rund 4.682, die Deutsch als 1. Fremdsprache lernten, also 2,1%. Der Rest lernte mehrheitlich Englisch (97,8%). Von insgesamt 121.537 SuS mit zweiter Fremdsprache lernten 102.817 SuS Deutsch als 2. Fremdsprache, also 84,6%. Der Rest lernte Englisch (3,3%), Französisch (2,3%),

Russisch (5,8%) oder andere Sprachen (4%) als 2. Fremdsprache. Somit kann festgehalten werden, dass in Bosnien-Herzegowina die meistgelernte 2. Fremdsprache Deutsch ist (Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine 2023: 2).

Auf der föderalen bzw. kantonalen Ebene sieht es ähnlich aus. Nach der Föderalen Agentur für Statistik (bosn. *Federalni zavod za statistiku*) gab es in der FBiH von insgesamt 152.421 SuS mit erster Fremdsprache rund 4.682, die Deutsch als 1. Fremdsprache lernten, also 3,1%. Der Rest lernte überwiegend Englisch (97%). Von insgesamt 80.951 SuS, die eine zweite Fremdsprache lernten, lernte die Mehrheit von 72.508 Deutsch als zweite Fremdsprache, also 89,6%. Der Rest lernte Englisch (5%), Französisch (0,4%) oder andere Sprachen als zweite Fremdsprache (5%) (vgl. *Federalni zavod za statistiku* 2023: 29).

Im Kanton Sarajevo gab es von insgesamt 37.387 SuS mit erster Fremdsprache rund 82 SuS, die Deutsch als 1. Fremdsprache wählten, also gerade mal 0,2%. Die Mehrheit lernte auch hier Englisch als 1. Fremdsprache, über 99%. Von insgesamt 20.821 SuS mit zweiter Fremdsprache lernten 19.227 SuS Deutsch, also 92,3%. 419 SuS lernten Englisch (2%), 344 SuS Französisch als zweite Fremdsprache (1,7%), der Rest lernte andere Fremdsprachen (4%) (vgl. *Federalni zavod za statistiku* 2023: 29).

Im Folgenden wird tabellarisch dargestellt, wie die Zahlen der Fremdsprachenlernenden im Allgemeinen bzw. der Deutschlernenden im Besonderen in einzelnen Teilen Bosnien-Herzegowinas im Primarbereich verteilt sind.

Tabelle 1: Anzahl der SuS im Primarbereich (Deutsch als 1. und 2. Fremdsprache) im Schuljahr 2022/2023

Schuljahr 2022/2023	Bosnien- Herzegowina	Föderation B-H	Kanton Sarajevo	Republik Srpska	Distrikt Brčko
Gesamtzahl der SuS*	260.337	169.786	37.669	84.643	5.908***
Fremdsprachen- lernende	1. FS** Gesamtzahl 223.100	1. FS Gesamtzahl 152.421	1. FS Gesamtzahl 37.387	1. FS Gesamtzahl (RS und DB) 70.679	
	2. FS Gesamtzahl 121.537	2. FS Gesamtzahl 80.951	2. FS Gesamtzahl 20.821	2. FS Gesamtzahl (RS und DB) 40.586***	
Deutschlernende	1. und 2. FS Gesamtzahl 107.499	1. und 2. FS Gesamtzahl 77.190	1. und 2. FS Gesamtzahl 19.309	1. und 2. FS Gesamtzahl (RS und DB) 30.309	
	1. FS Deutsch 4.682 (2,1%)	1. FS Deutsch 4.682	1. FS Deutsch 82	1. FS Deutsch (RS und DB) 0***	
	2. FS Deutsch 102.817	2. FS Deutsch 72.508	2. FS Deutsch 19.227	2. FS Deutsch (RS und DB) 30.309***	

*SuS (Schülerinnen und Schüler)

**FS (Fremdsprache)

***Da keine vollständigen Daten für RS und BD vorliegen, ergeben sich die o.g. Zahlen aus der Differenz von BiH und FBiH.

3.2.2 Deutsch als Fremdsprache im Sekundarbereich

Auch an Mittelschulen ist der Fremdsprachenunterricht im ganzen Land verpflichtend. An allgemeinbildenden Gymnasien werden meistens zwei Fremdsprachen unterrichtet, an Sprachgymnasien auch eine dritte Fremdsprache und Latein. Das angestrebte Sprachniveau am Ende des Gymnasiums für die erste Fremdsprache ist B2, für die zweite Fremdsprache B1 (Kačapor u. a. 2013: 186). An berufsbildenden Fachschulen wird mit wenigen Ausnahmen (z.B.

im Kanton Una-Sana) nur eine Fremdsprache unterrichtet. In der Regel ist das Englisch. Somit wird die Kontinuität des Zweitspracherwerbs unterbrochen, was in den meisten Fällen die deutsche Sprache betrifft (vgl. Turić 2018: 75).

Im Kanton Sarajevo wird Deutsch an Gymnasien als erste, zweite oder dritte Fremdsprache gelernt. Seit Jahren wird an mehreren Gymnasien im Land auch verstärkter bzw. zusätzlicher Deutschunterricht angeboten, der von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) betreut wird (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, 2021). Im Rahmen dieses kontinuierlichen und kompetenzorientierten Programms können interessierte Lernende das Deutsche Sprachdiplom (DSD) der Kultusministerkonferenz (KMK) in zwei Stufen erwerben. Stufe I des DSD ist für Lernende von etwa 14 bis 16 Jahren geeignet und gilt als Nachweis von Deutschkenntnissen, die zur Aufnahme an Studienkollegs notwendig sind. Zielniveau ist die Niveaustufe B1. Stufe II ist für Lernende zwischen 16 und 18 Jahren geeignet und als Nachweis für ein Hochschulstudium in Deutschland erforderlich. Sie zielt auf die Kompetenzstufen B2 und C1 des GeR. Diese Initiative steigert das Interesse an der deutschen Sprache, da sie attraktive Unterrichtsangebote und international anerkannte Prüfungen bietet.

In Sarajevo gibt es seit Jahren auch Gymnasien, die bilingualen Sachfachunterricht bieten. Bei diesem integrierten Sprachunterricht oder CLIL (Content and Language Integrated Learning) werden ein oder mehrere Sachfächer auf Deutsch unterrichtet. Im Kontext eines Projekts des Europarats zur CLIL-Lehrerausbildung in Europa wird CLIL folgendermaßen definiert:

„CLIL ist ein pädagogischer Ansatz, in welchem eine zweite Sprache für die Vermittlung und das Lernen von Sachfächern und von Sprache mit dem Ziel eingesetzt wird, sowohl die Beherrschung des Sachfachs als auch der Sprache im Hinblick auf vorab festgelegte Ziele zu fördern.“ (Marsh/Mehisto/Wolff/Frigols Martin 2010: 11)

Auf diese Weise werden also Inhalt und Sprache als Ganzes gelehrt und die Schülerinnen und Schüler der fremden Sprache länger und intensiver ausgesetzt als im regulären Fremdsprachenunterricht.

Eine Stärkung der deutschen Sprache im schulischen Bereich kann man auch durch die vom Auswärtigen Amt geförderte Initiative „Schulen – Partner der Zukunft“ (PASCH) beobachten, die von der ZfA, dem Goethe-Institut, dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und dem Pädagogischen Austauschdienst (PAD) getragen wird. Insgesamt 24 Grund- und Mittelschulen in Bosnien-Herzegowina, die in diesem Programm sind, werden durch zahlreiche Angebote für Lehrende und Lernende unterstützt und gefördert. So erhalten sie Stipendien und Sprachkurse, technische Unterstützung und vielfältige Fortbildungsmöglichkeiten. Außerdem sind die Schulen an ein internationales Netzwerk

eingebunden, was ihnen verschiedene Austauschprogramme und Kooperationen in der ganzen Welt ermöglicht.

Das Förderale Amt für Statistik erfasst für das Jahr 2022/2023 folgende Zahlen zu Deutschlernenden im Sekundarbereich in der FBiH: Von insgesamt 68.459 SuS, die die erste Fremdsprache lernen, entfallen 2.406 SuS auf Deutschlernende. Von insgesamt 29.770 SuS, die eine zweite Fremdsprache lernen, entfallen 24.384 SuS auf Deutschlernende. 1704 SuS lernen eine dritte Fremdsprache, davon sind 203 Deutschlernende. In Prozentzahlen heißt das, dass etwa 3,5% der Fremdsprachenlernenden Deutsch als erste Fremdsprache wählt, 82% Deutsch als zweite Fremdsprache und nur etwa 12% Deutsch als dritte Fremdsprache. Der Rest entfällt auf andere Fremdsprachen (vgl. Federalni zavod za statistiku 2023: 35).

Für den Sekundarbereich gibt es leider keine statistischen Daten zu den Fremdsprachenlernenden für das ganze Land (Stand April 2023), aber es kann davon ausgegangen werden, dass die Situation sehr ähnlich ist.

3.2.3 Deutsch als Fremdsprache in der Tertiärbildung

In Bosnien-Herzegowina werden Deutschlehrkräfte an insgesamt acht staatlichen Universitäten ausgebildet. Da es auch kein einheitliches Hochschulsystem im Land gibt, ist das Studium der Germanistik unterschiedlich aufgebaut. So beträgt die Regelstudienzeit in den Bachelorstudiengängen mindestens drei und höchstens vier Jahre. Der Masterstudiengang dauert mindestens ein Jahr bzw. höchstens zwei Jahre. Das Doktoratsstudium beträgt drei Jahre und wird an der Germanistikabteilung in Sarajevo angeboten. Die Sarajevoer Abteilung für Germanistik (bosn. *Odsjek za germanistiku*) als die älteste und größte Germanistik im Land diente nach dem letzten Bosnien-Krieg als Vorbild für weitere germanistische Neugründungen. So gibt es heute acht germanistische Abteilungen an den Universitäten in Banja Luka (Gründung im Jahr 2009), Tuzla (Gründung im Jahr 1998), Zenica (Gründung im Jahr 2004), Mostar (Gründung im Jahr 1994), Ost-Mostar (Gründung im Jahr 1999), Ost-Sarajevo (Gründung im Jahr 1993) und Bihać (Gründung im Jahr 1998).

Seit ihren Anfängen pflegt die Abteilung für Germanistik in Sarajevo Kontakte zu Hochschul- und Forschungsinstituten aus dem deutschsprachigen, aber auch europäischen Raum und schließt sich besonders in den letzten Jahrzehnten stark an den internationalen wissenschaftlichen Diskurs an. Durch zahlreiche Partnerschaften und Kooperationen mit europäischen Hochschulen haben sich eine Vielzahl von Gelegenheiten eröffnet, Gastvorträge und Forschungsaufenthalte im Rahmen verschiedener Austausch- und Mobilitätsprogramme verstärkt in Anspruch zu nehmen. Auch mit deutschsprachigen Mittlerorganisationen im Land

wie dem Goethe-Institut, dem Österreichischen Institut, dem Österreichischen Kulturforum oder auch Botschaften der Bundesrepublik Deutschland, der Republik Österreich und der Schweiz werden zahlreiche Projekte durchgeführt. Von den zuständigen deutschen und österreichischen Organisationen werden seit Jahrzehnten DAAD- und OeAD-Lektoren an die Abteilung entsandt, die sich auch am Unterricht beteiligen und sowohl Studierenden als auch dem Lehrpersonal zur Verfügung stehen.

In der Regel studieren die meisten Studierenden nur ein Fach, obwohl fast alle Universitäten auch ein Zwei-Fach-Studium anbieten. Diese Tradition trägt ihre Wurzeln im ursprünglichen sozialistischen Bildungssystem nach dem Modell „ein Fach – eine Lehrperson“, welches „nicht nur unproduktiv, sondern auch zu teuer ist“ (Fornoff 2016: 247). So unterrichtet die Mehrheit der Deutschlehrkräfte ausschließlich das Fach Deutsch. Das Zwei-Fach-Studium wird immer noch in einem geringen Maße ausgewählt, da Studierende dabei auf viele organisatorische Schwierigkeiten stoßen.

Das Studium der Germanistik bzw. der deutschen Sprache ist in der Regel philologisch bzw. literaturwissenschaftlich orientiert. Dabei werden grundlegende fachwissenschaftliche germanistische Grundlagen in Sprach- und Literaturwissenschaft vermittelt. Die Deutschlehrerbildung beginnt mit einigen wenigen Fächern in Methodik/Didaktik im BA-Studium, einschließlich Pflichtwahlfächern in Pädagogik und Psychologie. Trotz Verbesserungen in den letzten Jahren sind jedoch die methodisch-didaktischen Fächer in der Unterzahl und bei Weitem nicht genügend vertreten, um zukünftige Lehrpersonen für den bevorstehenden Deutschlehrerberuf zu befähigen. Das Studium ist stark verschult, Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Fächern gering. Lehrveranstaltungen finden in Form von Vorlesungen, Übungen und Seminaren statt, es fehlt jedoch an Systematik und kommunikativen Neuentwicklungen. Die Studieninhalte bedürfen einer Modernisierung bzw. Überarbeitung des Curriculums. Trotz obligatorischen Schulpraktikums in Abschluss-Semestern des BA- und MA-Studiums, das jedoch nur wenige Hospitations- und Lehrprobenstunden beträgt, fehlt es an Praxisnähe zum Lehrberuf.

Die politisch und wirtschaftlich bedingte Auswanderung ganzer Familien aus dem Land und der daraus folgende demokratische Wandel gehen nicht spurlos an den Universitäten vorbei. Die Studierendenzahlen an allen bosnisch-herzegowinischen Universitäten sind in den letzten Jahren stark zurückgegangen. Das Föderale Amt für Statistik (bosn. *Federalni zavod za statistiku*) erfasst im Jahr 2018/2019 insgesamt 62.285 Studierende. Fünf Jahre später, im Jahr 2022/2023, waren es nur noch 53.618 Studierende. Das ist ein Rückgang von 8.667

Studierenden, also etwa 14% innerhalb von fünf Jahren (vgl. Federalni zavod za statistiku 2023: 11).

Im Kanton Sarajevo fiel die Zahl der Studierenden von 28.842 im Jahr 2018/2019 auf 26.169 Studierende im Jahr 2022/2023 (vgl. Federalni zavod za statistiku 2023: 11). Die Zahl der Studierenden ist um 2.673, also um etwa 9,28% gesunken.

Auch die Germanistikabteilungen im Land verzeichnen einen deutlichen Rückgang, vor allem im Vergleich zu der Zeit nach dem Bosnien-Krieg Ende der 1990er und Anfang der 2000-er Jahre, als viele sogenannte Rückkehrer aus den deutschsprachigen Ländern zurückkamen und Germanistik studierten. Waren es zu der Zeit noch über 100 Studierende an der Abteilung für Germanistik in Sarajevo, sind es heute höchstens 50.

Nach abgeschlossenem Bachelor- bzw. Masterstudium bietet der heimische Arbeitsmarkt unterschiedliche Berufsmöglichkeiten. So entscheidet sich eine große Anzahl der Absolventen für einen Lehrberuf an staatlichen oder privaten Schulen und Instituten, obwohl die Verdienstmöglichkeiten vergleichsweise gering sind. Viele finden eine Anstellung als Übersetzer oder Dolmetscher, im Bankwesen oder Handel, in deutschsprachigen Firmen, Institutionen und Stiftungen oder in letzter Zeit auch in Call-Centern.

3.2.4 Deutschlehrende in der Praxis

Lehrpersonen, die an staatlichen Schulen tätig sein möchten, müssen innerhalb eines Zeitraums von einem bis zwei Jahren nach Arbeitsbeginn ein Staatsexamen ablegen (bosn. *stručni ispit*). Das Examen setzt sich aus einem praktischen und einem administrativen Teil zusammen. Der praktische Teil beinhaltet eine Lehrprobe zu einer vorab geplanten Einheit und eine anschließende didaktisch-methodische Prüfung. Diese Prüfung umfasst eine Reflexion über die durchgeführte Unterrichtsstunde und eine allgemeine Überprüfung der Kenntnisse in Unterrichtsdidaktik und -methodik. Der administrative Teil des Examens bezieht sich auf verwaltungstechnische Aspekte des Lehrberufs (vgl. Pravilnik o polaganju stručnog ispita odgajatelja, nastavnika i stručnih saradnika 2000: 11). Nach dem erfolgreich bestandenen Examen erhält die Lehrperson die Lehrbefähigung, eigenständig zu unterrichten (vgl. auch Đorđević 1996: 7).

Nach der letzten weltweiten Datenerhebung des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland gab es im Jahr 2020 rund 840 Deutschlehrkräfte in Bosnien-Herzegowina, die an 2.128 Schulen insgesamt 155.801 Deutschlernende unterrichteten (Auswärtiges Amt 2020: 11). Durchschnittlich hat eine Deutschlehrkraft an der Schule in Bosnien-Herzegowina ein Stundendeputat von 19 Stunden pro Woche. Die Unterrichtsverpflichtung unterscheidet sich je

nach Entität, Kanton und Schulart. Dazu kommen noch viele andere Aufgaben, darunter Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Vorbereitung und Korrektur von Klassenarbeiten und Klausuren, Konferenzen und Sitzungen, Eltern- und Schülergespräche, Klassenfahrten, Ausflüge und vieles mehr.

Die Qualität des Unterrichts an Schulen lässt oft zu wünschen übrig. Häufig fehlt es an modernen Lehrmethoden. Lehrmaterialien und Ressourcen sind begrenzt verfügbar, es muss oft mit veralteten Lehrwerken gearbeitet werden. Finanzielle Mittel der meisten Schulen im Land sind sehr begrenzt, wodurch Fortbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen nur eingeschränkt möglich sind. Die Lerntradition zeichnet sich durch Reproduktion des Faktenwissens, Übersetzen und Grammatik sowie eine intensive Verwendung der Muttersprache aus. Der Unterricht verläuft größtenteils frontal, wobei häufig Diktate gehalten und Wissen abgefragt wird.

In Sarajevo und anderen größeren Städten im Land sieht die Situation vergleichsweise etwas besser aus. Durch eine bessere finanzielle Lage der Schulen gibt es auch bessere Lehr- und Lernbedingungen, die es ermöglichen, moderneres Lehr- und Lernmaterial anzuschaffen und innovative Technologien in den Unterricht zu integrieren. Zusätzlich können die Schulen fortlaufende Fort- und Weiterbildungen für die Lehrkräfte anbieten, was sich positiv auf die Unterrichtsqualität auswirkt.

Aufgrund der seit Jahren anhaltenden Auswanderungswelle im Land ist in der letzten Zeit auch ein Mangel an Deutschlehrkräften zu verzeichnen. In Anbetracht fallender Studentenzahlen ist eine Verschärfung der Situation zu erwarten.

3.2.5 Deutsch außerhalb traditioneller Bildungseinrichtungen

Auch außerhalb traditioneller, staatlicher Bildungseinrichtungen wird in Bosnien-Herzegowina Deutsch gelernt und gefördert. Im Jahr 2001 wird der Bosnisch-herzegowinische Deutschlehrerverband (BHDLV) gegründet, der seinen Sitz in Sarajevo hat und der einzige Deutschlehrerverband ist, der auf der Gesamtstaatsebene wirkt. Zu seinen Hauptaufgaben gehört neben der Förderung des fachlichen Austausches und der Weiterbildung von Lehrpersonen die Stärkung und Weiterentwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache in Bosnien-Herzegowina. Außerdem pflegt der Verband Kontakte zu anderen Deutschlehrerverbänden aus der Region und der Welt. Seit 2009 ist der BHDLV Mitglied des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands (IDV), dem Dachverband für national organisierte Deutschlehrerverbände, dessen Leitung seit dem Jahr 2021 von einem Vorstandsmitglied des BHDLV übernommen wurde. Seit 14 Jahren veranstaltet der Verband

kontinuierlich Bosnisch-herzegowinische Deutschlehrertagungen (BHDLT), die Deutschlehrende, Dozierende und angehende Deutschlehrkräfte aus dem ganzen Land, aber auch aus der Region versammelt und bei der in einer Vielzahl von Workshops, Präsentationen und Seminaren verschiedene aktuelle Themen und Fragestellungen aus dem Fach aufgegriffen werden. Zu Plenarvorträgen werden jedes Jahr renommierte Expert:innen aus dem deutschsprachigen Raum eingeladen. Die Tagung wird mit der Unterstützung verschiedener Mittlerorganisationen organisiert, allen voran das Goethe-Institut Bosnien-Herzegowina, das Österreich Institut, das österreichische Kulturforum Sarajewo, die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), Deutsche Welle, aber auch die Botschaften aller drei deutschsprachigen Länder – Botschaft der Bundesrepublik Deutschland, Botschaft der Republik Österreich und die Schweizer Botschaft.

Seit 2018 agiert auch der Germanistenverband in Bosnien-Herzegowina (GVBiH), der auf akademischer Ebene Germanist:innen aus dem Land und der Region bei regelmäßigen wissenschaftlichen Konferenzen versammelt.

Im Land sind auch verschiedene Mittlerorganisationen aus dem deutschsprachigen Raum präsent, die sich auf unterschiedliche Weise für die Förderung des Deutschen einsetzen – Goethe-Institut Bosnien-Herzegowina, ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen), DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst), OeAD (Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung), Österreich Institut Sarajevo u.a.

Die Deutschlernendenzahlen an Sprachinstituten und -lernzentren im Land sind seit Jahren im ständigen Zuwachs. Vor allem Sprachinstitute verzeichnen hohe Lernendenzahlen, sowohl in Kinder- und Jugendkursen als auch im Erwachsenenbereich.

3.3 Lehrpläne und Curricula in Bosnien-Herzegowina

3.3.1 Lehrplan und Curricula

Lehrpläne sind staatlich verordnete Vorgaben bzw. „generelle Planungsinstrumente zum Unterricht“ (Westphalen 1985: 13) und erfüllen mehrere Aufgaben: Sie gewährleisten die Vergleichbarkeit der Leistungen und Erträge des Unterrichts, dienen als Handlungshilfen für Lehrkräfte und stellen eine Basis für die Erstellung von Lehrmaterialien dar. Sie regeln die Verteilung des Lehrstoffes über einen bestimmten Zeitraum und enthalten neben dem Stoffverteilungsplan auch übergreifende Bildungsziele, d.h. „sie formulieren die allgemeinen und fachspezifischen didaktischen Grundlagen des Unterrichts und [...] geben Hinweise zu den

Prinzipien und Verfahren der Unterrichtsgestaltung.“ (Neuner 2001: 798f.) Im *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* definiert Salden-Förster Lehrpläne wie folgt:

„Ein Lehrplan ist ein bildungspolitisches, administratives und juristisches Dokument, das für den institutionellen Kontext Schule festlegt, welche Kompetenzen, Bildungsziele, Inhalte, Gegenstände und sprachlichen Mittel die SuS zu bestimmten Zeitpunkten innerhalb ihres Bildungsganges erreicht und erarbeitet haben müssen.“ (Salden-Förster 2017: 199)

In der täglichen Unterrichtspraxis dienen Lehrpläne als Orientierungshilfe und ermöglichen den Lehrenden Gestaltungsraum. Für Autor:innen sind sie eine Planungsgrundlage, da Schullehrwerke mit den Vorgaben des Lehrplans übereinstimmen müssen (ebd.: 200). Für die Effektivität des Fremdsprachenunterrichts, seine Ziele und Methoden ist die Relevanz von Lehrplänen immens (ebd.: 202).

In der deutschen Sprache ist neben dem Lehrplan auch vom Curriculum die Rede. Diese beiden Begriffe werden häufig deckungsgleich verwendet. Eine eindeutige Trennung gilt als schwierig (vgl. dazu Hallet/Königs 2019: 54). Das Curriculum ist weiter gefasst als der Lehrplan und bezeichnet in der Regel einen Überbegriff, der aus einer Reihe von Richtlinien und Gesetzen bis zu den Unterrichtsmaterialien besteht. Meistens bieten Curricula „einen allgemeinen Rahmen für die umfassende konzeptuelle Anordnung von Bildungs- und Ausbildungsgängen“ (ebd.: 55).

3.3.2 Lehrplan und -programm

In Bosnien-Herzegowina ist in diesem Zusammenhang vom „Lehrplan und -programm“ die Rede (bosn. *Nastavni plan i program*). Dabei bezeichnen Lehrpläne systematisch Ziele und Inhalte nach Schultyp und Schuljahr für alle Unterrichtsfächer. Lehrprogramme hingegen enthalten Ziele, Inhalte und didaktisch-methodische Hinweise für ein bestimmtes Unterrichtsfach und sind traditionell mit Lehrinhalten überladen, wissensbasiert und inputorientiert. Unter „Lehrplan und -programm“ wird in der Regel ein enger, deskriptiver Begriff von Curriculum verstanden. Seit dem Jahr 2016 wird im Land eine sog. *curriculare Reform* durchgeführt, die sich an Kompetenzen und Outputs orientiert und die traditionellen Lehrpläne durch moderne Curricula ersetzen will. Leider geht der Prozess sehr schleppend und inkonsequent voran.

In Bosnien-Herzegowina sieht das Rahmengesetz für Grund- und Sekundarschulbildung aus dem Jahr 2003 die Festlegung eines Gemeinsamen Kernlehrplans für die Grundschule (bosn. *Zajednička jezgra nastavnih planova i programa za osnovnu školu u BiH*) und eines

Gemeinsamen Kernlehrplans für das Gymnasium (bosn. *Zajednička jezgra nastavnih planova i programa za gimnaziju u BiH*) im Land vor. Darin werden die wichtigsten Ziele und Inhalte der Fächer grob bestimmt (vgl. Hedžić 2020: 344). Diese gemeinsamen Lehrpläne wurden (mehr oder weniger) in alle bestehenden Lehrpläne für Grundschulen und Gymnasien in ganz Bosnien-Herzegowina integriert (Kačapor u. a. 2013: 175). Sie sollten ein verbindliches Grundgerüst für alle Lehrpläne sichern und somit zu einer Harmonisierung von parallelen Lehrplänen führen. Im Jahr 2014 wurden diese mit ersten kompetenzorientierten Kernlehrplänen für Fremdsprachen weiter ausgearbeitet und optimiert (bosn. *Zajednička jezgra nastavnih planova i programa za strane jezike definisana na ishodima učenja*), mit dem Ziel, unter Einbeziehung des GeR die Qualität der Fremdsprachenbildung zu verbessern und eine Kompatibilität mit Bildungssystemen in Europa zu gewährleisten (APOS0 2014: 5). So werden sprachliche, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen, aber auch Schlüsselkompetenzen definiert, Lernstrategien, handlungsorientierter, kommunikativer Unterricht, Auseinandersetzung mit interkulturellen Inhalten u.a. Die bis dahin inductororientierten Lehrpläne werden vermehrt durch die outcomeorientierten Lehrpläne ersetzt (ebd.). Da die Lehrpläne aber größtenteils auf kantonaler bzw. der Entitätsebene erstellt werden, ist die Anwendung bzw. Ausführung in der Realität sehr uneinheitlich.

3.3.3 Lehrpläne und -programme für den DaF-Unterricht

Wirft man einen genaueren Blick auf die Lehrpläne und -programme für die Primar- und Sekundarstufe in Bosnien-Herzegowina, so fällt auch hier auf, dass es sich um drei unterschiedliche parallele nationale Bildungssysteme handelt (vgl. auch Pliska 2016: 49). Allen gemeinsam ist eine Stoffüberladung in den Lehrprogrammen und eine hohe Anzahl an Fächern. In der serbisch dominierten Republik Srpska orientiert man sich teilweise an den Lehrplänen und Lehrmitteln in Serbien. Die erste Fremdsprache ist in der Regel Englisch und wird ab der dritten Klasse unterrichtet. Deutsch wird ausschließlich als zweite Fremdsprache ab der sechsten Klasse mit zwei Unterrichtsstunden pro Woche angeboten und bis zur neunten Klasse gelernt. Das zu erreichende Sprachniveau des GeR nach der abgeschlossenen Grundschule ist A2.2. Der Lehrplan ist kompetenzorientiert und mit genauen Anweisungen und Empfehlungen für Lehrende versehen (Republički pedagoški zavod RS, 2023).

In den mehrheitlich kroatisch bewohnten Kantonen der Föderation B-H orientiert man sich an den Lehrplänen und Lehrmitteln in Kroatien (vgl. Ministarstvo znanosti, prosvjete, kulture i športa, 2009). Das offizielle Dokument für die Grundschule wurde im Jahr 2009 unter dem Titel „Lehrplan und -programm in kroatischer Sprache für neunjährige Grundschulen in

Bosnien-Herzegowina“ (kroat. *Nastavni plan i program na hrvatskome jeziku za devetogodišnje osnovne škole u Bosni i Hercegovini*) von sieben Bildungsministerien und Schulämtern verfasst und ist seitdem in Kraft. Laut diesem Plan wird die erste Fremdsprache obligatorisch, die zweite Fremdsprache fakultativ gelernt. Die erste Fremdsprache wird von der zweiten bis zur fünften Klasse mit zwei Unterrichtsstunden wöchentlich, von der sechsten bis zur neunten Klasse mit drei Unterrichtsstunden wöchentlich unterrichtet. Die zweite, fakultative Fremdsprache wird ab der fünften Klasse mit zwei wöchentlichen Unterrichtsstunden gelernt (vgl. Kačapor u. a. 2013: 185). Nach Abschluss der Grundschule können SuS in der ersten Fremdsprache das Sprachniveau A2 des GeR erreichen. In der zweiten Fremdsprache können sie das Sprachniveau A1+ erreichen.

Der Lehrplan für das Gymnasium wurde im Jahr 2013 erstellt und ist seitdem in Gebrauch (vgl. *Nastavni plan i program na hrvatskome jeziku za gimnazije u Bosni i Hercegovini*, 2013). Die erste Fremdsprache wird im allgemeinen Gymnasium mit drei Stunden pro Woche, die zweite Fremdsprache mit zwei Stunden pro Woche unterrichtet.

In den bosniakischen und gemischten Kantonen der Föderation B-H gelten bosnisch-herzegowinische Lehrpläne, die z.T. aus dem ehemaligen Jugoslawien beibehalten und angepasst wurden (vgl. Pliska 2016: 53). Die erste Fremdsprache wird von der ersten bzw. zweiten bis zur neunten Klasse unterrichtet. Die zweite Fremdsprache wird mit zwei Stunden wöchentlich ab der sechsten Klasse gelernt. In einigen Kantonen, z.B. im Kanton Sarajevo, wird seit einigen Jahren die zweite Fremdsprache schon ab der fünften Klasse obligatorisch gelernt.

Im Distrikt Brčko gibt es seit dem Jahr 2001 einen gemeinsamen Lehrplan und ein einheitliches Lehrprogramm, die in allen drei offiziellen Sprachen und in beiden Schriftsystemen, Lateinisch und Kyrrillisch, veröffentlicht sind und nach welchen alle SuS gemeinsam unterrichtet werden. In den „nationalen“ Fächern jedoch werden auch hier SuS getrennt unterrichtet. Der Fremdsprachenunterricht und die Stundenverteilung verlaufen ähnlich wie in den beiden Entitäten.

3.3.4 Curriculare Reform

Im Jahr 2016 begann im Kanton Sarajevo die Arbeit an der curricularen Bildungsreform, die sukzessive in einigen weiteren Kantonen der Föderation B-H übernommen wurde. Seit dem Schuljahr 2022 wird in einem Pilotprojekt erstmalig das neue Curriculum für allgemeinbildende Fächer in der ersten und fünften Klasse der Grundschule sowie in der ersten Klasse der Mittelschule eingeführt. Auch im Fach Deutsch als Fremdsprache wird in diesen

Klassenstufen das neu eingeführte Fachcurriculum schrittweise implementiert. Das primäre Ziel dieses Curriculums ist die Entwicklung und Vertiefung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen. SuS sollen befähigt werden, selbstständig und zielgerichtet mündlich und schriftlich auf Deutsch zu kommunizieren und alle vier Sprachfertigkeiten – Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen – in verschiedenen Kontexten einschließlich digitaler Umgebungen zu entwickeln. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf Medienkompetenz und digitaler Kommunikation. Es wird Wert darauf gelegt, ein Bewusstsein für die eigene Identität sowie für andere Kulturen, Traditionen und Bräuche zu entwickeln. Durch das Aufzeigen von sprachlichen, kulturellen, geografischen und historischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Bosnien-Herzegowina und deutschsprachigen Ländern soll interkulturelle Sensibilität gefördert werden. Das Ziel ist auch, Verständnis und Respekt für andere Kulturen zu fördern und sich in einer multikulturellen Gesellschaft zurechtzufinden. SuS sollen dazu befähigt werden, eigenständig Sprachstrategien zu entwickeln und die Bedeutung des lebenslangen Lernens zu erkennen. Die Lernerautonomie und die Zielorientierung soll gefördert werden, indem SuS ermutigt werden, alle verfügbaren Ressourcen kritisch zu nutzen. Die Entwicklung von Lernstrategien und die Anregung zur Nutzung sowohl traditioneller als auch moderner Informationsquellen steht im Vordergrund, um die Lernenden für den Arbeitsmarkt, sowohl national als auch international, in einer globalisierten Welt vorzubereiten (vgl. Ministarstvo za odgoj i obrazovanje KS, 2022).

Sowohl die „alten“ Lehrpläne für Deutsch als auch das neu eingeführte Curriculum richten sich offiziell ebenfalls nach den Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GeR). Nach der fünften und sechsten Klasse bzw. dem ersten und zweiten Lernjahr sollten die Lernenden das Niveau A1.1 des GeR erreichen. Nach der abgeschlossenen siebten und achten Klasse wird das Niveau A1.2 angestrebt. Nach dem Abschlussjahr bzw. nach der neunten Klasse sollten die Lernenden auf dem Niveau A2.1 sein. Man muss jedoch festhalten, dass die Qualität der Deutschkenntnisse insgesamt aufgrund der oft niedrigen Wochenstundenzahl für die zweite Fremdsprache insgesamt eher gering ausfällt. Außerdem stimmen die Lehrpläne für die zweite Fremdsprache zwischen Grund- und Mittelschulen nicht ausreichend überein (vgl. Turić 2018: 80). Eine Aufstockung der Wochenstunden oder ein früheres Beginnen mit der zweiten Fremdsprache, z.B. im vierten Schuljahr, könnte dieser Diskrepanz entgegenwirken (ebd.).

Im Folgenden wird am Beispiel des Kantons Sarajevo die Verteilung der Wochenstunden für den Fremdsprachenunterricht in verschiedenen Klassenstufen tabellarisch dargestellt. Zudem

wird gezeigt, welches Sprachniveau gemäß dem GeR die SuS nach Abschluss einer jeweiligen Klassenstufe erreichen können.

Tabelle 2: Verteilung der ersten und zweiten Fremdsprache nach Anzahl der Wochenstunden pro Lernjahr und Referenzniveau nach GeR (nach Turić 2018: 70). Die Daten unterscheiden sich je nach Kanton, können jedoch als Orientierung dienen.

Klasse	Erste Fremdsprache		Zweite Fremdsprache	
	Anzahl der Wochenstunden	Referenzniveau nach GeR	Anzahl der Wochenstunden	Referenzniveau nach GeR
1. Klasse	35	A1.1	-	-
2. Klasse	35	A1.1	-	-
3. Klasse	70	A1.1	-	-
4. Klasse	105	A1.1	-	-
5. Klasse	105	A1.2	70	A1.1
6. Klasse	70	A1.3	35	A1.1
7. Klasse	70	gänzlich A1.3/ teilweise A2.1	70	A1.2
8. Klasse	70	gänzlich A2.1/ teilweise A2.2	70	gänzlich A1.2/ teilweise A2.1
9. Klasse	68	A2.2	68	A2.1

Aus der Tabelle geht hervor, dass die Wochenstunden für die erste Fremdsprache je nach Klassenstufe variieren. Dabei sind sie in der 3. und 4. Klasse mit 105 Stunden am höchsten. Das Sprachniveau zeigt eine stetige Progression von A1.1 in den ersten vier Klassen bis zu A2.2 in der 9. Klasse. Der Unterricht der zweiten Fremdsprache beginnt in der 5. Klasse mit 70 Wochenstunden und einem Sprachniveau von A1.1. In der 6. Klasse verringert sich diese Stundenzahl, um in den darauffolgenden Klassen wieder den Umfang von 70 Stunden wöchentlich zu erreichen. Dabei steigt das Sprachniveau bis zur 9. Klasse auf das Niveau A2.1. Bis zum Jahr 2018 umfasste der Unterricht der zweiten Fremdsprache von der sechsten bis zur neunten Klasse jeweils zwei Wochenstunden. Seit 2018 wird die zweite Fremdsprache jedoch ab der fünften Klasse unterrichtet. Trotz des scheinbaren Fortschritts birgt diese Neuregelung ein Problem: Laut dem revidierten Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache sind im ersten Lernjahr zwei Wochenstunden vorgesehen, im zweiten Lernjahr reduziert sich diese Zahl allerdings nur auf eine Stunde, während in den darauffolgenden drei Jahren wieder zwei Stunden pro Woche angesetzt sind (vgl. Ministarstvo za odgoj i obrazovanje Kantona Sarajevo, 2018). Diese inkonsistente Stundenzuweisung stößt insbesondere bei Lehrenden im Kanton

Sarajevo auf großes Unverständnis, da sie aus didaktischer Perspektive nicht sinnvoll erscheint und den kontinuierlichen Lernprozess behindert. Es wird bemängelt, dass solche Entscheidungen, wie Vieles im Bereich des Schulwesens, oft politisch und ohne Rücksprache mit Fachleuten getroffen werden. Auch in der neuen curricularen Reform wird dieses Prinzip beibehalten.

Die Frage, ob Bosnien-Herzegowina seine nationale Dreiteilung zugunsten eines einheitlichen Bildungscurriculums aufgeben wird, bleibt offen. Insbesondere in sog. nationalen Fächern wie Muttersprache, Erdkunde und Geschichte gibt es trotz intensiver Reformbemühungen, auch seitens der internationalen Gemeinschaft, seit Jahren Differenzen (vgl. Pliska 2018: 167 ff.) Die Umsetzung von Bildungsgesetzen in den zuständigen Institutionen des Landes scheint festgefahren zu sein.

Ungeachtet der zahlreichen Reformen und Anpassungen bleibt die Zukunft der Bildung in Bosnien-Herzegowina unklar. Es bleibt abzuwarten, ob das Land eine Einheitlichkeit in den Curricula erreichen kann.

3.4 Lehrwerke für den schulischen DaF-Unterricht

Im schulischen Kontext ist die Präsenz der Lehrpläne vor allem in den Lehrwerken gegeben, da Lehrwerke in der Regel auf der Grundlage von Lehrplänen entwickelt werden. Nach Schmidt (2010: 924) können Lehrmaterialien „als frühe Formen impliziter Lehrpläne betrachtet werden“. Somit sind Lehrwerke ein wesentliches Bindeglied zwischen den theoretischen Vorgaben des Lehrplans und der praktischen Umsetzung im Klassenzimmer. Sie übersetzen die abstrakten Ziele des Lehrplans in greifbare, lehrbare und lernbare Einheiten und Aktivitäten.

Die derzeitige Situation von Lehr- und Lernmedien für den schulischen DaF-Unterricht in Bosnien-Herzegowina gestaltet sich aufgrund der unterschiedlichen Bildungssysteme im Land als besonders komplex. In Anbetracht der Tatsache, dass Deutsch je nach Landesteil als erste, zweite oder sogar dritte Fremdsprache gelehrt wird, überrascht die Vielfalt der vorhandenen Lehrwerke kaum. Diese werden nicht nur von einheimischen bosnisch-herzegowinischen Verlagshäusern bereitgestellt, sondern auch von deutschen Verlagen und einem österreichischen Verlag. Zudem ist zu erwähnen, dass in kroatischen Kantonen der FBiH sowie in RS die Verlage aus Kroatien bzw. Serbien ihre Lehrwerke durch Tochterverlage mit speziellen Anpassungen an die lokalen Lehrpläne vertreiben.

Im schulischen Kontext sind Lehrende an die von den zuständigen Ministerien vorgeschriebenen und zugelassenen Lehrwerke gebunden. Zu Beginn jedes Schuljahres werden

in beiden Entitäten Listen der zugelassenen Lehrwerke veröffentlicht. Um für den Gebrauch an öffentlichen Schulen zugelassen zu werden, unterliegt jedes Lehrwerk einem gründlichen Prüfungsverfahren, einer sog. Rezension, die von einem Expertenausschuss des Ministeriums durchgeführt wird. Wie Hedžić (2020: 347) anmerkt, sind die Zulassungskriterien fächerübergreifend konzipiert und zeichnen sich durch ihre Allgemeingültigkeit aus. Ein wichtiges Kriterium ist auch die Übereinstimmung der Lehrwerkinhalte mit dem Lehrplan und -programm, der in jedem Fach die Integration von Inhalten über Bosnien-Herzegowina vorsieht. Lehrwerke aus Bosnien-Herzegowina integrieren die eigene Kultur in der Regel von vornherein und erfüllen somit leichter diese Vorgabe (vgl. dazu auch Maijala/Tammengahelmantel 2016: 541). Globale Lehrwerke müssen dagegen oft durch Zusatzmaterialien von einheimischen Autoren ergänzt werden, um spezifische Inhalte über das Land aufzunehmen und so den Richtlinien für den Schulgebrauch zu entsprechen. Ein Beispiel dafür ist das Zusatzheft *Deutsch bei uns* (Maslek-Ramić 2023) des bosnisch-herzegowinischen Verlags *Buybook*, der die Lehrwerke des Verlags *Hueber* ergänzt.

In der Regel haben Lehrende, die meist in sog. Fachschaftsgruppen für Deutsch (bosn. *Stručni aktiv za njemački jezik*) organisiert sind, nach der Veröffentlichung der Liste der zugelassenen Lehrwerke die Freiheit, individuell oder in Rücksprache mit ihrer Bildungseinrichtung zu entscheiden, welches Lehrwerk sie im Unterricht einsetzen (vgl. Odluka o postupku pripremanja i odobravanja udžbenika [...] za osnovne i srednje škole 2019: 12). Turić (2018: 81) weist jedoch darauf hin, dass die Auswahlprozesse für diese Listen nicht frei von politischen Einflüssen und Verlagsinteressen sind und gelegentlich auch Lobbyismus eine Rolle spielt. Diese Dynamiken scheinen sich bis heute fortzusetzen, und die Endentscheidung über die zu verwendenden Lehrmaterialien obliegt letztlich den Lehrenden oder den Schulen selbst. Bei dieser Entscheidung wird der Preis der Lehrwerke oft zu einem ausschlaggebenden Faktor, was die Komplexität und Mehrdimensionalität der Lehrmittelwahl unterstreicht (ebd.).

In diesem Zusammenhang ist es ebenfalls relevant, dass an bosnisch-herzegowinischen Schulen traditionell eine starke Lehrbuchorientierung im Unterricht vorherrscht. Es ist eher unüblich, dass Lehrkräfte sich dafür entscheiden, ihren Unterricht ohne ein festes Lehrwerk zu gestalten. Diese Praxis lässt sich durch drei wesentliche Gründe erklären: Erstens stellt der Verzicht auf ein Lehrbuch eine erhebliche Mehrbelastung hinsichtlich der Planung und Vorbereitung des Unterrichts dar. Zweitens ist der Einsatz von Arbeitsblättern, die häufig kopiert werden müssen, mit zusätzlichen Kosten verbunden, die in Bosnien-Herzegowina nicht selten von den Lehrpersonen selbst getragen werden müssen. Drittens besteht eine langjährige Tradition, im Unterricht mit Lehrwerken zu arbeiten, die von SuS, Eltern und Schulleitungen erwartet und

als Standard angesehen wird. Vor diesem Hintergrund wird die zentrale Bedeutung von Lehrwerken im bosnisch-herzegowinischen Bildungskontext unterstrichen, da sie als eine unverzichtbare Stütze für einen effektiven Unterricht dienen.

Neben den politischen und ökonomischen Überlegungen offenbart die Lehrwerkauswahl in Bosnien-Herzegowina auch eine tiefgreifende Problematik hinsichtlich der Aktualität der Lehrinhalte. Trotz der formalen Überprüfungsprozesse durch die Ministerien verbleiben viele Lehrwerke, die in die Listen der zugelassenen Materialien aufgenommen werden, hinter den pädagogischen Anforderungen und den Standards zeitgemäßer Bildung zurück. Es besteht eine Diskrepanz zwischen den dynamischen, sich entwickelnden Bildungsbedürfnissen der SuS und den oft veralteten, starren Lehrplänen, die durch diese Lehrwerke repräsentiert werden.

Kritiker bemängeln, dass einige der zugelassenen Lehr- und Lernmedien inhaltlich nicht nur veraltet, sondern auch wenig ansprechend für die heutige Schülergeneration sind. Sie verpassen die Gelegenheit, kritisches Denken und Problemlösefähigkeiten zu fördern und sind kaum darauf ausgerichtet, SuS auf die Anforderungen einer zunehmend globalisierten und digitalisierten Welt vorzubereiten. In Anbetracht dieser Situation ist die Reform der Lehrwerkzulassung und -entwicklung kein bloßer Wunsch, sondern eine dringende Notwendigkeit, die sich direkt auf die Qualität der Bildung und die Zukunftsfähigkeit der kommenden Generationen in Bosnien-Herzegowina auswirkt.

3.4.1 Richtlinien für DaF-Lehrwerke in Bosnien-Herzegowina

In der Republik Srpska gibt das zuständige Ministerium jedes Jahr Lehrwerkkataloge heraus, in dem alle zugelassenen Lehrwerke für die Primar- und Sekundarstufe für das laufende Schuljahr aufgelistet sind. Für den DaF-Unterricht an Grundschulen werden ausschließlich Lehrwerke von Autoren und Verlagen aus Serbien bzw. die in der Republik Srpska adaptierten und für den hiesigen Markt gedruckten Lehrwerke genannt (vgl. Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Srpske, 2023a). An Mittelschulen kommen auch verschiedene Lehrwerke aus deutschsprachigen Verlagen hinzu (vgl. Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Srpske, 2023b). Das angestrebte Sprachniveau am Ende der Grundschule ist A2.2, nach der abgeschlossenen Mittelschule B1+ bzw. B2.

Im Distrikt Brčko obliegt die Genehmigung von Lehrmaterialien der zuständigen Abteilung für Bildung der Regierung Brčko. Für den Grundschulunterricht DaF werden überwiegend Lehrwerke deutschsprachiger Verlage zugelassen. Darunter ist auch ein Lehrwerk des österreichischen Verlags *Calamus* vertreten. Ähnlich wie in der Republik Srpska wird als Zielniveau der Grundschulbildung A2.2 des GeR angestrebt. In den Mittelschulen sind

ausschließlich Lehrmaterialien der deutschen Verlage *Hueber*, *Klett* und *Cornelsen* zugelassen. Das am Ende der Mittelschulbildung anzustrebende Sprachniveau liegt bei B1+/B2 bzw. bei C1 für SuS im DSD-Programm (Deutsches Sprachdiplom).

In Kantonen, die nach kroatischen Lehrplänen arbeiten, veröffentlichen die dafür zuständigen Ministerien ebenfalls jedes Schuljahr eine Liste zugelassener Lehrwerke für die Grundschule (vgl. Popis odobrenih udžbenika, Osnovne škole HNPP 2023./2024., 2023) und für das Gymnasium (vgl. Popis odobrenih udžbenika, Gimnazija HNPP 2020./2021, 2020). DaF-Lehrwerke, die sich auf dieser Liste finden, stammen überwiegend von Autoren und Verlagshäusern aus Kroatien und sind für den einheimischen Bedarf angepasst. Lehrwerke von deutschen Verlagen wie *Hueber*, *Klett*, *Langenscheidt* finden sich auch auf der Liste wieder.

Im Kanton Sarajevo und allen anderen Kantonen der Föderation werden alle Lehrwerke vom zuständigen Föderalen Bildungsministerium (Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke, 2023) zugelassen und jedes Schuljahr in einer Liste veröffentlicht. Alle zugelassenen DaF-Lehrwerke sind entweder von bosnisch-herzegowinischen oder von deutschsprachigen Autoren und Verlagen. Für das Gymnasium sind zwei Lehrwerkreihen von bosnisch-herzegowinischen Autoren aus dem Verlag *Svjetlost* zugelassen. Zusätzlich dazu haben auch teilweise Lehrwerke deutscher Verlage wie *Klett* und *Hueber* ihren Platz auf dieser Liste gefunden.

Für die Grundschule sind insgesamt drei bosnisch-herzegowinischen Lehrwerkreihen auf dem Markt. Die erste Lehrwerkreihe ist beim Verlag *Dječija knjiga/Bosanska riječ* zwischen 2009 und 2014 erschienen. Jeweils ein Lehr- und Arbeitsbuch mit einer dazugehörigen CD für die Klassen sechs bis neun stehen zur Verfügung. Die zweite Lehrwerkreihe hat der Verlag *Nam/Vrijeme* zwischen 2009 und 2011 herausgebracht. Hier gibt es je ein Lehr- und Arbeitsbuch für die sechste, siebte und achte Klasse. Die dritte Lehrwerkreihe ist beim Verlag *Svjetlost* zwischen 2008 und 2010 erschienen. Diese Lehrwerkreihe ist für Deutsch als erste Fremdsprache verfasst worden und bietet für die fünfte, sechste und siebte Klasse jeweils ein Lehr- und Arbeitsbuch. Das jüngste Lehrwerk ist dementsprechend im Jahr 2012 erschienen. Seitdem Deutsch als zweite Fremdsprache schon ab der fünften Klasse gelernt wird, gibt es im Kanton Sarajevo keine Lehrwerkreihe, die alle Klassen bzw. Stufen abdeckt. Diese Situation wird so gelöst, indem ein Lehrwerk auf zwei Klassen, also die fünfte und die sechste Klasse „ausgedehnt“ wird. Das angestrebte Sprachniveau nach abgeschlossener Grundschule ist A2.1. Ab dem Schuljahr 2023/2024 werden durch eine Ergänzung der Liste der zugelassenen Lehrwerke erstmals auch zwei Lehrwerke des deutschsprachigen Verlags *Hueber* in den Grundschulen des Kantons Sarajevo zugelassen: *Beste Freunde* (Georgiakaki u.a. 2013;

Georgiakaki u.a. 2019) und *Paul, Lisa und Co.* (Bovermann u.a. 2017a; Bovermann u.a. 2017b). Nach bisherigen Erfahrungen werden weitere Kantone dieser Erweiterung folgen. Die vorliegende Tabelle präsentiert eine Zusammenstellung aller aktuell für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an bosnisch-herzegowinischen Grundschulen genehmigten Lehrwerke.

Tabelle 3: Zugelassene Lehrwerke für Grundschulen in Bosnien-Herzegowina im Schuljahr 2023/2024

	Föderation B-H		Republik Srpska	Distrikt Brčko
	Bosniakische Kantone	Kroatische Kantone		
2. Klasse		<i>Hurra! Deutsch! 1</i> (1. Fremdsprache, 1. Lernjahr – Školska naklada) <i>Auf die Plätze, fertig, los! 1</i> (1. Fremdsprache, 1. Lernjahr – Alfa)		
3. Klasse		<i>Hurra! Deutsch! 2</i> (1. Fremdsprache, 2. Lernjahr – Školska naklada) <i>Auf die Plätze, fertig, los! 2</i> (1. Fremdsprache, 2. Lernjahr – Alfa)		
4. Klasse		<i>Hurra! Deutsch! 3</i> (1. Fremdsprache, 3. Lernjahr – Školska naklada) <i>Auf die Plätze, fertig, los! 3</i> (1. Fremdsprache, 3. Lernjahr – Alfa)		
5. Klasse	<i>Njemački jezik</i> (1. Fremdsprache, 1. Lernjahr - Svjetlost) <i>Paul, Lisa & Co. Starter</i> (A1.1 - Hueber)	<i>Hurra! Deutsch! 4</i> (1. Fremdsprache, 4. Lernjahr – Školska naklada) <i>Auf die Plätze, fertig, los! 4</i> (1. Fremdsprache, 4. Lernjahr – Alfa) <i>Flink mit Deutsch 1</i> (1. Lernjahr – Školska naklada) <i>Lernen, singen, spielen 1</i> (1. Lernjahr – Alfa)		<i>Flink mit Deutsch 1</i> (Školska naklada) <i>Paul, Lisa & Co. Starter</i> (A1.1 - Hueber)
6. Klasse	<i>Njemački jezik</i> (1. Fremdsprache, 2. Lernjahr - Svjetlost) <i>Njemački jezik</i> (2. Fremdsprache, 1./2. Lernjahr – Bosanska riječ/ Dječija knjiga) <i>Njemački jezik</i> (2. Fremdsprache, 1./2. Lernjahr - Nam) <i>Beste Freunde</i> (A1.1 – Hueber)	<i>Hurra! Deutsch! 5</i> (1. Fremdsprache, 5. Lernjahr – Školska naklada) <i>Flink mit Deutsch 2</i> (2. Lernjahr – Školska naklada) <i>Lernen, singen, spielen 2</i> (2. Lernjahr – Alfa)	<i>Sprachpuzzle Deutsch 1</i> (k. A. ³ – Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Istočno Novo Sarajevo)	<i>Beste Freunde</i> (A1.1) <i>Gemeinsam</i> (A1.1 – Calamus Verlag)

³ keine Angaben über das Sprachniveau oder das Lernjahr

7. Klasse	<i>Njemački jezik</i> (1. Fremdsprache, 3. Lernjahr - Svjetlost) <i>Njemački jezik</i> (2. Fremdsprache, 2./3. Lernjahr – Bosanska riječ/ Dječija knjiga) <i>Njemački jezik</i> (2. Fremdsprache, 2./3. Lernjahr – Vrijeme/Nam) Beste Freunde (A1.1 – Hueber)	Hurra! Deutsch! 6 (1. Fremdsprache, 6. Lernjahr – Školska naklada) Flink mit Deutsch 3 (3. Lernjahr – Školska naklada) Lernen, singen, spielen 3 (3. Lernjahr – Alfa)	Sprachpuzzle Deutsch 2 (k. A. – Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Istočno Novo Sarajevo)	Beste Freunde (A1.2) Gemeinsam (A1.2 – Calamus Verlag)
8. Klasse	<i>Njemački jezik</i> (2. Fremdsprache, 3./4. Lernjahr – Bosanska riječ/ Dječija knjiga) <i>Njemački jezik</i> (2. Fremdsprache, 3./4. Lernjahr – Vrijeme/Nam) Beste Freunde (A1.2 – Hueber)	Hurra! Deutsch! 7 (1. Fremdsprache, 7. Lernjahr – Školska naklada) Flink mit Deutsch 4 (4. Lernjahr – Školska naklada) Lernen, singen, spielen 4 (4. Lernjahr – Alfa)	Sprachpuzzle Deutsch 3 (k. A. – Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Istočno Novo Sarajevo)	Beste Freunde (A2.1 – Hueber) Gemeinsam (A2.1 – Calamus Verlag)
9. Klasse	<i>Njemački jezik</i> (2. Fremdsprache, 4./5. Lernjahr – Bosanska riječ/ Dječija knjiga) Beste Freunde (A2.1 – Hueber)	Hurra! Deutsch! 8 (1. Fremdsprache, 8. Lernjahr – Školska naklada) Flink mit Deutsch 5 (5. Lernjahr – Školska naklada) Lernen, singen, spielen 5 (5. Lernjahr – Alfa)	Sprachpuzzle Deutsch 4 (k. A. – Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Istočno Novo Sarajevo)	Beste Freunde (A2.2 – Hueber) Gemeinsam (A2.2 – Calamus Verlag)

Die Tabelle bietet einen detaillierten Überblick in die für das Schuljahr 2023/2024 zugelassenen Lehrwerke für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an Grundschulen in Bosnien-Herzegowina, unabhängig davon, ob es sich um Deutsch als erste, zweite oder dritte Fremdsprache handelt. Es ist festzustellen, dass an Grundschulen in der Föderation und im Distrikt Brčko eine größere Vielfalt an Lehrmaterialien vorhanden ist als in der Republik Srpska, wo pro Schuljahr konsequent nur ein Lehrwerk zugelassen ist. Unter den insgesamt elf für Grundschulen zugelassenen Lehrwerkreihen stammen drei von bosnisch-herzegowinischen Autoren, zwei wurden von deutschen und eines von österreichischen Autoren verfasst. Zudem ist eine Lehrwerkreihe eine adaptierte Version serbischer DaF-Lehrwerke, während vier weitere Lehrwerkreihen auf kroatischen Lehrwerken basieren.

In Bezug auf das Sprachniveau des GeR wird angestrebt, dass SuS am Ende der Grundschulzeit in der Föderation, insbesondere im Kanton Sarajevo, mindestens das Niveau A2.1 erreichen. Im Distrikt Brčko wird sogar das Niveau A2.2 als Ziel gesetzt.

In den kroatischen Kantonen und in der Republik Srpska hingegen sind in den Listen der zugelassenen Lehr- und Lernmedien keine spezifischen Angaben zum angestrebten Sprachniveau des GeR zu finden. Dennoch werden solche Informationen teilweise in den Lehrplänen festgehalten.

Seit 2019 ist im Kanton Sarajevo von einem Gesetz die Rede (in Vorbereitung seit dem Frühjahr 2024), das u.a. die Zulassung von lediglich einem Lehrwerk pro Fach und Schulstufe vorsieht (vgl. Zakon o udžbenicima u Kantonu Sarajevo. Prednacrt, 2024). Laut Artikel 6 dieses Gesetzentwurfs soll ausschließlich das Institut für Entwicklung voruniversitärer Bildung im Kanton Sarajevo (bosn. *Institut za razvoj preduniverzitetskog obrazovanja*) die Herausgeberschaft über die zugelassenen Lehr- und Lernmedien übernehmen. Eine Ausnahme besteht für Fremdsprachenlehrwerke, die auch von ausländischen Verlagen herausgegeben werden dürfen (ebd.: 4).

Diese Regelung würde nicht nur den aktuellen Verlagshäusern das Recht entziehen, Schullehrwerke zu drucken, sondern auch die Vielfalt der zugelassenen Lehrwerke signifikant reduzieren. Darüber hinaus würde das eine Homogenisierung des Unterrichtsmaterials sowie der Lerninhalte implizieren, was weitreichende Einschränkungen für Lehrpersonen und Lernende mit sich bringen würde. In der Öffentlichkeit stößt die Umsetzung dieser Gesetzgebung auf erhebliche Kritik, insbesondere weil sie die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte stark einschränken und die Vielfalt der Bildungsinhalte reduzieren könnte, was letztendlich zu einer Monopolstellung des Instituts führen könnte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in Bosnien-Herzegowina an den Grundschulen Deutsch vorwiegend als zweite Fremdsprache erlernt wird und der Unterricht hierfür in der Regel ab der 5. Klasse beginnt. Folglich lernen die SuS während der Grundschulzeit fünf Jahre Deutsch als Fremdsprache und erreichen nach Abschluss der 9. Klasse im Optimalfall das Sprachniveau A2.1 oder A2.2 des GeR.

In der folgenden Tabelle wird nun ein Überblick über die aktuell genehmigten DaF-Lehrwerke an bosnisch-herzegowinischen Mittelschulen gegeben.

Tabelle 4: Zugelassene Lehrwerke an Mittelschulen in Bosnien-Herzegowina im Schuljahr 2023/2024

	Föderation B-H		Republik Srpska	Distrikt Brčko
	Bosniakische Kantone	Kroatische Kantone		
1. Klasse	<ol style="list-style-type: none"> 1. Njemački jezik 1 2. Njemački jezik 3. Sichtwechsel 1 4. Direkt 1 5. Deutsch.com 1 (A1) 6. Deutsch.com 2 (A2) 7. Ausblick 1 (B1) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kontaktsprache Deutsch 1 neu 2. Ausblick 1 (B1) 3. Genial klick (A1) 4. Direkt neu 1 5. Team Deutsch neu 1 6. Deutsch ist klasse! 1 7. Deutsch.com 1 (A1) 8. Deutsch.com 2 (A2) 9. Zweite.sprache@Deutsch.de 1 10. Deutsch für heute und morgen 1 11. Ideen 1 (A1) 12. Ideen 2 (A2) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deutsch.com 2 (A2) 2. Ideen 2 (A2) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deutsch.com 2 (A2) 2. Gute Idee (A2.1) 3. Ein tolles Team (A2) 4. Magnet neu (A2) 5. Prima plus (A2) 6. Mit uns (B1) 7. Ausblick 1 (B1)
2. Klasse	<ol style="list-style-type: none"> 1. Njemački jezik 2 2. Njemački jezik 3. Sichtwechsel 2 4. Direkt 2 5. Deutsch.com 1 (A1) 6. Deutsch.com 2 (A2) 7. Deutsch.com 3 (B1) 8. Ausblick 1 (B1) 9. Ausblick 2 (B2) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kontaktsprache Deutsch 2 neu 2. Ausblick 1 (B1) 3. Direkt neu 2 4. Team Deutsch neu 2 5. Deutsch ist klasse! 2 6. Genial A2 7. Deutsch.com 1 (A1) 8. Deutsch.com 2 (A2) 9. Zweite.sprache@Deutsch.de 2 10. Deutsch für heute und morgen 2 11. Ideen 1 (A1) 12. Ideen 2 (A2) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deutsch.com 2 (A2) 2. Ideen 2 (A2) 3. Ideen 3 (B1) 4. Menschen (A2.1) 5. Menschen (A2.2) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deutsch.com 2 (A2) 2. Gute Idee (A2.2) 3. Ein tolles Team (A2) 4. Magnet neu (A2) 5. Prima plus (A2) 6. Mit uns (B1) 7. Mit uns (B2) 8. Ausblick 1 (B1) 9. Ausblick 2 (B2)
3. Klasse	<ol style="list-style-type: none"> 1. Njemački jezik 3 2. Sichtwechsel 3 3. Deutsch.com 2 (A2) 4. Deutsch.com 3 (B1) 5. Ausblick 2 (B2) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kontaktsprache Deutsch 3 neu 2. Deutsch international 2 3. Ausblick 2 (B2) 4. Genial A2 5. Genial B1 6. Direkt neu 3 7. Team Deutsch neu 3 8. Deutsch ist klasse! 3 9. Deutsch.com 2 (A2) 10. Deutsch.com 3 (B1) 11. Deutsch für heute und morgen 3 12. Zweite.sprache@Deutsch.de 3 13. Ideen 2 (A2) 14. Ideen 3 (B1) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deutsch.com 3 (B1) 2. Ideen 3 (B1) 3. Menschen (A2.2) 4. Menschen (B1.1) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deutsch.com 3 (B1) 2. Gute Idee (B1) 3. Ein tolles Team (B1) 4. Magnet neu (B1) 5. Prima plus (B1) 6. Mit uns (B2) 7. Mit uns (C1) 8. Ausblick 2 (B2) 9. Ausblick 3 (C1)
4. Klasse	<ol style="list-style-type: none"> 1. Njemački jezik 4 2. Deutsch.com 2 (A2) 3. Deutsch.com 3 (B1) 4. Ausblick 2 (B2) 5. Ausblick 3 (C1) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kontaktsprache Deutsch 4 neu 2. Deutsch international 2 3. Ausblick 2 (B2) 4. Genial (B1) 5. Direkt neu 4 6. Team Deutsch 4 7. Deutsch ist klasse! 4 8. Deutsch.com 2 (A2) 9. Deutsch.com 3 (B1) 10. Deutsch für heute und morgen 4 11. Zweite.sprache@Deutsch.de 4 12. Ideen 2 (A2) 13. Ideen 3 (B1) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deutsch.com 3 (B1) 2. Menschen (B1.2) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deutsch.com 3 (B1) 2. Gute Idee (B1.2) 3. Ein tolles Team (B1) 4. Magnet neu (B1) 5. Prima plus (B1) 6. Mit uns (C1) 7. Ausblick 3 (C1)

Man kann festhalten, dass für den Mittelschulbereich insgesamt zwanzig Lehrwerkreihen zugelassen sind. Davon stammen nur zwei Reihen von bosnisch-herzegowinischen Verlagen. Sechs sind adaptierte kroatische Lehrwerkreihen. Sogar zwölf deutsche Lehrwerkreihen befinden sich auf den Listen der zugelassenen Lehrwerke.

Außerdem fällt auf, dass sich die Anzahl der zugelassenen Lehrwerke in den einzelnen Entitäten stark voneinander unterscheiden. Während in der Föderation B-H zwanzig Lehrwerkreihen zugelassen sind, ist die Anzahl der zugelassenen Lehrwerke in der RS mit

lediglich drei Lehrwerkreihen sehr begrenzt. Dennoch ist dies im Vergleich zu einem zugelassenen Lehrwerk für Grundschulen positiv zu bewerten.

Des Weiteren ist interessant, dass nur eine Parallele auf der Landesebene festzustellen ist: Trotz der Vielzahl der Lehrwerke aus Deutschland, ist *Deutsch.com* des Verlags *Hueber* das einzige Lehrwerk, das landesweit Verwendung findet. Dies könnte darauf hinweisen, dass *Deutsch.com* besonders gut an die Bedürfnisse der bosnisch-herzegowinischen SuS angepasst ist oder dass es über eine besonders überzeugende didaktische Konzeption verfügt.

3.4.2 Generationen von DaF-Lehrwerken in Bosnien-Herzegowina

Beim Versuch einer Klassifizierung von DaF-Lehrwerken in Bosnien-Herzegowina, die seit der Gründung des Staates im Jahr 1992 (und kurz davor) entstanden sind, lassen sich grob zwei Lehrwerkgenerationen herausstellen.

Die Lehrwerkreihen der ersten Generation für die Primar- und Sekundarstufe wurden in ihrer Erstausgabe zwischen 1991 und 2003 veröffentlicht und bestehen stets ausschließlich aus Lehrbüchern. Es wird jedoch vermutet, dass die meisten Lehrbücher bereits vor 1991 auf dem Markt waren, auch wenn sie zu jenem Zeitpunkt noch von Verlagen herausgegeben wurden, die in Bosnien-Herzegowina innerhalb der Sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawiens tätig waren und in den 1990er Jahren eine Namensänderung vornahmen. Diese Lehrbücher wurden dann neu herausgegeben, jedoch nur bedingt verändert. In der Regel handelt es sich vorwiegend um Inhalte zu „jugoslawischen“ Themen, die durch aktuelle, bosnisch-herzegowinische Inhalte ersetzt wurden.

Die Klassifizierung kann folgendermaßen begründet werden:

Die Lehrwerkreihen der ersten Generation, erschienen in den 1990er und frühen 2000-er Jahren, entsprechen alle dem Erscheinungsbild ihrer Entstehungszeit, das noch durch sozialistischen Einfluss geprägt war. Die Lehrbücher haben oft ein schlichtes und funktionales Design, das Layout ist meist klar strukturiert. Die Illustrationen sind in der Regel einfach und zweckmäßig, oft in Schwarz-Weiß oder mit einer begrenzten Farbpalette. Sie dienen hauptsächlich dazu, den Text zu veranschaulichen und das Verständnis zu erleichtern. In Bezug auf das didaktische Konzept lässt sich die erste Generation sowohl der kommunikativen Methode als auch der Grammatik-Übersetzungsmethode zuordnen. Trotz der Betonung der kommunikativen Kompetenz in den jeweiligen Lehrplänen liegt der Schwerpunkt in beiden Reihen auf der systematischen Präsentation und isolierten Übung der Grammatik- und Wortschatzkenntnisse. Die Lehrbücher enthalten zahlreiche schriftliche Übungen zur Anwendung grammatischer Regeln und Strukturen. Der kommunikative Ansatz wird durch

strukturierte Dialoge und Gesprächssituationen umgesetzt, die jedoch synthetisch sind und weniger auf die freie Kommunikation ausgerichtet scheinen. Die Lehrbücher sind in einem gängigen Format (17 x 24 cm) gehalten.

Die Lehrwerkreihen der zweiten Generation für die Primar- und Sekundarstufe wurden zwischen dem Jahr 2001 und 2016 veröffentlicht und bestehen stets aus Lehr- und Arbeitsbüchern sowie CDs, einige auch aus dazugehörigen Lehrerhandbüchern. Sie orientieren sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR). Die optische Gestaltung zeigt Fortschritte im Vergleich zur ersten Generation, mit verbesserten fotografischen und illustrativen Elementen. Die Formate der Lehrwerke sind größer als in der ersten Generation, was sie etwas moderner erscheinen lässt. Obwohl die zweite Generation eine Weiterentwicklung der ersten Generation darstellt, indem sie neben der Grammatikorientierung auch den interkulturellen Ansatz einbezieht, erscheint sie aus heutiger Sicht nicht zeitgemäß. Die nachfolgenden Tabellen zeigen die beiden Lehrwerkgenerationen in unterschiedlichen Farben, wobei die erste Generation in hellgrau und die zweite in dunkelgrauen Nuancen gehalten sind.

Tabelle 5: Darstellung der Lehrwerkgenerationen bosnisch-herzegowinischer Autor:innen für die Primarstufe

Nr.	Generation	Schulstufe	Klassenstufe	Sprachenfolge	Lehrwerk	Erscheinungsjahr	Autorenschaft
1.	I	Primarstufe	4. Klasse	1. FS	Njemački jezik Deutsch 4 (LB)	1996-2007	Masal
2.	I	Primarstufe	5. Klasse	1. FS	Njemački jezik Deutsch 5 (LB)	1996	Božanović
3.	I	Primarstufe	6. Klasse	1. FS	Njemački jezik Deutsch 6 (LB)	1991-2001	Terzić, Fiss/Terzić
4.	I	Primarstufe	7. Klasse	1. FS	Njemački jezik Deutsch 7 (LB)	1996-2001	Terzić
5.	I	Primarstufe	8. Klasse	1. FS	Njemački jezik Deutsch 8 (LB)	1991-2001	Terzić, Omanović/Terzić
6.	II	Primarstufe	5. Klasse	2. FS	Njemački jezik za 5. razred (LB, AB)	2001-2008	Maglajlija
7.	II	Primarstufe	6. Klasse	2. FS	Njemački jezik za 6. razred (LB, AB)	2002-2009	Maglajlija
8.	II	Primarstufe	7. Klasse	2. FS	Njemački jezik za 7. razred (LB, AB)	2003-2014	Maglajlija
9.	II	Primarstufe	8. Klasse	2. FS	Njemački jezik za 8. razred (LB, AB)	2004-2011	Maglajlija
10.	II	Primarstufe	9. Klasse	2. FS	Njemački jezik za 9. razred (LB, AB)	2012-2016	Maglajlija
11.	II	Primarstufe	5. Klasse	1. FS	Njemački jezik za peti razred (LB, AB)	2008-2009	Džananović/Hadžimuratović
12.	II	Primarstufe	6. Klasse	1. FS	Njemački jezik za šesti razred (LB, AB)	2009	Hadžimuratović/Džananović
13.	II	Primarstufe	7. Klasse	1. FS	Njemački jezik za sedmi razred (LB, AB)	2010	Hadžimuratović/Džananović
14.	II	Primarstufe	6. Klasse	2. FS	Prima 1 (LB, AB)	2009	Preljević/Maležić/Dežman u.a.
15.	II	Primarstufe	7. Klasse	2. FS	Prima 2 (LB, AB)	2010	Preljević/Čevra/Kostajnske u.a.
16.	II	Primarstufe	8. Klasse	2. FS	Prima 3 (LB, AB)	2011	Heđić/Čevra/Kahrić u.a.

Aus der Tabelle 5 ist ersichtlich, dass es im Bereich der Primarstufe insgesamt vier Lehrwerkreihen für den Deutschunterricht gibt. Die erste Lehrwerkgeneration setzt sich aus Lehrbüchern für Deutsch als erste Fremdsprache für die Klassenstufen 4 bis 8 zusammen und erscheint im Zeitraum von 1991 bis 2007. Als Autor:innen sind Masal, Božanović, Terzić, Fiss und Omanović verzeichnet.

Innerhalb der zweiten Generation differenziert sich das Angebot in drei separate Lehrwerkreihen, die sowohl Lehr- als auch Arbeitsbücher beinhalten. Die erste Reihe der Autorin Maglajlija erscheint zwischen 2001 und 2016 und ist für SuS der 5. bis 9. Klassenstufe

konzipiert, welche Deutsch als zweite Fremdsprache erlernen. Die zweite Reihe der Autorinnen Džananović und Hadžimuratović erscheint in den Jahren 2008 bis 2010 und ist für die Klassenstufen 5 bis 7 für Deutsch als erste Fremdsprache bestimmt. Die dritte Reihe der Autor:innen Preljević, Maležić, Dežman, Čevra, Kostajnsjek, Hedžić, Kahrić u.a. erscheint zwischen 2009 und 2011. Die Reihe deckt die Klassenstufen 6 bis 8 für Deutsch als zweite Fremdsprache ab. Auffällig ist hierbei, dass die zweite und dritte Lehrwerkreihe der zweiten Generation nicht die gesamte Klassenbandbreite abdecken und somit als unvollständig gelten können.

Es ist zu beobachten, dass die erste Lehrwerkreihe der zweiten Generation über einen Zeitraum von mittlerweile fünfzehn Jahren genutzt wird, was auf eine mangelnde Aktualisierung der Lehr- und Lernmedien hindeutet. Es besteht dringender Bedarf, diese regelmäßig zu aktualisieren, um sie an die gegenwärtigen pädagogischen und didaktischen Anforderungen und Entwicklungen anzupassen.

Tabelle 6: Darstellung der Lehrwerkgenerationen bosnisch-herzegowinischer Autor:innen für die Sekundarstufe

Nr.	Generation	Schulstufe	Klassenstufe	Sprachenfolge	Lehrwerk	Erscheinungsjahr	Autorenschaft
1.	I	Sekundarstufe	1. Klasse	2. FS	Njemački jezik 1 (LB)	2001-2010	Božanović/Masal
2.	I	Sekundarstufe	2. Klasse	2. FS	Njemački jezik 2 (LB)	2000	Božanović/Masal
3.	I	Sekundarstufe	3. Klasse	2. FS	Njemački jezik 3 (LB)	2003-2007	Hadžimuratović
4.	I	Sekundarstufe	4. Klasse	1. FS	Njemački jezik 4 (LB)	2001-2009	Hadžimuratović
5.	II	Sekundarstufe	1. Klasse	2. FS	Njemački jezik 1 (LB, AB)	2011	Hadžimuratović/Džananović
6.	II	Sekundarstufe	2. Klasse	2. FS	Njemački jezik 2 (LB, AB)	2012	Hadžimuratović/Džananović

Die Tabelle 6 zeigt die beiden Lehrwerkgenerationen für die Sekundarstufe, die sich aus jeweils einer Lehrwerkreihe zusammensetzen. Die erste Lehrwerkreihe erscheint zwischen den Jahren 2001 und 2010 und ist für die Klassenstufen 1 bis 4 konzipiert, wobei die ersten drei Lehrbücher für Deutsch als zweite und das vierte Lehrbuch für Deutsch als erste Fremdsprache vorgesehen ist. Die Autorinnen Božanović, Masal, Hadžimuratović und Džananović repräsentieren diese Lehrwerkreihe. Die zweite Lehrwerkreihe der Autorinnen Hadžimuratović und Džananović erscheint in den Jahren 2011 und 2012 und ist für SuS vorgesehen, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen. Sie gilt als unvollständig, da Lehrwerke für die dritte und vierte Klassenstufe nicht vorliegen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass seit der Staatsgründung Bosnien-Herzegowinas im Jahr 1992 insgesamt 22 Lehrwerke für den DaF-Unterricht von bosnisch-herzegowinischen Autor:innen publiziert wurden, darunter 16 für die Primarstufe und sechs für die Sekundarstufe. Bis auf die Lehrwerke der ersten Generation für die Primarstufe sind nahezu alle Lehrwerke auch heute noch in Gebrauch. Das jüngste Lehrwerk erschien im Jahr 2016.

Seitdem wurden keine neuen bosnisch-herzegowinischen DaF-Lehrwerke veröffentlicht, mit Ausnahme des im Jahr 2023 erschienenen Zusatzheftes *Deutsch bei uns* (Maslek-Ramić 2023) mit Inhalten zu Bosnien-Herzegowina. Es bleibt offen, ob zukünftig der bosnisch-herzegowinische Lehrbuchmarkt stärker von internationalen Lehrwerken geprägt sein wird oder ob lokale Autor:innen mit neuen Konzepten eigene Lehrwerke herausbringen werden.

3.5 Ausblick

Abschließend lässt sich festhalten, dass der schulische Unterricht in Bosnien-Herzegowina aufgrund der nationalen Unterschiede innerhalb des Landes von einer uneinheitlichen Realität geprägt ist. Die parallelen Bildungssysteme in den verschiedenen Entitäten und Kantonen, die sich teilweise an den Lehrplänen und Lehrmitteln aus Serbien und Kroatien orientieren, erschweren die Schaffung eines einheitlichen Curriculums für das gesamte Land. Trotz Reformbemühungen sind Unstimmigkeiten vor allem in den sog. nationalen Fächern noch immer vorhanden. So verwendet Cvetković-Sander (2005: 30) im Kontext der Unterrichtsfächer Sprache und Geschichte den Begriff „totale Ethnoapartheid“. Die Implementierung der Gesetze in den zahlreichen zuständigen Bildungsinstitutionen scheint stockend.

Um eine nachhaltige Verbesserung zu erzielen, bedarf es einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Bildungseinrichtungen und Bildungsverantwortlichen in Bosnien-Herzegowina, vor allem zwischen den Entitäten. Ein erster Schritt könnte darin bestehen, nationale Interessen und regionale Besonderheiten zu berücksichtigen und dennoch gemeinsame Grundlagen für Lehrpläne und Bildungsziele zu schaffen. Dabei könnten bewährte Praktiken und Erfahrungen aus den unterschiedlichen Regionen genutzt werden, um einen ganzheitlichen Ansatz zu entwickeln.

Des Weiteren sollte die Entwicklung und Verwendung von DaF-Lehrwerken durch lokale und internationale Expertise unterstützt und gefördert werden. Dies könnte dazu beitragen, Lehr- und Lernmedien zu erstellen, die sich an den spezifischen Bedürfnissen und Anforderungen des bosnisch-herzegowinischen Bildungssystems, aber auch der Lernenden orientieren und zugleich international anerkannte Standards berücksichtigen.

Langfristig wäre es wünschenswert, die deutsche Sprache v.a. im schulischen Bereich zu stärken und eine nationale Strategie für den DaF-Unterricht zu entwickeln. Diese sollte auf einem breiten Konsens beruhen und die Vorteile der Vielfalt des Landes nutzen, ohne die Notwendigkeit eines gemeinsamen Bildungsrahmens aus den Augen zu verlieren. Eine solche

Strategie könnte die Grundlage für die Schaffung eines einheitlichen Curriculums bilden, das die Vergleichbarkeit der Leistungen und Erträge des Unterrichts verbessert und die Qualität des DaF-Unterrichts steigert. Mittlerorganisationen aus dem deutschsprachigen Raum im Land könnten dabei eine große Rolle spielen.

Letztendlich liegt es in der Verantwortung der politischen Entscheidungsträger:innen sowie der Bildungsinstitutionen in Bosnien-Herzegowina, die notwendigen Schritte zu unternehmen, um eine nachhaltige Verbesserung der Lehrpläne und der Lehrwerksituation im DaF-Unterricht zu erreichen. Hier sollte beispielsweise die Bildungsministerkonferenz, die sich aus den Vertretern der wichtigsten Bildungsinstitutionen in Land zusammensetzt, wieder die Vorreiterrolle übernehmen. Nur durch eine enge Zusammenarbeit und einen langfristigen, koordinierten Ansatz kann das Bildungssystem in Bosnien-Herzegowina den Herausforderungen gerecht werden und eine qualitativ hochwertige Sprachbildung für die SuS gewährleisten.

4 Methodologie

Dieses Kapitel bietet einen tiefgehenden Einblick in die Forschungsmethoden der vorliegenden Arbeit, die zur Untersuchung kulturbezogener Inhalte in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache angewandt werden. Zuerst werden das Forschungsziel und die Forschungsfragen erläutert, die den Rahmen für die gesamte Untersuchung abstecken. Danach werden spezifische Hypothesen aufgestellt, die als Leitfaden für die Auswahl der Forschungsmethodologie dienen und die zu untersuchenden Aspekte konkretisieren.

Daraufhin wird die Bedeutung der Inhaltsanalyse in der Lehrwerkforschung erörtert und das Forschungsdesign eingehend beschrieben. Dabei wird eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden genutzt, um ein umfassendes Bild der kulturbezogenen Inhalte zu gewinnen. Die quantitative Analyse konzentriert sich auf die Messung der Häufigkeit und Verteilung von Themen, während die qualitative Analyse tiefere Einblicke in den Kontext und die Interpretation dieser Themen bietet.

Anschließend wird das Analysekorpus näher beleuchtet, das aus verschiedenen Lehrwerkreihen für die Primar- und Sekundarstufe besteht.

4.1 Forschungsziel und -fragen

Ziel dieser Analyse ist es, ein detailliertes Verständnis davon zu entwickeln, wie Kultur in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache in Bosnien-Herzegowina für die Primar- und Sekundarstufe repräsentiert wird, insbesondere im Hinblick auf die Entwicklungen und Veränderungen in den letzten drei Jahrzehnten. Der Schwerpunkt liegt dabei auf einer eingehenden Untersuchung der kulturbezogenen Inhalte in diesen Lehrwerken. Um das aus den Lehrwerken resultierende Bild der Kultur adäquat zu erfassen, ist eine sorgfältige Analyse ihrer charakteristischen Merkmale entscheidend. Hierfür bietet sich die Methode der Inhaltsanalyse an, da sie eine gründliche und systematische Auswertung der spezifizierten Inhalte ermöglicht. Die kulturbezogenen Inhalte in den Lehrwerken werden vielschichtig analysiert, insbesondere hinsichtlich ihres Anteils, der Vielfalt bzw. Verteilung der thematischen und geografischen Inhaltskategorien, der Lehrwerksakteure und der Präsentationsweise von Texten. Anhand relevanter Forschungen (v.a. Ammer 1988; Fink 2003; Petravić 2010; Andraka 2020) und aktueller landeskundlicher und (kultur-)reflexiver Prinzipien (v.a. Schweiger u.a. 2015; Schweiger 2021; Altmayer 2023) werden folgende Analyseaspekte formuliert, aus denen sich spezifische Teilfragen ergeben.

1. Analyseaspekt: Anteil kulturbezogener Inhalte

Teilfrage 1: Wie hoch ist der Anteil kulturbezogener Inhalte in den einzelnen Lehrwerken und Lehrwerkreihen?

2. Analyseaspekt: Vielfalt der Inhaltskategorien

Teilfrage 1: Wie sind die kulturbezogenen Inhalte bezüglich der Inhaltskategorien bzw. Themen verteilt und wie vielfältig sind die einzelnen Bereiche gewichtet?

Teilfrage 2: In welchem Verhältnis stehen die einzelnen Länder des deutschsprachigen Kulturraumes zueinander bzw. inwieweit wird das DACH-Prinzip berücksichtigt?

Teilfrage 3: Wie wird Bosnien-Herzegowina in den verschiedenen Lehrwerkgenerationen dargestellt?

Teilfrage 4: Welches Verständnis von Kultur vertreten die Lehrwerke?

3. Analyseaspekt: Lehrwerksakteure

Teilfrage 1: Wie werden die Lehrwerksakteure hinsichtlich ihrer Person und Beschreibung präsentiert?

Teilfrage 2: Ist ihre Darstellung realitätsnah?

4. Analyseaspekt: Präsentationsweise

Teilfrage 1: Auf welche Weise werden die kulturbezogenen Inhalte in den Lehrwerken dargestellt?

Teilfrage 2: Ist ihre Darstellung abwechslungsreich?

4.2 Forschungshypothesen

Nach der Definition der Forschungsziele und -fragen werden spezifische Hypothesen aufgestellt, die als Leitfaden für die Auswahl der Forschungsmethodologie dienen.

1. Hypothese (H1):

H1 a) Der Anteil kulturbezogener Inhalte ist in neueren Lehrwerken (aus den 2010er Jahren) höher als in älteren (aus den 1990er Jahren).

H1 b) In Lehrwerken für die Sekundarstufe wird ein deutlich höherer Anteil kulturbezogener Inhalte erwartet, im Vergleich zu jenen der Primarstufe.

Diese Hypothese stützt sich auf die Annahme, dass die zunehmende Verbreitung des kommunikativen und insbesondere des interkulturellen Ansatzes, sowie die Popularisierung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001) die Bedeutung von Kultur im Kontext des Fremdsprachenunterrichts insgesamt verstärkt. Entsprechende Studien, wie beispielsweise die von Andraka (2020: 167), weisen darauf hin, dass Lehrwerke

für jüngere SuS tendenziell einen geringeren Anteil an kulturbezogenen Inhalten aufweisen im Vergleich zu Lehrwerken für ältere SuS. Obwohl diese Analyse nur Lehrwerke für die Primarstufe umfasst, wird angenommen, dass sich der Trend in der Sekundarstufe fortsetzt und der Anteil kulturbezogener Inhalte weiter abnimmt.

2. Hypothese (H2):

H2 a) Die Inhaltskategorien sind in neueren Lehrwerken gleichmäßiger verteilt als in älteren.

H2 b) In neueren Lehrwerken überwiegen Alltagsthemen.

Es wird angenommen, dass eine ausgewogene thematische Verteilung in den Lehrwerken dazu beiträgt, ein realitätsnäheres und umfassenderes Bild der deutschsprachigen Länder zu vermitteln (Sercu 2000: 274). Da Lehrwerke als „Kinder ihrer Zeit“ angesehen werden können (Neuner 1994: 14) und sie die kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Kontexte ihrer Entstehungszeiträume widerspiegeln, wird angenommen, dass die neueren Lehrwerke, die ab 2009 erscheinen, aufgrund des damals verbreiteten interkulturellen Ansatzes nicht nur eine vielfältigere Themenauswahl aufweisen, sondern auch eine tiefere und breitere Auseinandersetzung mit Alltagsthemen bieten. Im Gegensatz dazu könnten die älteren Lehrwerke, die ab 1991 veröffentlicht werden, eine weniger ausgewogene Themenauswahl und eine stärkere Konzentration auf traditionelle oder historische Aspekte zeigen.

3. Hypothese (H3):

H3 a) Kulturbezogene Inhalte werden in älteren Lehrwerken sehr deutschlandzentriert präsentiert, während in neueren Lehrwerken auch Österreich und die Schweiz berücksichtigt werden.

H3 b) Österreich und die Schweiz werden in allen Lehrwerken überwiegend touristisch präsentiert.

Es wird angenommen, dass ältere Lehrwerke die historisch und bildungspolitisch bedingte Dominanz Deutschlands reflektieren und somit eine vorwiegend deutschlandzentrierte, engere Sicht auf kulturbezogene Inhalte bieten. Angesichts der Entwicklung des DACH-Prinzips, welches die sprachliche und kulturelle Vielfalt im deutschsprachigen Raum hervorhebt und auch der zunehmenden Wertschätzung der kulturellen Vielfalt wird angenommen, dass sich der Fokus in den neueren Lehrwerken auf den ganzen deutschsprachigen Raum erweitert.

Die überwiegend touristische Präsentation von Österreich und der Schweiz in beiden Lehrwerkgenerationen jedoch könnte auf die Tendenz hinweisen, diese Länder in einem eher stereotypen und vereinfachten Licht zu zeigen, möglicherweise um den SuS leicht zugängliche und ansprechende Themen anzubieten. Diese Darstellung könnte jedoch eine tiefere und

vielschichtigere Auseinandersetzung mit der Kultur und dem Alltagsleben in diesen Ländern aussparen.

4. Hypothese (H4):

H4 a) Der Anteil kulturbezogener Inhalte über Bosnien-Herzegowina ist in der zweiten Lehrwerkgeneration signifikant höher als in der ersten Lehrwerkgeneration.

Es wird vermutet, dass kulturbezogene Inhalte über Bosnien-Herzegowina aufgrund von Bildungsreformen und der Überarbeitung von Lehrplänen in neueren Lehrwerkgenerationen intensiver integriert werden als in älteren. Die strategische Entscheidung, Inhalte über Bosnien-Herzegowina verpflichtend in Lehrwerke aller Fächer zu integrieren, könnte mit dem Bestreben politischer Entscheidungstragenden zusammenhängen, den noch relativ jungen Staat Bosnien-Herzegowina nach den Kriegsgeschehenissen der 1990er Jahre in einem positiven Licht darzustellen, Imagepflege zu betreiben und auch auf diese Weise zur Förderung des nationalen Patriotismus beizutragen.

H4 b) Bosnien-Herzegowina wird in älteren Lehrwerken überwiegend durch die Inhaltskategorie *Geschichte* präsentiert, während es in neueren Lehrwerken deutlich abwechslungsreicher repräsentiert wird.

Diese Teilhypothese geht von der Annahme aus, dass ältere Lehrwerke das Land Bosnien-Herzegowina vorrangig im historischen Kontext darstellen. Das könnte bedeuten, dass der Fokus auf wichtigen historischen Ereignissen liegt, wie beispielsweise auf dem Bosnienkrieg. Diese Perspektive könnte teilweise durch die zeitgenössischen politischen und sozialen Umstände zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Lehrwerke beeinflusst sein. Die Betonung der Geschichte in älteren Lehrwerken könnte dazu führen, dass andere Aspekte des Landes, wie Kultur, Alltagsleben oder zeitgenössische Entwicklungen, weniger Beachtung finden.

Im Gegensatz dazu wird angenommen, dass Bosnien-Herzegowina in neueren Lehrwerken durch eine breitere Themenvielfalt repräsentiert wird. Diese Entwicklung könnte als Reaktion auf die sich wandelnden pädagogischen Ansätze und die zunehmende Betonung von Kultur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht interpretiert werden, die auch in den Lehrplänen reflektiert wird. In neueren Lehrwerken könnten daher Themen wie Politik, Gesellschaft, Kultur, Wirtschaft und das alltägliche Leben in Bosnien-Herzegowina stärker berücksichtigt werden. Dies würde ein vielseitigeres und möglicherweise realitätsnäheres Bild des Landes zeichnen, das nicht nur historische Aspekte hervorhebt, sondern auch ein breites Spektrum aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen abbildet.

5. Hypothese (H5): Die Lehrwerksakteure werden selten realitätsnah präsentiert.

Diese Hypothese basiert auf der Vermutung, dass Figuren in Lehrwerken häufig stereotypisiert oder idealisiert dargestellt werden, sei es explizit oder implizit. Diese idealisierte Darstellung kann sich in einer Reihe von Aspekten und „subtilen Informationen“ manifestieren, die von Lernenden „nicht unbedingt auf den ersten Blick zu erkennen sind, aber doch implizit [...] aufgenommen werden“ (Maijala 2007: 553). Die Lehrwerkscharaktere könnten so beispielsweise in überwiegend positiven oder stereotypen Situationen gezeigt werden, ihre Persönlichkeitsmerkmale und Lebensumstände könnten vereinfacht und idealisiert dargestellt werden. Außerdem könnte ein Mangel an Vielfalt in Bezug auf sozioökonomische Hintergründe, Lebensstile und kulturelle Identitäten vorliegen. Funk (2004: 41) z.B. stellt fest, dass in Lehrwerken junge, dynamische Menschen dominieren, die alle ähnlich aussehen und stets fröhlich sind. Altmayer (2017: 17) entdeckt ein Bild von ausschließlich weißen, jungen und wohlhabenden Menschen in Lehrwerken. Auch Voerkel und Janzen (2017: 532) stellen fest, dass die dargestellten Personen in brasilianischen Lehrwerken stark homogenisiert sind, stets gute Laune haben, modisch gekleidet sind und in „Bilderbuch-Familien“ leben. Konflikte sind selten und werden schnell gelöst, während „grundlegende menschliche Erfahrungen“ wie Verlust, Trauer, Unsicherheit oder Erfolgslosigkeit kaum thematisiert werden. Solche Darstellungen laufen Gefahr, ein unrealistisches oder einseitiges Bild der Realität zu zeichnen und die Komplexität und Vielfalt realer Gesellschaften zu vernachlässigen. Auf der anderen Seite könnte der Grund solcher Darstellungen in dem Bestreben liegen, ein ansprechendes und positives Bild des Landes zu vermitteln, möglicherweise um die Lernenden zu motivieren und ein positives Lernerlebnis zu schaffen.

6. Hypothese (H6): In allen Lehrwerken überwiegt die typisierend-imitatorische Präsentationsweise.

Es wird angenommen, dass in den Lehrwerken hauptsächlich solche Texte überwiegen, die eine Tendenz zur Imitation der Wirklichkeit und Typisierung erkennen lassen. Nach dem Analyse-katalog von Ammer (1988: 97 ff.) können Texte auf die typisierend-imitatorische, normativ-dokumentarische, affirmativ-exklamatorische, problemorientierte oder kritisch-emanzipatorische Weise präsentiert werden. Ein Gleichgewicht zwischen problematisierenden und idealisierenden Inhalten ist entscheidend, um zu einem realistischen Bild über ein Land zu gelangen (vgl. Fink 2003: 485). Die Hypothese berücksichtigt auch die Vielfalt der Textsorten in den Lehrwerken. Es wird vermutet, dass eine größere Vielfalt und Authentizität der Textsorten – wie Berichte, Interviews, Alltagsgespräche, literarische Texte und andere – eine bessere Annäherung an die Realität des deutschsprachigen Raums ermöglichen könnte. Eine

einseitige Konzentration auf bestimmte Textsorten könnte hingegen zu einer beschränkten Sichtweise führen.

Um die aufgestellten Hypothesen zu überprüfen und die Forschungsziele zu erreichen, wird ein Forschungsinstrument zur Datenerfassung und -klassifizierung entwickelt, das mittels einer kombinierten quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wird.

4.3 Inhaltsanalyse in der Lehrwerkforschung

In der Lehrwerkforschung erweist sich die Inhaltsanalyse als besonders geeignet, um die Inhalte und Intentionen von Lehr- und Lernmedien zu erfassen und kritisch zu reflektieren.

Nach Mayring (2022: 11) ist das Ziel der Inhaltsanalyse die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von fixierter Kommunikation stammt. In der Regel handelt es sich dabei um symbolisches Material, also Sprache, Texte, Bilder, Noten u.a. Durch ihre quantitativen und qualitativen Verfahren erlaubt die Inhaltsanalyse eine systematische Untersuchung sowohl der expliziten als auch der impliziten Inhalte und Botschaften in den Lehrmaterialien (vgl. Mužić 1979: 201; vgl. auch Vujević 2002: 153 f.). Die Wahl der Forschungsmethoden hängt jedoch stark von den Erkenntnissen, dem Untersuchungskontext und der Zielsetzung der Forschung ab. Gegenwärtig erfährt die qualitative Inhaltsanalyse eine breite Anwendung in unterschiedlichen Kontexten. Sie wird insbesondere in Forschungsarbeiten eingesetzt, die sowohl quantitative als auch qualitative Analyseverfahren miteinander kombinieren (Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 256), um verschiedene Aspekte eines Phänomens zu untersuchen. Die vorliegende Arbeit schließt sich ebenfalls diesem kombinierten Verfahren an.

4.3.1 Die quantitative Inhaltsanalyse

Die quantitative Inhaltsanalyse ist ein Verfahren zur systematischen Analyse von Texten. Sie wurde in den 1920er Jahren in den USA entwickelt und wird seitdem in den Kommunikationswissenschaften sowie in anderen Disziplinen wie der Soziologie, der Politikwissenschaft und der Psychologie eingesetzt. Ursprünglich zielte sie auf die Untersuchung umfangreicher Daten in den Massenmedien ab. Das sprachliche Material wurde mittels quantitativer Methoden wie Häufigkeitsanalysen, Indikatorenanalysen, Valenz- und Intensitätsanalysen oder Kontingenzanalysen systematisch ausgewertet. Dabei wurden, zunehmend auch mithilfe statistischer Verfahren, gezielt Phänomene an der Oberfläche der Texte erforscht. Dieses Vorgehen galt als objektiv und systematisch (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 257).

Die Methode sah sich jedoch trotz ihrer Stärken in der systematischen und objektiven Datenerfassung mit zunehmender Kritik konfrontiert. Insbesondere wird die Tatsache bemängelt, dass subtile Merkmale, Kontexte und Spezifika, die sich nicht unmittelbar aus dem Text erschließen lassen, vernachlässigt werden (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 258; vgl. auch Kuckartz 2012: 35). Durch diese Einschränkung wird die Aussagekraft quantitativer Verfahren erheblich gemindert. Obwohl sich die Methode durch das Messen von Merkmalen und deren Häufigkeiten auszeichnet und Aufschluss über Schwerpunkte und Auswahlkriterien gibt, bleiben wichtige Dimensionen wie Werte oder Interpretationen unberücksichtigt (Pingel 2010: 67).

Trotz dieser Herausforderungen bleibt die quantitative Forschung durch die Hauptgütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität ein grundlegendes Werkzeug in der empirischen Forschung (Rössler 2017: 12). Sie rückt vor allem „Umfänge, Verteilungen und Häufigkeiten von Wörtern und Satzstrukturen in den Vordergrund“ und reduziert die Komplexität der Daten auf zentrale Strukturen, um verborgene Muster zu enthüllen (ebd.: 19). Durch ihre Generalisierung und Vergleichbarkeit der Ergebnisse bietet sie wertvolle Erkenntnisse.

Das standardisierte Vorgehen der quantitativen Forschung folgt einem festgelegten Prozess von der Theoriebildung und Hypothesengenerierung über die Datenerhebung bis hin zur statistischen Prüfung. Dieser Ansatz ermöglicht es, durch eine umfassende und repräsentative Stichprobenauswahl präzise und generalisierbare Ergebnisse zu erzielen (Dörnyei 2007: 34 f.).

4.3.2 Die qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Analyse hat sich als Erweiterung des quantitativen Verfahrens entwickelt. Sie geht über die Oberfläche manifester Textinhalte hinaus und berücksichtigt auch interpretative Elemente (vgl. Kuckartz 2012: 28). Somit sind qualitative Daten subjektiver, dafür aber tiefgründiger als quantitative Daten, die sich wiederum durch einen hohen Grad an Objektivität und Übertragbarkeit auszeichnen (Settinieri 2012: 251). Weiterhin ist die qualitative Inhaltsanalyse durch die Entwicklung und Anwendung eines Kategoriensystems gekennzeichnet, das sich auf die Analyse spezifischer Textteile konzentriert und dabei den gesamten Datenbestand systematisch kategorisiert, aber auch interpretiert. Dieser Prozess grenzt sich von weniger strukturierten Interpretationsmethoden wie hermeneutischen Verfahren ab (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 258).

In der qualitativen Inhaltsanalyse werden nach Kuckartz (2012: 59 ff.) und Mayring (2008: 11) zwei grundlegende Formen unterschieden: die deduktive und die induktive Analyse. Die deduktive Methode ordnet das Datenmaterial nach vordefinierten Kategorien, wodurch

theoretische Konzepte angewendet werden können, d.h. „von der Theorie zum konkreten Material“ (Mayring 2008: 11). Die induktive Methode leitet Kategorien direkt aus den Daten ab, um Erklärungsmodelle zu entwickeln. Diese induktive Herangehensweise weist Parallelen zu den Kodiervorgängen der Grounded Theory auf, welche ebenfalls darauf abzielen, Erklärungsmodelle aus den Daten heraus zu entwickeln (vgl. dazu Kuckartz 2012: 66). In der fremdsprachendidaktischen Forschung sind beide Methoden sowie deren Mischformen, die anfänglich theoriegeleitet sind, aber später durch empirische Daten ergänzt und modifiziert werden, sowohl denkbar als auch wirkungsvoll (vgl. Kuckartz 2012: 69).

Das zentrale Merkmal qualitativer Forschung ist die Fokussierung auf das Verstehen und Deuten wissenschaftlicher Zusammenhänge, wobei der Forschungsprozess als eine Art Kommunikation und Interaktion zwischen Forscher und Forschungsgegenstand verstanden wird (Voss 2022: 42). Dieser explorative Ansatz ermöglicht es, neue Fragen zu generieren und Hypothesen zu entwickeln. Die Auswahl der Stichprobe erfolgt oft zielgerichtet und ist typischerweise kleiner als bei quantitativen Methoden.

Die qualitative Inhaltsanalyse mit ihrer inhaltlichen Strukturierung der Daten entlang eines Kategoriensystems bietet einen Kompromiss zwischen der Regelgeleitetheit empirischer Forschung und der Kontextgebundenheit qualitativer Ansätze. Sie ermöglicht es, bestimmte Themen aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen. Die Kategorien werden sowohl theorie- als auch datengeleitet entwickelt, wobei die Textstellen pro Kategorie paraphrasiert und anschließend zusammengefasst werden (Mayring 2008: 82).

4.3.3 Kombinierte Ansätze in der Lehrwerkforschung

Die Lehrwerkforschung zeichnet sich, wie Pingel (2010: 67) hervorhebt, durch eine Vielzahl unterschiedlicher Methoden aus. Besonders die quantitativen Methoden, wie Frequenz- und Raumanalysen, spielen eine zentrale Rolle bei der Messung von Häufigkeiten und Raumverteilungen von Themen und Begriffen. Sie bestimmen, wie oft bestimmte Begriffe verwendet oder Personen erwähnt werden, wie viel Platz einem Land oder einem Thema eingeräumt wird usw. Dadurch liefern sie aufschlussreiche Erkenntnisse über thematische Schwerpunkte und Auswahlkriterien in Texten. Allerdings bieten sie keine Einsichten in Werte oder Interpretationen. Ein Vorteil quantitativer Analysen liegt in ihrer Überprüfbarkeit durch andere Forscher, vorausgesetzt, die Methodologie und Analysekriterien sind präzise definiert und abgegrenzt. Dennoch sind sie in ihrer Aussagekraft begrenzt, da sie sich hauptsächlich auf formale Bewertungskriterien stützen. Trotzdem können sowohl eine Frequenz- als auch eine

Raumanalyse wertvolle Informationen über die Gestaltung von Lehrbüchern sowie wichtige Ergebnisse für die inhaltliche Gewichtung verschiedener Einheiten liefern (vgl. ebd.).

Demgegenüber stehen qualitative Methoden, die es ermöglichen, versteckte, nicht direkt messbare Annahmen eines Textes, wie Aussagen und übermittelte Botschaften, zu erfassen. Sie bieten tiefere Einblicke in die Darstellungsweise der Inhalte, basierend auf dem Wertesystem und Textverständnis der Forschenden. Um die Wahrscheinlichkeit zu vergrößern, dass alle Forschenden die Konzepte und Kategorien einheitlich verwenden, ist es entscheidend, den Bewertungsrahmen zu Beginn klar zu definieren, wie durch ein detailliertes Kategoriensystem (vgl. ebd.: 68). Trotzdem lässt sich, wie Thimme (1996: 95) betont, die eigene Subjektivität nicht ganz ausblenden.

In der Lehrwerkforschung werden quantitative und qualitative Methoden oft miteinander kombiniert, da sie sich gegenseitig ergänzen und so die Stärken beider Ansätze optimal genutzt werden können (vgl. Pingel 2010: 68). Die Kombination der beiden Methoden ermöglicht eine mehrdimensionale Analyse, die nicht nur die Häufigkeit und Verteilung bestimmter Themen erfasst, sondern auch ein tieferes Verständnis des Kontextes und der Bedeutung dieser Themen. Auf diese Weise kann eine umfassendere und tiefgründigere Analyse der Lehrmaterialien erreicht werden. Hier können die Studien von Petravić (2010) und Andraka (2022) angeführt werden, die beide sowohl quantitative als auch qualitative Methoden nutzen, um die Repräsentation kulturbezogener Themen in Lehrbüchern zu analysieren.

Nach Kast und Neuner (1994: 12 ff.) gibt es zwei Perspektiven der Lehrwerkanalyse: Die synchronische und die diachronische. Die synchronische Lehrwerkanalyse konzentriert sich auf die Analyse von Lehr- und Lernmedien zu einem bestimmten Zeitpunkt. Dabei wird untersucht, wie bestimmte Inhalte, Methoden und didaktische Ansätze in einem Lehrwerk zu einem gegebenen Zeitpunkt präsentiert und umgesetzt werden. Die synchronische Analyse betrachtet das Lehrwerk in seinem aktuellen Zustand, ohne auf historische Entwicklungen oder zukünftige Veränderungen einzugehen. Es geht darum, die Struktur, die Inhalte, die Zielsetzungen und die didaktischen Methoden eines Lehrwerks zu verstehen, wie sie gerade sind.

Im Gegensatz dazu betrachtet die diachronische Analyse die Entwicklung und Veränderung von Lehrwerken über die Zeit. Sie befasst sich mit der Art und Weise, wie sich Inhalte, Lehrmethoden und didaktische Ansätze im Laufe der Zeit entwickelt haben. Diese Art der Analyse ist historisch orientiert und versucht, Trends, Veränderungen und die Evolution von Lehr- und Lernmedien zu verstehen. Dabei kann es beispielsweise darum gehen, wie sich die Darstellung eines bestimmten Themas über verschiedene Ausgaben eines Lehrbuchs hinweg verändert hat.

Beide Analysen haben ihre Berechtigung und sind für unterschiedliche Ansätze nützlich. Die synchronische Analyse ist wertvoll, um ein tiefes Verständnis des aktuellen Zustands eines Lehrwerks zu erlangen, während die diachronische Analyse hilfreich ist, um die historische Entwicklung und den Kontext von Lehr- und Lernmedien zu verstehen.

4.3.4 Methodologie der Forschung

Um einen fundierten Einblick in die kulturbezogenen Inhalte von Lehrwerken der letzten 30 Jahre zu gewinnen und den gesellschaftlich-historischen Kontext zu erörtern, in dem diese Lehrwerke entstanden sind, wird in dieser Studie eine diachronische Inhaltsanalyse durchgeführt (vgl. Kast/Neuner 1994: 14). Dabei werden zwei Lehrwerkgenerationen für die Primarstufe und zwei Lehrwerkgenerationen für die Sekundarstufe untersucht und miteinander verglichen.

Die Analyse kombiniert quantitative und qualitative Forschungsmethoden, um unterschiedliche Aspekte der kulturbezogenen Inhalte zu beleuchten. Die quantitative Inhaltsanalyse eignet sich für die Untersuchung von objektiv quantifizierbaren, expliziten Inhalten. Für die Untersuchung impliziter, unterschwelliger Inhalte bietet sich die qualitative Analyse an (vgl. Mužić 1979: 201). Der integrative Ansatz ermöglicht eine vielschichtige Beleuchtung unterschiedlicher Aspekte der kulturbezogenen Inhalte und trägt so zu einem umfassenden Verständnis bei, das eine solide Grundlage für wissenschaftliche Erkenntnisse bildet. Die Analyse ist explanatorisch ausgerichtet, da qualitative Daten genutzt werden, um quantitative Ergebnisse zu ergänzen und zu interpretieren.

Die angewandte Forschungsmethode erfordert eine präzise Definition aller relevanten Elemente der Inhaltsanalyse in den verschiedenen Analyseschritten. Nach der Formulierung der Fragestellung und der Aufstellung der Hypothesen wird eine gezielte Analysestichprobe ausgewählt, die Lehrbücher sowie, falls vorhanden, dazugehörige Arbeitsbücher jeder Lehrwerkreihe umfasst. Um die Kohärenz der Datenanalyse zu gewährleisten, werden die Lehr- und Arbeitsbücher als eine Einheit betrachtet, d.h. dass sie nicht getrennt voneinander analysiert werden, sondern in ihrer gesamten didaktischen und inhaltlichen Verknüpfung.

In dieser Arbeit bildet jede einzelne Lehrwerkreihe eine eigenständige Kontexteinheit. Im Fokus stehen die Darstellungen der drei deutschsprachigen Länder – Deutschlands, Österreichs und der Schweiz – sowie Bosnien-Herzegowinas, die als Inhaltseinheiten betrachtet werden. Diese werden semiotisch, also sowohl in Texten als auch in Illustrationen der Lehrwerke untersucht. Damit bilden Texte und Illustrationen, welche als zentrale Medien der Wissens- und Kulturvermittlung fungieren, die Analyseeinheiten. Ihre detaillierte Untersuchung trägt

maßgeblich zum Verständnis der Art und Weise bei, wie kulturbezogene Inhalte in den Lehrwerken kommuniziert werden. Eine Illustration wird als eine Einheit betrachtet. Befinden sich auf einer Lehrbuchseite mehrere gleiche Illustrationen, wird die ganze Seite als eine Einheit betrachtet und nur einmal gezählt.

Um die Merkmale der Inhaltseinheiten zu definieren, werden sie in einem nächsten Schritt in Inhaltskategorien klassifiziert. Hierfür wird unter Einsatz eines kombinierten deduktiven und induktiven Ansatzes ein Kategoriensystem aufgestellt. Anhand theoretischen Vorwissens und relevanter Forschungen, insbesondere den Arbeiten von Ammer (1988), Fink (2003), Petravić (2010) und Andraka (2020) werden Grundkategorien definiert, die nach thematischen Schwerpunkten bzw. Bereichen der Lehrbuchinhalte definiert werden. Die Kategorien werden bei der Sichtung des zu analysierenden Materials bei Bedarf modifiziert. Für jede dieser thematischen Grundkategorien werden Subkategorien festgelegt und detailliert beschrieben, um Mehrdeutigkeiten der Begriffe im Kriterienraster zu vermeiden bzw. einzugrenzen (vgl. Mayring 2022: 14). In der aktuellen Studie, die Lehrwerke sowohl für den Primar- als auch den Sekundarbereich umfasst, ist es notwendig, thematische Kategorien so vielseitig zu wählen, dass sie für beide Altersgruppen relevant, aber auch präzise genug sind, um einen differenzierten Einblick in die kulturbezogenen Inhalte zu bieten.

Für die Analyse werden folgende thematisch definierten Inhaltskategorien festgelegt:

1. Bildung/Schule

Bei dieser Kategorie handelt es sich um Inhalte, die die Bereiche Bildung und Schule thematisieren. Dazu gehören Darstellungen von Schüler:innen, Lehrer:innen, Schulalltag, Schulgebäude, Schulräumlichkeiten, Bibliotheken, Unterricht, Pausen, Unterrichtsfächer, schulische und außerschulische Aktivitäten, Sport in der Schule, Schulausflüge, Schulklassenfahrten, Schulnoten, Schultests, Einschulung, das Alphabet, Zahlen etc. Themen wie Selbstvorstellung und Begrüßungsformeln gehören auch dazu. Auch Bildung im weiten Sinne gehört in diese Kategorie: Bildungs- und Schulwesen, Bildungssysteme, Schularten usw. Jugendliche.

2. Familie

Darunter werden Inhalte um die enge und erweiterte Familie der Lehrwerkakteure verstanden: Familienformen, Familienalltag, Familienleben, Familienmitglieder, Familienverhältnisse, Familienrollen (Mutter, Vater, Kinder, Großeltern u.a.), Familienstand, Familienorganisation, Familienzeit, Aufgabenverteilung im Haushalt. Auch Themen wie Familientradition, Familienpolitik, die Rolle der Familie in der Gesellschaft usw. gehören in diese Kategorie.

3. Wohnen/Leben

Hier versteht man alle Inhalte zum Thema Wohnen: privater Lebensraum der Lehrwerkakteure, Wohnformen (Wohnung, Haus, Wohngemeinschaften usw.), Wohnsituation, Wohnräume, Garten, Nachbarn, Leben in der Stadt, Leben auf dem Land/Dorf, Bauernhof, Ernte, Tagesablauf, Tagebücher, Uhrzeiten, Alltag, Probleme von Jugendlichen, Liebe(sprobleme), aber auch Miete, Einrichtung, Wohnungssuche, Immobilien, Wohntraditionen u.a.

4. Freizeit

Zu dieser Kategorie gehören Bereiche, die verschiedene Aspekte der Freizeitgestaltung und -beschäftigung der Lehrwerkakteure abdecken, wie Freizeitplanung, Freizeitaktivitäten, Freizeitformen, Freunde, Freundschaften, Partys, Ferien, Hobbys, Kino, Sport, Spiele, Reisen, Urlaub, Ausgehen, Einkaufen, Haus(Tiere), Zoo usw.

5. Essen/Trinken

Diese Kategorie umfasst alle Inhalte über die Gesundheit und Ernährung: Essen und Trinken, Mahlzeiten (Frühstück, Mittagessen, Abendessen), Zubereitung von Mahlzeiten, Einkaufen von Lebensmitteln, Essgewohnheiten, Essen zu Hause und auswärts, gesunde und ungesunde Ernährung, Körper, Krankheit, Beim Arzt, Lebensmittel, Fastfood, Rezepte usw.

6. Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt

In diese Kategorie gehören Themen wie Geografie, geografische Besonderheiten der Länder, Sehenswürdigkeiten, touristische Broschüren, Wahrzeichen, Städte und Dörfer, Stadtbesichtigungen, Museen, Architektur, Orientierung in der Stadt, Regionen, Partnerstädte, Flüsse, Berge; Reisen zu beruflichen und touristischen Zwecken, Urlaub, Hotel; Verkehr, Verkehrsmittel, Straßen-, Bahn- und Flugverbindungen; Naturschätze, Natur- und Umweltschutz; Sammeln von Altpapier, Flaschen usw.; Wetter, Wetterbedingungen, Klima, Kalender, Jahreszeiten, Zeitangaben (Jahre, Wochen, Tage, Datum) usw.

7. Medien/Kommunikation/Technologie/Fortschritt

Hier werden Medien im Alltag betrachtet wie z.B. Fernsehen, Radio, Musik, (Schüler)Zeitungen, Zeitschriften, Bücher, Bibliothek, schriftliche und mündliche Kommunikation, Briefe, E-Mails, Anzeigen, Verlage, Druckerei; Technologie, Technik; Industrie, Autos, Fortschritt, Innovation, berühmte Erfinder, Entdecker und Wissenschaftler, Entdeckungen usw.

8. Mode/Kleidung

Diese Kategorie umfasst Inhalte über Kleidungsstücke, Schuhe, Accessoires, Textilien und Materialien, Einkaufen von Kleidung, Mode, Modeindustrie, Trachten usw., aber auch Kosmetik, Schminke und Pflege.

9. Tradition/Kultur/Bräuche/Feiertage

Inhalte über Feste und Feiertage, Familienfeste, Weihnachten, Ostern, Bajram, Staatsfestlichkeiten, Hochzeiten, Geburtstage, Geschenke, Geburtstagsspiele, verschiedene Traditionen, Folklore usw. gehören in diese Kategorie.

10. Kunst/Literatur/Sprache

Hier versteht man alle Inhalte aus der Kunst, Musik, Tanz, Theater, Museum, Literatur, Comics, Film. Auch literarische Texte, Gedichte, Lieder, Märchen, Fabeln usw. gehören dazu. Wichtige Persönlichkeiten aus diesen Bereichen gehören ebenfalls in diese Kategorie sowie Inhalte zur Sprache (Sprichwörter, Rätsel, Zungenbrecher, Sprachspiele, Witze, Humor, Comics etc.).

11. Geschichte

Hier werden Informationen über wichtige Persönlichkeiten und geschichtliche Ereignisse aus der jüngeren und älteren Geschichte gezählt. Dazu zählen auch Geschichten, Anekdoten, Legenden und Abenteuer über geschichtliche Personen und Ereignisse.

12. Wirtschaft/Geld/Arbeit/Beruf

Hierzu zählen Inhalte zum Thema Arbeit und Berufe, Arbeitszeiten, Pausen, Beschreibung von Arbeiten und Berufen, Traumberufe, Geld als Währung und Zahlungsmittel, Taschengeld, Umgang mit Geld, Arbeitsmarkt, Reiche und Arme, Geldspenden usw.

13. Staat/Politik/Institutionen

In diese Kategorie gehören Inhalte über Staaten, Staatsform, Staatssysteme, staatliche und nationale Symbole (Flaggen, Wappen, Hymnen u.a.), Staatsorgane, Parteien, Institutionen, aktuelle Politiker, Präsidenten, Polizei, Gesetze usw.

Des Weiteren werden die Analyseeinheiten näher bestimmt, wobei festgelegt wird, welche Textbestandteile zu einer Kategorie gehören (vgl. Mayring 2022: 15). Da alle Inhalte in den Lehrwerken kulturbezogene Informationen tragen können, werden bei der vorliegenden Analyse alle Texte und Illustrationen in den Lehr- und Arbeitsbüchern untersucht, die zum Einführen neuer Inhalte dienen (vgl. Bettermann 2001b: 1255). Auch Auszüge aus literarischen Werken, Gedichte, Poesie, Anekdoten, Sprichwörter und Reime werden analysiert. Übungen und Aufgaben, die aus isolierten Sätzen bestehen und nur zur Automatisierung sprachlicher oder grammatischer Strukturen dienen, wie z.B. Grammatik- und Vokabelübungen, Phonetik- und Rechtschreibübungen, Aufgabenstellungen, Wörterlisten u.a., werden nicht zur Analyse herangezogen. Übungen, die zum Lese- oder Hörverstehen dienen, werden jedoch dazugezählt. Die Analyse der Illustrationen umfasst Fotografien, Zeichnungen, Comics, Grafiken, Prospekte

usw. Mehrmals erschienene Texte und Illustrationen (z.B. sowohl in Lehr- als auch in Arbeitsbüchern) werden nur einmal gezählt.

4.3.4.1 Quantitative Analyse

Für eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit kulturbezogenen Inhalten ist es entscheidend zu verstehen, welche Bedeutung diesen Inhalten in den Lehrwerken zugeschrieben wird. In diesem Teil der Analyse geht es daher um zwei wesentliche Aspekte: den „Anteil der kulturbezogenen Inhalte“ und die „Vielfalt der Inhaltskategorien“.

Um die Teilfrage „Wie hoch ist der Anteil der kulturbezogenen Inhalte in den einzelnen Lehrwerken und Lehrwerkreihen?“ zu beantworten, wird eine Frequenzanalyse durchgeführt. Dabei wird die Häufigkeit der vier Inhaltseinheiten – Deutschland, Österreich, die Schweiz und Bosnien-Herzegowina – in jedem Text und jeder Illustration – also den Analyseeinheiten, gezählt bzw. quantifiziert. Jede Analyseeinheit, sei es ein Text oder eine Illustration, wird mit dem Wert „1“ in die entsprechende Inhaltskategorie eingetragen. Für Texte und Illustrationen, die Inhalte zu mehreren Kategorien abdecken, erfolgt eine proportionale Aufteilung des Werts „1“ auf diese Kategorien. So wird z.B. ein Text, der sowohl Informationen über Deutschland als auch über Bosnien-Herzegowina enthält, jeweils mit „0,5“ in den Kategorien Deutschland und Bosnien-Herzegowina verzeichnet. Bei Texten und Illustrationen, die Inhalte zu drei oder vier Kategorien beinhalten, wird der Wert 1 entsprechend in „0,33“ oder „0,25“ aufgeteilt. Analyseeinheiten, die keiner spezifischen Inhaltseinheit oder keinem einzelnen deutschsprachigen Land eindeutig zugeordnet werden können, werden für die Klassifizierung in die Kategorie „Neutral“ eingegliedert. Auf diese Weise wird die Anzahl der Analyseeinheiten pro Inhaltskategorie präzise ermittelt, was aussagekräftige Daten über den quantitativen Status der jeweiligen Kulturen in den einzelnen Inhaltskategorien liefert (vgl. dazu auch Petravić 2010: 148). Der relative Anteil der Inhaltskategorien wird durch die Berechnung ihres Prozentsatzes im Verhältnis zur Gesamtzahl aller Inhalte im Lehrwerk bestimmt. Die so gewonnenen Daten werden anschließend miteinander verglichen, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Lehrwerken und Lehrwerkreihen zu identifizieren.

Um den zweiten Aspekt der Analyse, die „Vielfalt der Inhaltskategorien“, näher zu bestimmen und zu beurteilen, inwieweit die Lehrwerkreihen ein vielfältiges Bild der dargestellten Kulturen vermitteln, wird die Anzahl der behandelten Aspekte und deren Gewichtung untersucht. Dafür wird zuerst die Standardabweichung der Prozentwerte der Themen für jede Lehrwerkreihe berechnet. Die Standardabweichung misst, wie stark die einzelnen Themenanteile um den

durchschnittlichen Wert streuen. Eine niedrige Standardabweichung bedeutet, dass die Themenanteile näher am Mittelwert liegen, was auf eine gleichmäßigere Verteilung der Inhalte innerhalb einer Lehrwerkreihe hinweist. Die Kategorisierung der Inhalte erfolgt nach ihrer Häufigkeit, wobei Kategorien, die mehr als 10% der Inhalte umfassen, als *häufig* klassifiziert werden, Inhalte zwischen 5% und 10% als *mäßig* und solche, die unter 5% liegen, als *schwach vertreten* oder *nicht vertreten* eingestuft werden. In Anlehnung an die Forschungsarbeiten von Sercu (2000: 274) und Andraka (2020: 179) wird bei der Einordnung einer Inhaltskategorie als „schwach vertreten“ insbesondere die 5-Prozent-Schwelle berücksichtigt. Sercu (ebd.) geht in ihrer Analyse von der Annahme aus, dass Themen, die weniger als 5% der Inhalte ausmachen, von SuS möglicherweise unbemerkt bleiben bzw. nicht wahrgenommen werden. Dieser Schwellenwert dient somit als Indikator für die relative Sichtbarkeit eines Themas und ermöglicht eine differenzierte Betrachtung der thematischen Vielfalt innerhalb der Lehrwerkreihen.

Dabei werden folgende Teilfragen beantwortet: „Wie sind die kulturbezogenen Inhalte bezüglich der Inhaltskategorien bzw. Themen verteilt?“, „Mit welchen Bereichen des deutschsprachigen Kulturraumes befasst sich ein Lehrwerk und wie vielfältig sind die einzelnen Bereiche gewichtet?“ und „In welchem Verhältnis stehen die einzelnen Länder des deutschsprachigen Kulturraumes zueinander bzw. inwieweit wird das DACH-Prinzip berücksichtigt?“. Weitere Teilfragen zu diesem Aspekt werden qualitativ erforscht.

Die Analyse der Verteilung der Inhaltseinheiten – Deutschland, Österreich, die Schweiz und Bosnien-Herzegowina – innerhalb der thematischen Inhaltskategorien zeigt auf, wie diese Länder in den verschiedenen Themenbereichen repräsentiert sind. Dies ermöglicht tiefere Einblicke in die Vielfalt der kulturbezogenen thematischen Schwerpunkte der Lehrwerke, da durch eine gleichmäßige Verteilung der Themen in den Lehrwerken die Wahrscheinlichkeit erhöht wird, die Zielsprachenländer realistischer darzustellen.

4.3.4.2 Qualitative Analyse

Mit der qualitativen Inhaltsanalyse werden Merkmale der kulturbezogenen Inhalte in den Lehrwerken sowie deren Tendenzen untersucht.

Weitere Teilfragen zum Analyseaspekt „Vielfalt der Inhaltskategorien“ sowie Teilfragen zum Aspekt „Lehrwerksakteure“ werden mittels eines deskriptiv-analytischen Ansatzes beantwortet. Beim Aspekt „Vielfalt der Inhaltskategorien“ geht es um die Beantwortung folgender Fragen: „Wie wird Bosnien-Herzegowina in den verschiedenen

Lehrwerkgenerationen dargestellt?“ und „Welches Verständnis von Kultur vertreten die Lehrwerke?“.

Der Aspekt „Lehrwerksakteure“ wird anhand folgender Teilfragen analysiert: „Wie werden die Lehrwerksakteure hinsichtlich ihrer Person (Name, Beruf, Aussehen, Alter, Geschlecht, Familienkonstellationen, Hobbys, Wohnort, Religion u.a.) und Beschreibung (Zuschreibungen von Eigenschaften: positiv, negativ, neutral, stereotyp usw.) präsentiert? Ist ihre Darstellung realitätsnah?“. Die Teilfragen werden nach Fink (2003: 479) und nach dem *Stockholmer Kriterienkatalog* (vgl. auch Kast/Neuner 1994: 100 ff.) formuliert.

Der Analyseaspekt „Präsentationsweise“ beantwortet die Teilfrage „Auf welche Weise werden die kulturbezogenen Inhalte in den Lehrwerken dargestellt?“. Nach Ammer (1988: 97) ist diese Analyse von zentraler Bedeutung, da sie das jeweilige Bild der Zielsprachenländer maßgeblich prägt. Um diesen Aspekt zu analysieren, wird Ammers Kategorisierung (1988: 97 ff.) herangezogen. Nach Ammer (ebd.) kann ein Thema auf typisierend-imitatorische, normativ-dokumentarische, affirmativ-exklamatorische, problemorientierte und kritisch-emanzipatorische Weise behandelt und präsentiert werden. Auch nach Fink (2003: 485) ist ein ausgewogenes Verhältnis zwischen problematisierenden und idealisierenden Inhalten ausschlaggebend, um ein realistisches Bild eines Landes zu schaffen.

Typisierend-imitatorische Texte konzentrieren sich auf die Beschreibung der konkreten Erscheinungsformen ihres jeweiligen Gegenstands. Sie sagen nichts über mögliche Umstände, Hintergründe, Interessen und Probleme, sondern sie versuchen, das Vorgefundene und Augenscheinliche, also die Realität abzubilden bzw. nachzuahmen. Die dargestellten Situationen, Gegenstände, Verhältnisse usw. erscheinen nicht als zufällig, sondern als „typisch“ und „beispielhaft“. Besonders deutlich ist dies in Texten erkennbar, die Themen wie „Familie“, „Wohnen“, „Essen und Trinken“ und „Freizeit“ behandeln (Ammer 1988: 98 f.).

Normativ-dokumentarische Texte versuchen, die tatsächlich existierenden Verhältnisse, Gegebenheiten und Tatsachen, an denen sich das einzelne Individuum orientieren muss, genau und objektiv zu dokumentieren. Hier wird häufig mit Zahlen, Statistiken und Originaltexten gearbeitet (ebd.: 101). Texte dieser Art finden sich oft zu den Themen wie „Geografie“, „Bildungswesen“ oder „Geschichte“.

Affirmativ-exklamatorische Texte zeichnen sich durch die Hervorhebung des Besonderen und Herausragenden aus. Sie betonen das Singuläre und Auffallende eines Gegenstandes oder eines faktischen Zustands und wollen die Lernenden mit erstaunlichen, anerkennenden und lobenswerten Aspekten vertraut machen (ebd.: 104). Themen wie „Geografie“ oder „Künste“, „Wissenschaft und Technik“ kommen in solchen Texten häufig vor.

Problemorientierte Texte zielen darauf ab, auf Probleme aufmerksam zu machen, die in verschiedenen Bereichen der Kultur auftreten oder verursacht werden, wie z.B. in Bezug auf Dinge, Einrichtungen, Zustände und Entwicklungen. Ziel ist es, zur Stellungnahme, Meinungsäußerung und Entwicklung von Lösungsvorschlägen anzuregen. Die Texte behandeln Themen wie „Familie“ (z.B. Streit, Ungerechtigkeit) und „Gesellschaft“ (z.B. verschmutzte Städte) (ebd.: 106).

Kritisch-emanzipatorische Texte behandeln Themen aus der Perspektive der Betroffenen und heben Interessengegensätze sowie Probleme hervor. Diese Art der Darstellung führt oft zu kritischen Ansichten und wird in Schulbüchern v.a. in Bereichen wie „Gesellschaft“ und „Umwelt“ verwendet, um Themen wie Umweltverschmutzung zu diskutieren.

Um die Präsentationsweise von Texten zu klassifizieren, werden die Texte aus den Lehrwerken bestimmten Präsentationsweisen zugeordnet und sowohl quantitativ erfasst als auch qualitativ analysiert. Die Verteilung und Entwicklung dieser Präsentationsweisen innerhalb der Lehrwerke und Lehrwerkreihen wird visuell durch Diagramme dargestellt. Diese Kombination ermöglicht einen umfassenden Vergleich zwischen den einzelnen Klassen und Lehrwerkreihen, erleichtert die systematische Bewertung des Analyseaspekts „Präsentationsweise“ und bietet eine klare Einschätzung der textlichen Gestaltung in den Lehrwerken.

4.4 Das Analysekorpus

Für das Analysekorpus werden vier Lehrwerkreihen für Deutsch als Fremdsprache ausgewählt. Dabei handelt es sich ausschließlich um Schullehrwerke, die von bosnisch-herzegowinischen Autor:innen innerhalb der letzten drei Jahrzehnte verfasst wurden. Diese Zeitspanne spiegelt die Entwicklung Bosnien-Herzegowinas seit seiner Gründung wider. Die Auswahl umfasst zwei Lehrwerkreihen für die Primarstufe und zwei für die Sekundarstufe, die aufgrund ihrer häufigen Verwendung im Land ausgewählt wurden. Einige sind noch heute in Gebrauch.

Nach ihrem Entstehungszeitraum lassen sich die Lehrwerkreihen zwei Lehrwerkgenerationen zuordnen. Die erste Generation erscheint in den 1990er Jahren, in einer Zeit des politischen Umbruchs und der Neugestaltung des Bildungssystems. Die zweite Generation folgt im ersten Jahrzehnt der 2000er Jahre, einer Phase der Stabilisierung und des weiteren Aufbaus des Bildungswesens. Somit wird für die Analyse die erste und die letzte erschienene Generation von Lehrwerken genommen. Auf diese Weise wird ein umfassender Einblick in die Lehrinhalte und didaktischen Ansätze dieser Zeit geboten.

Die Primarstufenlehrwerke richten sich an ca. 10- bis 14-Jährige und sind auf die Grundlagen des Spracherwerbs ausgerichtet, während die Lehrwerke für die Sekundarstufe, die für 15- bis 18-Jährige konzipiert sind, komplexere sprachliche und kulturelle Themen behandeln.

Insgesamt werden 15 Lehrbücher und sechs Arbeitsbücher analysiert. Obwohl nur zwei der Lehrwerkreihen begleitende Arbeitsbücher enthalten, die in der Regel zur Wiederholung und Einübung der in den Lehrbüchern präsentierten sprachlichen Strukturen dienen, bieten einige Arbeitsbücher auch neue kulturbezogene Inhalte. Diese Arbeitsbücher sind besonders wertvoll für die Analyse, da sie Einblick in die praktische Anwendung und Vertiefung der Lehrinhalte geben.

Nachfolgend werden alle vier Lehrwerkreihen näher beschrieben. Jede Reihe erhält zur einfacheren Identifikation eine spezifische Abkürzung. Lehrwerkreihen für die Primarstufe werden als *P1* und *P2* bezeichnet, während die Lehrwerkreihen für die Sekundarstufe als *S1* und *S2* klassifiziert sind.

4.4.1 Lehrwerkreihe Primarstufe P1 (ab 1996)

Die erste Lehrwerkreihe für die Primarstufe *Njemački jezik* (P1) wurde erstmals 1996 veröffentlicht. Diese Ausgabe ist jedoch eine Aktualisierung früherer Lehrbücher des Verlags *IDP Udžbenici, priručnici i didaktička sredstva* aus dem Jahr 1991, der Zeit vor dem Krieg in Bosnien-Herzegowina (vgl. Omanović/Terzić 1991). Noch während des Krieges oder in der unmittelbaren Nachkriegszeit kam es zu einer Umgestaltung und Umbenennung bestehender Verlagshäuser oder es wurden neue Verlage gegründet, die daraufhin die Herausgabe von Lehrwerken übernahmen. In der aktualisierten Version der Lehrwerkreihe *Njemački jezik* (vgl. Omanović/Terzić 1996), die vom Föderalen Bildungsministerium herausgebracht wurde, wurden alle Bezüge zu Jugoslawien entfernt oder durch Inhalte zu Bosnien-Herzegowina ersetzt, um den damaligen geopolitischen Veränderungen Rechnung zu tragen. Dabei handelte es sich in der Regel um faktografische Texte und Fotografien über Jugoslawien. Das Land sollte „im besten Licht“ präsentiert werden. Die Lehrwerkfiguren waren sowohl aus den deutschsprachigen Ländern (BRD, DDR, CH, A) als auch aus Jugoslawien. Die jugoslawischen Feiertage (z.B. der 29. November 1943 – die Gründung Jugoslawiens) wurden von jugoslawischen Schüler:innen in den Schulen gefeiert, Feiern wie die Jugendweihe in der DDR wurden ebenfalls thematisiert. In den neueren Ausgaben der Lehrwerke wurden alle diese Lektionen durch neue ersetzt. Diese Überarbeitung bestehender Lernmaterialien kann als eine pragmatische Reaktion auf die ökonomischen und sozialen Herausforderungen der Nachkriegszeit verstanden werden. Es reflektiert die dynamischen Veränderungen im

Bildungsbereich und unterstreicht den Bedarf an kontextueller Anpassung in einer Gesellschaft nach einem Konflikt. Weitere Überarbeitungen erfolgen 1999 und 2001.

Laut dem damals geltenden Lehrplan für Grundschulen (z.B. Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta 1994: 5) war der Unterricht in einer Fremdsprache ab der vierten Klasse obligatorisch. Die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche für diese Fremdsprache lag bei zwei Stunden in der vierten Klasse, stieg auf drei Stunden in der fünften und sechsten Klasse an und fiel in der siebten und achten Klasse wieder auf zwei Stunden zurück. Eine zweite Fremdsprache konnte fakultativ erlernt werden.

Die Lehrwerkreihe umfasst je ein Lehrbuch für fünf Lernjahre und richtet sich an SuS der vierten bis achten Klasse der damals noch achtjährigen Grundschule. Es handelt sich um insgesamt fünf Lehrbücher mit der dazugehörigen Kassette unterschiedlicher Autor:innen.

Die vorliegende Analyse konzentriert sich auf die Ausgaben von 1996 und 2001.

1. Lernjahr: 4. Klasse

Masal, Ljiljana (1996): *Njemački jezik za 4. razred osnovne škole*. Sarajevo: Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta Vlade Federacije Bosne i Hercegovine.

2. Lernjahr: 5. Klasse

Božanović, Ana (1996): *Njemački jezik za 5. razred osnovne škole*. Sarajevo: Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta Vlade Federacije Bosne i Hercegovine.

3. Lernjahr: 6. Klasse

Terzić, Benjamin (2001): *Njemački jezik za 6. razred osnovne škole*. Fojnica: Štamparija Fojnica.

4. Lernjahr: 7. Klasse

Terzić, Benjamin (2001): *Njemački jezik za 7. razred osnovne škole*. Fojnica: Štamparija Fojnica.

5. Lernjahr: 8. Klasse

Terzić, Benjamin (2001): *Njemački jezik za 8. razred osnovne škole*. Fojnica: Štamparija Fojnica.

Die Ausgaben beinhalten ausschließlich Lehrbücher, keine Arbeitsbücher. Die Anzahl der Lektionen in den Lehrbüchern variiert zwischen 12 und 18. Die durchschnittliche Seitenzahl pro Lehrbuch beträgt 125 Seiten. Die Struktur der Lektionen folgt einem festen Schema, beginnend mit einem einführenden Text, meist in Form eines Dialogs oder eines Lesetextes. In den Lehrbüchern für die niedrigeren Klassenstufen führen Zeichnungen in die Lektion ein, mit fortschreitendem Sprachniveau steigt der Anteil an Lesetexten, insbesondere an literarischen

Texten und Gedichten. Der zweite Teil jeder Lektion besteht aus etwa zwölf Übungen, die sich vorwiegend aus textbezogenen Fragen sowie schriftlichen Ergänzungs-, Multiple-Choice-, Lücken-, Zuordnungs-, Umformulierungs- und Übersetzungsübungen zusammensetzen. Der Schwerpunkt liegt auf dem Erlernen und Festigen grammatischer Strukturen. Zusätzlich beinhaltet jede Lektion auch mündliche Übungen, meist in Form eines Rollenspiels für die Partnerarbeit, die darauf abzielen, die mündliche Kommunikationsfähigkeit der SuS einzuüben. In den Lehrbüchern für die vierte und fünfte Klasse sind besonders viele Gedichte und Lieder zum Auswendiglernen enthalten. Großer Wert wird ebenfalls auf die richtige Aussprache gelegt.

Das Lehrbuch für die vierte Klasse unterscheidet sich in seiner Struktur von den anderen. Es zeichnet sich durch viele Farbzeichnungen, spielerische Übungen zum Ausmalen, Nachsprechen und Verbinden sowie Themen wie Das Alphabet, Spielzeug, Schulsachen u.a. aus. Grammatik spielt eine untergeordnete Rolle und wird nicht explizit behandelt. Der Schwerpunkt liegt auf der spielerischen Einübung neuen Wortschatzes anhand von Zeichnungen, Bildern und kurzen, konstruierten Dialogen. Schriftliche Übungen überwiegen. Am Ende jedes Lehrbuchs findet sich eine grammatische Übersicht, die auf die Inhalte jeder einzelnen Lektion abgestimmt ist, sowie ein Wörterverzeichnis in alphabetischer Reihenfolge. Das Inhaltsverzeichnis befindet sich ebenfalls am Ende der Lehrbücher. Darüber hinaus ist im Lehrbuch für die siebte und achte Klasse eine Liste der starken und unregelmäßigen Verben enthalten. Ein Lektüreteil, bestehend aus drei Lesetexten, schließt das Lehrbuch für die achte Klasse ab. Nach jedem Text ist eine Liste mit unbekanntem Wörtern und entsprechenden Übersetzungen zu finden sowie Übungen zum Übersetzen und Nacherzählen.

Das didaktische Konzept dieser Lehrwerkreihe lässt sich sowohl der vermittelnden Methode als auch der Grammatik-Übersetzungsmethode zuordnen. Trotz der Betonung im gültigen Lehrplan (Nastavni plan i program. Osnovna škola 1999: 107), dass die Grammatik zur Förderung der kommunikativen Kompetenz in mündlicher und schriftlicher Form beiträgt, legen die Lehrbücher einen deutlichen Fokus auf die Grammatik. Diese wird systematisch präsentiert und isoliert geübt. Dazu gehören zahlreiche Übungen zur Anwendung der Grammatik wie Lückentexte, Ergänzungsübungen, Frage-Antwort-Übungen, Richtig und Falsch-Übungen, etc. Der kommunikative Ansatz, der im gültigen Lehrplan ebenfalls ausdrücklich hervorgehoben wird, betont die Notwendigkeit der kontinuierlichen Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden (ebd.). Ferner wird empfohlen, die Sprache primär in der mündlichen Kommunikation zu erlernen. Arbeitsanweisungen, Erklärungen und Beispiele werden konsequent in der Zielsprache Deutsch präsentiert. Der Schwerpunkt liegt auf dem

Sprachgebrauch in Alltagssituationen, die durch strukturierte Dialoge und Gesprächssituationen simuliert werden, wobei diese eher weniger auf die freie Kommunikation ausgerichtet scheinen. Die Muttersprache wird sporadisch zur Einführung neuer Vokabeln genutzt, wobei es sich oft um direkte Übersetzungen aus der Ziel- in die Muttersprache handelt (z.B. *der Frost – mraz*) (Terzić 1996a: 64).

Thematisch konzentriert sich das Lehrbuch für die Anfangsphase (vierte Klasse) auf grundlegende Themen wie Begrüßung, Vorstellung, familiäre Beziehungen, Ausdruck von Wünschen, Befehlen, Anforderungen sowie Orientierung in Zeit und Raum, Benennen von Alltagsgegenständen aus dem Lebensumfeld, einfache Lieder und Spiele. In der fünften Klasse werden diese Themen um Aspekte des Schullebens, des Wohnens, Familientreffen, Zeitkonzepte wie Tage, Monate, Jahreszeiten und Wetter, Transport, Naturausflüge und Einkaufen erweitert. Für die sechste Klasse stehen alltägliche und schülerrelevante Themen in der Zielkultur wie Schulalltag, Familienleben, Freizeitaktivitäten, Arztbesuche, Zeitangaben sowie Reisen und Naturerfahrungen im Mittelpunkt. Das Lehrbuch für die siebte Klasse erweitert den Blick auf kulturelle und gesellschaftliche Aspekte der deutschsprachigen Länder, einschließlich des alltäglichen Lebens, der Bräuche, des Bildungssystems und der verschiedenen Veranstaltungen. Die Zielkultur wird auch durch Prosa oder Adaptionen von Geschichten repräsentiert, z.B. über Wilhelm Tell oder Goethe. Im Lehrbuch für die achte Klasse schließlich liegt der Schwerpunkt auf Städten und Naturschönheiten in deutschsprachigen Ländern, dem modernen Leben junger Menschen, Kultur und Kunst sowie der Reflexion über gesellschaftliche und individuelle Verantwortung wie Umweltschutz und Bildung (vgl. auch *Nastavni plan i program. Osnovna škola 1999: 93 ff.*).

Die Charaktere sind wiederkehrend und vorwiegend Jugendliche aus deutschsprachigen Ländern. Die Zielkultur wird aus der Perspektive der Ausgangskultur, aus den Augen der Charaktere aus Bosnien-Herzegowina dargestellt. Die Ausgangskultur ist insgesamt schwächer vertreten als die Zielkultur. Die Landeskunde steht in den Lehrplänen im Hintergrund. Erst im Lehrplan für die 7. Klasse werden neben grammatischen auch landeskundliche Inhalte in den Lernzielen explizit erwähnt. So ist vorgesehen, dass Lernenden „grundlegende Informationen über das Zielsprachenland bzw. die Zielsprachenländer, das Alltagsleben und Bräuche, das kulturelle Erbe, die Geschichte sowie Naturschönheiten“ vermittelt werden sollen (*Nastavni plan i program. Osnovna škola 1999: 102*). Der Lehrplan für die 8. Klasse sieht vor, dass SuS Einblicke in die wissenschaftlich-technischen Errungenschaften, das moderne Leben der Jugendlichen sowie die Kultur und Kunst des Zielsprachenlandes bzw. der Zielsprachenländer erhalten sollen (*ebd.: 104*). Des Weiteren soll auch Wissen über Naturschönheiten und

Sehenswürdigkeiten des eigenen Landes, seiner Städte und Flüsse vermittelt werden (ebd.: 102).

Die visuelle Gestaltung der Lehrwerkreihe spiegelt die grafischen Möglichkeiten der 1990er Jahre wider. Das Layout ist übersichtlich, klar und funktional, die Verwendung von Farbe ist begrenzt. Obwohl Illustrationen und Bilder durchgängig präsent sind und den Textinhalt unterstützen, dienen sie jedoch eher als ergänzendes Element. Farbfotografien treten vereinzelt auf. Ihre Auflösung ist nicht hoch und die Farbgebung entspricht nicht heutigen Standards. Sie erscheinen somit weniger lebhaft. Das Design scheint aus heutiger Sicht als veraltet. Die Lehrbücher sind mittleren Formats (17 x 24 cm).

4.4.2 Lehrwerkreihe Primarstufe P2 (ab 2009)

Die zweite Lehrwerkreihe für die Primarstufe *Njemački jezik (P2)* wird erstmals im Jahr 2009 vom Verlag *Bosanska riječ: Dječija knjiga* veröffentlicht und erscheint in den Folgejahren jährlich bis einschließlich 2012. Sie stellt den Nachfolger einer zuvor erschienenen Lehrwerkreihe derselben Autorin dar, die zwischen 2001 und 2009 veröffentlicht wurde.

Die Lehrwerkreihe besteht aus je einem Lehr- und Arbeitsbuch und einer CD für vier Lernjahre und richtet sich an SuS der sechsten bis neunten Klasse der neunjährigen Grundschule. Es handelt sich insgesamt um acht Lehr- und Arbeitsbücher einer Autorin.⁴ Ergänzend zu den Lehrwerken sind zwei separate Lehrerhandbücher verfügbar, wobei eines speziell für die Klassen 6 bis 8 und das andere für die Klasse 9 vorgesehen ist. Die in den Lehrwerken behandelten Inhalte stehen im Einklang mit dem bis dato gültigen Lehrplan (Nastavni plan i program. Osnovna škola. Njemački jezik. Drugi strani jezik, 2018) und dem GeR auf dem Niveau A1.2 in der sechsten Klasse, A1.2. und teilweise A1.3 in der siebten Klasse, vollständig A1.3 und teilweise A2.1 in der achten Klasse sowie vollständig A2.1 in der neunten Klasse (vgl. Krnjaić/Portner/Džemić 2011: 5).

Die vorliegende Analyse fokussiert sich auf die Erstausgaben aus den Jahren 2009 bis 2012.

1. Lernjahr: 6. Klasse

Maglajlija, Zlata (2009): *Njemački jezik za 6. razred devetogodišnje osnovne škole*. Sarajevo: Bosanska riječ: Dječija knjiga.

⁴ Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der Lehrwerke waren in Grundschulen zwei Fremdsprachen obligatorisch. Deutsch wurde mit wenigen Ausnahmen als zweite Fremdsprache ab der sechsten Klasse unterrichtet. Seit 2016 wird im Kanton Sarajevo die zweite Fremdsprache ab der fünften Klasse unterrichtet.

Maglajlija, Zlata (2009): *Njemački jezik. Radna sveska za 6. razred devetogodišnje osnovne škole*. Sarajevo: Bosanska riječ: Dječija knjiga.

2. Lernjahr: 7. Klasse

Maglajlija, Zlata (2010): *Njemački jezik za 7. razred devetogodišnje osnovne škole*. Sarajevo: Bosanska riječ: Dječija knjiga.

Maglajlija, Zlata (2010): *Njemački jezik. Radna sveska za 7. razred devetogodišnje osnovne škole*. Sarajevo: Bosanska riječ: Dječija knjiga.

3. Lernjahr: 8. Klasse

Maglajlija, Zlata (2011): *Njemački jezik za 8. razred devetogodišnje osnovne škole*. Sarajevo: Bosanska riječ: Dječija knjiga.

Maglajlija, Zlata (2011): *Njemački jezik. Radna sveska za 8. razred devetogodišnje osnovne škole*. Sarajevo: Bosanska riječ: Dječija knjiga.

4. Lernjahr: 9. Klasse

Maglajlija, Zlata (2012): *Njemački jezik za 9. razred devetogodišnje osnovne škole*. Sarajevo: Bosanska riječ: Dječija knjiga.

Maglajlija, Zlata (2012): *Njemački jezik. Radna sveska za 9. razred devetogodišnje osnovne škole*. Sarajevo: Bosanska riječ: Dječija knjiga.

Die Lehrwerkreihe besteht aus insgesamt acht Büchern, die sich auf vier Klassenstufen verteilen. Die Lehrbücher umfassen im Durchschnitt 121 Seiten, die Arbeitsbücher 115 Seiten. In den Lehr- und Arbeitsbüchern für die 6. und 7. Klasse finden sich jeweils elf Lektionen, während die Bücher für die 8. Klasse zehn und für die 9. Klasse neun Lektionen bieten. Die Struktur der Lektionen in den Lehrbüchern folgt einem ähnlichen Muster. Jede Lektion beginnt in der Regel mit einem einführenden Text, der als Ausgangspunkt für weitere textbezogene Aufgaben und verschiedene Übungen zum Wortschatz und grammatische Strukturen dient. Gegen Ende der Lektionen werden einige Vorschläge für projektbasierte Aktivitäten gemacht. Die Lektionen im Arbeitsbuch orientieren sich an den Lektionen im Lehrbuch und dienen zur Wiederholung und Einübung der in den Lehrbüchern präsentierten sprachlichen Strukturen. Die Lehrbücher für die 8. und 9. Klasse haben am Ende noch einen Abschnitt, die sog. *Lesecke*, die zusätzliche Lesetexte, Gedichte etc. mit Aufgaben enthält, die mit Texten aus den Lektionen kombiniert werden können und hauptsächlich für das selbstständige Lernen vorgesehen sind. Jede Lektion im Arbeitsbuch endet mit einer Zusammenfassung in der Muttersprache, die zur Wiederholung und Systematisierung des Wortschatzes und der Grammatik dient. Anschließend wird ein Test angeboten, der sich aus durchschnittlich sechs Aufgaben zusammensetzt und zur

Überprüfung der vier Sprachfertigkeiten dient, vorwiegend jedoch den Wortschatz und die Grammatikkenntnisse überprüft. Ein integraler Bestandteil des Arbeitsbuchs ist eine CD mit Aufnahmen von Texten aus dem Lehr- und Arbeitsbuch. Alle Lehrbücher schließen mit einer Grammatikübersicht und einer Wortliste mit Übersetzungen in die Muttersprache.

Das didaktische Konzept unterscheidet sich deutlich von der ersten Lehrwerkreihe. Es orientiert sich am interkulturellen Ansatz, wie Krnjaić, Portner und Džemić (2011: 8) im Lehrerhandbuch beschreiben, weist jedoch gleichzeitig auch Merkmale der Grammatik-Übersetzungsmethode auf. Die Lehrwerke umfassen verschiedene Übungstypen, die darauf abzielen, rezeptive und produktive Fertigkeiten einzuüben. Dabei liegt der Schwerpunkt jedoch auf schriftlichen Übungen, die primär das Leseverständnis sowie die Grammatikanwendung fördern. Textbasierte Übungen, Lückentexte, Zuordnungs- und Ergänzungsübungen, Frage-Antwort-Übungen u.a. fokussieren stark auf die Fertigkeiten Lesen und Schreiben. Diese Fertigkeiten werden gegenüber den Fertigkeiten Sprechen und Hören bevorzugt. Somit ist das Verhältnis von schriftlichen Grammatikübungen und mündlichen, handlungsorientierten Übungen nicht ausgewogen.

Die Integration verschiedener Textsorten wie E-Mails, Briefe, Interviews, Rezepte, Dialoge, Tagebucheinträge, Umfragen, Gedichte etc. deutet auf das Ziel hin, die SuS mit verschiedenen kommunikativen Situationen und Registern vertraut zu machen. Gleichwohl überwiegen in den Lehrwerken konstruierte Texte gegenüber authentischen oder halbauthentischen Texten.

Der interkulturelle Landeskundeansatz ist insbesondere durch Aufgabenstellungen erkennbar, die zum direkten Vergleich zwischen Ziel- und Ausgangskultur anregen und somit kulturelle Eigen- und Fremdwahrnehmung reflektieren. Darüber hinaus deuten Texte, die Fakten und Informationen über geografische, historische und soziale Aspekte des deutschsprachigen Raums präsentieren, auf den faktischen Landeskundeansatz hin.

Thematisch liegt der Fokus in der sechsten Klasse auf Themen wie Kontaktaufnahme, Begrüßungen, persönlichen Informationen wie Alter und familiäre Verhältnisse, persönlichen Vorlieben, Haustieren, Geburtstagsfeiern, sowie Themen wie schulbezogener Wortschatz, Alltagsroutinen, Wochentage, Jahreszeiten und Wetter. Leben auf dem Land, Reisen und die eigene Heimat Bosnien-Herzegowina werden ebenfalls behandelt.

Das Lehrbuch für die siebte Klasse baut auf dem Vorjahr auf und beginnt mit einer Wiederholung des Stoffs aus der sechsten Klasse, gefolgt von Themen wie Sommerferien, Alltagsleben, Einkaufen, Feiertagen, dem menschlichen Körper, Kleidung, Wohnen, Stadtleben, Umweltschutz und den deutschsprachigen Ländern, insbesondere Deutschland.

Das Lehrbuch für die achte Klasse startet ebenfalls mit einer Wiederholung und behandelt anschließend Themen wie Restaurantbesuche, Essen und Trinken, Jugendprobleme, Bücher und Lesen, die Bundesrepublik Deutschland, Freizeitaktivitäten wie Zirkus, Sport, Musik, Schulpartnerschaften und Freundschaft sowie das Leben in der Familie und Haushaltsaufgaben. Die neunte Klasse fokussiert auf Themen wie Reisen, Die Schweiz, Das schöne Wien, Freundschaft, Erste Liebe, Medien, Bekannt sein, Berufswahl und Unsere Heimat. Die Lesecke bietet verschiedene Texte, einschließlich der Geschichte über Heidi, einem Gedicht über die Donau oder die Loreley von Heinrich Heine u.a.

Die Handlung dreht sich um wiederkehrende Figuren, die vorwiegend Kinder und Jugendliche aus den deutschsprachigen Ländern und Bosnien-Herzegowina sind. Die Zielkultur wird aus der Perspektive der Ausgangsfigur und umgekehrt präsentiert.

In den für diese Lehrwerkreihe gültigen Lehrplänen spielt Landeskunde eine untergeordnete Rolle. In der Regel wird nur in knapper Form auf die Lernziele im Bereich der „interkulturellen Kompetenz“ eingegangen, die SuS erreichen sollen: „verschiedene Kulturen und Traditionen kennenlernen“ sowie „lernen, in alltäglichen Situationen zu kommunizieren und sich gemäß den kulturellen Normen des Zielsprachenlandes zu verhalten“ (vgl. Nastavni plan i program. Osnovna škola. Njemački jezik. Drugi strani jezik 2018: 32).

Die optische Gestaltung der zweiten Lehrwerkgeneration zeigt deutliche Fortschritte gegenüber der ersten Generation, was sich sowohl in der Qualität als auch in der Anzahl der Fotografien und Illustrationen widerspiegelt. Der technologische Fortschritt in Druck- und Gestaltungstechniken ist offensichtlich. Trotz einer gewissen Zurückhaltung in der Farbgebung, die dem aktuellen Designverständnis nicht vollständig entspricht und dadurch einen etwas veralteten Eindruck hinterlassen könnte, sind die visuellen Elemente in ihrer Qualität verbessert und gestalterisch ansprechender als in älteren Ausgaben.

Sowohl die Lehr- als auch die Arbeitsbücher sind größeren Formats (20 x 26 cm), also etwas größer als die ältere Lehrwerkreihe.

4.4.3 Lehrwerkreihe Sekundarstufe S1 (ab 1998)

Die erste Lehrwerkreihe für die Sekundarstufe *Njemački jezik* (S1) wird erstmals im Jahr 1998 vom Bildungsministerium des Kantons Sarajevo veröffentlicht. Ab dem Jahr 2001 übernimmt der Verlag *Svjetlost* die Veröffentlichung der Lehrwerkreihe. Weitere Ausgaben erfolgen zwischen 2003 und 2009.

Die Lehrwerkreihe besteht aus je einem Lehrbuch pro Lernjahr und Klassenstufe und ist für SuS der ersten bis vierten Klassenstufe des Gymnasiums vorgesehen⁵. Es handelt sich insgesamt um vier Lehrbücher unterschiedlicher Autorinnen, wobei das Lehrbuch für die erste Klasse als Einführungslehrbuch für Anfänger gestaltet ist.

Die vorliegende Analyse zielt auf die Ausgaben aus den Jahren 2001 bis 2003.

1. Lernjahr: 1. Klasse Gymnasium

Božanović, Ana/Masal, Ljiljana (2001): *Njemački jezik 1*. Sarajevo: Svjetlost.

2. Lernjahr: 2. Klasse Gymnasium

Božanović, Ana/Masal, Ljiljana (2002): *Njemački jezik 2*. Sarajevo: Svjetlost.

3. Lernjahr: 3. Klasse Gymnasium

Hadžimuratović, Emira (2003): *Njemački jezik 3*. Sarajevo: Svjetlost.

4. Lernjahr: 4. Klasse Gymnasium

Hadžimuratović, Emira (2001): *Njemački jezik 4*. Sarajevo: Svjetlost.

Die Ausgaben umfassen ausschließlich Lehrbücher. Es gibt keine dazugehörigen Arbeitsbücher. Die durchschnittliche Seitenzahl pro Lehrbuch beträgt 154. Die Lehrbücher für die ersten beiden Klassenstufen weisen neben unterschiedlichen Autorinnen auch weitere Unterscheidungsmerkmale zu Lehrbüchern für die dritte und vierte Klasse auf. So umfassen die ersten beiden Lehrbücher zwölf Lektionen, für die dritte und vierte Klasse erhöht sich die Anzahl der Lektionen auf fünfzehn pro Lehrbuch. Die Struktur der Lektionen folgt einem traditionellen Muster: In den Lehrbüchern für die erste und zweite Klasse sind die Lektionen in drei Abschnitte aufgeteilt: Abschnitt A widmet sich Texten, Abschnitt B der Grammatik und Abschnitt C der Phonetik. Im Gegensatz dazu verzichten die Lehrbücher für die dritte und vierte Klasse auf den phonetischen Abschnitt, bieten dafür häufiger Übungen zum Übersetzen. Alle Lehrbücher bieten am Ende traditionell eine Liste der starken und unregelmäßigen Verben an, gefolgt vom Wörter- und Quellenverzeichnis. Das Inhaltsverzeichnis befindet sich in den ersten beiden Lehrbüchern am Anfang, während die Autorin der beiden Lehrbücher für die älteren Klassen die traditionelle letzte Seite für das Inhaltsverzeichnis wählt.

Jede Lektion beginnt mit einem oder zwei einführenden, konstruierten Lesetexten oder Dialogen und darauf aufbauenden Übungen zum Textverständnis, meist Fragen, Zuordnungs- und Richtig-Falsch-Übungen. Darüber hinaus sind auch literarische, leicht veränderte und gekürzte Texte vorzufinden. Im nächsten Abschnitt werden spezifische grammatische

⁵ Nach dem Lehrplan zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der Lehrwerkreihe wird die zweite Fremdsprache erst ab dem Gymnasium angeboten. Die Lehrwerkreihe ist demnach für Anfänger konzipiert.

Phänomene präsentiert, die anschließend durch eine Reihe schriftlicher Übungen vertieft und gefestigt werden. Auch Rollenspiele nach einem vorgegebenen Muster sind vorzufinden. Im Abschnitt C wird nicht nur Phonetik, sondern auch Orthografie und das Hörverständnis eingeübt. Zwischendurch werden am Ende der Lektionen Sprichwörter, Spiele, Lieder mit Noten oder Witze angeboten.

Im Lehrbuch für die dritte Klasse enden die Lektionen mit speziellen Abschnitten, die als *Lustige Seiten*, *Aus dem Alltag* und *Aus der Lektüre* betitelt sind. Im Lehrbuch für die vierte Klasse wird der Zusatzabschnitt *Für jeden etwas* bezeichnet. Darin finden sich Anekdoten, Comics und Kreuzworträtsel, literarische Texte deutscher Autoren und auch Dialoge aus alltäglichen Situationen in verschiedenen Kontexten wie Hotels, Restaurants, Postämtern, Grenzübergängen etc., die jedoch ohne spezifische Aufgabenstellungen präsentiert werden.

Thematisch liegt der Schwerpunkt für die Lehrbücher der ersten beiden Klassenstufen auf der Vermittlung grundlegender Sprachkenntnisse, wobei die Themen von alltäglichen Situationen wie Begrüßung und Anrede, Essen und Trinken, über grundlegende Bereiche wie Zahlen und Uhrzeiten bis hin zu Familienleben, Ausflügen, Arbeit und Freizeit reichen. Für die dritte und vierte Klassenstufe wird das Themenspektrum durch komplexere Inhalte erweitert, die Themen wie das Wohnen im Jugendalter, die Bedeutung von Rauchen und Computern im Alltagsleben sowie literarische Inhalte wie Sagen und Legenden umfassen. In diesen Klassenstufen werden die Themen vertieft, wobei die Charaktere in den Texten häufig fiktive Personen aus deutschsprachigen Ländern sind.

Zusätzlich zu den oben genannten Themen umfassen die Lehrwerke für die ersten beiden Klassenstufen auch spezifischere Aspekte wie die Beschreibung von Haus und Wohnung, Mahlzeiten, Wetter und Zeit, sowie das Leben in der Stadt und auf dem Land. Für die höheren Klassenstufen werden Themen wie Schulsystem, Berufswahl, Jugendkultur, Umweltschutz und historische sowie kulturelle Aspekte der deutschsprachigen Länder integriert.

Das didaktische Konzept der Lehrwerkreihe orientiert sich an der Grammatik-Übersetzungsmethode, obwohl der aktuelle Lehrplan bereits den kommunikativen Ansatz favorisiert und die kommunikative Kompetenz als Hauptziel des Fremdsprachenlernens definiert (Nastavni plan i program. Opća gimnazija 1999: 105). Der Landeskunde wird keine große Bedeutung beigemessen. Die Lernziele beschränken sich darauf, dass SuS „grundlegende Informationen über das Zielsprachenland bzw. die Zielsprachenländer“ erhalten (ebd.: 98), „Kurzgeschichten und Anekdoten über bedeutende Persönlichkeiten“ lesen (ebd.: 101), „bekannte Persönlichkeiten aus der Wissenschaft, Kultur und Kunst“ kennenlernen (ebd.: 102) und Einblicke in die „Naturschönheiten und das kulturelle und historische Erbe“ gewinnen

(ebd.). Zudem soll ein Vergleich zwischen „Muttersprache und ihrer Kultur sowie Fremdsprache und der zugehörigen Kultur“ gezogen werden, „sofern dies zum besseren Verständnis und zur Bewältigung des Lernstoffs beiträgt“ (ebd.: 104).

Die Reihe konzentriert sich intensiv auf die Vermittlung grammatischer Regeln und Strukturen, die systematisch präsentiert werden, ergänzt durch eine Vielzahl schriftlicher Übungen. Besonders in den Lehrbüchern für die dritte und vierte Klasse finden sich vermehrt Übungen, bei denen Sätze oder Texte teilweise isoliert von der Mutter- in die Zielsprache übersetzt werden.

Die mehrheitlich literarischen Lesetexte sind authentisch, jedoch leicht verändert und gekürzt. Verhältnismäßig wird dem mündlichen Ausdruck wenig Beachtung geschenkt, wobei der Fokus primär auf Lesen und Schreiben sowie auf der Sprache selbst liegt.

Die Lehrbücher sind mittleren Formats (17 x 24 cm).

4.4.4 Lehrwerkreihe Sekundarstufe S2 (ab 2011)

Die zweite Lehrwerkreihe für die Sekundarstufe *Njemački jezik (S2)* wird erstmals im Jahr 2011 vom Verlag *Svjetlost* veröffentlicht. Sie besteht aus jeweils einem Lehr- und Arbeitsbuch und je einer CD für die erste und zweite Klassenstufe. Demnach handelt es sich nicht um eine vollständige Lehrwerkreihe, da keine neueren Lehrwerke für die dritte und vierte Klasse erschienen sind. Nichtsdestotrotz wird die Lehrwerkreihe für die Analyse herangezogen, da sie aktuell die jüngste und vorerst letzte Reihe bosnisch-herzegowinischer Autoren repräsentiert. Trotz der Begrenzung auf nur zwei Lehrwerke lassen sich aus dieser Reihe signifikante Tendenzen und Entwicklungen herauslesen. Die dazugehörigen Arbeitsbücher ergänzen nicht nur die Lehrbücher, sondern bieten z.T. auch neue Inhalte. Die Lehrwerkreihe richtet sich sowohl an Lernende mit Vorkenntnissen aus der Grundschule als auch an Lernende ohne Vorwissen. Obwohl die Lehrwerke keine Angaben zum Sprachniveau des GeR machen, lässt sich aus dem aktualisierten Lehrplan für Gymnasien (*Nastavni plan i program. Opća gimnazija 2018: 99 ff.*) ableiten, dass in der ersten Klasse das Sprachniveau A2.1 angestrebt wird, in der zweiten Klasse A2.2, in der dritten Klasse B1.1 und in der vierten Klasse B1.2. Die behandelten Inhalte richten sich ebenfalls nach dem GeR.

Die vorliegende Analyse wird auf die Ausgaben von 2011 und 2012 fokussiert.

1. Lernjahr: 1. Klasse Gymnasium

Hadžimuratović, Emira/Džananović, Džemilamna (2011): *Udžbenik njemačkog jezika za 1. razred gimnazije*. Sarajevo: Svjetlost.

Hadžimuratović, Emira/Džananović, Džemilamna (2011): *Radna sveska uz udžbenik njemačkog jezika za 1. razred gimnazije*. Sarajevo: Svjetlost.

2. Lernjahr: 2. Klasse Gymnasium

Hadžimuratović, Emira/Džananović, Džemilamna (2012): *Udžbenik njemačkog jezika za 2. razred gimnazije*. Sarajevo: Svjetlost.

Hadžimuratović, Emira/Džananović, Džemilamna (2012): *Radna sveska uz udžbenik njemačkog jezika za 2. razred gimnazije*. Sarajevo: Svjetlost.

Die Lehrwerkreihe für das erste und zweite Schuljahr umfasst vier Bände – zwei Lehrbücher und zwei Arbeitsbücher. Jedes Lehrbuch umfasst durchschnittlich 173 Seiten, jedes Arbeitsbuch 112 Seiten. Das Lehrwerk für die erste Klasse beinhaltet zehn Lektionen, für die zweite Klasse insgesamt zwölf Lektionen. Die Arbeitsbücher ergänzen und vertiefen die Lehrbuchinhalte und führen zusätzliche Elemente ein. Die Lektionen enthalten viele authentische und konstruierte Texte in Form von Dialogen, E-Mails, Briefen, Interviews u.a., gefolgt von Aufgaben zum Lese- oder Hörverstehen wie Zuordnungs- und Ergänzungsübungen, Lückentexten etc. Auch Kreuzworträtsel, Rollenspiele, Musik und Vorschläge für die Projektstunde werden angeboten. Die Lehrwerke decken alle vier Fertigkeiten ab – Lesen und Hören, Sprechen und Schreiben – und legen in den angebotenen Aufgaben und Übungen besonderen Wert auf unterschiedliche Sozialformen. Großer Wert wird auf grammatische Strukturen gelegt. Rund die Hälfte der Inhalte wird der Grammatik gewidmet. Die Lernenden erhalten auch einige Tipps zu Lernstrategien. Die Lehrwerke sind einsprachig konzipiert. Die Autorinnen betonen die Interdisziplinarität der Inhalte mit Bezügen zu Geschichte, Geografie, Informatik, Musik, Kunst und Sport, die die Lernenden zur Erweiterung des eigenen Wissens über die deutschsprachigen Länder nutzen sollen (Hadžimuratović/Džananović 2011: 3). Außerdem soll durch die Inhalte und Themen auch die tiefe Wertschätzung für die eigene Heimat vermittelt werden. Jede Lektion wird mit einer Ausspracheübung sowie mit einem *Blitzquiz* abgeschlossen, das den SuS ermöglicht, ihre Fortschritte selbst zu bewerten.

Das didaktische Konzept kann als kommunikativ und interkulturell beschrieben werden, wobei die Inhalte zum Vergleich von Ausgangs- und Zielkultur anregen.

Thematisch liegt der Fokus in der ersten Klasse auf grundlegenden kommunikativen Fähigkeiten wie Begrüßung, Vorstellung und Anrede, ergänzt durch die Wiederholung elementarer Grammatik. SuS lernen über Länder, Einwohner, Sprachen und das alltägliche Leben. Themen wie Wohnen, Traumzimmer, Stundenpläne, Schulfächer, Schulleben,

Schulsachen, Familienleben, Mahlzeiten, das Wetter, Orientierung in Zeit und Raum sowie das Leben in Stadt und auf dem Land sowie grundlegende Informationen über die deutschsprachigen Länder werden behandelt.

In der zweiten Klasse werden die Themenbereiche um Aspekte wie den Schuljahresbeginn, das Schulleben, Sport oder Schulferien erweitert und vertieft. Persönliche Themen wie Geburtstage, Gastfreundschaft, Kleidung, der menschliche Körper und Gesundheit kommen hinzu. Es geht um Einkaufen, verschiedene Geschäftsarten und Währungseinheiten, sowie um das Essen im Restaurant und das Freizeitverhalten im Kino und Zoo. Die Lehrwerke behandeln auch Feiertage und deren Bedeutung sowie Reisen, Transportmittel, Hotelbesuche und Kommunikation an öffentlichen Orten wie Banken und Postämtern.

Der Schwerpunkt liegt auf praktischer Anwendung und kultureller Immersion. Die Lehrwerke decken ein breites Spektrum an Themen ab, das von der alltäglichen Kommunikation bis hin zu spezifischen kulturellen und gesellschaftlichen Aspekten reicht.

Der gültige Lehrplan, der zuletzt im Jahr 2018 überarbeitet wurde, enthält allgemeine landeskundliche Informationen, die unter dem Begriff „interkulturelle Kompetenzen“ zusammengefasst werden. Die definierten Lernziele umfassen die Auseinandersetzung mit Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Bosnien-Herzegowina und den deutschsprachigen Ländern in den Bereichen Kultur, Bildung, Lebensweise sowie Freizeitgestaltung der SuS; das höfliche Verhalten in der Kommunikation mit Angehörigen der Zielkultur; das Erlernen der für die Zielkultur typischen Kommunikations- und Verhaltensweisen in alltäglichen Situationen, mit besonderem Fokus auf die zwischenmenschlichen Beziehungen bei direktem Kontakt; die Wertschätzung der Traditionen, Bräuche und Gewohnheiten anderer Menschen (vgl. Nastavni plan i program. Opća gimnazija. 2018: 119).

Die Lehrwerke sind größeren Formats (20 x 30 cm).

5 Lehrwerkanalyse

Dieses Kapitel widmet sich der detaillierten Lehrwerkanalyse, die sich auf die Untersuchung kulturbezogener Inhalte in ausgewählten Lehrwerkreihen für Deutsch als Fremdsprache in Bosnien-Herzegowina konzentriert. Die Lehrwerkreihen für die Primarstufe und Sekundarstufe werden hinsichtlich ihres Anteils und der Vielfalt kulturbezogener Inhalte sowie der Lehrwerksakteure und der Präsentationsweise über die verschiedenen Klassenstufen hinweg analysiert und zusammengefasst. Ein anschließender Vergleich zwischen den Lehrwerkreihen ermöglicht es, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Behandlung kulturbezogener Inhalte zu identifizieren. Aus dieser detaillierten Betrachtung lassen sich tiefergehende Erkenntnisse über die Rolle von Kultur und kulturbezogenen Inhalten in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache gewinnen und die Basis für weiterführende Diskussionen und Forschungsansätze bilden.

5.1 Primarstufe – Grundschullehrwerke

5.1.1 Lehrwerkreihe P1 (ab 1996)

Dieser Teil der Analyse befasst sich mit der Lehrwerkreihe für die Primarstufe P1. Dabei handelt es sich um fünf Lehrbücher für die 4. bis 8. Klasse, die ab dem Jahr 1996 erschienen sind.

5.1.1.1 Anteil der kulturbezogenen Inhalte

In diesem Abschnitt wird der Fokus auf die Quantifizierung des Anteils kulturbezogener Inhalte innerhalb der einzelnen Lehrwerke der Lehrwerkreihe P1 gelegt.

Im Lehrwerk für die **4. Klasse** wird ein sehr niedriger Anteil kulturbezogener Inhalte mit 6,55% festgestellt. Dagegen beträgt der Anteil neutraler Inhalte sogar 93,45%. Der Grund wird darin vermutet, dass es sich hierbei um das erste Lernjahr für SuS handelt und solche Lehrwerke normalerweise sehr einfache sprachliche und kommunikative Situationen enthalten, die größtenteils neutralen Inhalten zugeordnet werden.

Das Lehrwerk für die **5. Klasse** zeigt fast denselben, sehr niedrigen Anteil kulturbezogener Inhalte mit 6,75%. Der Anteil neutraler Inhalte beträgt dementsprechend 93,25%. Auch dieses Lehrwerk ist für SuS geeignet, die erst am Anfang des Sprachlernens stehen und enthält ebenfalls sehr einfache sprachliche und kommunikative Situationen, die den unmittelbaren und alltäglichen Lebensbereich der SuS darstellen und meist neutralen Inhalten zugeordnet werden. Außerdem sind hier zahlreiche Dialoge und Texte vorzufinden, die zwar deutschsprachige

Namen und Vornamen enthalten, jedoch keinem spezifischen Land zugeordnet werden können. Auch diese Inhalte werden der neutralen Kategorie zugeschrieben.

Im Lehrbuch für die **6. Klasse** beträgt der Anteil kulturbezogener Inhalte 72,63%, wogegen neutrale Inhalte lediglich 27,37% ausmachen. Somit kommt es zu einem signifikanten Anstieg kulturbezogener Inhalte von 65,88%. Dieser enorme Anstieg ist einerseits mit dem Wechsel der Autorenschaft zu verbinden, die dazu von einem auf zwei Autoren ausgebreitet wurde. Andererseits entstehen die Lehrbücher ab der 6. Klasse einige Jahre später, in den frühen 2000er Jahren, als der kommunikative und interkulturelle Ansatz und somit auch kulturbezogene Inhalte allgemein an Bedeutung gewinnen. Diese Tatsachen wirken sich auf den Anteil kulturbezogener Inhalte im Lehrbuch für die 6. Klasse aus.

Das Lehrbuch für die **7. Klasse** enthält 79,10% kulturbezogener Inhalte, also 6,47% mehr als das Lehrbuch für die 6. Klasse. Neutrale Inhalte machen demnach 20,90% aus. Der enorme Anstieg im Vergleich zu den beiden Lehrbüchern für die 4. und 5. Klasse bleibt demnach bestehen. Die Gründe könnten, wie im Lehrbuch für die 6. Klasse, im Wechsel der Autorenschaft liegen sowie in der ansteigenden Relevanz kulturbezogener Inhalte in den frühen 2000er Jahren. Außerdem könnte das auch ein Hinweis darauf sein, dass mit dem fortschreitenden Sprachniveau auch der Anteil an kulturbezogenen Inhalten wächst.

Der Anteil kulturbezogener Inhalte im Lehrbuch für die **8. Klasse** beträgt 63,11%, während der Anteil neutraler Inhalte 36,89% beträgt. Damit wird ein Rückgang kulturbezogener Inhalte von 15,99% im Vergleich zum Lehrbuch für die 7. Klasse verzeichnet. Dies markiert einen Bruch von der bisherigen Entwicklung und lässt sich möglicherweise damit erklären, dass in der 8. Klasse, dem Abschlussjahr der Primarstufe und der Vorbereitung auf die Sekundarstufe, grammatische Themen laut Lehrplan an Bedeutung zunehmen und kulturelle Inhalte in den Hintergrund geraten.

5.1.1.2 Zusammenfassung

In den Lehrbüchern für die 4. und 5. Klasse wird der niedrigste Anteil kulturbezogener Inhalte von 6,55% bzw. 6,75% festgestellt, während der Anteil neutraler Inhalte jeweils 93,45% und 93,25% beträgt. Dies wird darauf zurückgeführt, dass diese Lehrwerke für SuS konzipiert sind, die am Anfang des Sprachlernens stehen und überwiegend einfache sprachliche und kommunikative Situationen aus dem unmittelbaren und alltäglichen Lebensbereich enthalten und somit auch allgemein weniger Inhalte präsentieren. Außerdem enthalten diese Lehrbücher häufig Dialoge und Texte, die zwar deutschsprachige Namen und Vornamen aufweisen, ohne

jedoch eine klare Zuordnung zu einem bestimmten deutschsprachigen Land. Diese Inhalte werden entsprechend als neutral klassifiziert.

Ein signifikanter Anstieg kulturbezogener Inhalte auf 72,63% wird im Lehrbuch für die 6. Klasse verzeichnet, wobei neutrale Inhalte 27,37% ausmachen. Dieser Anstieg von 65,88% wird mit dem Wechsel der Autorenschaft sowie der zunehmenden Bedeutung des kommunikativen und interkulturellen Ansatzes in den frühen 2000er Jahren in Verbindung gebracht. Das Lehrbuch für die 7. Klasse zeigt einen weiteren Anstieg auf 79,10% kulturbezogener Inhalte und weist somit den höchsten Wert in der gesamten Lehrwerkreihe auf. Dies bestätigt den anhaltenden Trend zur stärkeren Berücksichtigung kulturbezogener Inhalte, sowohl in Texten als auch in Bildern.

Im Gegensatz dazu wird im Lehrbuch für die 8. Klasse ein Rückgang der kulturbezogenen Inhalte auf 63,11% verzeichnet. Dies stellt einen Bruch mit dem zuvor beobachteten Trend dar und könnte darauf zurückzuführen sein, dass in der 8. Klasse, als Abschlussklasse der Primarstufe und Übergang in die Sekundarstufe, grammatische Inhalte gemäß dem Lehrplan an Relevanz gewinnen.

Somit lässt sich die Lehrwerkreihe P1 in Bezug auf den Anteil kulturbezogener Inhalte in drei Gruppen einordnen. Die erste Gruppe machen die Lehrbücher für die 4. und 5. Klasse aus. Beide Lehrbücher enthalten ca. 6% kulturbezogener Inhalte und machen somit den niedrigsten Anteil in der gesamten Lehrwerkreihe aus. Die zweite Gruppe machen die Lehrbücher für die 6. und 7. Klasse aus, die beide über 70% kulturbezogener Inhalte enthalten. Die dritte Gruppe macht das Lehrbuch für die 8. Klasse aus mit ca. 60% kulturbezogener Inhalte (s. *Diagramm 1*).

In der gesamten Lehrwerkreihe P1 beträgt der Mittelwert für kulturbezogene Inhalte 45,63%, während neutrale Inhalte 54,37% der Gesamtinhalte ausmachen.

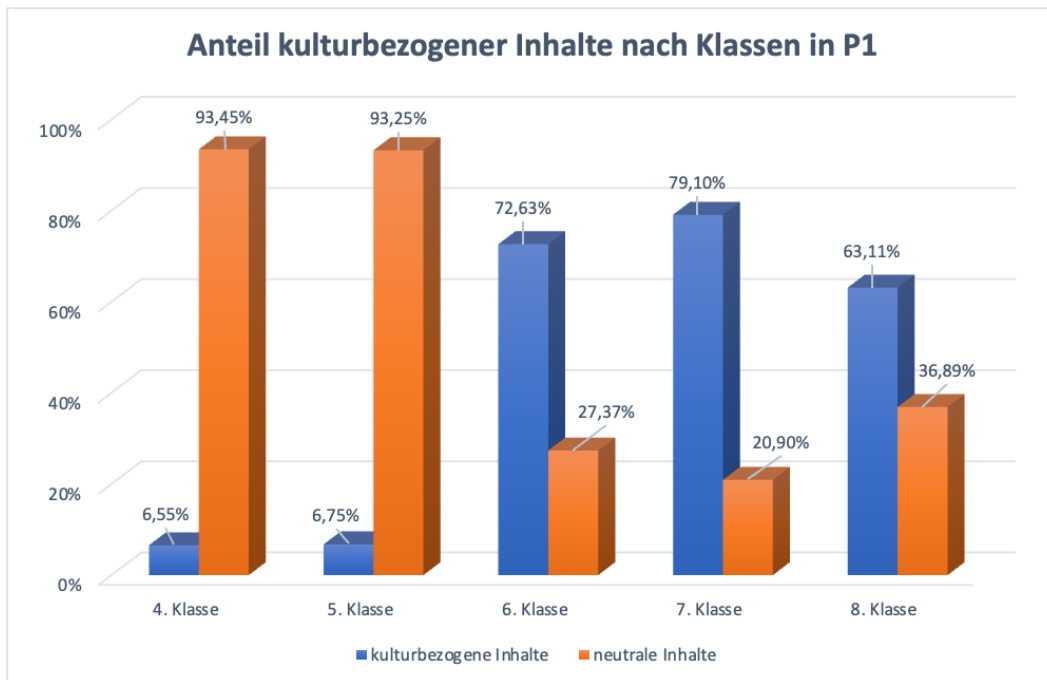


Diagramm 1: Anteil kulturbezogener Inhalte nach Klassen in der gesamten Lehrwerkreihe P1

5.1.1.3 Vielfalt der Inhaltskategorien

Um den zweiten Aspekt der Analyse in den einzelnen Lehrbüchern der Lehrwerkreihe P1 zu bestimmen, wird in diesem Abschnitt die Vielfalt der einzelnen Inhaltskategorien anhand der zuvor gestellten Teilfragen quantitativ und qualitativ analysiert.

Im Lehrbuch für die **4. Klasse** der Lehrwerkreihe P1 liegt der Schwerpunkt kulturbezogener Inhalte auf dem Themenbereich *Bildung/Schule*, der mit 35,12% den umfangreichsten Anteil ausmacht. Lektionen wie *Die Schule*, *Schulsachen*, *Wo ist der Bleistift* oder *Die Schüler in der Schule* reflektieren die Lebenswelt und den Alltag der SuS. Weitere thematische Schwerpunkte liegen auf den Kategorien *Wohnen/Leben* mit 19,05%, *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* mit 16,67%, *Familie* mit 15,48% und *Freizeit* mit 11,90%. Die Bereiche *Essen/Trinken* sowie *Kunst/Literatur/Sprache* sind marginal mit 1,19% bzw. 0,60% präsent. Somit konzentrieren sich fünf Themenbereiche auf 98,22% des thematischen Spektrums. Andere Kategorien wie *Medien/Kommunikation/Technologie/Fortschritt*, *Mode/Kleidung*, *Tradition/Kultur/Bräuche/Feiertage*, *Geschichte*, *Wirtschaft/Geld/Arbeit/Beruf* sowie *Staat/Politik/Institutionen* werden ausgelassen. Diese thematische Verteilung zeigt somit eine signifikante Diskrepanz in der Darstellung verschiedener kultureller Aspekte innerhalb der Lehrbuchthemen.

Es ist zu betonen, dass lediglich ein geringer Anteil von 6,55% aller Inhalte im Lehrbuch als kulturbezogen eingestuft wird, wobei sich diese Inhalte ausschließlich auf Deutschland

beziehen. Die anderen deutschsprachigen Länder – Österreich und die Schweiz – finden im Kontext der kulturbezogenen Inhalte keine Berücksichtigung, was darauf hindeutet, dass das DACH-Prinzip zum Zeitpunkt der Erstveröffentlichung des Lehrbuchs in den frühen 1990er Jahren in der Konzeption des Lehrbuchs nicht als relevant betrachtet wurde. Auch Inhalte zu Bosnien-Herzegowina werden nicht thematisiert, wodurch in diesem Lehrbuch auch kein Kulturvergleich stattfindet. Eine Überprüfung der damaligen Lehrpläne bestätigt, dass keine expliziten Hinweise auf landeskundliche Inhalte und insbesondere auf das DACH-Prinzip gegeben sind (vgl. *Nastavni planovi i programi za osnovne škole 1994*: 42 ff.).

Das Lehrbuch für die **5. Klasse** der Lehrwerkreihe P1 weist ebenfalls einen sehr geringen Anteil kulturbezogener Inhalte von lediglich 6,75% auf. Innerhalb dieser Inhalte entfallen 72,73% auf Bosnien-Herzegowina, 18,18% auf Deutschland und 9,09% auf Österreich, wobei die Schweiz nicht vertreten ist. Es muss jedoch betont werden, dass die Mehrheit der Texte und Dialoge, obwohl sie deutschsprachige Namen und Vornamen enthalten, keinem spezifischen deutschsprachigen Land zugeordnet und daher als neutrale Inhalte eingestuft werden.

Im Unterschied zum Lehrbuch für die 4. Klasse wird auch Österreich zumindest vereinzelt erwähnt. Bosnien-Herzegowina wird hauptsächlich durch Lehrwerksakteure mit bosnisch-herzegowinischen Vornamen repräsentiert, einmalig auch durch eine Familie aus Tuzla, bestehend aus Vater, Mutter und zwei Kindern. In der letzten Lektion kommt es zum ersten interkulturellen Austausch zwischen Kindern aus Bosnien-Herzegowina und Deutschland und Österreich, die sich in den Ferien kennenlernen und miteinander spielen. An dieser Stelle findet auch die einzige Erwähnung Österreichs statt, was ebenfalls darauf hindeutet, dass eine Berücksichtigung des DACH-Prinzips nicht festzustellen ist.

Die Verteilung der Themenbereiche gestaltet sich wie folgt: *Bildung/Schule* machen 27,61% aus, gefolgt von *Wohnen/Leben* mit 22,70% und *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* mit 19,02%. *Essen/Trinken* sind mit 14,72% vertreten, während dem Themenbereich *Tradition/Kultur/Bräuche/Feiertage* 9,20% der Inhalte zugeordnet werden. Themen wie *Freizeit, Familie* und *Mode/Kleidung* umfassen jeweils lediglich zwischen ca. 1% und 3%. Auch hier finden alle übrigen Kategorien keine Berücksichtigung. Somit kann auch in diesem Lehrbuch von keiner vielfältigen Verteilung der Inhaltskategorien gesprochen werden.

Im Lehrbuch für die **6. Klasse** ist eine signifikante Zunahme der kulturbezogenen Inhalte auf 65,88% festzustellen, was im Vergleich zur 5. Klasse einen Anstieg von nahezu 60% darstellt. Diese Inhalte verteilen sich auf verschiedene Themenbereiche: *Kunst/Literatur/Sprache* dominieren mit 24,22%, vorwiegend in Form von Gedichten, Liedern, kurzen Geschichten oder Sprichwörtern, gefolgt von *Bildung/Schule* mit 18,42% und *Freizeit* mit 17,88%. Die

Kategorien *Essen/Trinken* sind mit 15,79% vertreten, während *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* 13,16% ausmachen. Auf die Kategorie *Tradition/Kultur/Bräuche/Feiertage* entfallen 5,26%. *Wohnen/Leben* mit 3,16% und *Familie* mit 2,11% sind die am geringsten vertretenen Kategorien. Die Analyse der thematischen Verteilung zeigt, dass fünf von dreizehn Kategorien nicht repräsentiert sind, was auf eine ungleichmäßige Verteilung der Themen hinweist.

Bezüglich der Repräsentation der einzelnen Länder des deutschsprachigen Kulturraumes überwiegen mit 79,97% kulturbezogene Inhalte, die sich auf Deutschland beziehen. Insbesondere in den Bereichen *Bildung/Schule* und *Freizeit* wird das Leben deutscher SuS durch Erzählungen über ihr Schulleben und Ausflüge mit der Klasse berichten sowie Freizeitaktivitäten wie Ballspiele dargestellt. In der Kategorie *Essen/Trinken* wird exemplarisch der deutsche Junge Ralf thematisiert, der an einer Erkältung leidet und zu Hause von einem Arzt untersucht wird. Zusätzlich werden typische Speisen wie Suppe und Schnitzel sowie Getränke wie Bier dargestellt. Zu einem Teil wird Deutschland ebenfalls durch die Kategorien *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* sowie *Kunst/Literatur/Sprache* repräsentiert, z.B. durch eine Landkarte Deutschlands mit deutschen Großstädten, einen kurzen Text über die Hauptstadt Berlin mit touristischen Attraktionen wie dem Fernsehturm oder dem Brandenburger Tor sowie durch Umweltthemen wie Sammeln von Altpapier und Flaschen in schulischen Arbeitsgemeinschaften. Auch einige einfache Gedichte deutscher Autoren sind zu finden, wie z.B. von August Heinrich Hoffmann von Fallersleben oder Peter Hacks. Traditionelle Volkslieder für Kinder wie „Grün, grün, grün sind alle meine Kleider“ sowie das Wiegenlied „Schlaf, Kindlein, schlaf!“ ergänzen das Bild.

Österreich ist mit 8,21% der Anteile vertreten, hauptsächlich in der Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt*, wobei die Hauptstadt Wien mit ihren touristischen Anziehungspunkten wie dem Stephansdom und der Donau sowie der schönen Musik hervorgehoben wird.

Die Schweiz wird erstmals in dieser Lehrwerkreihe mit 3,86% der Inhalte erwähnt, insbesondere im Zusammenhang mit Reiseinformationen über die Hauptstadt Bern und die schönen Sehenswürdigkeiten wie den Uhrturm, den Flugplatz und vielen Uhrenfabriken.

Inhalte zu Bosnien-Herzegowina sind mit 7,97% vertreten, vorwiegend durch die Figur der Schülerin Aida aus Sarajevo, die mit ihren Eltern zwei Jahre in Deutschland verbringt, dort zur Schule geht und gelegentlich das Restaurant „Zur Sonne“ besucht.

Im Lehrbuch für die **7. Klasse** erreicht der Anteil kulturbezogener Inhalte mit 79,10% seinen Höhepunkt innerhalb der gesamten Lehrwerkreihe P1. Der thematische Schwerpunkt in dieser

Klassenstufe liegt auf der Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt*, die mit 30,60% den höchsten Anteil unter allen Inhaltskategorien aufweist. Daran anschließend dominieren die Kategorien *Kunst/Literatur/Sprache* mit 21,64%, mehr als ein Fünftel der Inhalte, *Freizeit* mit 16,42%, *Bildung/Schule* mit 11,19% und *Wirtschaft/Geld/Arbeit/Beruf* mit 9,70%. Vier Kategorien bilden das Schlusslicht: *Medien/Kommunikation/Technologie/Fortschritt* und *Geschichte* mit jeweils 2,99% sowie *Familie* und *Mode/Kleidung* mit jeweils 2,24%. Ebenfalls vier Kategorien sind überhaupt nicht vertreten.

Die Darstellung der Länder des deutschsprachigen Raums wird vorwiegend von Deutschland mit 73,58% dominiert, größtenteils durch die Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* repräsentiert. In einer Lektion über die Bundesrepublik Deutschland vermittelt der deutsche Protagonist Dieter seinem bosnischen Freund Ivan mithilfe einer Landkarte Deutschlands Einblicke in bedeutende deutsche Städte. Die Hauptstadt Berlin wird dabei nicht nur durch das Brandenburger Tor repräsentiert, sondern auch durch zahlreiche Museen, Theater, Galerien, Parks und Sportplätze. Die Stadt Leipzig wird durch kulturelle und historische Institutionen wie die Leipziger Messe und die berühmte Leipziger Bibliothek vorgestellt. Darüber hinaus werden Städte wie Hamburg, Dresden und München durch ihre touristischen Attraktionen beschrieben, ergänzt durch die Zugspitze und den Rhein. In Zusammenhang mit der Stadt Weimar wird erstmalig in dieser Lehrwerkreihe auf die großen deutschen Dichter Johann Wolfgang von Goethe und Friedrich Schiller eingegangen.

In der Kategorie *Kunst/Literatur/Sprache* finden sich Erzählungen und Gedichte von deutschen Autoren wie Johann Wolfgang von Goethe, Friedrich Schiller, Bertolt Brecht, aber auch von Uwe Timm und Friedrich Hermann Frey. Ergänzend dazu werden kurze Anekdoten über bedeutende deutsche Komponisten wie Ludwig van Beethoven und Johann Sebastian Bach sowie über den berühmten Mathematiker Karl Friedrich Gauß präsentiert. Innerhalb dieser von Männern dominierten Darstellung findet sich mit Erika Mertke nur eine weibliche Stimme, die durch das Gedicht „Kleine weiße Friedenstaube“ vertreten wird.

Österreich wird mit 14,15% abgebildet, wobei auch hier die Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* überwiegt und die Kategorien *Kunst/Literatur/Sprache* sowie *Freizeit* ebenfalls vertreten sind. In einer Lektion zeigt Peter, ein Junge aus Deutschland, auf einer Landkarte Österreich und erzählt über seine Einwohnerzahl und die neun Bundesländer. Wien, die Hauptstadt Österreichs, wird anhand ihrer berühmten Sehenswürdigkeiten wie das Rathaus, die Staatsoper und der Prater repräsentiert, ergänzt durch einige Fotografien. Der Komponist Franz Schubert wird durch einen Lesetext über sein berühmtes „Wiegenlied“ vorgestellt und auch Johann Strauss wird erwähnt. Mozarts

Geburtshaus in der romantischen Alpenstadt Salzburg sowie eine Geschichte aus Mozarts Leben ergänzen das Bild Österreichs.

Die Schweiz, die mit einem Anteil von 10,38% am geringsten in den Lehrinhalten vertreten ist, wird auch fast ausschließlich durch die Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* repräsentiert. Eine ganze Lektion fokussiert auf die Schweiz, worin das Mädchen Brigitte von ihren Winterferien bei Verwandten in der Schweiz berichtet und dabei die Städte Zürich, Bern, Genf und Basel erkundet. Die Schweiz wird auch durch Fotografien einiger Sehenswürdigkeiten als ein kleines, aber sehr schönes Land mit romantischen Tälern charakterisiert, das in der ganzen Welt für seine Uhrenindustrie sowie den Schweizer Käse und die Schweizer Schokolade bekannt ist. Ergänzend wird ein Text über die historische Figur des Schweizer Helden Wilhelm Tell präsentiert sowie ein kurzes Gedicht des Schweizer Kinderautors Hans Manz.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das DACH-Prinzip auch in diesem Lehrbuch nicht vollständig umgesetzt wird. Dennoch ist anzumerken, dass insgesamt die Anteile Deutschlands in der Lehrwerkreihe kontinuierlich abnehmen, während die Anteile Österreichs und der Schweiz tendenziell zunehmen.

Bosnien-Herzegowina wird ausschließlich durch die Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* repräsentiert. In einem kurzen Text wird durch faktische Landeskunde über die Hauptstadt Sarajevo, die vielen Touristen und insbesondere die Olympischen Winterspiele vom Jahr 1984 berichtet.

Im Lehrbuch für die **8. Klasse** beträgt der Anteil der kulturbezogenen Inhalte 63,11%, was einen gewissen Rückgang im Vergleich zum Lehrbuch für die 7. Klasse darstellt. Die Gewichtung der thematischen Inhaltskategorien jedoch kann im Vergleich zu allen anderen Lehrbüchern der Lehrwerkreihe P1 als ausgewogener betrachtet werden. Die Kategorien kommen in unterschiedlichen Verteilungen vor, wobei eine gleichmäßigere Abdeckung verschiedener Bereiche erfolgt: Die Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* überwiegt mit ca. 23%. Es folgen die Kategorien *Kunst/Literatur/Sprache* mit 19,67%, *Wirtschaft/Geld/Arbeit/Beruf* mit 15,57% und *Freizeit* mit 11%. Die Kategorien *Familie* mit 9,84%, *Tradition/Kultur/Bräuche/ Feiertage* mit 7,38% und *Medien/Kommunikation/Technologie/Fortschritt* mit 7% liegen im Mittelbereich. Drei Kategorien bilden das Schlusslicht: *Bildung/Schule* mit 4,10%, *Geschichte* mit 2,46% und *Essen/Trinken* mit 1%. Somit sind lediglich drei Kategorien überhaupt nicht vertreten – *Wohnen/Leben, Mode/Kleidung* und *Staat/Politik/Institutionen*.

Die Verteilung kulturbezogener Inhalte nach Ländern zeigt erneut, dass das DACH-Prinzip nicht eingehalten wird. Deutschland ist mit einem Anteil von 84,42% überpräsentiert, während Österreich und die Schweiz mit marginalen Anteilen von 3,90% bzw. 1,30% nur am Rande vorkommen und hauptsächlich als Urlaubsziele, insbesondere für Skifahrten, erwähnt werden. Darüber hinaus kommen sie im ganzen Lehrbuch nicht mehr vor.

Dafür steigt der Anteil an Inhalten über Bosnien-Herzegowina mit 10,39% im Vergleich zur 7. Klasse deutlich. Das Land wird durch geografische und geschichtliche Aspekte charakterisiert, ergänzt durch eine Postkarte mit bedeutenden Sehenswürdigkeiten der multikulturellen Hauptstadt Sarajevo. Sarajevo wird auch im Kontext des letzten Krieges dargestellt, was tiefgreifende Veränderungen in der Stadt zur Folge hatte. Die Thematik der Abholzung von Bäumen während der Kriegszeit für Brennmaterial wird ebenfalls behandelt, wobei der Text trotzdem optimistisch endet und Hoffnung auf bessere Zeiten gibt.

Deutschland wird vorrangig durch zwei Kategorien repräsentiert, *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* und *Kunst/Literatur/Sprache*. Städte wie Berlin, die Universitätsstadt Heidelberg oder München werden meist durch Ansichtskarten und beschreibende Texte über besondere Wahrzeichen vorgestellt. Zusätzlich wird Deutschland als umweltbewusstes Land präsentiert, das sich mit Themen wie der Wiederverwendung von Altpapier, Luftverschmutzung durch Industrie und Verkehr sowie saurem Regen auseinandersetzt.

Das kulturelle und literarische Erbe Deutschlands wird durch das Lied „Ein bisschen Frieden“ von Ralf Siegel, gekürzte Gedichte von Bertolt Brecht sowie ein Gedicht des Lyrikers Rudolf Otto Wiemer hervorgehoben. Das deutsche Schulsystem wird schematisch dargestellt, ergänzt durch eine interkulturelle Aufgabe, die die SuS anregt, das Schulsystem ihres eigenen Landes zu beschreiben.

Kritisch anzumerken ist der Text „Fristlos entlassen“, der aus einem deutschen Lehrbuch übernommen und in seiner Thematik sowie sprachlichen Gestaltung als nicht altersgerecht für SuS der achten Klasse der Grundschule erscheint.

5.1.1.4 Zusammenfassung

Die Lehrwerkreihe P1 zeigt eine gemäßigte thematische Vielfalt in der Verteilung kulturbezogener Inhalte, mit einer Tendenz zur Konzentration auf bestimmte Themen (s. *Diagramm 3*). Die Standardabweichung beträgt in P1 insgesamt 6,46%. Zwei Hauptbereiche überwiegen: *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* mit 21,15% sowie *Bildung/Schule* mit 18,73%. Diese Kategorien sind am umfangreichsten vertreten und reflektieren einen klaren Fokus

innerhalb des Lehrplans (vgl. Nastavni planovi i programi za osnovne škole 1994: 66). Außerdem zählen noch die Kategorien *Kunst/Literatur/Sprache* mit 12,79% sowie *Freizeit* mit 11,20% zu den relativ häufig dargestellten Themen. Die mittlere Kategorie bilden die Bereiche *Wohnen/Leben* mit 9,36%, *Essen/Trinken* mit 6,86%, *Familie* mit 5,69% und *Wirtschaft/Geld* mit 5,35%. Die 5%-Schwelle erreichen insgesamt fünf Kategorien nicht: *Tradition/Kultur/Bräuche/Feiertage* mit 4,85%, *Medien/Kommunikation/Technologie/Fortschritt* mit 2,01%, *Geschichte* mit 1,17% und *Mode/Kleidung* mit 0,84% (s. *Diagramm 2*). Auffällig ist das völlige Fehlen der Kategorie *Staat/Politik/Institutionen*, was möglicherweise auf das junge Alter der Zielgruppe zurückzuführen ist und der Annahme, dass diese Themen zu komplex oder zu ernst sein könnten.

In Bezug auf die Repräsentation der deutschsprachigen Länder zeigt sich eine deutliche Dominanz Deutschlands mit einem Anteil von 76,60%, was über drei Viertel der kulturbezogenen Inhalte ausmacht. Die überwiegenden vier Kategorien, die fast 70% dieser Inhalte umfassen, sind *Geografie/Reise/Verkehr/Umwelt*, *Kunst/Literatur/Sprache* und *Freizeit* sowie *Bildung/Schule*. Großstädte wie Berlin, München oder Hamburg sowie kleinere Städte wie Leipzig, Dresden oder Heidelberg werden hauptsächlich durch touristische Attraktionen dargestellt, ergänzt durch Land- und Ansichtskarten. Deutschland wird zudem als umweltbewusstes Land präsentiert, das sich mit Themen wie Recycling oder Luftverschmutzung auseinandersetzt. Insbesondere im Bereich der Literatur werden klassische deutsche Werke eingeführt, darunter Erzählungen und Gedichte von Goethe oder Schiller, Märchen von den Gebrüder Grimm sowie Anekdoten über bedeutende deutsche Komponisten wie Beethoven und Bach. Trotz der Kürzungen und Anpassungen der Gedichte an das Grundschulalter bleibt fraglich, ob solche Themen angemessen sind. Die relativ hohe Anzahl literarischer Texte in der gesamten Lehrwerkreihe, besonders in den Klassenstufen 6 bis 8, deutet auf die starke Relevanz der Grammatik-Übersetzungsmethode und einer faktischen Landeskunde, in der die Kultur mit „großem K“ stark betont wird.

Österreich wird mit insgesamt 9,19% primär durch seine kulturellen und geografischen Inhalte repräsentiert, besonders in den höheren Klassenstufen. Wien als kulturelles Zentrum mit seinen historischen Gebäuden und Salzburg als Musikstadt werden hervorgehoben. Um die musikalische Bedeutung Österreichs zu unterstreichen, werden häufig berühmte Komponisten wie Mozart und Strauss dargestellt. Landschaftliche Schönheiten wie die Alpen oder die Skigebiete werden ebenfalls betont.

Die Schweiz ist mit 5,46% wesentlich weniger als Österreich vertreten und wird vor allem durch ihre natürliche Schönheit charakterisiert. Alpenregionen und Städte wie Zürich, Bern, Genf oder Basel werden beschreibend dargestellt, während kulturelle Aspekte wie die Geschichte von Wilhelm Tell genutzt werden, um historisches Bewusstsein zu betonen.

Aus diesen Darstellungen lässt sich ableiten, dass das DACH-Prinzip, welches eine ausgewogene Darstellung der deutschsprachigen Länder anstrebt, in der Lehrwerkreihe P1 insgesamt nicht befolgt wird.

Bosnien-Herzegowina wird mit einem Anteil von 8,75% repräsentiert, was darauf hinweist, dass ein gewisser Schwerpunkt auch auf die eigene Kultur gelegt wird. Das ist auch aus dem Lehrplan ersichtlich, in dem es heißt, dass im Unterricht auch Inhalte über „Bosnien-Herzegowina – seine Naturschönheiten und kulturelle Sehenswürdigkeiten, Sarajevo – die Hauptstadt des Staates“ behandelt werden sollten (vgl. *Nastavni planovi i programi za osnovne škole 1994*: 60). Das Land wird durch geografische und geschichtliche Aspekte charakterisiert, ausschließlich durch die Hauptstadt Sarajevo. Auch wird die Thematik des letzten Krieges in Bosnien-Herzegowina durch die Abholzung von Bäumen in der Stadt sowie Zerstörungen von Gebäuden behandelt, jedoch entfällt insgesamt lediglich knapp 8% auf die Kategorie *Geschichte*.

Begegnungen zwischen Protagonisten aus deutschsprachigen Ländern und Bosnien-Herzegowina finden in der Regel durch gegenseitige Brieffreundschaften statt oder durch Besuche bosnisch-herzegowinischer Kinder bei ihren deutschen Altersgenossen, wo sie die bekanntesten Sehenswürdigkeiten kennenlernen.

Insgesamt versteht die Lehrwerkreihe P1 Kultur als ein geschlossenes Konstrukt, das sich auf stereotype und traditionelle Elemente stützt. Die Darstellung der Landeskunde erfolgt überwiegend faktisch und fokussiert sich hauptsächlich auf eine bestimmte Nation, vorrangig Deutschland.

Kultur wird primär durch festgelegte, oft idealisierte Bilder vermittelt, was fern von einer realitätsnahen Darstellung liegt. Durch die starke Fokussierung auf Deutschland wird eine gleichberechtigte Auseinandersetzung mit den anderen deutschsprachigen Ländern wie Österreich und der Schweiz sowie mit dem eigenkulturellen Kontext von Bosnien-Herzegowina vernachlässigt. Dabei finden die kleineren deutschsprachigen Länder wie Luxemburg oder Liechtenstein überhaupt keine Erwähnung. Dies kann dazu führen, dass Lernende eine unvollständige oder verzerrte Vorstellung von der kulturellen Vielfalt und den Beziehungen innerhalb des deutschsprachigen Kulturraumes entwickeln.

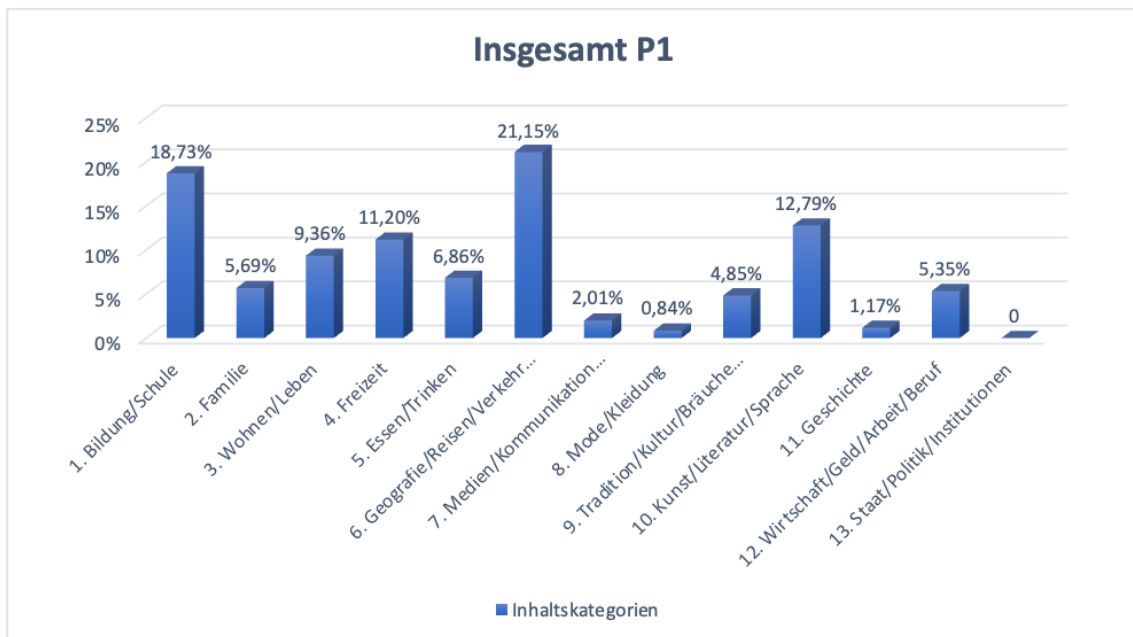


Diagramm 2: Vielfalt kulturbezogener Inhalte in der gesamten Lehrwerkreihe P1

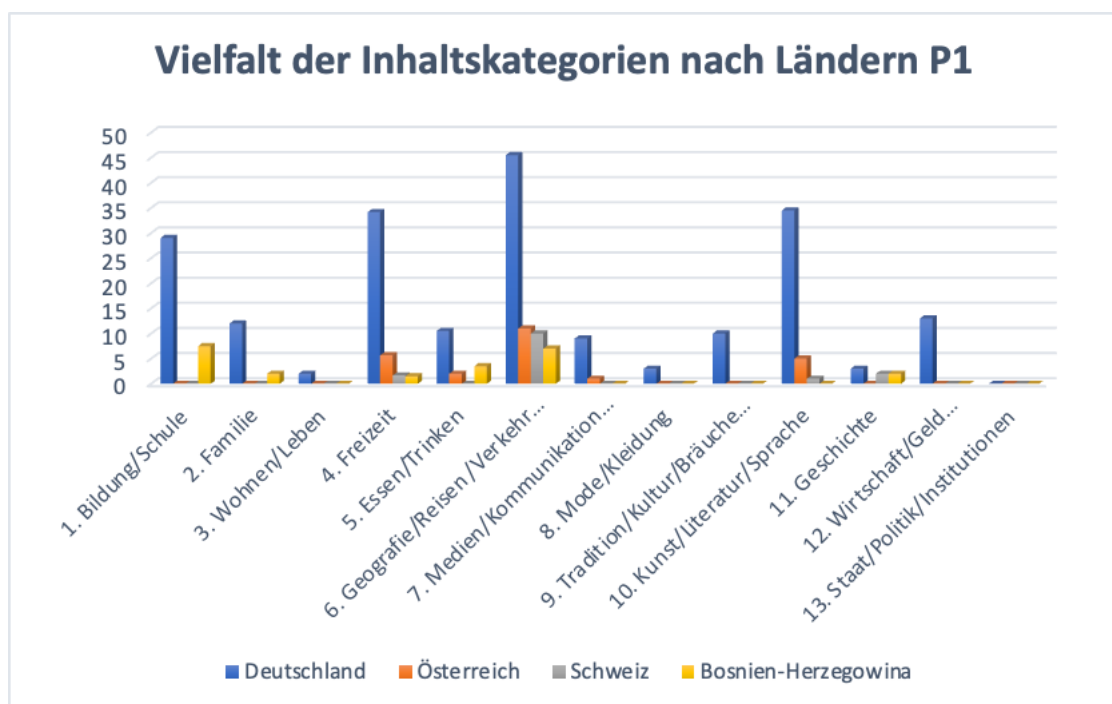


Diagramm 3: Vielfalt der Inhaltskategorien nach Ländern in der Lehrwerkreihe P1

5.1.1.5 Lehrwerksakteure

In diesem Teil der Analyse werden die Lehrwerksakteure in den einzelnen Lehrbüchern der Lehrwerkreihe P1 näher betrachtet. Dabei wird auf die Teilfrage eingegangen, wie die Lehrwerksakteure hinsichtlich ihrer Person und Beschreibung präsentiert werden. Insbesondere geht es darum, herauszufinden, ob ihre Darstellung realitätsnah ist.

Das Lehrbuch für die **4. Klasse** weist eine begrenzte Anzahl von Lehrwerksakteuren auf. In den überwiegend aus kurzen Dialogen und Gedichten bestehenden Lektionstexten tauchen insgesamt fünf durchgehend präsente Personen mit den Vornamen Doris, Emilia, Monika, Jutta und Ralf auf. Nachnamen werden nicht genannt, da die Personen ausschließlich mit ihrem Vornamen vorgestellt werden.

In den einzelnen Übungen jedoch werden zusätzliche männliche Vornamen wie Peter, Martin, Klaus, Horst und Günter sowie weibliche Vornamen wie Erika, Karin, Inge, Doris, Mona, Ellen und Anne erwähnt, die alle dem deutschsprachigen Raum zugeordnet werden können. Daneben kommen auch bosnisch-herzegowinische Vornamen wie Dino, Nedim, Edin, Alma, Enra, Amina und Samira vor. Männliche und weibliche Vornamen sind gleichermaßen vertreten.

Bezüglich der Altersverteilung werden überwiegend Kinder dargestellt und abgebildet, die im selben Alter wie die SuS zu sein scheinen, für die das Lehrbuch konzipiert ist. Ihr genaues Alter wird jedoch nicht explizit genannt. Vereinzelt kommen auch Erwachsene zur Sprache, wobei es sich ausschließlich um Familienmitglieder der Kinder handelt: Mutter, Vater, Oma und Opa. Auf den Zeichnungen wird auch ein Lehrer dargestellt, der somit den einzigen Beruf im Lehrbuch repräsentiert.

Die abgebildeten Personen sind ausschließlich auf Zeichnungen und nicht auf authentischen Fotografien dargestellt, was sie möglicherweise altersgerecht, aber unrealistisch erscheinen lässt. Die Lehrwerksakteure wirken dadurch schematisch und charakterlos. Alle dargestellten Personen sind weiß. Mädchen tragen stets Röcke und Kleider in als typisch „mädchenhaft“ geltenden Farben wie Rot oder Rosa, während Jungen in blauen, grünen oder schwarzen Hemden und Hosen abgebildet werden. Die meisten Kinder sind blond- oder braunhaarig.

Im Lehrbuch tauchen insgesamt zwei vierköpfige Familien auf – die Familien der beiden Mädchen Jutta und Monika. Sie bestehen klassisch aus Mutter, Vater, Sohn und Tochter, wobei auch Oma und Opa dazugehören. Die Texte spiegeln somit eine eher traditionelle und stereotype Darstellung familiärer Rollen wider.

Die Kinder gehen um acht Uhr zur Schule, lernen dort und gehen um zwölf Uhr nach Hause zurück. Dabei müssen sie eine Straße überqueren und an der Ampel warten.

In ihrer Freizeit spielen die Kinder mit dem Hund und dem Ball, während Mutter und Vater sich im Garten der Großeltern um die Gartenarbeit kümmern.

Die Familie des Mädchens Jutta lebt in einem Mehrfamilienhaus in der Parkstraße einer Stadt. Es bleibt offen, um welche Stadt oder welches Land es sich dabei handelt. Die Wohnung besteht aus einem Wohnzimmer, einem Schlafzimmer, einer Küche und einem Badezimmer, was auf eine praktische Raumaufteilung einer mittelständischen Familie schließen lässt. Auffällig ist

das Fehlen eines separaten Kinderzimmers für die beiden Kinder, was darauf hindeuten könnte, dass die Familie auf begrenztem Wohnraum lebt. Dies lässt vermuten, dass die Familie in einem städtischen Umfeld lebt, in dem Wohnraum oft knapp und teuer ist.

Betrachtet man jedoch statistische Zahlen zur durchschnittlichen Wohnfläche je Wohnung und je Einwohner in Deutschland in den 1990er Jahren, wird deutlich, dass z.B. im Jahr 1991 die Wohnfläche pro Wohnung 82,1 m² und pro Kopf 34,9 m² betrug. Das lässt den Schluss zu, dass durchschnittliche Familien in Deutschland damals üblicherweise Kinderzimmer hatten (vgl. Statista Research Department, 2024) und die dargestellte Wohnsituation der Familie von Jutta eher die Verhältnisse in Bosnien-Herzegowina während dieser Zeit widerspiegelt als die in Deutschland.

Die Beschreibungen der Lehrwerksakteure sind neutral und konzentrieren sich hauptsächlich auf alltägliche Situationen und Aktivitäten. Weitere Angaben zu den Personen werden nicht gemacht, was sie eindimensional und austauschbar erscheinen lässt.

Im ganzen Lehrbuch wird keines der deutschsprachigen Länder erwähnt oder explizit illustrativ dargestellt. Es werden einige Gedichte deutscher Autoren präsentiert. Dadurch wirkt das Lehrbuch kulturell unspezifisch und bietet wenig Gelegenheit, die kulturelle Vielfalt und die Besonderheiten der deutschsprachigen Länder zu erkunden. Die Präsentation von Gedichten deutscher Autoren stellt zwar einen kulturellen Bezugspunkt dar, jedoch bleibt die kulturelle Dimension insgesamt eher unterrepräsentiert.



Abbildung 32: Masal 1996: 34

Im Lehrbuch für die **5. Klasse** tauchen zahlreiche Lehrwerksakteure auf, deren Vornamen hauptsächlich dem deutschsprachigen Raum entstammen wie Klaus, Inge, Ralf, Willi, Hans, Werner, Andreas, Otto, Walter, Monika, Ulla, Jutta, Rita, Gisela u.a. Auch bosnisch-herzegowinische Vornamen wie Amer, Dejan, Davor, Jasna, Vera, Marina, Boris, Ozren, Saša, Ivan und Sanja sind in einzelnen Sätzen vertreten. Weibliche und männliche Namen kommen ausgeglichen vor. Einige Vornamen wiederholen sich aus der 4. Klasse, was jedoch als eher zufällig erscheint.

Die Altersangaben variieren, wobei die Personen meist Kinder und Jugendliche im Alter von elf Jahren sind, was wieder dem Alter der SuS entspricht, für die das Lehrbuch verfasst ist.

Zum ersten Mal tauchen auch einige Nachnamen auf wie Berger, Donner, Klein, Weber, Schmid, Müller und Wagner, die ebenfalls dem deutschsprachigen Raum zugeordnet werden können. Es kommen keine bosnisch-herzegowinischen Nachnamen vor.

Die Wohnsituation der überwiegend deutschsprachigen Lehrwerksakteure variiert: So lebt z.B. Willi Müller in einem kleinen Dorf in einem Bauernhof, während Sabine Wagner in einer städtischen Wohnung wohnt. Mehrere Familien werden in verschiedenen Alltagssituationen dargestellt. An keiner Stelle werden das Land oder die Stadt erwähnt, in der diese Situationen stattfinden. Es kann lediglich angenommen werden, dass es sich um deutsche Handlungsorte handelt. In den einzelnen Übungen werden einige bosnisch-herzegowinische Städte erwähnt, darunter Sarajevo, Banja Luka, Doboj, Tuzla und Mostar. Auch die beiden Hauptstädte der Nachbarländer Serbien und Kroatien, Belgrad und Zagreb, kommen sporadisch in den Beispielsätzen vor. Diese Städte erscheinen jedoch außerhalb des Kontextes und in isolierten Sätzen.

Beruflich werden die Männer als Lehrer, Büroangestellte oder Bauer und die Frauen als Lehrerinnen und Verkäuferinnen dargestellt.

In den Texten werden die Familien eher homogen dargestellt. Die Familie Klein ist beispielhaft für eine klassische, mittelständische Familie, bestehend aus Eltern und Kindern. Die Familie besteht aus fünf Mitgliedern: Vater Otto, Mutter Gisela, die Söhne Werner und Peter sowie die Tochter Jutta. Sie wohnen in einer Wohnung in einem Wohnblock, die sich im achten Stock befindet. Die Wohnung der Familie ist klein und besteht aus einem Wohnzimmer, einem Schlafzimmer, einer Küche und einem Badezimmer. Die Kinder teilen sich das Wohnzimmer zum Schlafen und erledigen ihre Hausaufgaben in der Küche, was wieder auf einen praktischen, aber begrenzten Wohnraum hindeutet.

Beruflich sind beide Eltern engagiert, was auf eine für damalige Verhältnisse moderne Familienkonstellation hindeutet. Die Mutter arbeitet als Lehrerin und der Vater ist einem Büro

tätig. Beide müssen jeden Morgen mit dem Bus zur Arbeit fahren. Möglicherweise kann sich die Familie keinen eigenen Wagen leisten. Allerdings folgt die Rollenverteilung innerhalb der Familie traditionellen Mustern. Die Mutter ist für die Erziehung der Kinder, das Einkaufen und den Haushalt verantwortlich, während der Vater als Ernährer der Familie gilt. Die gemeinsamen Mahlzeiten sind ein wichtiger Bestandteil des Familienlebens und dienen der Kommunikation und dem Zusammenhalt. Das Verhältnis zwischen Kindern und Eltern wird als positiv und harmonisch dargestellt, wobei die Eltern sich um die Bedürfnisse der Kinder kümmern und die Kinder ihre Eltern respektieren. Sie helfen freiwillig zu Hause mit, erledigen Einkäufe, was ein starkes familiäres Zusammengehörigkeitsgefühl zeigt. Die Freizeitaktivitäten der Familie stellen wichtige Aspekte ihres sozialen Lebens dar. So besuchen die Kinder Verwandte oder Freunde auf dem Dorf und spielen. Eigene Geburtstage feiern sie mit Klassenkameraden zu Hause, spielen Versteckspiele, trinken Cola und essen Torte, die die Mutter gebacken hat. Typische Geburtstagsgeschenke sind Schokolade oder Briefmarken.

Auch eine vierköpfige Familie aus der Stadt Tuzla, Bosnien-Herzegowina wird dargestellt. Vater Davor, Mutter Jasna und die Kinder Dejan und Vera ähneln anderen Familien im Lehrbuch. Der Alltag ist stets gleich: Dejan und Vera frühstücken um sieben Uhr. Dann gehen sie in die Schule und kommen um halb zwölf nach Hause. Da keine anderen Personen erwähnt werden, darf davon ausgegangen werden, dass die Kinder am Nachmittag allein zu Hause sind, wenn sie lernen und spielen. Um vier Uhr kommen die Eltern von der Arbeit. Dejan und Vera helfen dann in der Küche bei der Zubereitung des Abendessens. Am Abend sehen sie im Wohnzimmer fern. Um neun Uhr gehen sie ins Kinderzimmer und schlafen. Ihre Sommerferien verbringen die Kinder mit ihrer Mutter am Meer, wo sie bei ihrer Tante wohnen, die dort ein Haus hat. Der Vater kann nicht mitkommen, weil er arbeiten muss, was möglicherweise finanzielle Einschränkungen der Familie widerspiegelt. Dejan lernt in den Ferien neue Freunde kennen: Walter aus München, Deutschland und Sabine und Hans aus Wien, Österreich. Die Kinder spielen und schwimmen zusammen. Diese Begegnung zwischen den bosnischen Kindern und ihren Altersgenossen aus Deutschland und Österreich, obwohl sie inhaltlich nur oberflächlich behandelt wird, kann als erste interkulturelle Begegnung im Lehrbuch betrachtet werden.

Die Darstellung der Familien im Lehrbuch bietet eine eher konservative Sicht auf Familienstrukturen und Geschlechterrollen. Die Familie fungiert als Beispiel für traditionelle Rollenverteilung und das Familienleben der Mittelschicht in städtischen Gebieten. Die Beschreibung wirkt stereotyp und möchte womöglich die gesellschaftlichen Normen der damaligen Zeit widerspiegeln. Damit werden auch die Deutungsmuster der Autorin

offengelegt, die damit Einblicke in das Familienleben einer „typischen“ deutschen Familie bieten möchte. Womöglich möchte sie ein bestimmtes Bild von „Normalität“ vermitteln, was jedoch auch damals zu einer eingeschränkten Sichtweise der SuS führen und die Vielfalt der Lebensweisen nicht ausreichend berücksichtigen konnte.

Die meisten Lehrwerksakteure werden auch in diesem Lehrbuch illustriert, was dazu führt, dass sie austauschbar und nicht realistisch wirken.

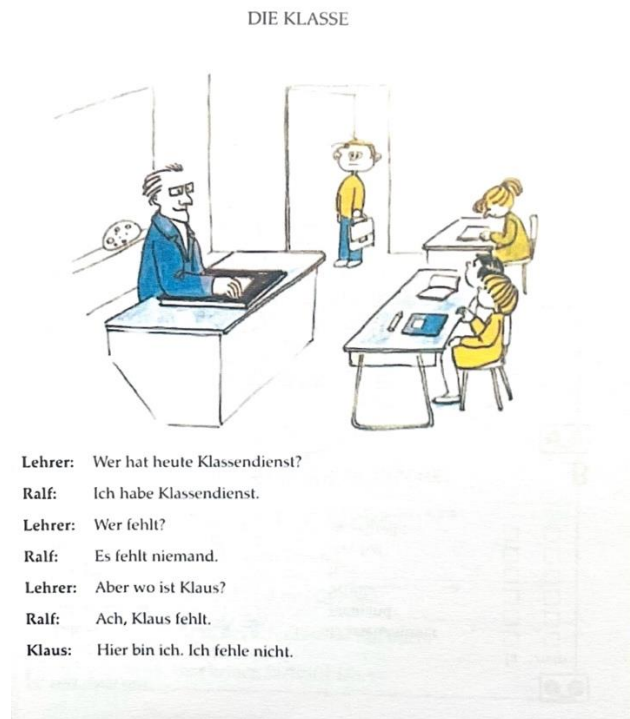


Abbildung 33: Božanović 1996: 25

Im Lehrbuch für die **6. Klasse** werden die Hauptakteure vorwiegend mit Namen aus dem deutschsprachigen Raum benannt, darunter Renate, Monika, Peter, Klaus, Ulla, Ralf, Manfred, Brigitte und Karin. Ergänzend wird der bosnisch-herzegowinische Name Aida eingeführt. In einzelnen Beispielsätzen finden sich zudem Namen wie Gabriel, Thomas, Anna und Maria, aber auch Amir, Ivo, Asim und Selma.

Erstmals in dieser Lehrwerkreihe wird ein konkreter Handlungsort, die Großstadt München, erwähnt, wo SuS des Erich-Kästner-Gymnasiums, darunter die Schwestern Renate und Monika, die Geschwister Thomas und Ulla, Peter, Andreas, Manfred, Ralf, Karin, Klaus und Brigitte, ihren Alltag erleben. Gleich zu Beginn wird zudem die Schülerin Aida aus Bosnien-Herzegowina in die Handlung integriert. Sie ist neu an der Schule.

Die Lehrwerksakteure sind meist im Alter der Zielgruppe des Lehrbuchs. Ihre Eltern sind vermutlich in den Dreißigern, obwohl ihr Alter nicht explizit genannt wird. Die Großeltern sind

65 Jahre alt, wodurch die Lehrwerksakteure im Lehrbuch drei Generationen repräsentieren. Männliche und weibliche Akteure scheinen ausgeglichen vorzukommen.

Die Schule wird als fröhlicher Ort dargestellt, an den alle Kinder gerne gehen. Der Unterricht beginnt am ersten September, was entweder als eine Parallele zu Bosnien-Herzegowina oder aber als ein eher bosnisches Deutungsmuster der Autorin interpretiert werden kann. Die SuS lernen fleißig und engagieren sich in ihrer Freizeit freiwillig in ökologischen Arbeitsgemeinschaften, wo sie über aktuelle Probleme diskutieren und sich aktiv für die Umwelt einsetzen, z.B. durch das Sammeln von Altpapier und Flaschen. Nachmittags machen sie Ausflüge, etwa in den Wald oder in den Zoo. Die Lehrpersonen sind überwiegend männlich, dargestellt traditionell in Anzügen und mit Krawatte.

In ihrer Freizeit gehen die Kinder in Sportvereine, treffen sich mit Freunden, spielen Gesellschaftsspiele, Tennis und verschiedene Abwurf- und Versteckspiele. Am Wochenende besuchen sie Verwandte auf dem Land und helfen gerne auf dem Bauernhof. Traditionelle Werte wie Fleiß, Hilfsbereitschaft und Familienzusammenhalt werden positiv hervorgehoben. In den Winterferien verbringen die Kinder Zeit mit ihren Eltern im Gebirge, wo sie Schlitten, Ski und Schlittschuh fahren.

Die Handlung spielt in Deutschland, in der Großstadt München. Auch die Hauptstädte der drei deutschsprachigen Länder Berlin, Wien und Bern werden erwähnt und touristisch und malerisch beschrieben. Das Leben auf dem Land wird ebenfalls kurz dargestellt, ohne jedoch einen spezifischen Ort zu nennen. Die Arbeit auf den Feldern und auf dem Bauernhof wird als anstrengend, aber gleichzeitig sinnvoll und befriedigend dargestellt.

Etwas unklar erscheint ein Dialog in der vorletzten Lektion, in dem sich die SuS Karin, Peter, Aida und Maja mit ihrem Lehrer über eine gemeinsame Reise unterhalten. Der Lehrer nutzt die Gelegenheit, die SuS darüber zu informieren, in welchen drei Ländern Deutsch gesprochen wird – Bundesrepublik Deutschland, Österreich und die Schweiz. Die Schülerin Maja möchte in den Sommerferien mit ihren Eltern die drei deutschsprachigen Länder besuchen und mit dem Flugzeug in deren Hauptstädte fliegen. Diese Szene wirkt unpassend, da die SuS eines Gymnasiums in München vermutlich bereits wissen, dass Deutsch auch in ihrem eigenen Land gesprochen wird. Es scheint, als wollte der Autor die deutschsprachigen Länder aus der Perspektive der bosnisch-herzegowinischen SuS präsentieren, dabei jedoch den Kontext außer Acht lässt.

Die Familienverhältnisse in Deutschland erscheinen größtenteils traditionell mit Vater, Mutter und Kindern. Die Eltern arbeiten hart, oft in einer Fabrik, und müssen jeden Tag früh aufstehen, um mit dem Bus zur Arbeit zu fahren. Am Wochenende haben sie zwar frei, müssen jedoch

anderen Verpflichtungen nachgehen. So pflückt der Vater Äpfel im Garten, die Mutter muss sich um den Haushalt kümmern, Fenster putzen und Gardinen waschen. Mütter sind für das Kochen und den Familienzusammenhalt zuständig. Sie kaufen ein, kümmern sich um ihre kranken Kinder, besorgen Geschenke zum Geburtstag der Großmutter etc. Die Kinder sind selbstständig und brav und helfen ihren Eltern und Verwandten gerne bei der Arbeit. Das Verhältnis zwischen Eltern und ihren Kindern scheint liebevoll und unterstützend zu sein, die Erziehung offen und geschlechtersensibel.

Durch die neue Schülerin Aida wird auch eine bosnisch-herzegowinische Familie vorgestellt, die zwei Jahre in München lebt. Der Grund ihres Aufenthalts wird nicht genannt, könnte jedoch mit den Kriegszuständen in Bosnien-Herzegowina in den 1990er Jahren zusammenhängen. Die Eltern arbeiten beide in einer Auto- und Maschinenfabrik. In einer Szene im Restaurant wird deutlich, dass die Familie eher patriarchalische Verhältnisse aufweist: Der Vater erscheint als Familienoberhaupt, übernimmt die dominante Rolle und trifft Entscheidungen für die ganze Familie. Er wählt die Getränke und das Essen aus, bestellt allein beim Kellner Suppe, Schnitzel und Gulasch und bezahlt die Rechnung. Die Mutter kommt im Dialog nicht zu Wort, äußert keine Wünsche und scheint eine untergeordnete Rolle zu spielen.

Die Lehrwerksakteure werden größtenteils illustrativ dargestellt, mit Ausnahme einiger Schwarz-Weiß-Fotografien von Jugendlichen.



Abbildung 34: Terzić 2001a: 86

Im Lehrbuch für die **7. Klasse** werden die Hauptakteure, Schüler:innen der 7. Klasse, darunter Peter, Ulla, Ralf, Brigitte, Karin, Anna, Stefan u.a. weiterhin in den Mittelpunkt gestellt. Auch die bosnisch-herzegowinische Schülerin Aida bleibt weiterhin eine der zentralen Figuren, ergänzt durch weitere Mitschüler wie Ivan, Amir und Maja. Nachnamen werden nicht erwähnt. Die Eltern und Großeltern der Kinder spielen eine untergeordnete Rolle in den Texten und werden nur am Rande thematisiert, sodass nur wenig über ihr Alter und ihre Berufe ausgesagt werden kann. Die durchgängig männliche Darstellung von Berufen wie Lehrer und Schulleiter spiegelt möglicherweise traditionelle Rollenbilder wider und lässt keine geschlechtliche Diversität im beruflichen Kontext zu.

Die Darstellung der deutschen SuS ist ähnlich wie im Lehrbuch für die 6. Klasse. Sie leben in München und nehmen aktiv am gesellschaftlichen Leben teil. Sie zeigen Interesse an der Umwelt und engagieren sich in Arbeitsgemeinschaften. So machen sie den Schulhof sauber, sammeln in der Umwelt-AG Abfälle, Altpapier und Flaschen und pflanzen Bäume im Wald. Außerunterrichtliche Aktivitäten wie die Organisation einer Schulfest, die Teilnahme am Chor und die Vorbereitung eines Theaterstücks zeigen auch ihr unternehmerisches Engagement. Zudem gehen mehrere bosnisch-herzegowinische Mitschüler Aida, Amir und Maja in die Deutsch-AG, wo sie besser Deutsch lernen und zusätzliches Wissen über die deutschsprachigen Länder erwerben. Die Schule wird somit als Ort des Lernens und der Freude dargestellt. Die Klasse besucht Fabriken, wie eine Waschmaschinen- und eine Möbelfabrik, was Deutschland als fortschrittliches Industrieland charakterisiert. Die Hobbys der Kinder umfassen das Sammeln von Briefmarken, Abzeichen, Ansichtskarten oder Postern sowie das Hören von Rockmusik und ins Kino gehen. Die Kinder werden als selbstständig und verantwortungsbewusst, fleißig, engagiert und umweltbewusst dargestellt. Sie zeigen Interesse an ihren Fächern und sind motiviert, Neues zu lernen. Dadurch wird ein positives Bild der deutschen Jugend vermittelt.

Die Familienverhältnisse werden nicht ausführlich thematisiert, jedoch scheint das Familienleben harmonisch zu sein. Die Kinder erhalten Unterstützung von ihren Eltern und Großeltern und pflegen ein gutes Verhältnis zu ihnen. Die Familien verbringen ihre Ferien in der Regel im Ausland, sei es an der Adria in Italien, in Rimini, beim Wandern auf der Zugspitze. Sie besuchen Verwandte in Österreich und der Schweiz. Lediglich eine Schülerin bleibt zu Hause in München und nimmt an einem Ferienprogramm teil. Dies deutet darauf hin, dass die Familien der SuS finanziell gut situiert sind und sich Urlaubsreisen leisten können.

Die Darstellung des Konsums wird anhand einer detaillierten Beschreibung eines neuen Kaufhauses und des Kaufs eines Pullovers für das Mädchen Ulla verdeutlicht. Die Familie muss

dabei auf den Preis achten, was darauf hindeutet, dass finanzielle Überlegungen im Alltag der Familien präsent sind und ein gewisses Maß an finanzieller Vorsicht erforderlich ist.

Die Brieffreundschaft zwischen Ivan und seinem deutschen Freund Dieter aus Berlin bietet Einblicke in deutsche Städte und ihre Sehenswürdigkeiten. Überwiegend Großstädte wie München, Berlin, Hamburg, Dresden und Leipzig werden vorgestellt. Auch Weimar als kleinere Stadt wird präsentiert.

Insgesamt wird ein positives Bild der deutschen Gesellschaft und Jugendlichen vermittelt, wobei traditionelle Werte wie Fleiß, Verantwortungsbewusstsein und Familienzusammenhalt betont werden. Die Darstellung bleibt jedoch in vielen Aspekten oberflächlich und idealisierend. Es fehlt an Vielfalt und Tiefe in Bezug auf die Lebensrealitäten der Akteure.

Österreich und die Schweiz werden vorwiegend durch die Perspektive der Reiseerfahrungen der SuS dargestellt. Österreich wird als Alpenland und Wanderziel für Bergwanderungen hervorgehoben. Besondere Betonung liegt dabei auf der Hauptstadt Wien, die als kulturelles Zentrum mit historischen Bauten, Opern und Theatern präsentiert wird. Auch Salzburg als romantische Stadt und Mozarts Geburtsstadt wird erwähnt. Es werden affirmative und touristische Informationen vermittelt, die das Land als attraktives Reiseziel zeigen.

Die Schweiz wird ebenfalls durch die Reiseerfahrungen der Lehrwerksakteure vorgestellt, die dort ihre Verwandten besuchen. Städte wie Zürich, Bern, Genf und Basel werden erwähnt, wobei Zürich als Stadt der Banken und Bern als Hauptstadt betont werden. Die Schönheit der Schweizer Landschaft, insbesondere die Alpen und die romantischen Täler, wird dargestellt. Zudem wird auf die Bedeutung der Schweizer Uhrenindustrie sowie den berühmten Schweizer Käse und die Schweizer Schokolade hingewiesen.

Somit werden Österreich und die Schweiz im Lehrbuch positiv dargestellt, wobei der Fokus auf touristischen Aspekten und Naturschönheiten der Länder liegt. Diese idealisierte Darstellung konzentriert sich auf typische Klischees und Sehenswürdigkeiten und bietet eine eher eindimensionale Sicht auf die deutschsprachigen Länder, ohne tiefere kulturelle oder gesellschaftliche Einblicke zu bieten. Dadurch besteht die Gefahr der Verfestigung stereotyper Vorstellungen von diesen Ländern.

DIE SCHWEIZ IST EINE REISE WERT

Brigitte: Stell dir vor, Peter und ich waren in den Winterferien bei den Verwandten in der Schweiz.
Dieter: Na, und wie war's dort?
Brigitte: Es war ganz toll!
Dieter: Wo wart ihr denn überall?
Brigitte: Wir waren zuerst in Zürich. Die Stadt liegt am Ufer des Züricher Sees und ist als Stadt der Banken bekannt.
Dieter: Wunderbar! Welche Städte habt ihr noch besucht?
Brigitte: Wir waren noch in Bern, Genf und Basel. Auf dem Bodensee sind wir sogar mit einem Schiff gefahren.
Dieter: Ist Zürich die Hauptstadt der Schweiz?
Brigitte: Nein, nein, das ist Bern, aber es ist viel kleiner als Zürich.

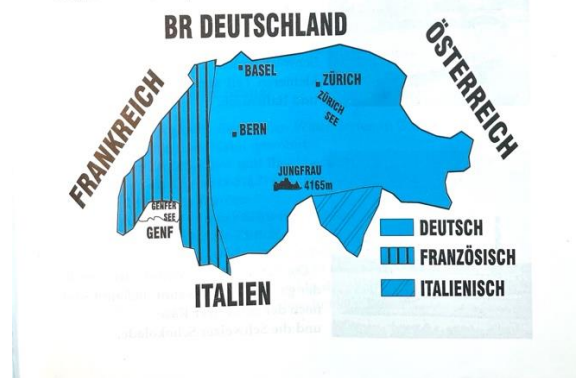


Abbildung 35: Terzić 2001b: 75

Im Lehrbuch für die **8. Klasse** stehen SuS einer 8. Klasse im Mittelpunkt, darunter schon bekannte Lehrwerkspersonen wie Stefan, Monika, Renate, Michael, Inge, Herbert, Thomas und Peter, aber auch bosnisch-herzegowinische Charaktere wie Aida, Maja und Amir. Ergänzt werden diese durch neue Akteure wie Nina, Ute, Silva und Eva, Ivo und Senada. Die Nachnamen bleiben deutschsprachig, wie Wetter, Weber oder Müller.

Neben München tritt auch Hamburg als Handlungsort hinzu. Durch Brieffreundschaften zwischen deutschen und bosnisch-herzegowinischen Jugendlichen werden verschiedene Städte vorgestellt. So wird München als attraktive Stadt beschrieben, die reich an Kultur und Geschichte ist. Auch Heidelberg, präsentiert als eine der schönsten Städte Europas, ergänzt das Bild von Deutschland. Ein Text über den Fluss Rhein, den größten deutschen Fluss, betont seine wirtschaftliche und geografische Bedeutung.

Der bosnisch-herzegowinische Schüler Amir besucht seine Freundin Sabine in Berlin und lernt durch sie die Stadt und ihre Sehenswürdigkeiten kennen. Senada, eine Schülerin aus Sarajevo, beschreibt in ihrem Brief an die Freundin Monika ihre Heimatstadt. Sarajevo wird als multikulturelle Stadt mit vielen sehenswerten Plätzen und einer reichhaltigen Geschichte vorgestellt, die sich jedoch durch den Krieg sehr verändert hat. Hiermit wird das Thema zum ersten und gleichzeitig letzten Mal in der Lehrwerkreihe angesprochen. Durch die Thematisierung der Abholzung von Bäumen während des Krieges, um Brennmaterial zu erhalten, werden die damals aktuellen Probleme in der Stadt präsentiert.

Die bosnisch-herzegowinische Schülerin Aida erscheint in diesem Lehrbuch wieder in ihrer Heimat. Ihre Eltern freuen sich über die Note Fünf in Mathematik, die in Bosnien-Herzegowina, im Unterschied zu den deutschsprachigen Ländern, die beste Note darstellt. Dadurch werden implizit die Unterschiede zwischen den beiden Schulsystemen angesprochen.

Die deutschen SuS berichten von ihren Ferienerlebnissen, die sie häufig im Ausland, an einem See, am Meer, im Gebirge oder auf dem Land bei den Großeltern verbringen. Dies deutet erneut auf finanziell gut situierte Familien hin, die sich Urlaubsreisen leisten können. Dabei kommt es auch zu Begegnungen mit Jugendlichen aus anderen Ländern, was die Bedeutung interkultureller Kommunikation im Lehrbuch hervorhebt. So erfährt man vom Leben griechischer, türkischer und iranischer Jugendlicher sowie von ihren positiven, aber auch negativen Erfahrungen als Ausländer in Deutschland. Damit wird Deutschland als ein multikulturelles Land dargestellt, in dem auch Gastarbeiter einen Teil der Bevölkerung darstellen.

Die Darstellung von Österreich und der Schweiz wird nicht weiter vertieft. Österreich wird lediglich als Urlaubsziel dargestellt.

Das Thema Umweltschutz ist weiterhin sehr präsent. Die SuS zeigen ihr Umweltbewusstsein, indem sie den Schulhof sauber machen, Altpapier und Flaschen zum Recycling bringen und Bäume pflanzen. Sie machen Wanderungen durch den Wald und sprechen über die Luftverschmutzung durch Industrie und Verkehr. Somit wird auch die Schattenseite des Industriestaates Deutschland angesprochen.

Die Darstellung der deutschen SuS ist allgemein positiv. Sie werden als verantwortungsbewusst und weltoffen dargestellt. Sie organisieren selbst eine Klassenfahrt, machen Ausflüge, feiern ihre Geburtstage zu Hause und sind bescheiden und dankbar bei Geschenken. In ihrer Freizeit sammeln sie Münzen, spielen Computerspiele und gehen im Freibad schwimmen.

EINE ANSICHTSKARTE AUS MÜNCHEN

An einem Nachmittag sitzt Eva mit ihrer Freundin Silva in ihrem Zimmer. Eva zeigt ihr einige Ansichtskarten von München.

Eva: Ich habe gestern wieder eine Ansichtskarte aus München bekommen. Ist sie nicht wunderschön?

Silva: Ja, sie ist wirklich sehr schön. Wer hat dir denn geschrieben?

Eva: Monika. Ich habe dir doch erzählt, daß ich sie voriges Jahr kennengelernt habe?

Silva: Wo hast du sie kennengelernt?

Eva: Bei meinem Onkel in München. Ich war dort zu Besuch. Es war sehr schön und interessant. München ist die Hauptstadt von Bayern und eine bekannte deutsche Stadt. Sie liegt an der Isar.

Silva: Was war für dich in München interessant?

Eva: Den Marienplatz finde ich sehr schön. Dort befinden sich das alte und neue Rathaus. Das Nationaltheater ist auch sehr bekannt. Aber das Wahrzeichen von München ist die Frauenkirche.

Silva: Und wie hast du Monika denn kennengelernt?



Abbildung 36: Terzić 2001c: 11

5.1.1.6 Zusammenfassung

Die Lehrwerksakteure der Lehrwerkreihe P1 werden überwiegend als Repräsentanten der deutschen Kultur dargestellt, die den SuS ein positives, oft ideales Bild des Lebens in Deutschland vermitteln. Die Hauptakteure tragen vornehmlich Namen aus dem deutschsprachigen Raum, wie Klaus, Monika, Ralf, Ulla, Renate oder Peter, ergänzt durch bosnisch-herzegowinische Vornamen wie Aida, Amir, Ivo, Maja oder Senada. In den späteren Klassenstufen tauchen zunehmend Nachnamen auf, die jedoch ausschließlich deutschsprachig sind, wie Müller, Weber oder Wagner. Die Altersgruppe der dargestellten Personen entspricht meist der Zielgruppe des jeweiligen Lehrbuchs. Die Konstellation der Lehrwerkreihe ähnelt zum Teil dem sog. Soap-Konzept, bei dem stets dieselben Charaktere das Lehrwerkgeschehen bestimmen. Dieses Konzept taucht in Lehrwerken verschiedener Länder auf, so z.B. in finnischen Deutschlehrwerken (vgl. Majjala 2007a: 550).

Die Handlungsorte variieren von unspezifischen städtischen und ländlichen Umgebungen in der 4. Klasse bis hin zu konkreten deutschen Großstädten wie München, Hamburg und Berlin in den höheren Klassen. Kleinere Städte wie Weimar und Heidelberg werden vereinzelt präsentiert. Alle Städte werden durch ihre Sehenswürdigkeiten dargestellt. Das Leben in der

Großstadt München wird nur am Rande thematisiert, und die kulturelle Vielfalt innerhalb Deutschlands findet kaum Berücksichtigung. Deutschland wird als ein fortschrittlicher Industriestaat mit vielen Fabriken dargestellt, was aber auch seine Schattenseiten hat.

Die Darstellung von Österreich und der Schweiz ist stets positiv und fokussiert auf touristische Aspekte und Naturschönheiten der Länder. Österreich wird meist als Alpenland und attraktives Reiseziel beschrieben, das mit der Hauptstadt Wien auch Kultur und Geschichte zu bieten hat. Daneben wird nur noch Salzburg als romantische Stadt und Mozarts Geburtsstadt erwähnt.

Die Schweiz wird ebenfalls durch die Schönheit der Alpen und der romantischen Täler präsentiert. Es werden ausschließlich große Städte wie Zürich, Bern, Genf und Basel erwähnt, wobei die Schweizer Uhrenindustrie, der Schweizer Käse und die Schokolade als Hauptcharakteristiken des Landes dargestellt werden. Diese Darstellung der beiden Länder wirkt idealisierend, konzentriert sich ausschließlich auf typische Sehenswürdigkeiten und Klischees, was eine einseitige, oberflächliche Perspektive ohne tiefergehende kulturbezogene Einblicke bietet. Viele Texte könnten als Werbung für das Leben in einer beliebigen Stadt oder auf dem Dorf interpretiert werden. Sie zielen darauf ab, ein ideales Bild des Lebens und meist nur die Vorteile zu thematisieren. Die Gefahr der Verfestigung von Stereotypen über diese Länder wird dadurch erhöht.

Bosnien-Herzegowina wird durch die beiden Städte Sarajevo und Tuzla präsentiert. Kleinere Orte kommen in der Lehrwerkreihe nicht vor. Sarajevo wird als eine multikulturelle Stadt dargestellt, in der verschiedene religiöse Bauwerke wie Moscheen, orthodoxe und katholische Kirchen sowie Synagogen nebeneinander existieren. Das berühmte Altstadtviertel Baščaršija, mit seinen orientalischen Geschäften und Gassen, trägt zum charakteristischen Stadtbild bei. Die fast obligatorische Erwähnung der Olympischen Winterspiele 1984 ergänzt das malerische Bild der Stadt. Gleichzeitig wird die Stadt jedoch auch durch die Folgen des letzten Bosnienkrieges in den 1990er Jahren charakterisiert, insbesondere durch die Abholzung von Bäumen und Parks zur Gewinnung von Brennmaterial, womit auf die Auswirkungen des Krieges auf die Umwelt und das Stadtbild hingewiesen wird. Dadurch wird den SuS ein realistischeres Bild von Sarajevo vermittelt, das nicht nur die Schönheit der Stadt hervorhebt, sondern auch die Schwierigkeiten von Krieg und Zerstörung.

Die Tatsache, dass die Lehrwerkreihe direkt nach dem Krieg erschienen ist, verleiht der Darstellung von Sarajevo und den angesprochenen Themen eine besondere Relevanz. In dieser Zeit waren die Erinnerungen an den Krieg und seine Auswirkungen noch frisch. Die Aufnahme dieser Themen in das Lehrbuch für die Abschlussklasse könnte als Versuch interpretiert werden, den SuS ein Verständnis für die jüngste Geschichte ihres eigenen Landes zu vermitteln

und sie für die Konsequenzen von Kriegen zu sensibilisieren. Gleichzeitig könnte die Darstellung von Sarajevo als multikultureller Stadt mit einer reichen Geschichte und kulturellen Vielfalt auch als eine Botschaft des Friedens und der Hoffnung in der Nachkriegszeit angesehen werden, die die SuS ermutigt, aus der Vergangenheit zu lernen, um eine bessere Zukunft zu gestalten.

Sowohl deutsche als auch bosnisch-herzegowinische Familien werden überwiegend traditionell und mittelständisch präsentiert. Die Familie folgt klassischen Mustern: Vater, Mutter, Kinder, häufig Oma und Opa. Väter sind durchgehend die Ernährer der Familie. In der Freizeit kümmern sie sich um den Garten und pflücken Obst, lesen Zeitungen und schauen fern. Mütter sind für die Kindererziehung zuständig, kümmern sich um den Haushalt und kochen das Essen. Allerdings werden sie nicht explizit als Hausfrauen dargestellt, sondern haben selbst Berufe und sind als Lehrerinnen, Verkäuferinnen oder Fabrikarbeiterinnen arbeitstätig. Männer sind häufig Lehrer, Schulleiter und Ärzte. Diese Rollenverteilung spiegelt eine eher konservative Sicht auf Familienstrukturen und Geschlechterrollen wider. Die Kinder sind selbstständig, helfen im Haushalt mit und verbringen gerne ihre Zeit mit der Familie und Verwandten. Aus heutiger Sicht kann diese traditionelle und teilweise stereotype Darstellung kritisch gesehen werden, da sie nicht die Vielfalt und Komplexität der damaligen Gesellschaft widerspiegelt.

Die Familien in beiden Ländern leben in ähnlichen Wohnverhältnissen, in Mehrfamilienhäusern und Wohnblocks mit begrenztem Wohnraum. In der Regel gibt es kein separates Kinderzimmer für die Kinder. Beide Eltern werden als berufstätig dargestellt, sie fahren mit dem Bus zur Arbeit, häufig in eine Fabrik. Sie arbeiten hart und sorgen für das Wohlergehen ihrer Kinder. Die Familien können sich jedoch stets Sommer- und Winterurlaub leisten, meist im Ausland, was darauf hindeutet, dass sie gut situiert sind.

Die finanzielle Situation bosnisch-herzegowinischer Familien scheint angespannter zu sein, da der Vater nicht mit in den Urlaub fahren kann und die Kinder bei einer Tante am Meer untergebracht werden. Die Eltern scheinen über keinen höheren Bildungsabschluss zu verfügen und gehören zur Arbeiterklasse, was oft mit einem niedrigeren bis mittleren sozialen Status assoziiert. Die Bosnier werden allgemein als gastfreundlich und familiär beschrieben. Die Familie des Mädchens Aida wohnt zwei Jahre lang in Deutschland, was möglicherweise auf die Folgen des Krieges in Bosnien-Herzegowina zurückzuführen ist. Die Eltern arbeiten beide in Fabriken, was darauf hindeutet, dass die Familie über ein gewisses Maß an finanzieller Stabilität verfügt. Sie können sich sonntags ab und zu einen Restaurantbesuch leisten. Dabei agiert der Vater als Familienoberhaupt, trifft allein Entscheidungen für die Familie und kümmert sich um die Rechnung. Der Restaurantbesuch als gemeinsame Familienaktivität zeigt,

dass die Familie Wert auf gemeinsame Zeit und soziale Interaktion legt. Dies könnte ein Indiz für ein starkes Familienzusammengehörigkeitsgefühl sein.

Die Darstellung von klassischen Familien vernachlässigt alternative Familienkonstellationen wie Alleinerziehende oder Patchworkfamilien, die auch zur damaligen Zeit Teil der gesellschaftlichen Realität waren. Es wird ein begrenzter sozialer Hintergrund dargestellt, es fehlen Darstellungen von Familien aus unterschiedlichen sozialen Schichten, was zu einer eingeschränkten Perspektive auf soziale Realitäten führen kann.

Die häufige Beschreibung von Eltern als Fabrikarbeiter könnte eine Reflexion der sozioökonomischen Realitäten während des Sozialismus im ehemaligen Jugoslawien sein. In dieser Zeit spielten Fabriken eine zentrale Rolle in der Wirtschaft, und die Beschäftigung in der Industrie war weit verbreitet.

Die Darstellung von Schule im Lehrbuch zeichnet ein Bild eines positiven und fröhlichen Lernumfelds, in dem SuS fleißig und engagiert sind. Besonders hervorgehoben wird das umweltbewusste Verhalten der SuS in ökologischen Arbeitsgemeinschaften. Das Thema Umwelt ist in der ganzen Lehrwerkreihe sehr präsent, ähnlich wie in Deutschlehrwerken vieler europäischer Länder (vgl. dazu Majjala 2007: 30). In der Freizeitgestaltung spiegeln sich traditionelle Werte wie Familienzusammenhalt und gegenseitige Unterstützung wider, wobei sportliche Aktivitäten und Besuche bei Verwandten auf dem Land betont werden.

Die allgemeine Darstellung der Deutschen ist möglicherweise kindgerecht, jedoch nicht frei von Idealisierung und daher geprägt von Stereotypen und Klischees. Die Deutschen werden als fleißig, ordentlich und umweltbewusst dargestellt. Insgesamt bieten die Lehrbücher ein eher konservatives und idealisiertes Bild des Lebens in Deutschland, das nicht unbedingt die Vielfalt und Komplexität der deutschen Gesellschaft widerspiegelt.

Die Darstellung der Lehrwerkspersonen in der Lehrwerkreihe neigt dazu, stark idealisiert und stereotyp zu sein, was insbesondere in der traditionellen und vereinfachten Wiedergabe von Familienstrukturen und Geschlechterrollen sichtbar wird. Dies reflektiert eine konservative Sichtweise, die keine unkonventionellen Familienkonzepte zulässt. Insgesamt wird das Leben in den deutschsprachigen Ländern sowie in Bosnien-Herzegowina in einer Weise dargestellt, die oft mehr der Vermittlung ideologischer Werte als der realitätsnahen Darstellung dient.

5.1.1.7 Präsentationsweise

In diesem Teil der Analyse wird auf den Analyseaspekt *Präsentationsweise* eingegangen. Dabei liegt der Fokus auf der Teilfrage, auf welche Weise die kulturbezogenen Inhalte in den Lehrwerken dargestellt werden.

Die Textauswahl des Lehrbuchs für die **4. Klasse** zeichnet sich durch ihre Einfachheit und Alltagsnähe aus. Die Texte umfassen kurze Dialoge, Beschreibungen, Gedichte und Lieder, die thematisch auf die familiäre Umgebung, das Wohnen, Schul- und Spielsachen, Zahlen und alltägliche Situationen wie die Uhrzeit sowie Verkehrsmittel ausgerichtet sind. Die Texte fokussieren sich primär auf die Vermittlung des Grundwortschatzes und einfacher grammatischer Strukturen. Wiederkehrende Charaktere und alltägliche Kontexte tragen zur Schaffung einer vertrauten Lernumgebung bei, die das Verständnis und die Einprägung des Lernstoffs erleichtern kann.

Im Vergleich zu damaligen DaF-Lehrwerken der deutschen Verlage wie *Hueber* oder *Klett* ist ein deutlicher Mangel an authentischen Texten, Dialogen und interaktiven Übungen erkennbar, die die kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden stärken und durch ihre thematische, situative und perspektivische Vielfalt für sie von Interesse und Bedeutung wären. Zudem fehlt es gänzlich an authentischen Fotografien; es finden sich ausschließlich Illustrationen und einfache Zeichnungen. Im Gegensatz dazu enthält beispielsweise das Lehrwerk *Themen 1* (Aufderstraße u.a. 1994) zahlreiche authentische Fotografien, die auch ein tieferes kulturelles Verständnis fördern und die Motivation der Lernenden steigern. Die Dialoge wirken aus der heutigen Perspektive zwar häufig unnatürlich und künstlich, jedoch wird durch zahlreiche authentische Materialien und verschiedene reale kommunikative Situationen das interaktive Üben und die Anwendung der Sprache in praxisnahen Kontexten erheblich verbessert.

Die Texte konzentrieren sich stark auf die typisierend-imitatorische und affirmativ-exklamatorische Präsentationsweise. Unter den insgesamt elf Texten im Lehrbuch können sieben als typisierend-imitatorisch und vier als affirmativ-exklamatorisch kategorisiert werden. Typisierend-imitatorische Texte bestehen überwiegend aus leicht verständlichen, alltäglichen Szenen und Situationen, kurzen Dialogen und einfachen Erzählungen, die für das Alter und die Entwicklungsstufe der Lernenden angemessen sind. Sie zielen darauf ab, Lerninhalte in einer simplifizierenden, leicht nachvollziehbaren Form darzustellen. Als affirmativ-exklamatorisch können einfache Lieder und Gedichte zum Auswendiglernen identifiziert werden, die dazu beitragen, die Freude am Lernen zu wecken und die Kreativität und Vorstellungskraft der Lernenden zu stimulieren, wobei sie positive Emotionen und Erfahrungen betonen.

Es fehlt gänzlich an Texten, die der normativ-dokumentarischen, problematisierenden oder kritisch-emanzipatorischen Präsentationsweise zugeordnet werden können. Dies könnte auf das Alter der Zielgruppe zurückzuführen sein, da solche komplexen und potenziell kontroversen Themen als ungeeignet für das Alter der Lernenden angesehen werden. Die Inhalte unterstützen

eine grundlegende, auf das Alltagsleben ausgerichtete Lernumgebung und betonen das Erlernen durch Beobachtung und Nachahmung.

Diese Auswahl unterstützt das Ziel des Fremdsprachenlernens für die vierte Klasse der Grundschule, Basiswissen und alltägliche Situationen zu vermitteln, wie z.B. Begrüßungen bei Begegnungen, Vorstellungen, Benennen von Verwandtschaftsbeziehungen sowie die räumlich-zeitliche Orientierung (vgl. dazu *Nastavni planovi i programi za osnovne škole 1994*: 40).

Das Lehrbuch für die **5. Klasse** zeigt eine Weiterentwicklung in Struktur und Inhalt gegenüber dem Lehrbuch für die 4. Klasse. Es beinhaltet eine breitere Themenvielfalt und sprachliche Komplexität, die den Übergang zu einem fortgeschritteneren Sprachniveau markieren. Die Texte setzen sich aus etwas längeren Dialogen, Beschreibungen, Gedichten und Liedern zusammen, die thematisch die alltägliche Lebenswelt der Lernenden abdecken, wie z.B. familiäre Beziehungen, schulische Aktivitäten, Freizeitgestaltung, Verkehrsmittel, das Leben auf dem Bauernhof oder Geburtstagsfeiern. Diese Themen stimmen ebenfalls mit dem Lehrplan für die 5. Klasse überein, der besonders die Grammatikvermittlung unterstreicht (*Nastavni planovi i programi za osnovne škole 1994*: 50). Im Gegensatz zum Lehrbuch für die 4. Klasse ist hier eine größere Anzahl an Texten zu finden. Zudem ist eine leichte Verbesserung in Bezug auf die Authentizität der Texte und die Qualität der visuellen Materialien zu verzeichnen, jedoch bleibt die Mehrheit der Texte synthetisch. Es enthält neben farbigen Zeichnungen von besserer Qualität auch vier authentische Fotografien von Jugendlichen in Schwarz-Weiß. Die visuellen Elemente tragen zur Veranschaulichung der Textinhalte bei, wodurch das Lehrbuch insgesamt bunter wirkt. Die Übungen sind etwas abwechslungsreicher und dienen zum Einüben von grammatischen Strukturen, Rechtschreibung und Aussprache. Auch einige Übungen zur mündlichen Kommunikation sind zu verzeichnen, es überwiegen jedoch schriftliche grammatische Übungen, in der Regel zum Nachahmen und Wiederholen.

Die Anzahl der Texte verdreifacht sich nahezu und umfasst nun insgesamt 28 Texte. Dabei überwiegt deutlich die typisierend-imitatorische Präsentationsweise, der 26 der Texte zugeordnet sind. Diese Texte zeichnen sich durch die Darstellung alltäglicher Situationen und Interaktionen aus. Lediglich zwei Texte fallen in die Kategorie der affirmativ-exklamatorischen Präsentationsweise. In beiden Fällen handelt es sich um Lieder, die zur emotionalen Bindung der Lernenden an die Sprache beitragen und ein positives Lernumfeld fördern können. Sie bieten etwas Abwechslung und ermöglichen es den Lernenden, Rhythmus und Melodie der Sprache zu erleben, was besonders in der Anfangsphase des Sprachenlernens hilfreich sein kann. Trotz der erkennbaren Fortschritte fehlen weiterhin normativ-dokumentarische Texte und Texte, die problemorientierte oder kritisch-emanzipatorische Perspektiven bieten. Dies

schränkt eine vertiefte Auseinandersetzung mit dargebotenen Themen oder die Entwicklung kritischen Denkens ein. Dadurch werden die Lernenden auch nicht dazu angeregt, über den sprachlichen Inhalt hinaus zu denken und die Sprache als Werkzeug für das Verständnis kulturbezogener Themen zu nutzen.

Das Lehrbuch für die **6. Klasse** ist ebenfalls eine Weiterentwicklung der Lehrbücher der vorherigen Klassenstufen. Die Texte sind länger und komplexer, was auf eine zunehmende sprachliche und thematische Vertiefung hinweist. Sie umfassen eine breite Palette an Themen, darunter alltägliche Situationen wie Essen und Trinken, Erkältung, Sport oder Spiele, schulische Aktivitäten, Freizeitgestaltung, Natur und Reisen. Auch hier überwiegen Illustrationen und Zeichnungen, die den Inhalt der Texte unterstreichen. Vereinzelt finden sich auch authentische farbige Fotografien von Kindern und Jugendlichen oder Hauptstädten der deutschsprachigen Länder.

Die Anzahl der Texte bleibt mit insgesamt 27 Texten ähnlich wie im Lehrbuch für die 5. Klasse. Die Analyse der Präsentationsweisen von Texten zeigt eine überwiegende Neigung zu typisierend-imitatorischen Darstellungen. Insgesamt 20 Texte stellen auf diese Weise alltägliche Szenen dar, die dazu dienen, die Lernenden mit einem erweiterten Wortschatz und komplexeren grammatischen Strukturen vertraut zu machen, indem sie typische Situationen abbilden. Es finden sich insgesamt sechs affirmativ-exklamatorische Texte, die neben Gedichten und Liedern auch die Schönheit der Hauptstädte von Deutschland, Österreich und der Schweiz hervorheben. Erstmals findet sich ein Text mit Anzeichen problemorientierter Ausrichtung, der eine ökologische Arbeitsgemeinschaft an einem deutschen Gymnasium thematisiert, die sich mit aktuellen Problemen in Natur- und Umweltthemen auseinandersetzt. Trotz dieser Fortschritte fehlen weiterhin Texte, die explizit der kritisch-emanzipatorischen Präsentationsweise zugeordnet werden können. Die Präferenz für typisierend-imitatorische und affirmativ-exklamatorische Inhalte im Lehrbuch spiegelt eine Tendenz wider, Alltagssituationen und positive Aspekte des Schul- und Familienlebens abzubilden, ohne tiefere gesellschaftliche oder individuelle Probleme zu thematisieren. Solche Texte erfüllen den Zweck, die Wirklichkeit in deutschsprachigen Ländern zu imitieren und konkrete Gegenstände sowie „typische“ Situationen darzustellen (vgl. dazu Ammer 1988: 98), während sie eine kritische Auseinandersetzung mit kontroversen Themen oder gesellschaftlichen Problemen vermeiden.

Das Lehrbuch für die **7. Klasse** umfasst insgesamt 33 Texte, von denen 16 affirmativ-exklamatorisch, 13 typisierend-imitatorisch und drei normativ-dokumentarisch sind. Ein Text kann als problemorientiert kategorisiert werden. Im Vergleich zu früheren Klassenstufen treten

erstmalig mehr affirmativ-exklamatorische als typisierend-imitatorische Texte in den Vordergrund. Zudem ist eine deutliche Zunahme an authentischen Fotografien zu beobachten, obwohl Illustrationen weiterhin dominieren. Die Schwarz-Weiß-Fotografien zeigen in den meisten Fällen Städte und Sehenswürdigkeiten aus deutschsprachigen Ländern oder auch Porträts bekannter Persönlichkeiten wie z.B. Mozart oder Goethe.

In affirmativ-exklamatorischen Texten werden z.B. die Schönheit und kulturelle Vielfalt der Bundesrepublik Deutschland und ihrer Städte beschrieben, Anekdoten und Geschichten über berühmte Komponisten erzählt und ihre musikalischen Erfolge betont. Die Mehrheit der typisierend-imitatorischen Texte thematisiert alltägliche und oft idealisierte typische Situationen oder Ereignisse, die z.B. das Schulleben und Freizeitaktivitäten der Lehrwerkakteure betreffen, ohne jedoch auf tiefergehende Probleme oder Herausforderungen einzugehen. Normativ-dokumentarische Texte bieten Fakten über Deutschland und Österreich, ihre Geografie und Kultur, ohne eigene Meinungen oder kritische Bewertung.

Diese Art der Darstellung kann dazu beitragen, ein harmonisches und unproblematisches Bild des Alltags zu vermitteln, lässt jedoch wenig Raum für kritische Reflexion oder Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und individuellen Herausforderungen. Der Text über die Umweltgruppe an einer deutschen Schule weist Anzeichen einer problemorientierten Präsentationsweise auf, da er ein Bewusstsein für ökologische Themen zeigt und zu umweltfreundlichem Handeln anregt, was eine Ausnahme in der sonst eher unkritischen Zusammenstellung darstellt.

Die Textauswahl im Lehrbuch für die **8. Klasse** umfasst insgesamt 27 Texte, die erstmalig in dieser Lehrwerkreihe alle fünf Präsentationsweisen abdecken. Dabei ist die typisierend-imitatorische Präsentationsweise mit 11 Texten am stärksten vertreten, gefolgt von der affirmativ-exklamatorischen und normativ-dokumentarischen mit jeweils sechs Texten. Auffällig ist das Auftreten von drei problemorientierten Texten und erstmalig einem kritisch-emanzipatorischen Text. Auch in diesem Lehrbuch gibt es eine Mischung aus Illustrationen und Fotografien, die erstmalig in Farbe sind. Es überwiegen Fotografien von deutschsprachigen Städten und Sehenswürdigkeiten, zum ersten Mal treten auch Fotografien von Bosnien-Herzegowina auf.

Die Texte behandeln überwiegend Alltagserlebnisse und kulturelle Begegnungen auf eine typisierend-imitatorische und affirmativ-exklamatorische Weise. Sie konzentrieren sich auf die Darstellung von positiven Erfahrungen, Tagesabläufen, Freundschaften oder bekannten Persönlichkeiten und ihren Errungenschaften. Normativ-dokumentarische Texte bieten objektive Informationen über deutschsprachige und erstmalig auch bosnisch-herzegowinische

Städte, Flüsse oder kulturelle Aspekte sowie eine informative Übersicht über das deutsche Schulsystem.

Problemorientierte Texte, die Umweltschutz (Altpapier nicht in die Mülltonne, Wälder brauchen unsere Hilfe) und soziale Integration von Ausländern (Wir leben hier) thematisieren, bieten wichtige Denkanstöße und fördern ein kritisches Bewusstsein für aktuelle Herausforderungen. Im kritisch-emanzipatorischen Gedicht „Ich habe gehört, ihr wollt nichts lernen“ von Bertolt Brecht wird die Einstellung zum Lernen und Bildung hinterfragt, provokative Fragen gestellt und zum Nachdenken über persönliche Verantwortung und Bildungswert angeregt.

Die Präsenz aller fünf Präsentationsweisen in diesem Lehrbuch deutet auf eine Erweiterung der thematischen Vielfalt und eine stärkere Berücksichtigung von kritischen und problemorientierten Inhalten hin. Dies ist ein wichtiger Schritt, um Schüler:innen zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und ökologischen Themen zu ermutigen. Ein möglicher Grund dafür, dass solche Texte erst in der Abschlussklasse der Grundschule auftreten, könnte darin liegen, dass die Autor:innen davon ausgegangen sind, dass Schüler:innen in der 8. Klasse kognitiv und emotional reifer sind und somit besser in der Lage, komplexe und kritische Themen zu verstehen und zu diskutieren. Problemorientierte und kritisch-emanzipatorische Texte erfordern oft ein höheres Maß an kritischem Denken und Reflexionsfähigkeit, die bei älteren Lernenden stärker ausgeprägt sein dürften. Außerdem könnten die Autor:innen versucht haben, die Lernenden auf die Anforderungen weiterführender Schulen vorzubereiten, wo kritisches Denken und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemen eine größere Rolle spielen.

Die Einführung von Farbfotografien und die Aufnahme von Bildern aus Bosnien-Herzegowina tragen zudem zu einer visuellen und kulturbezogenen Bereicherung des Lehrwerks bei. Allerdings bleibt die typisierend-imitatorische Präsentationsweise dominant.

5.1.1.8 Zusammenfassung

In der Gesamtschau der Lehrwerkreihe P1 zeigt sich eine deutliche Entwicklung der Präsentationsweisen. Im Laufe der Klassenstufen steigt die Vielfalt der Texte und es findet eine zunehmende Einbeziehung von abwechslungsreicheren Texten statt.

Die anfängliche Konzentration auf typisierend-imitatorische und affirmativ-exklamatorische Texte reflektiert ein Lehrwerkkonzept, das zunächst auf die Vermittlung von Grundwortschatz und einfachen grammatischen Strukturen innerhalb vertrauter Alltagsszenarien abzielt. Diese

Tendenz bleibt über die Klassenstufen hinweg bestehen, entwickelt sich jedoch weiter, sodass die Texte mit zunehmendem Alter der Lernenden komplexer und etwas vielschichtiger werden. Schaut man sich die Verteilung der Präsentationsweisen nach Klassenstufen an (s. *Diagramm 4*), so kann festgehalten werden, dass in der 4. und 5. Klasse die typisierend-imitatorische Präsentationsweise deutlich überwiegt, während die affirmativ-exklamatorische Präsentationsweise jedoch vereinzelt vorkommt. Ab der 6. Klasse zeigt sich eine leichte Öffnung hin zu problemorientierten Inhalten. Die 7. Klasse weist eine ausgeglichene Verteilung auf, indem auch normativ-dokumentarische Texte auftauchen. Hier überwiegt erstmals die affirmativ-exklamatorische Präsentationsweise. In der 8. Klasse kommen zum ersten Mal alle Präsentationsweisen vor, was mit der Berücksichtigung der höheren kognitiven Fähigkeiten der Lernenden in diesem Alter zu tun haben könnte.

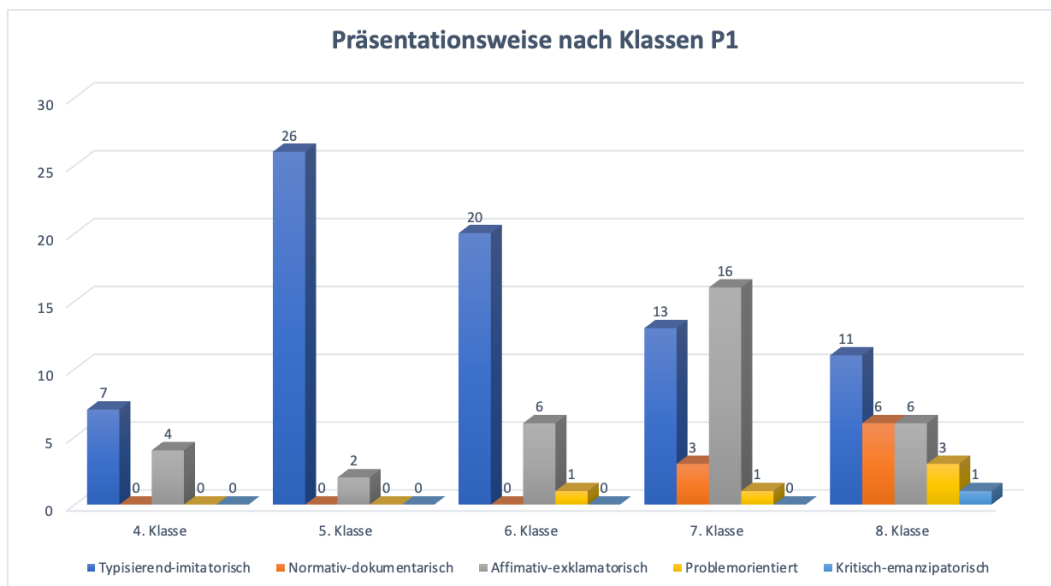


Diagramm 4: Präsentationsweise der Texte nach Klassen in der Lehrwerkreihe P1

Betrachtet man die Verteilung der Präsentationsweise der Texte nach Kategorie (s. *Diagramm 5*), lässt sich eine starke Dominanz typisierend-imitatorischer Texte über alle Klassenstufen hinweg feststellen, was ebenfalls durch die Gesamtzahlen ersichtlich ist. Die hohe Anzahl typisierend-imitatorischer Texte (77 von insgesamt 126 Texten), besonders ausgeprägt in der 5. Klasse, legt nahe, dass großer Wert auf die Vermittlung von alltäglichen, typischen Situationen und Nachahmung realer Situationen im Sprachlernkontext gelegt wird. Während dies zur Identifikation und zum grundlegenden Kulturverständnis beitragen kann, besteht die Gefahr, dass Lernende eine vereinfachte und idealisierte Sicht auf komplexe kulturelle und gesellschaftliche Realitäten entwickeln.

Die normativ-dokumentarische Präsentationsweise, die mit insgesamt neun Texten eine geringere Rolle spielt, gewinnt ab der 7. Klasse an Bedeutung und bietet vermehrt Informationen über geografische, kulturelle und gesellschaftliche Aspekte. Diese Entwicklung spiegelt eine didaktische Intention wider, den Lernenden Faktenwissen über deutschsprachige Länder zu bieten, insbesondere über Deutschland, was mit zunehmendem Alter der Lernenden übereinstimmen und darauf abzielen könnte, sie mit relevantem landeskundlichem Wissen auszustatten, das zur Zeit der Entstehung der Lehrwerkreihe von Bedeutung war.

Die affirmativ-exklamatorische Präsentationsweise ist mit 34 Texten die zweithäufigste Weise in der ganzen Lehrwerkreihe, was die Bedeutung von emotional ansprechenden und motivierenden Inhalten in diesen Lehrwerken unterstreicht. Solche Texte fördern eine positive Einstellung zur Sprache und Kultur des Zielsprachlandes, indem sie das Außergewöhnliche und Herausragende innerhalb der Kultur darstellen. Andererseits kann die Überbetonung dieser Präsentationsweise zu einer einseitigen, verzerrten Wahrnehmung der Zielsprachenländer führen, da sie vornehmlich positive und idealisierende Aspekte hervorhebt und somit die Komplexität und die vielfältigen Facetten der Zielkulturen nicht umfassend abbildet.

Die Abwesenheit von problemorientierten und kritisch-emanzipatorischen Texten in der 4. und 5. Klasse und ihre geringe Präsenz insgesamt (sechs Texte) deuten darauf hin, dass wenig Anreiz zur kritischen Reflexion und Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen geboten wird. Die auffällige Unterrepräsentation kritisch-emanzipatorischer Texte mit lediglich einem Beitrag über alle Jahrgänge hinweg lässt darauf schließen, dass wenig bis gar kein Raum für die Behandlung von Themen aus der Perspektive der Betroffenen und für die Förderung eines kritischen Bewusstseins gegeben wird. Dies könnte darauf hindeuten, dass in der Lehrwerkreihe eine umfassende Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtstrukturen, Ungleichheiten und Konflikten vernachlässigt wird und kritisches Denken und Empathie nicht gefördert werden.

Die Analyse zeigt, dass die Lehrwerkreihe stark auf die Vermittlung kultureller Grundkenntnisse durch typisierend-imitatorische und affirmativ-exklamatorische Texte fokussiert, während sie weniger Wert auf kritische Reflexion und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemen legt. Dies könnte zu einer eingeschränkten Wahrnehmung von Kultur und Gesellschaft bei den Lernenden führen. Um die Lernenden besser auf die komplexe und vielschichtige Welt vorzubereiten, kritisches Denken und aktive Teilhabe an der Gesellschaft zu fördern sowie ein realistischeres Bild der deutschsprachigen Länder zu vermitteln, wäre ein ausgewogeneres Verhältnis der Texte wünschenswert.

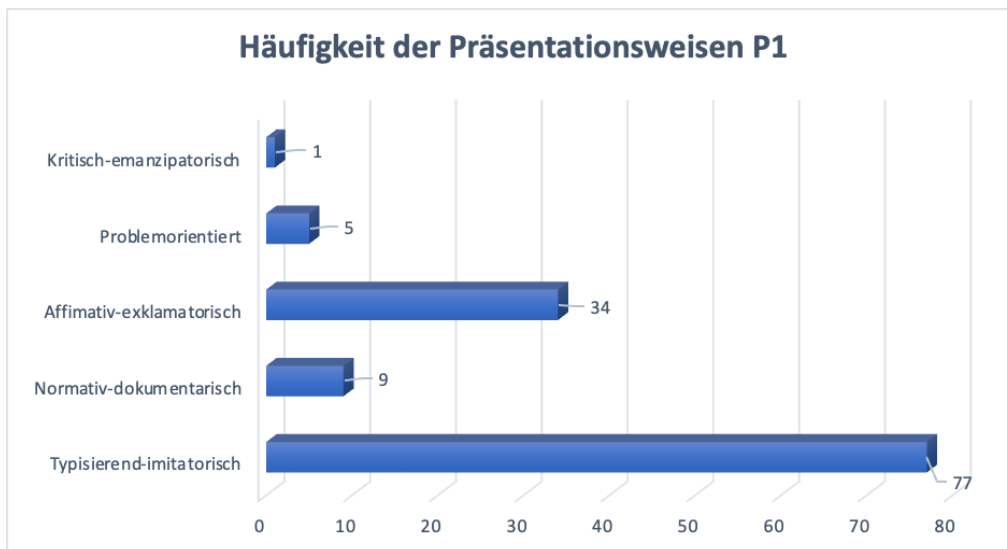


Diagramm 5: Häufigkeit der Präsentationsweisen in der gesamten Lehrwerkreihe P1

5.1.2 Lehrwerkreihe P2 (ab 2009)

In diesem Teil der Analyse geht es um die Lehrwerkreihe P2, die aus vier Lehr- und vier Arbeitsbüchern besteht, die ab dem Jahr 2009 erschienen sind.

5.1.2.1 Anteil der kulturbezogenen Inhalte

Im Lehrwerk für die **6. Klasse** liegt der Anteil kulturbezogener Inhalte 66,05%, während neutrale Inhalte 33,95% ausmachen. Dies stellt im Vergleich zur Lehrwerkreihe P1 einen signifikanten Anstieg dar, der auf die zunehmende Etablierung und Bedeutung des interkulturellen Ansatzes zurückzuführen ist. Darüber hinaus richtet sich dieses Lehrwerk an Sprachanfänger, wobei sowohl die sprachlichen als auch die kulturbezogenen Inhalte bewusst einfach gestaltet sind, um die Zugänglichkeit für Lernende auf diesem Niveau zu gewährleisten. Im Lehrwerk für die **7. Klasse** ist ein deutlicher Anstieg an kulturbezogenen Inhalten zu verzeichnen. Während im Lehrwerk für die 6. Klasse der Anteil noch bei 66,05% lag, steigt er in der 7. Klasse auf 79,48%. Der Anteil neutraler Inhalte verbleibt bei 33,95%. Dieser Zuwachs an kulturbezogenen Inhalten könnte durch die laut aktuellen Lehrplänen geforderte größere thematische Vielfalt und sprachliche Komplexität bedingt sein, die eine intensivere Auseinandersetzung mit kulturellen Aspekten begünstigt und sich möglicherweise auch auf die Anzahl kulturbezogener Inhalte auswirkt.

Im Lehrwerk für die **8. Klasse** beträgt der Anteil kulturbezogener Inhalte 68,80%, während die neutralen Inhalte 31,20% ausmachen. Im Vergleich zum Lehrwerk für die 7. Klasse stellt das einen Rückgang von 10,68% dar. Dies könnte auf eine stärkere Fokussierung auf grammatische Strukturen zurückzuführen sein.

Der Anteil kulturbezogener Inhalte im Lehrwerk für die **9. Klasse** beträgt 79,15%, während die neutralen Inhalte 20,85% ausmachen. Die Prozentwerte stehen in enger Übereinstimmung mit denen des Lehrwerks für die 7. Klasse und markieren im Vergleich zum Lehrwerk für die 8. Klasse eine Zunahme um 10,55%. Sowohl das Lehrwerk für die 7. Klasse als auch das Lehrwerk für die 9. Klasse weisen somit den höchsten Anteil kulturbezogener Inhalte innerhalb der gesamten Lehrwerkreihe P2 auf. Es ist anzunehmen, dass in der Konzeption des Lehrwerks für die Abschlussklasse eine umfangreiche Grundlage kulturbezogener Inhalte geschaffen wird, um die Vorbereitung auf den Übergang in die nächste Schulstufe zu erleichtern.

5.1.2.2 Zusammenfassung

Betrachtet man die gesamte Lehrwerkreihe P2, so fällt auf, dass im Lehrwerk für die 6. Klasse die wenigsten kulturbezogenen Inhalte identifiziert werden (s. *Diagramm 6*). Die Prozentzahl liegt bei 66,05%. Das könnte an der Tatsache liegen, dass dieses Lehrwerk für SuS konzipiert ist, die mit dem Sprachenlernen beginnen. Solche Lehrwerke behandeln meist einfache Themen und kommunikative Situationen, die mit weniger kulturbezogenen Inhalten korrelieren. Im Lehrwerk für die 7. Klasse wird ein Anstieg auf 79,48% festgestellt, was die zunehmende thematische Vielfalt und sprachliche Komplexität unterstreicht, die eine tiefere Auseinandersetzung mit kulturellen Aspekten fördert. In der 8. Klasse wird ein leichter Rückgang kulturbezogener Inhalte verzeichnet, der 68,80% beträgt. Dies könnte eine stärkere Fokussierung auf Sprachpraxis und grammatische Strukturen implizieren. Schließlich gleicht der Anteil in der 9. Klasse mit 79,15% fast dem der 7. Klasse, was die Relevanz kulturbezogener Inhalte in der Abschlussklasse und deren Rolle in der Vorbereitung auf den Übergang in die höhere Schulstufe betont. Der ermittelte Mittelwert über alle Klassenstufen von 73,37% für kulturbezogene Inhalte und 26,63% für neutrale Inhalte verdeutlicht, dass trotz der Schwankungen die Lehrwerkreihe P2 insgesamt eine starke Betonung auf die Vermittlung kulturbezogener Inhalte legt. Dies reflektiert die zunehmende Bedeutung interkultureller Kompetenzen in den Erscheinungsjahren der Lehrwerkreihe P2.

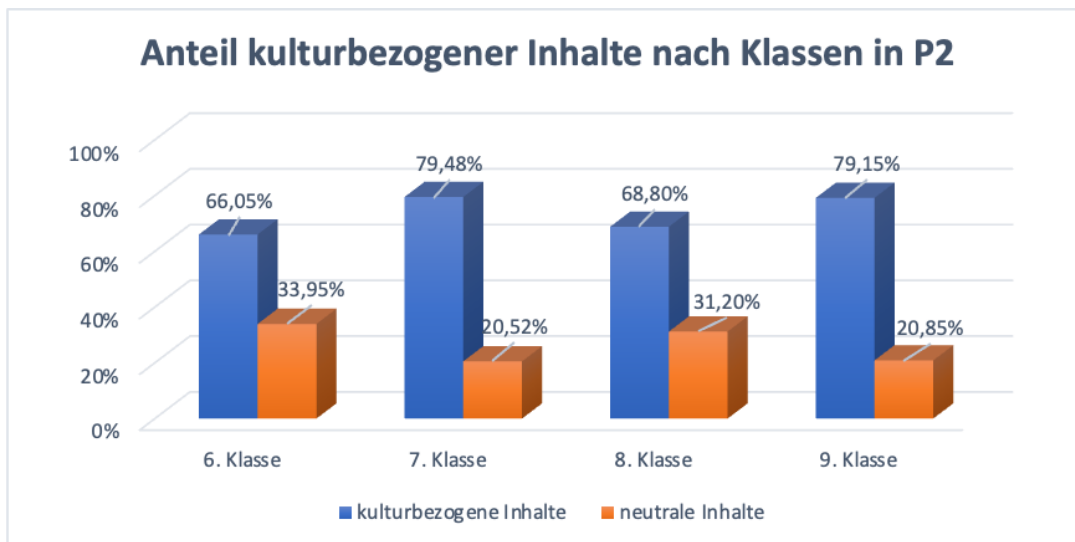


Diagramm 6: Anteil kulturbezogener Inhalte nach Klassen in der gesamten Lehrwerkreihe P2

5.1.2.3 Vielfalt der Inhaltskategorien

Anhand der zuvor gestellten Teilfragen und Kriterien wird in diesem Teil der Analyse die Vielfalt der einzelnen Inhaltskategorien in Lehrwerken der Lehrwerkreihe P2 analysiert.

Das Lehrwerk für die **6. Klasse** weist drei Hauptkategorien auf: *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* mit 28,78%, *Bildung/Schule* mit 28,67% sowie *Freizeit* mit 15,64%. Darüber hinaus sind die Kategorien *Familie* mit 7,82% und *Tradition/Kultur/Bräuche/Feiertage* mit 6,26% mäßig vertreten. Die restlichen Kategorien liegen unterhalb der 5%-Schwelle und weisen somit eine geringere Präsenz auf. Vier Kategorien (*Essen/Trinken*, *Mode/Kleidung*, *Geschichte* und *Wirtschaft/Geld/Arbeit/Beruf*) sind überhaupt nicht vertreten.

Die Darstellung der deutschsprachigen Länder fokussiert sich mit 80,71% auf Deutschland, das am häufigsten durch die Kategorien *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt*, *Bildung/Schule* und *Familie* repräsentiert wird. Deutschland wird vorwiegend durch Berlin und seine Sehenswürdigkeiten wie das Brandenburger Tor oder das Pergamon-Museum repräsentiert, die sich Touristen anschauen können. Durch gezeichnete Lehrwerksakteure und Abbildungen, darunter das Schloss Neuschwanstein, das „typisch“ deutsche Auto VW-Käfer, Kinder in traditionellen deutschen Trachten und Lederhosen sowie typische deutsche Hunderassen wie Dackel oder Boxer wirkt Deutschland stark stereotypisiert und vereinfacht dargestellt, was zu einem verzerrten Bild der deutschen Kultur und Gesellschaft führen kann.

2,40% der Inhalte entfallen auf Österreich, wobei es sich hauptsächlich um Darstellungen von österreichischen Flaggen und Landkarten handelt. Die Schweiz wird mit lediglich 0,12% der Inhalte im Zusammenhang mit der Hauptstadt Bern erwähnt.

In den 16,77% der Inhalte zu Bosnien-Herzegowina werden beispielsweise Städte, Sehenswürdigkeiten und Flüsse des Landes thematisiert. Ergänzt werden diese durch vereinzelte authentische Fotografien, die jedoch postkartenähnlich und touristisch wirken.

Die interkulturelle Interaktion zwischen den Protagonisten aus Bosnien-Herzegowina und Deutschland findet durch Brieffreundschaften und gegenseitige Besuche in den Ferien statt, was den Kindern ermöglicht, die Spezifika des jeweils anderen Landes kennenzulernen. Die Darstellung dieser Begegnungen vermittelt eine eher touristische Perspektive.

Im Lehrwerk für die **7. Klasse** überwiegen ebenfalls drei Kategorien: *Wohnen/Leben* mit 25,54%, *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* mit 22,81% sowie *Tradition/Kultur/Bräuche/Feiertage* mit 12,34%. Den Mittelbereich mit Werten zwischen fünf und ca. zehn Prozent bilden vier Kategorien: *Essen/Trinken, Freizeit, Bildung/Schule* und *Familie*. Drei Kategorien liegen unter der 5%-Schwelle (*Kunst/Literatur/Sprache, Mode/Kleidung* und *Staat/Politik/Wirtschaft*), drei weitere kommen überhaupt nicht vor: *Medien/Kommunikation/Technologie/Fortschritt, Geschichte* und *Wirtschaft/Geld/Arbeit/Beruf*.

Die einzelnen Länder des deutschsprachigen Kulturraumes stehen in keinem ausgewogenen Verhältnis zueinander, da auch hier Deutschland mit 85,86% überpräsent ist. Österreich und die Schweiz bleiben sogar unter der 1%-Grenze und beschränken sich nur auf eine kurze Erwähnung.

Inhalte zu Deutschland werden größtenteils durch Kategorien wie *Wohnen/Leben, Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* sowie *Freizeit* und *Tradition/Kultur/Bräuche/Feiertage* dargestellt. Die Darstellung konzentriert sich auf touristische Sehenswürdigkeiten großer und mittelgroßer Städte wie Hamburg und Friedrichshafen, ergänzt durch einige authentische Fotografien, durch die Deutschland etwas realistischer als im Lehrwerk für die 6. Klasse wirkt, jedoch überwiegen auch hier Zeichnungen. Es werden traditionelle Feste wie Weihnachten, Ostern, Karneval und Martinstag gefeiert, wobei auch Bayram als das Lieblingsfest des bosnisch-herzegowinischen Jungen Faris erwähnt wird. Es bleibt jedoch unklar, ob er tatsächlich in Deutschland lebt oder ob es sich hier um die Darstellung deutscher „Wirklichkeit“ aus der bosnisch-herzegowinischen Perspektive handelt. Gewohnt wird im Stadtzentrum, in Zwei-Zimmer-Wohnungen, mit Nachbarn, die ausschließlich deutsche Nachnamen tragen. Die Wohnungen sind mit antik und etwas altmodisch wirkenden Möbeln eingerichtet, die auch unrealistisch erscheinen. Die Freizeit wird mit Faschingspartys, Einkaufen und sportlichen Aktivitäten verbracht. Deutschland wirkt idyllisch, malerisch und einladend, was durch die Lektion „Das schöne Deutschland“ unterstrichen wird. Lediglich die Zeichnung im ganzen

Lehrwerk, die Abfälle unter einem Baum abbildet, die eine Familie nach dem Ausflug hinterlassen hat, zeigt eine andere Perspektive auf Deutschland. Weitere problemorientierte Texte oder Aufgaben dazu fehlen.

Bosnien-Herzegowina ist mit 13,54% der Inhalte vertreten. Die Einbeziehung bosnisch-herzegowinischer Groß- und Kleinstädte wie Mostar, Počitelj, Neum und Brčko zeigt eine Bemühung der Autorin, die geografische Vielfalt Bosnien-Herzegowinas darzustellen, jedoch bleibt die Darstellung symbolisch und touristisch geprägt.

Im Lehrwerk für die **8. Klasse** überwiegen ebenfalls drei Hauptkategorien: *Freizeit* mit 25,94%, *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* mit 22,29% sowie *Essen/Trinken* mit 13,26%. Vier Kategorien liegen im Mittelbereich: *Wohnen/Leben* mit 10,06%, *Familie* mit 8,00%, *Medien/Kommunikation/Technologie/Fortschritt* und *Kunst/Literatur/Sprache* mit jeweils 5,26%. Ebenfalls vier Kategorien liegen unter der 5%-Schwelle: *Bildung/Schule* mit 4,11%, *Tradition/Kultur/Bräuche/Feiertage* mit 3,09%, *Staat/Politik/Institutionen* mit 2,51% sowie *Mode/Kleidung* mit 0,23%. Zwei Kategorien werden nicht berücksichtigt: *Geschichte* sowie *Wirtschaft/Geld*.

Die Analyse der Verteilung der deutschsprachigen Länder in diesem Lehrwerk zeigt auch eine eindeutige Dominanz Deutschlands, das 75,50% der Inhalte einnimmt. Im Vergleich zum Lehrwerk für die 7. Klasse gewinnt Österreich mit 2,91% der Inhalte etwas an Bedeutung, ebenso wie die Schweiz mit 1,66%. Die Präsentation Österreichs beschränkt sich dabei auf die Rolle als Nachbarland Deutschlands, ergänzt durch die österreichische Flagge und das Staatswappen sowie durch die Erwähnung Mozarts als „Wunderkind“ und seines Geburtshauses in Salzburg. Einmalig wird Liechtenstein als eines der deutschsprachigen Länder hervorgehoben, indem dessen Flagge und Staatswappen abgebildet werden.

Die dominante Darstellung Deutschlands wird exemplarisch durch das Titelblatt des Lehrwerks gezeigt. Darauf sind zwei Kinder in traditioneller Kleidung illustriert: Ein Junge trägt einen bayerischen Hut und hält eine Schneekugel, in der das Schloss Neuschwanstein mit der Aufschrift *Deutschland* zu sehen ist, und ein Mädchen erscheint im Dirndl. Diese Visualisierung könnte darauf abzielen, Interesse und Neugier bei SuS der achten Klasse zu wecken. Es stellt sich jedoch die Frage, ob eine solche Darstellung für diese Altersgruppe als angemessen und ansprechend betrachtet werden kann. Außerdem birgt sie das Risiko, eine vereinfachte und geografisch auf den südlichen Teil Deutschlands beschränkte Wahrnehmung des Landes bei SuS zu fördern. Die traditionellen und romantisierten Bilder könnten den Eindruck vermitteln, Deutschland sei vor allem ein Land der Schlösser, Lederhosen und Dirndl, was die Komplexität und Vielfalt des Landes reduzieren würde.

Deutschland wird anhand geografischer und statistischer Informationen über die Größe des Landes, die Einwohnerzahl, Gesamtlänge der Grenze u.a. sowie durch mehrere authentische Fotografien repräsentiert. Die Darstellung betont die Schönheit des Landes und erwähnt bekannte Natursehenswürdigkeiten wie die Alpen, den Schwarzwald und den Bodensee und die Attraktivität der Großstädte Bremen, Hamburg, Berlin und Köln. Die wirtschaftliche Bedeutung Deutschlands wird durch die schiffbaren Flüsse Rhein, Main, Donau und Elbe unterstrichen. Die Erwähnung verschiedener Superlative wie der ältesten Stadt Worms, des Oktoberfestes in München und der ältesten Universität in Heidelberg zeigt die Bedeutung Deutschlands im Bereich Bildung, Geschichte und Kultur. Berühmte Persönlichkeiten wie Johann Wolfgang von Goethe, Thomas Mann oder der Tennisspieler Boris Becker ergänzen das positive Bild Deutschlands. Somit konzentriert sich die Darstellung auf bekannte Sehenswürdigkeiten und Rekorde und bleibt weiterhin auf der Oberfläche. Durch die Lektion „Die Bundesrepublik Deutschland“, in der „geografische Begriffe“ und „Tatsachen über Deutschland“ (Maglajlija 2011a: 47) als Lernziele angeführt sind, wird der faktische Landeskundeansatz, der in diesem Lehrwerk vorherrscht, unterstrichen.

Die Freizeitbeschäftigungen der Jugendlichen in Deutschland werden geschlechterspezifisch präsentiert. Zwar gilt das größte Interesse der Jugendlichen beider Geschlechter der Freundschaft, doch wird es weiter sehr rollenspezifisch: Die deutschen Jungen im Alter von 6 bis 13 Jahren tendieren eher zu Aktivitäten wie Sport, Computerspiele, Autos und Internet, während Mädchen vorwiegend an Tieren, Musik, Kleidung bzw. Mode und der Schule interessiert sind (ebd.: 59).

Bosnien-Herzegowina wird mit 19,93% der Inhalte ebenfalls in einem überaus positiven Licht dargestellt, zum größten Teil durch die Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt*, ähnlich einem Reiseprospekt, in dem die kulturellen und natürlichen Schönheiten des Landes als attraktives Reiseziel präsentiert werden. Auch hier fällt positiv auf, dass nicht nur die Hauptstadt Sarajevo im Mittelpunkt steht, sondern viele kleinere Städte und Orte gezeigt werden, wie z.B. die Altstadt und der Wasserfall der Stadt Jajce, die bosnischen Pyramiden in Visoko, das Rafting-Abenteuer auf der Neretva oder der olympische Berg Jahorina. Traditionelle Desserts wie Tufahija und Baklava, Erfolge und Medaillen bosnisch-herzegowinischer Sportler sowie berühmte Schriftsteller, Nobelpreisträger und Musiker unterstreichen die positiven Seiten des Landes. Die Darstellung ist jedoch idealisiert und bleibt ebenfalls oberflächlich.

Im Lehrwerk für die **9. Klasse** fällt auf, dass sogar 39,22% allein auf die Inhaltskategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* entfallen. Alle anderen Kategorien liegen bei unter 15%.

Gleichzeitig ist es das einzige Lehrwerk, das alle dreizehn Inhaltskategorien abdeckt und damit thematisch am vielfältigsten zu sein scheint. Es muss jedoch auch hinzugefügt werden, dass sogar sieben Kategorien unter die 5%-Schwelle fallen: *Bildung/Schule, Familie, Essen/Trinken, Mode/Kleidung, Tradition/Kultur/Bräuche/Feiertage, Geschichte* und *Staat/Politik/Institutionen*.

Die Verteilung der Inhalte nach Ländern ist ebenfalls am ausgewogensten. So wird Deutschland mit 38,11%, Österreich mit 29,43% und die Schweiz mit 12,68% der Inhalte vertreten.

Die häufigste Kategorie des ganzen Lehrwerks, *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt*, entfällt fast zur Hälfte auf Österreich, das in zwei ganzen Lektionen durch touristische Attraktionen präsentiert wird. Mehrere Fotografien zeigen Sehenswürdigkeiten Wiens wie den Stephansdom, das Schloss Schönbrunn, die Hofburg oder den Prater. Auch die Salzburger Festspiele sowie Mozarts Geburtshaus werden abgebildet. Die Darstellungen bleiben malerisch und touristisch, ähnlich wie in Werbeprospekten, was durch den Text „Aus einem Reiseprospekt“, der für das Reiseziel Salzburg wirbt, zusätzlich unterstrichen wird (Maglajlija 2012a: 22).

Die Schweiz wird in diesem Lehrwerk durch die Kleinstadt Maienfeld in Graubünden sowie Zürich repräsentiert. Der Roman über das Mädchen Heidi und die Schriftstellerin Johanna Spyri stehen ebenfalls stellvertretend für die Schweiz. Das Land wird als mehrsprachig dargestellt, in dem man gerne andere Sprachen lernt, reitet und in der Natur wandert. Darüber hinaus besichtigen die Schweizer gerne ihre eigenen Sehenswürdigkeiten, wie beispielsweise das Heidihaus und kaufen Souvenirs.

Deutschland wird durch eine Reihe von kulturellen und wissenschaftlichen Leistungen und Persönlichkeiten aus den Bereichen Literatur, Musik, Wissenschaft und Technologie präsentiert. Die Auswahl der Fakten spiegelt eine eher traditionelle Sichtweise wider, die den Schwerpunkt auf historisch bedeutende Männer legt, wie die Dichter Goethe und Schiller, die Erfinder Benz und Daimler sowie die Komponisten Bach und Beethoven. Auffällig ist das nahezu vollständige Fehlen von Frauen in dieser Darstellung, was in dieser Hinsicht zu einem einseitigen Bild führt. Deutschland wird auch durch verschiedene Gedichte repräsentiert, darunter Heinrich Heines „Ich weiß nicht, was soll es bedeuten“. Hier stellt sich die Frage, ob dieses Gedicht für Neuntklässler der Grundschule altersgerecht und interessant ist.

Bosnien-Herzegowina bleibt mit 19,78% der Inhalte weiterhin stark präsent, auch hier vorwiegend in der Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt*. Dies erfolgt durch die Darstellung kleinerer Städte wie Travnik, Jajce, Trebižat, Ljubuški oder Goražde sowie Naturgebiete Jahorina, Bjelašnica, den Urwald Perućica, das Vogelreservat Hutovo Blato oder

die mittelalterliche Festung Bobovac. Auffällig ist dabei die geringe Präsenz der Hauptstadt Sarajevo. Diese Auswahl spiegelt das Bemühen der Lehrwerkautorin wider, Bosnien-Herzegowina nicht nur durch die Hauptstadt zu repräsentieren.

Ein Lernziel des Lehrwerks ist es, dass SuS mehr über Städte in Bosnien-Herzegowina erfahren und ihre Heimat als Reiseland vorstellen können (Maglajlija 2012a: 81). Durch die Darstellung der schönsten Sehenswürdigkeiten und bekannter Autoren wie Mak Dizdar wird ein ausschließlich positives Bild des eigenen Landes vermittelt, das zwar den Lehrplanvorgaben und Lernzielen entspricht, jedoch den SuS kaum Gelegenheit bietet, sich auf einem altersgerechten kognitiven Niveau kritisch und reflexiv mit ihrem eigenen Land auseinanderzusetzen. Dies kann einerseits dazu beitragen, ein positives nationales Selbstbild zu fördern, kann jedoch gleichzeitig auch die Realität verzerren, da es wichtige Aspekte des alltäglichen und gesellschaftlichen Lebens unberücksichtigt lässt.

5.1.2.4 Zusammenfassung

Die Lehrwerkreihe P2 zeigt eine mäßige thematische Vielfalt in der Verteilung der kulturbezogenen Inhalte. Dabei dominiert eine Inhaltskategorie eindeutig: *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* mit 28,07%. Weitere bedeutende Kategorien sind *Freizeit* mit 14,66% und *Wohnen/Leben* mit 11,31%. Den mittleren Bereich bilden fünf Kategorien: *Bildung/Schule* mit 9,59%, *Kunst/Literatur/Sprache* mit 6,77%, *Familie* und *Essen/Trinken* mit jeweils 6,64% und *Tradition/Kultur/Bräuche/Feiertage* mit 6,33%. Die restlichen fünf Bereiche liegen unterhalb der 5%-Schwelle und sind deutlich unterrepräsentiert: *Medien/Kommunikation/Technologie/Fortschritt* mit 4,27%, *Wirtschaft/Geld/Arbeit/Beruf* mit 2,30%, *Staat/Politik/Institutionen* mit 2,06%, *Mode/Kleidung* mit 0,81% und *Geschichte* mit 0,54%. Damit sind alle Inhaltskategorien vertreten (s. *Diagramm 7* und *8*). Die Standardabweichung beträgt 7,11%.

Bezüglich der Darstellung der deutschsprachigen Länder zeigt die Analyse eine klare Dominanz Deutschlands mit einem Anteil von 69,03%, was über zwei Drittel der kulturbezogenen Inhalte ausmacht. Auf jedem Titelblatt der gesamten Lehrwerkreihe ist Deutschland abgebildet, sei es durch eine Flagge oder geografische Karte Deutschlands, eine Schneekugel mit dem Schloss Neuschwanstein und/oder durch illustrierte Kinder, die in traditionellen deutschen Trachten abgebildet sind. Die Darstellung Deutschlands konzentriert sich stark auf die Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt*, wobei touristische Attraktionen der Großstädte wie das Brandenburger Tor, das Schloss Neuschwanstein sowie das „typisch“ deutsche Auto VW-Käfer im Vordergrund stehen. Diese symbolischen Darstellungen, ergänzt

durch Bilder von Kindern in traditionellen deutschen Trachten und mit typischen Hunderassen, führen zu einer stark vereinfachten und stereotypisierenden Darstellung der deutschen Kultur. Österreich ist mit 9,29% der Inhalte vertreten und wird vor allem durch kulturelle und geografische Aspekte repräsentiert. Die kulturelle Bedeutung Wiens und Salzburgs wird besonders hervorgehoben, v.a. durch die Darstellung berühmter Komponisten wie Wolfgang Amadeus Mozart und Johann Strauss sowie landschaftlicher Gebiete wie der Alpen und Skigebiete. Diese Darstellungen sind überwiegend malerisch und bleiben stark touristisch geprägt.

Die Schweiz ist mit 4,05% weniger präsent und wird hauptsächlich durch ihre natürliche Schönheit repräsentiert. Die Darstellungen von Alpenregionen und Städten wie Zürich, Bern, Genf und Basel wird durch kulturelle Aspekte wie die Geschichte von Wilhelm Tell ergänzt, was auch zu einem idyllischen und romantisierten Bild der Schweiz führt.

Damit kann zusammenfassend eine geringe Berücksichtigung des DACH-Prinzips in der gesamten Lehrwerkreihe P2 festgestellt werden.

Bosnien-Herzegowina nimmt einen Anteil von 17,64% der Inhalte ein und zeigt somit eine deutliche Repräsentation der eigenen Kultur. In den Darstellungen überwiegen geografische und natürliche Schönheiten des Landes, darunter Städte wie Travnik, Jajce, Trebižat und Goražde sowie Gebirge wie Jahorina oder Bjelašnica. Die Hauptstadt Sarajevo ist in den ersten Lehrwerken zwar präsent, jedoch überwiegen in anderen Lehrwerken kleinere Städte und Orte. Dadurch zeigt sich das Bestreben, das Land nicht nur durch die größeren Städte oder die Hauptstadt, sondern vielfältiger zu repräsentieren. Typische bosnische Spezialitäten wie Ćevapčići oder Tufahija ergänzen das Bild. Die Darstellungen wirken stark idealisiert und touristisch, unterstrichen durch Fotografien, die postkartenähnlich und touristisch erscheinen. Die Protagonisten pflegen Brieffreundschaften und besuchen sich gegenseitig in den jeweiligen Ländern. Deutschland und Bosnien-Herzegowina werden auch durch Jugendliche in Verbindung gebracht, die in Österreich ihre Klassenfahrten machen. Diese Begegnungen bleiben jedoch auf einer touristischen Ebene und stützen sich eher auf traditionelle Elemente der jeweiligen Kulturen. Damit vermittelt die Lehrwerkreihe P2 ein Bild von Kultur als festgelegtes, oft idealisiertes Konstrukt, das viele komplexe Facetten der Realität nicht berücksichtigt.

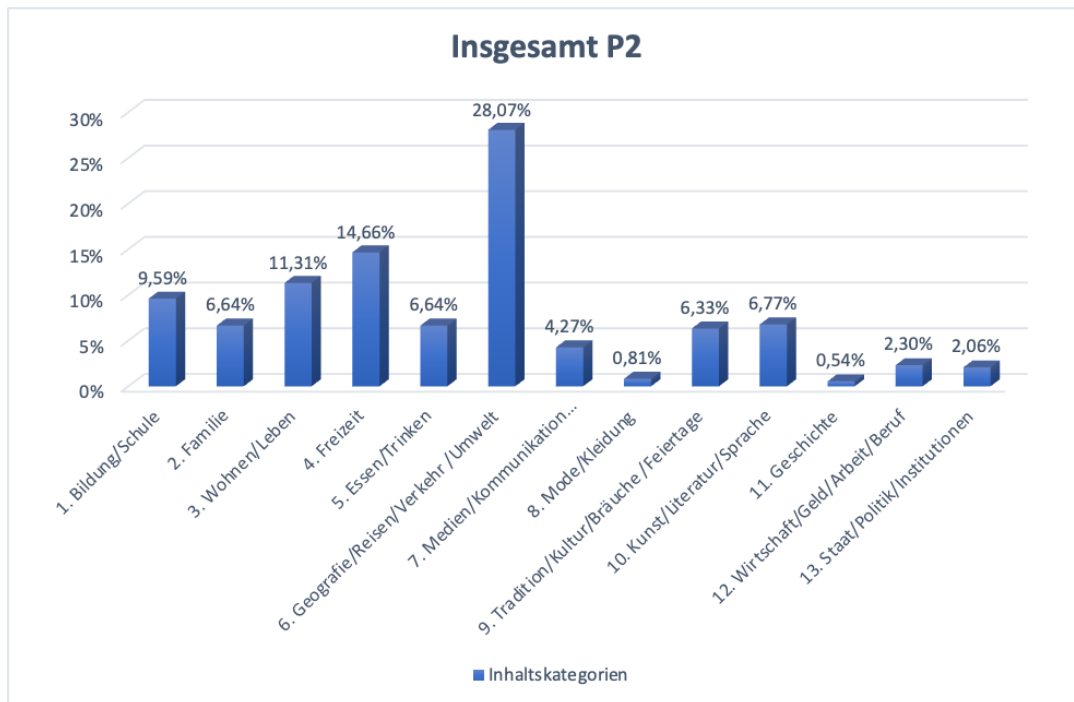


Diagramm 7: Vielfalt kulturbezogener Inhalte in der gesamten Lehrwerkreihe P2

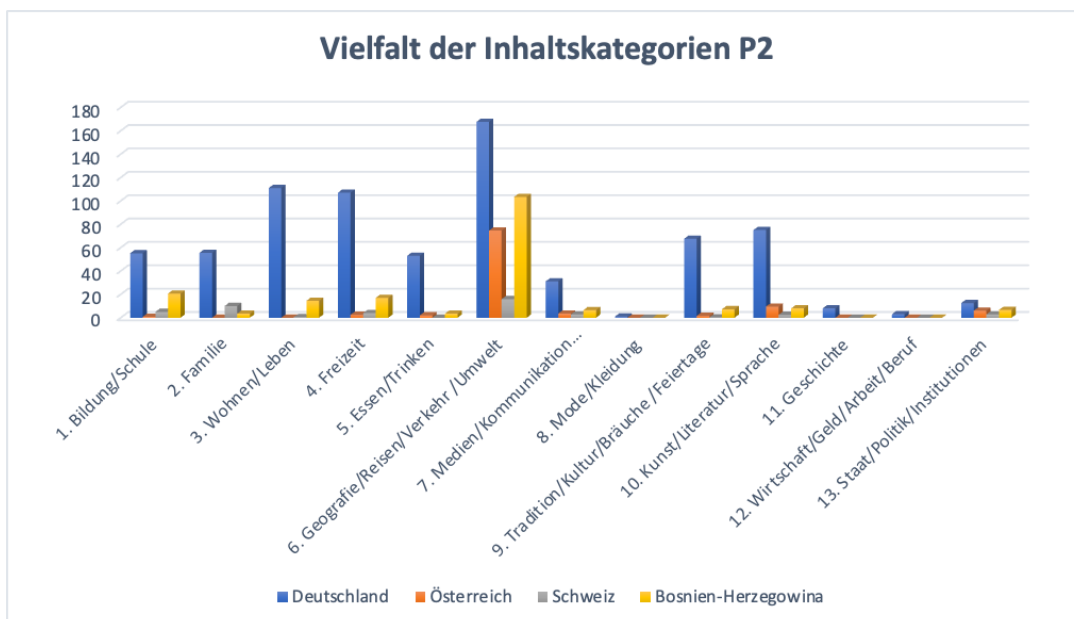


Diagramm 8: Vielfalt der Inhaltskategorien in der Lehrwerkreihe P2

5.1.2.5 Lehrwerksakteure

In diesem Teil der Analyse werden die Lehrwerksakteure in den einzelnen Lehrwerken der Lehrwerkreihe P2 in den Fokus genommen. Dabei geht es um die Teilfrage, wie die Lehrwerksakteure hinsichtlich ihrer Person und Beschreibung präsentiert werden. Insbesondere wird ihre realitätsnahe Darstellung betrachtet.

Im Lehrwerk für die **6. Klasse** werden mehrere Lehrwerksakteure vorgestellt. Die Hauptakteurin des Lehrwerks ist das Mädchen Hanna Berger aus Deutschland, die in der ganzen Lehrwerkreihe die Hauptrolle spielt. Ihre Familie und Schulfreunde tragen überwiegend deutsche Vornamen wie Andreas, Gisela, Dieter, Monika, Ralf, Michael, Katja, Werner, Frank, Andrea u.a. Gleich ab der ersten Lektion kommen jedoch auch bosnisch-herzegowinische Vornamen vor wie Amina, Emir, Ivan, Dragan, Faris, Ena u.a. sowie ein Nachname, Muhić. Das Alter der Kinder entspricht dem Zielpublikum des Lehrwerks, was die Identifikation der SuS mit den Akteuren erleichtern dürfte.

Die Handlung spielt in Deutschland, vorwiegend in Großstädten Bremen, Frankfurt und Berlin. Auch Bosnien-Herzegowina wird durch die Städte Sarajevo und Mostar, Banja Luka und Travnik repräsentiert. Die anderen deutschsprachigen Länder kommen nicht vor.

Das elfjährige Mädchen Hanna Berger wohnt mit ihren Eltern und zwei Geschwistern in Bremen. Die Darstellung der Familie präsentiert ein klassisches Bild einer deutschen Kernfamilie. Die Eltern haben etablierte Berufe, wobei der Vater Andreas als Polizist und die Mutter Julia als Lehrerin arbeiten. Schwester Tina ist zwei Jahre alt und geht in den Kindergarten, Bruder Tobias ist acht. Die Großeltern gehören auch dazu.

Einen Kontrast zum städtischen Leben in Bremen bietet die ländliche Lebensweise der Großeltern der zweiten Lehrwerksfamilie, die auf einem Dorf leben. Die Familie Weber aus Berlin, bestehend aus Vater, Mutter und Tochter Marion, besucht regelmäßig die Großeltern auf dem Bauernhof und erlebt so die Unterschiede zwischen Stadt- und Landleben. Die interkulturelle Verständigung wird durch den Besuch der Familie Weber bei der befreundeten Familie Muhić in Bosnien-Herzegowina hervorgehoben. Die Familienkonstellation scheint traditionell zu sein, der Vater trifft als Familienoberhaupt die finanziellen und organisatorischen Entscheidungen für die Reise, die Mutter kümmert sich um die Tochter.

Die Darstellung der Familien scheint eine gewisse Homogenisierung zu implizieren, die möglicherweise nicht die Vielfalt realer Familienformen widerspiegelt. Die Familien werden als harmonisch und funktionierend dargestellt, was zu einer idealisierten Sicht auf das Familienleben beitragen könnte. Bedenkt man jedoch das Alter der SuS, die mit dem Lehrwerk Deutsch lernen, könnte diese Darstellung auch als didaktisches Mittel dienen, um jüngeren Lernenden einfache und vertraute soziale Strukturen zu vermitteln. Die familiären Rollen und Beziehungen sind leicht nachvollziehbar und bieten einen Rahmen für die Erwerb von Alltagswortschatz. Trotzdem ist es wichtig, eine gewisse Bandbreite an Familienmodellen abzubilden, um den Lernenden eine realistischere Vorstellung von der Vielfalt der Lebensformen in deutschsprachigen Ländern zu geben. Die Beschränkung auf eine traditionelle

Familienkonstellation könnte dazu führen, dass alternative Familienformen marginalisiert oder ignoriert werden. Dies kann insbesondere für Kinder, die aus solchen Familienkonstellationen stammen, problematisch sein, da sie sich möglicherweise nicht repräsentiert oder anerkannt fühlen. Ihr Selbstbild und die Identifikation mit dem Lernstoff könnte dadurch beeinträchtigt werden.

Weitere Lehrwerkspersonen werden meistens nur mit ihrem Vornamen vorgestellt, die in der Regel alle deutsch sind: Alexandra, Nina, Jürgen oder Dirk. Sie werden in unterschiedlichen sozialen Kontexten dargestellt, die von städtischen Wohnungen mit begrenztem Platz für Haustiere bis hin zu ländlichen Bauernhöfen reichen. Die Beziehungen innerhalb der Familien scheinen durchweg positiv, wobei die Eltern unterstützend und fürsorglich dargestellt werden. Hanna geht in die sechste Klasse, zusammen mit Frank, Werner, Peter und Andrea. Ihre Lehrerin heißt Frau Lange. Die Nennung von Personen mit überwiegend deutsch klingenden Namen verstärkt den Eindruck einer homogenen Gruppe, in der Diversität und kulturelle Vielfalt, wie sie in Deutschland existieren, wenig Berücksichtigung finden. Dies könnte eine eingeschränkte Perspektive auf die Zusammensetzung von Schulklassen in Deutschland vermitteln, wo tatsächlich eine hohe kulturelle und sprachliche Diversität existiert. Die frontale Sitzordnung und die Zweierbesetzung der Schulbänke in Hannas Klasse vermittelt ebenfalls ein traditionelles Bild des Unterrichts, das die Vorstellung eines eher autoritären und lehrerzentrierten Unterrichtsstils fördert und nicht der aktuellen pädagogischen Praxis in Deutschland entspricht. Außerdem fällt auf, dass die SuS ihre Lehrerin mit „Frau Lehrerin“ ansprechen. Diese Anredeform ist in Deutschland unüblich und weicht von der dort gängigen Praxis ab, Lehrpersonen mit dem Nachnamen anzusprechen. Stattdessen entspricht diese Anrede eher der Praxis in Bosnien-Herzegowina und Österreich, wo sie als höfliche und formelle Ansprache im Schulkontext verwendet wird. Diese Diskrepanz könnte auf die Deutungsmuster der Autorin zurückzuführen sein, die möglicherweise von ihren eigenen kulturellen Erfahrungen und Normen beeinflusst werden. Die ungenaue kulturelle Anpassung der Schulsituation im Lehrwerk könnte Verwirrung bei den Lernenden stiften, da sie möglicherweise nicht den tatsächlichen sprachlichen Gepflogenheiten in Deutschland entspricht. Eine stärkere Orientierung an den realen Praktiken könnte jedoch zur größeren Authentizität des Lehrwerks beitragen. Daher wäre es wichtig, in Lehr- und Lernmedien auf die eventuellen landestypischen Unterschiede (nicht nur in der Anrede) hinzuweisen, um Missverständnisse zu vermeiden und eine authentischere Umgebung zu schaffen.

Deutsche Schulen werden teilweise sehr traditionell, fast klassisch dargestellt, als stattliche Gebäude mit Kuppeln und Büsten im Schulhof. Klassenzimmer sind oft mit einer grünen

Kreidetafel ausgestattet, mit einem erhöhten Lehrerpult, das symbolisch die herausgehobene Position der Lehrkraft implizieren könnte. Im Lehrerzimmer befindet sich ein großer Tisch, an dem vermutlich Sitzungen und Lehrerkonferenzen abgehalten werden. Ein Regal, gefüllt mit dicken Klassenbüchern, erinnert eher an die Gegebenheiten in Bosnien-Herzegowina als an die in Deutschland. Dies könnte wieder auf die spezifischen Deutungsmuster der bosnisch-herzegowinischen Autorin zurückgeführt werden.

Die Freizeitgestaltung der Kinder im Lehrwerk wird relativ vielfältig dargestellt und orientiert sich an typischen kindlichen Aktivitäten. Sie verbringen Zeit draußen, indem sie rodeln, eislaufen, reiten und auf dem Spielplatz spielen, was auf eine aktive und naturverbundene Lebensweise hindeutet. Außerdem gehen sie ins Kino, lesen gern und essen Eis. Die Hobbys reflektieren in der Regel ihre individuellen Vorlieben und Lebensumstände.

Hannas Geburtstagsfeier spiegelt ein traditionelles Bild kindlicher Geburtstage wider, bei dem die Familie und Freunde zusammenkommen, um zu feiern. Die Geschenkauswahl zeigt die unterschiedlichen Interessen von Hanna, von Musik über Sport bis hin zu Rätselspielen und Mode.

Außerdem wird auch Emir aus Sarajevo vorgestellt. Er wohnt in der Straße Džemala Bijedića. Seine Schule, „Čengić Vila 1“, wird als modern, der Schulhof als groß und schön beschrieben. Der authentische Name einer Sarajevoer Schule trägt womöglich dazu bei, dass bosnisch-herzegowinische SuS sich mit der Schule leichter identifizieren können.

Die Beschreibung der Akteure ist überwiegend neutral, mit positiven Zuschreibungen in Bezug auf Familienleben und Schulerfolg. Frauen sind für die Erziehung und das Kochen zuständig, von Beruf sind sie typischerweise Lehrerinnen. Männer werden häufig in autoritären oder handwerklichen Berufen wie Polizist oder Bauer dargestellt. Es gibt keine explizit oder implizit negativen Eigenschaften. Die Darstellung ist in gewisser Weise stereotyp und homogenisierend, da wenig Diversität in Bezug auf Lebensstile, Familienformen oder kulturelle Hintergründe gezeigt wird.

Die Lehrwerksakteure sind illustrativ gestaltet und sehen einander sehr ähnlich. Es fehlt an individuellen Merkmalen. Gesichtszüge, Frisuren und Bekleidung wirken uniformiert und dadurch austauschbar. Frauen und Mädchen werden durchgehend in Röcken und Kleidern, Männer und Jungen typischerweise in Hosen, Hemden und Pullovern dargestellt. Lehrpersonen werden sehr traditionell abgebildet: So tragen Lehrer Anzüge mit Krawatte, häufig mit einer Brille und einem Schnurrbart; Lehrerinnen tragen knielange Röcke, meist strenge Frisuren und geschlossene Schuhe. Zudem sind Kinder gelegentlich in Volkstrachten abgebildet, was eine traditionelle Darstellung verstärkt.

Auf der Titel- und Rückseite des Lehrbuchs sind zwei Kinder in einer idyllischen, ländlichen Umgebung mit einem Dorf im Hintergrund illustriert. Der Junge trägt dabei eine traditionelle bayerische Tracht, einschließlich Lederhose und einer mit Abzeichen verzierten Mütze, was eine regionalspezifische deutsche Kultur stark stereotypisch darstellt. Diese Illustrationsweise, die auch in Lehrwerken anderer Fächer zu finden ist, scheint eine bewusste Entscheidung des Verlags zu sein, um kindliche Vorstellungen zu fördern, wie z.B. das Lehrwerk für die Muttersprache, das mit ähnlichen Figuren illustriert ist (vgl. Džibrić 2012). Dennoch wirken die Figuren realitätsfern und könnten den SuS ein verzerrtes Deutschlandbild vermitteln. Hier wird die bedeutende Rolle von Lehrkräften deutlich, die durch den Einsatz authentischer Zusatzmaterialien die Mängel ergänzen und zu einem realistischeren Verständnis von Kultur beitragen sollten. Auch dadurch wird die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit Inhalten betont.

Insgesamt erscheint die Darstellung der Lehrwerksakteure in der 6. Klasse des Lehrwerks eher unrealistisch, da sie eine begrenzte Sicht auf die Vielfalt der Gesellschaft bietet und sich auf traditionelle Rollenbilder und Familienkonstellationen konzentriert. Auch wenn man das junge Alter der SuS in Betracht zieht, fehlt es an Tiefe in der Charakterisierung. Dies schränkt die Möglichkeit zu einer kritischen, jedoch kindergerechten Reflexion ein. Diese sollte die SuS ermutigen, über die dargestellten Inhalte hinauszudenken und Fragen zu stellen. Beispielsweise könnten kurze Gespräche darüber geführt werden, welche alternativen Familienmodelle und Lebensstile es noch unter den Lernenden gibt. Sie könnten durch Aufgabenstellungen ebenfalls dazu angeregt werden, selbst darüber zu forschen.

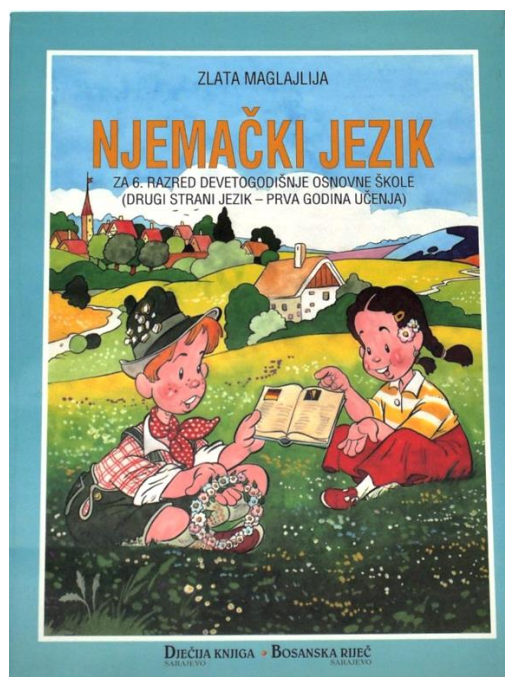


Abbildung 37: Maglajlija 2009: Titelblatt

Im Lehrwerk für die **7. Klasse** werden die Lehrwerksakteure in einem ähnlichen Muster wie in der vorherigen Klasse dargestellt. Die Hauptprotagonistin bleibt Hanna Berger, jetzt eine Siebtklässlerin, deren Alltag und familiäres Umfeld im Mittelpunkt stehen. Ihre Bezugspersonen sind ihre Familie und gleichaltrige Freunde. Sie tragen überwiegend deutsche Namen wie Claudia, Karola, Hanna, Brigitte, Dieter, Jörg, Monika, Stephan, Tobias und Tina, sowie einige bosnisch-herzegowinische Namen wie Jelena und Tanja. Nachnamen wie König, Lange, Weber, Schneider, Berger, Berthold, Meier, Mayer und Müller unterstreichen die deutsche Herkunft der Charaktere.

Die Handlungsorte werden auf weitere deutsche und bosnisch-herzegowinische Städte erweitert.

Deutsche Familien werden weiterhin traditionell dargestellt. Sie sind vier- oder fünfköpfig, haben zwei oder drei Kinder und leben in Großstädten wie Berlin und Bremen. Sie wohnen in modernen Dreizimmerwohnungen mit Balkon am Stadtrand oder im Stadtzentrum, oft in einem Hochhaus. Sie fahren einen Mercedes, ein typisch deutsches Auto, nutzen jedoch auch die öffentlichen Verkehrsmittel.

Die Wohnsituation der Familie Berger scheint interessant: Hanna teilt sich ein Zimmer mit ihrem Bruder Tobias, während die jüngste Schwester Tina im Schlafzimmer bei den Eltern schläft. Dies könnte auf einen begrenzten Wohnraum hinweisen, was in städtischen Zentren

nicht unüblich ist. Trotz der offensichtlichen Raumknappheit wird die Wohnung als groß und hell beschrieben, die Küche und das Bad als zwar klein, aber modern.

Der Familienzusammenhalt ist wichtig. Die Familie versammelt sich um den Fernseher, der den Mittelpunkt des großen Wohnzimmers darstellt. Familienfeste und religiöse Feiern wie Weihnachten und Ostern werden als wichtige Bestandteile des familiären und kulturellen Lebens dargestellt. Weihnachten wird traditionell mit einem Weihnachtsbaum, Geschenken und Plätzchen gefeiert, zu Ostern werden Eier gefärbt und versteckt. Andere und alternative Formen des Feierns finden jedoch keine Erwähnung und bleiben somit unberücksichtigt.

In bosnisch-herzegowinischen Familien serviert die Mutter zum Bayram Baklava, eine traditionelle bosnische Süßspeise, die Söhne gehen mit Vätern in die Moschee. Auch dadurch wird die kulturelle Vielfalt innerhalb der Gesellschaft hervorgehoben, jedoch bleibt die Darstellung der Feierlichkeiten und Traditionen eher oberflächlich und stereotypisch, ohne tiefgehend auf die jeweiligen kulturellen Bedeutungen oder Variationen innerhalb der verschiedenen Gemeinschaften einzugehen.

Die Familie Berger verreist zu den Großeltern auf den Bauernhof, zu Verwandten in die Schweiz oder nach Friedrichshafen am Bodensee. Das Mädchen Hanna verbringt ihre Sommerferien auch in Bosnien-Herzegowina und besucht die herzegowinischen Städte Mostar, Počitelj und Neum sowie den Berg Vlašić. Damit wird Bosnien-Herzegowina nicht nur durch die Hauptstadt, sondern auch durch kleinere Städte präsentiert. Hannas Brieffreundin Jelena aus Brčko, noch einer kleinen Stadt in Bosnien, besucht die Familie Berger, die ihr die Sehenswürdigkeiten von Hamburg zeigt.

Die Rollenverteilung innerhalb der Familien bleibt konservativ, wobei traditionelle Geschlechterrollen stark betont werden. Dies spiegelt sich in der Aufgabenteilung und den Verantwortlichkeiten innerhalb der Familie wider. Mütter und Großmütter übernehmen die traditionelle Rolle der Hausfrau, gehen einkaufen, bereiten das Essen für die Familie vor und machen leckere Kuchen zu Weihnachten. Sie kümmern sich um die Kinder und die Töchter helfen ihnen regelmäßig beim Einkaufen und Tischdecken. Väter arbeiten in Büros, machen Ausflüge mit der Familie und reiten gern auf Pferden, was traditionelle Rollenbilder noch mehr verfestigt. Die Kinder verbringen ihre Freizeit oft bei Großeltern, spielen auf den Spielplätzen hinter dem Hochhaus, fahren in den Tierpark oder gehen ins Schwimmbad, was eine idyllische und unbeschwerte Kindheit suggeriert. Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass solche Darstellungen der Rollenverteilung in der heutigen Gesellschaft zunehmend hinterfragt werden und Modelle der Gleichberechtigung und Arbeitsteilung immer mehr an Bedeutung gewinnen.

Die schulische Darstellung in Deutschland wird durch Hannas Klasse im Heine-Gymnasium Bremen veranschaulicht. Der Schulalltag ist durch eine feste Struktur geprägt. Der Lieblingslehrer von Hanna wird als „streng, aber gerecht“ dargestellt (Maglajlija 2010: 32). Damit wird die Bedeutung von Disziplin und Autorität im schulischen Kontext unterstrichen. Schüler:innen scheinen ihre Lehrenden jedoch zu mögen: Auf einer Illustration umarmt der Lehrer sogar einen Schüler, während die anderen mit offenen Armen auf ihn zugehen und glücklich wirken. Konflikte oder Herausforderungen im Schulalltag werden nicht thematisiert, womit die Schule ebenfalls idealisiert wird. Das Schuljahr beginnt im September, wobei unklar bleibt, ob sich dies auf Schulen in Bosnien-Herzegowina oder Deutschland bezieht. Auch bedeutende Ferienzeiten wie Oster- und Winterferien werden genannt, allerdings ohne weitere Erläuterungen. In Hannas Klasse wird zudem eine Faschingsparty gefeiert, ebenfalls ohne zusätzliche Kontextualisierung. Auf Hannas Zeugnis aus dem Heine-Gymnasium in Bremen werden Noten aus dreizehn Fächern gezeigt, die einem deutschen Notensystem entsprechen und auch nicht explizit erklärt werden. Dies bleibt die Aufgabe der jeweiligen Lehrpersonen.



Abbildung 38: Maglajlija 2010: 82

Im Lehrwerk für die **8. Klasse** überwiegen weiterhin deutsche Lehrwerksakteure wie Hanna, Fabian, Tobias, Daniel, Christina, Anna-Maria, Martin, Katrin und Nadine. Sie sind meist Jugendliche im Alter der Zielgruppe des Lehrwerks. Die Hauptfigur Hanna Berger bietet weiterhin Einblicke in das Leben einer „typisch deutschen Familie“. Auch bosnisch-herzegowinische Jugendliche tauchen weiterhin auf, wie Hannas Brieffreundin Jelena, Enida, Nataša, Anja, Mario und Faris, wodurch interkulturelle Kontakte weiterhin wichtig bleiben.

Die Handlungsorte bleiben Deutschland und Bosnien-Herzegowina, wobei Deutschland durch Großstädte Berlin und Bremen, Bosnien-Herzegowina auch durch kleinere Orte und traditionelle Speisen repräsentiert werden.

Die Präsentation deutscher Familien im Lehrwerk zeigt eine gewisse Vielfalt in den Familienformen und -konstellationen, jedoch bleiben traditionelle Rollenbilder und Werte weitgehend dominant. Neben der klassischen Kernfamilie mit berufstätigem Vater und fürsorglicher Mutter, die sich um Haushalt und Kinder kümmert, werden auch andere Familienformen angesprochen. So gibt es beispielsweise die Familie von Anna-Maria, in der die Mutter nicht berufstätig ist und somit die Rolle der Hausfrau und Köchin übernimmt, während in Christinas Familie die Mutter arbeitet und spät nach Hause kommt, wodurch Christina selbstständig kochen muss. Diese unterschiedlichen Familiensituationen spiegeln zwar eine gewisse Realitätsnähe wider, jedoch bleibt die Darstellung in vielen Fällen stereotyp. Die Rollenverteilung innerhalb der Familien folgt oft traditionellen Mustern, bei denen Frauen, häufig neben ihrer beruflichen Tätigkeit, hauptsächlich für den Haushalt und die Kindererziehung verantwortlich sind. Die Darstellung von Männern und Vätern in aktiven, fürsorglichen Rollen innerhalb der Familie ist weniger bis gar nicht präsent. Die Darstellung von Berufen reflektiert ebenfalls traditionelle Geschlechterrollen und Stereotypen. So sind Frauen oft in pädagogischen Berufen zu finden, die häufig als weniger prestigeträchtig oder einflussreich angesehen werden. Männer hingegen werden in Berufen dargestellt, die mit Autorität, Macht und technischem Know-how assoziiert sind wie Anwälte, Ärzte, Polizisten oder Angestellte bei Volkswagen. Die Darstellung einer Bibliothekarin mittleren Alters mit altmodischer Frisur und Brille in einem Arbeitskittel könnte ein überholtes Stereotyp dieses Berufsstandes widerspiegeln und trägt nicht zur modernen Vielfalt der Arbeitswelt bei. Diese stereotypen Zuschreibungen können die Vorstellungen der Lernenden über geschlechterspezifische Rollen und Karrieremöglichkeiten beeinflussen und somit zur Aufrechterhaltung traditioneller Geschlechterrollen beitragen.

Die Freizeitgestaltung und die Aktivitäten, die in den Familien dargestellt werden, variieren ebenfalls. Während einige Familien gemeinsame Ausflüge und Restaurantbesuche unternehmen, zeigen andere Beispiele, wie Kinder und Jugendliche selbstständig kochen oder sich in der Küche engagieren. Diese Aspekte tragen zu einem differenzierteren Bild des Familienlebens bei, dennoch fehlt es an der Darstellung von Familien, die von gesellschaftlichen Normen abweichen.

Ein Restaurantbesuch der deutschen Familie Berger bietet weitere interessante Einblicke in die familiären Verhältnisse und die sozialen Umgangsformen. Die Rollenverteilung innerhalb der

Familie wird durch den Dialog und die Bestellungen verdeutlicht. Der Vater übernimmt die Rolle des Gesprächsführers und Bestellers, was traditionelle Geschlechterrollen widerspiegelt. Die Speisenauswahl (Schnitzel, Fisch, Pommes) spiegelt typisch deutsche Gerichte wider. Die Bezeichnung des Kellners als „Ober“ wirkt etwas altmodisch und ist heutzutage in der deutschen Gastronomie nicht mehr üblich. Die formelle Anrede und der Ober in einem traditionellen Anzug mit Schlips unterstreichen diese traditionelle Darstellung. Der Dialog zwischen Vater und Kellner wirkt jedoch etwas steif und förmlich, was möglicherweise nicht der realen Kommunikation in einem modernen Restaurant entspricht.

Der Name des Restaurants „Zur Post“ klingt für typisch deutsche Gaststätten authentisch, was ein Gefühl von Tradition und Beständigkeit vermittelt. Allerdings stellt sich die Frage, inwiefern diese Darstellung die heutige Esskultur deutscher Familien realistisch abbildet. In der modernen deutschen Gastronomie findet man eine Vielfalt an kulinarischen Angeboten, die von internationaler Küche bis hin zu Fast-Food-Ketten reichen. Es ist fragwürdig, ob deutsche Familien tatsächlich regelmäßig in solche traditionellen Restaurants essen gehen, wie es im Lehrwerk dargestellt wird.

In der Darstellung deutscher Jugendlicher werden sowohl positive Aspekte als auch einige Herausforderungen aufgezeigt. Die Jugendlichen scheinen ein relativ unbeschwertes Leben zu führen, mit Freizeitaktivitäten wie Kochen, Lesen und Ausgehen. Die Beziehung zu den Eltern wird überwiegend positiv dargestellt. Die Kinder helfen viel im Haushalt und tun das in den meisten Fällen gerne. Allerdings wird mit dem Text „Ich habe ein Problem!“ (Maglajlija 2011a: 33) auch die problematische Seite der Jugend angesprochen. Andreas fühlt sich in seiner neuen Umgebung einsam, was auf die Schwierigkeiten hinweist, die mit einem Umzug und dem Einleben in einer neuen Schule verbunden sein können. Markus und Jessica erleben Einschränkungen durch die strengen Regeln ihrer Eltern, was auf Generationenkonflikte und unterschiedliche Vorstellungen von Freiheit und Verantwortung hindeutet. Daniel und seine Schwester leiden unter der Abwesenheit ihrer Eltern, die viel arbeiten und müde sind, was die Auswirkungen des modernen Arbeitslebens auf Familienbeziehungen beleuchtet. Diese Darstellungen bieten ein differenziertes Bild des Alltags von Jugendlichen in Deutschland. Sie zeigen, dass das Leben von Jugendlichen nicht nur aus Spaß und Freizeit besteht, sondern auch Herausforderungen und Konflikte beinhaltet. Die Beziehung zu den Eltern ist ein wiederkehrendes Thema, wobei die Eltern sowohl als fürsorglich als auch als Quelle von Konflikten dargestellt werden.

Die Lehrwerkspersonen werden weiterhin illustrativ dargestellt, obwohl in diesem Lehrwerk ein deutlicher Anstieg authentischer Fotografien von Jugendlichen und Sehenswürdigkeiten

auffällig ist. Die Jugendlichen aus Deutschland sehen, wenn sie nicht gezeichnet sind, europäisch aus. Sie haben überwiegend blondes oder braunes Haar, sind hellhäutig und munter. Auch hier fehlt es an der Darstellung kultureller Diversität. Außerdem werden selten Bilder erwachsener oder älterer Menschen gezeigt, was in Bezug auf die Realität in Deutschland unausgeglichen wirkt.



Abbildung 39: Maglajlija 2011: 17

Im Lehrwerk für die **9. Klasse**, welches zugleich den Abschluss der Lehrwerkreihe bildet, werden einige neue Lehrwerksakteure eingeführt, wie beispielsweise Nadine und Carola aus der Schweiz sowie Damir aus Bosnien-Herzegowina. Das Mädchen Hanna Berger nimmt dabei eher die Rolle einer Randfigur ein.

Deutschsprachige Vornamen wie Michael, Andreas, Anna, Frank, Marco, Stephan, Maria, Nicole, Christian, Sebastian, Markus, Mark, Felix, Susi oder Henrik überwiegen weiterhin im Lehrwerk. Abgesehen vom Schweizer Nachnamen Lenz werden keine weiteren Nachnamen genannt.

Im Gegensatz zu vorherigen Lehrwerken sind die Handlungsorte nun überwiegend in der Schweiz, in Orten wie Maienfeld in Graubünden und Zürich, erweitert durch Salzburg und auch Wien in Österreich.

Die Schweizer Jugendliche Nadine ist 14 Jahre alt und lebt in der Kleinstadt Maienfeld in einem mehrsprachigen Umfeld. Ihre Muttersprache ist Rätoromanisch, sie spricht aber auch Deutsch und lernt Französisch. Durch die Beziehung zu ihrer Kusine Carola, Tante Anna und Onkel Frank und die gemeinsamen Unternehmungen wie Reiten, Musikhören und Wandern wird eine

enge familiäre Bindung widerspiegelt. Interessant ist die Darstellung der Schweiz als eine idyllische Region, in der sogar Schweizer gerne das Heidihaus besuchen und Souvenirs kaufen, was zu einem stereotypischen Bild der Schweiz beitragen kann.

Nadines Klasse macht mit ihrer Schulklasse eine Klassenfahrt nach Österreich und Deutschland. In Salzburg trifft die Klasse auch eine Gruppe von SuS aus Bosnien-Herzegowina, die dort ebenfalls eine Klassenfahrt macht. Der bosnisch-herzegowinische Junge Damir aus Bihać lernt so Nadine aus der Schweiz in Österreich kennen. Sie schreiben einander E-Mails und erhalten so Kontakt, wodurch der interkulturelle Austausch zwischen Jugendlichen aus den deutschsprachigen Ländern und Bosnien-Herzegowina betont wird.

Die Familie scheint stets traditionell strukturiert zu sein, mit einer klaren Rollenverteilung zwischen Vater, Mutter und Kindern. Das Familienleben ist meist harmonisch, mit einem starken Fokus auf familiäre Beziehungen und gemeinsame Aktivitäten. Großeltern wohnen weiterhin häufig auf Bauernhöfen und haben Tiere.

Die Jugendlichen im Lehrwerk haben Hobbys wie Musik, Computer, Lesen oder Reiten. Dennoch werden auch ihre Probleme thematisiert, wie Marias Streit mit ihrer Freundin oder Thomas' Liebesprobleme. Interessanterweise werden bei den Berufswünschen der Jugendlichen keine stereotypen Geschlechterrollen bedient. So möchte Frank Krankenpfleger werden, ein Beruf, der traditionell eher Frauen zugeschrieben wird, während Andrea Architektin werden will. Dies kann als ein Fortschritt im Vergleich zu vorherigen Lehrwerken betrachtet werden.



Abbildung 40: Maglajlija 2012: 17

5.1.2.6 Zusammenfassung

Die Lehrwerkreihe P2 bietet einen Einblick in den Alltag und Lebensweise der Lehrwerksakteure und präsentiert ein Bild der deutschsprachigen Länder und Bosnien-Herzegowinas, das von traditionellen Rollenbildern, kulturellen Stereotypen und einer idealisierten Sicht geprägt ist. Diese Darstellung wirft Fragen hinsichtlich der Vielfalt und Realitätsnähe auf, bietet aber auch positive Aspekte.

Die Lehrwerksakteure tragen überwiegend deutsche Vornamen wie Andreas, Gisela, Dieter, Monika, Ralf, Michael, Katja, Werner, Frank u.a. sowie deutsche Nachnamen wie Mayer, Lange, Weber, Schneider, Berger oder Berthold. Dabei fällt auf, dass Namen von Personen mit Migrationshintergrund fehlen, was die Frage aufwirft, inwieweit die kulturelle Diversität der deutschen Gesellschaft angemessen repräsentiert wird.

Die Hauptfigur der Lehrwerkreihe, Hanna Berger, lebt in Bremen und repräsentiert eine typisch deutsche Kernfamilie aus der Mittelschicht. Die Familie ist harmonisch und traditionell strukturiert, mit einem berufstätigen Vater und einer Mutter, die sich um Haushalt und Kinder kümmert. Diese Darstellung spiegelt ein klassisches Familienbild wider, das sowohl in der Entstehungszeit der Lehrwerke als auch in der heutigen Gesellschaft zunehmend hinterfragt wird. Es fehlt die Abbildung alternativer Familienformen, wie Alleinerziehende, Patchworkfamilien sowie Stiefeltern, die in Deutschland ebenfalls verbreitet sind. Die Beschränkung auf dieses traditionelle Familienmodell könnte dazu führen, dass andere Lebensformen marginalisiert oder ignoriert werden.

Das schulische Leben in Deutschland wird am Beispiel von Hannas Klasse am Heine-Gymnasium Bremen dargestellt. Die Kinder, die in der Regel deutsch klingende Namen tragen, symbolisieren eine eher homogene Gruppe, was die reale kulturelle und sprachliche Vielfalt in deutschen Schulen nur unzureichend widerspiegelt. Die Beschreibung der Unterrichtssituation durch eine stets frontale Sitzordnung und eine Zweierbesetzung der Schulbänke vermittelt ein traditionelles Bild der Schule, das eher einem autoritären und lehrerzentrierten Stil entspricht und nicht der pädagogischen Praxis in Deutschland. Interessant ist die Verwendung der Anrede „Frau Lehrerin“, die in Deutschland unüblich ist und eher in der Praxis in Bosnien-Herzegowina und Österreich entspricht. Diese Diskrepanz könnte auf die Deutungsmuster der Autorin zurückzuführen sein, die möglicherweise von ihren eigenen kulturellen Erfahrungen geprägt werden. Außerdem könnte diese ungenaue kulturelle Anpassung der Schulsituation bei den Lernenden zu Verwirrung führen, da sie nicht den gängigen sprachlichen Gepflogenheiten in Deutschland entspricht.

Die Handlungsorte beschränken sich hauptsächlich auf Deutschland und Bosnien-Herzegowina. Deutschland wird durch Großstädte wie Bremen, Frankfurt und Berlin repräsentiert, während Bosnien-Herzegowina neben der Hauptstadt Sarajevo auch durch kleinere Städte wie Mostar, Travnik, Bihać oder Jajce dargestellt wird. Diese Auswahl spiegelt eine gewisse geografische Vielfalt wider, konzentriert sich jedoch überwiegend auf urbane Zentren. Die Darstellung der Länder bleibt oft oberflächlich und fokussiert auf berühmte, in der Regel männliche Persönlichkeiten sowie bekannte Sehenswürdigkeiten und kulturelle Stereotypen.

In den höheren Klassenstufen werden weitere Lehrwerksakteure eingeführt, wie Nadine und Carola aus der Schweiz sowie Damir aus Bosnien-Herzegowina. Die Handlungsorte erweitern sich auf die Schweiz und Österreich, wobei die Darstellung dieser Länder ähnlich idealisiert und touristisch geprägt ist. Die Schweizer Jugendliche Nadine lebt in einem mehrsprachigen Umfeld und ihre Beziehung zu ihrer Familie und Kusine spiegelt eine enge familiäre Bindung wider. Die Darstellung der Schweiz als idyllische Region mit Bezug auf Heidi könnte jedoch ein stereotypisches Bild vermitteln.

Die Darstellung der Familien scheint eine gewisse Homogenisierung zu implizieren, die möglicherweise nicht die Vielfalt realer Familienformen widerspiegelt. Die familiären Strukturen in allen dargestellten Ländern bleiben in der gesamten Lehrwerkreihe traditionell, mit einem starken Fokus auf familiäre Bindungen und gemeinsame Aktivitäten. Die deutschen Familien gehen in typisch deutsche Gaststätten essen, was allerdings die Frage aufwirft, inwiefern diese Darstellung die Esskultur deutscher Familien realistisch abbildet. Die Rollenverteilung innerhalb der Familien folgt oft traditionellen Mustern, wobei Frauen häufig für den Haushalt und die Kindererziehung verantwortlich sind, während Männer in Berufen dargestellt werden, die mit Autorität und Macht assoziiert sind. Diese Darstellung reflektiert traditionelle Geschlechterrollen, die in der modernen Gesellschaft zunehmend in Frage gestellt werden.

Die Jugendlichen im Lehrwerk haben Hobbys wie Musik, Computer, Lesen oder Reiten und werden in ihren Freizeitaktivitäten und Berufswünschen dargestellt. Interessanterweise werden bei den Berufswünschen der Jugendlichen keine stereotypen Geschlechterrollen bedient, was auf eine positive Entwicklung hinweist. Die Darstellung der Jugendlichen ist jedoch insgesamt von einer idealisierten Sicht geprägt, die wenig Raum für die Darstellung von Herausforderungen und Konflikten lässt.

Die Lehrwerksakteure sind überwiegend illustriert und sehen einander ähnlich aus. Sie sind nicht individualisiert, haben ähnliche Gesichter und Haare, tragen ähnliche Kleidung und

wirken dadurch austauschbar. Frauen und Mädchen werden durchgehend in Röcken und Kleidern, Männer und Jungen in Hosen, Hemden und Pullovern dargestellt. Lehrer tragen stets Anzüge, Krawatten und Brille, häufig Schnurrbärte, Lehrerinnen knielange Röcke und strenge Frisuren. Manche Kinder werden sogar in Volkstrachten abgebildet. Diese Illustrationen tragen zu einem vereinfachten und stereotypen Bild der dargestellten Personen bei.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Lehrwerkreihe P2 ein überwiegend positives und traditionelles Bild der deutschsprachigen Länder und Bosnien-Herzegowinas vermittelt. Die Darstellung der Lehrwerksakteure ist durch homogenisierende und stereotype Zuschreibungen geprägt, die wenig Raum für Diversität und kritische Reflexion lassen. Die Idealisierung der familiären Verhältnisse und die Fokussierung auf touristische Attraktionen tragen zu einem vereinfachten und einseitigen Bild der dargestellten Länder bei. Um ein realistischeres und vielfältigeres Bild zu vermitteln, wäre es wichtig, die Darstellung der Lehrwerksakteure zu differenzieren und stärker auf die soziale und kulturelle Vielfalt der Länder einzugehen, um die schon bestehenden Stereotype zu dekonstruieren und nicht weiter zu verfestigen.

Das Lehrwerk, das vor 14 Jahren entstanden ist, spiegelt eine Zeit wider, in der, zumindest in Bosnien-Herzegowina, traditionelle Geschlechterrollen und Familienkonstellationen möglicherweise stärker verankert waren als heute. Dennoch wirkt die Darstellung selbst für das Jahr 2010 konservativ. Die Betonung traditioneller Rollenbilder in einem modernen Kontext könnte zu einer Diskrepanz zwischen der dargestellten und der erlebten Realität führen. Die fehlende Diversität in den Familienmodellen und die klare Trennung der Geschlechterrollen stehen im Kontrast zu den gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahre, in denen Flexibilität in den Familienstrukturen und eine Aufweichung starrer Geschlechterrollen zu beobachten sind.

5.1.2.7 Präsentationsweise

Im Folgenden geht es um den Analyseaspekt *Präsentationsweise*. Dabei wird besonders die Teilfrage beleuchtet, auf welche Weise die kulturbezogenen Inhalte in den Lehrwerken dargestellt werden.

Das Lehrwerk für die **6. Klasse** umfasst insgesamt 18 Texte, von denen 14 der typisierend-imitatorischen, drei der affirmativ-exklamatorischen und ein Text der normativ-dokumentarischen Präsentationsweise zuzuordnen sind.

Die Analyse des Lehrwerks zeigt eine starke Ausrichtung auf typisierend-imitatorische Texte. Die Mehrzahl dieser Texte sind Dialoge, Beschreibungen und Kommentare, die alltägliche

Szenarien und Kommunikationssituationen in vertrauten Kontexten und einfachen, nachvollziehbaren Interaktionen darstellen. Dabei geht es z.B. um gewöhnliche Familiensituationen und -beziehungen, die oft dazu dienen, die Identifikation mit den dargestellten Personen zu erleichtern und das grundlegende Sprachverständnis zu fördern. Sie spiegeln typische Szenarien wider, die Lernenden helfen, sich mit den Charakteren zu identifizieren und gleichzeitig neue Wörter und Konzepte zu lernen.

Die affirmativ-exklamatorischen Texte, wie kurze Gedichte und Lieder, fördern nicht nur das sprachliche Lernen, sondern auch die emotionale und kulturelle Bildung der Lernenden. Durch den Einsatz von bekannten deutschen Liedern und Reimen werden die Schüler:innen angeregt, die Sprache auch auf einer emotionalen Ebene zu erfassen und das Besondere daran zu erfahren. Der normativ-dokumentarische Text liefert Fakten und strukturierte Informationen über die Wochentage, was für das grundlegende Verständnis von Zeitstrukturen im Deutschen notwendig ist. Solche Texte sind informativ und tragen zur Erweiterung des kulturbezogenen und Allgemeinwissens bei.

Problemorientierte und kritisch-emanzipatorische Texte fehlen gänzlich, so dass kein Raum für kritische Auseinandersetzung oder Diskussionen bleibt. Die Möglichkeit zur Förderung kritischen Denkens der Lernenden sowie zum tieferen Verständnis für gesellschaftliche Themen bleibt ebenfalls aus.

Die überwiegende Präsentation von unproblematischen, im Grunde idealisierten Szenarien kann die Möglichkeit zur Förderung kritischen Denkens der Lernenden sowie ein tieferes Verständnis für gesellschaftliche Themen einschränken, da sie nicht zur Auseinandersetzung mit komplexeren oder kontroversen Themen anregen. Eine solche Darstellung von Alltag kann zu einer Vereinfachung oder Stereotypisierung neigen, wenn sie nicht durch eine breitere Palette von Texten oder zumindest Aufgabenstellungen ergänzt wird, die eine vielfältigere und tiefere Erkundung kulturbezogener Themen bieten.

Insgesamt bieten die Texte für die 6. Klasse eine solide Grundlage für den Einstieg in die deutsche Sprache und Kultur. Eine Erweiterung der thematischen Bandbreite und der Präsentationsweisen könnte jedoch das Lernerlebnis bereichern, die kritische Auseinandersetzung fördern und eine umfassendere Perspektive auf die Vielfalt der Lebenswelten bieten.

Das Lehrwerk wird überwiegend durch farbige Zeichnungen von Figuren und Situationen illustriert. Allein in der letzten Lektion erscheinen vier authentische Fotografien von Sarajevo und Mostar, anschließend noch sechs von Berlin. Die Verwendung von Zeichnungen könnte zwar für einige Lernende ansprechend und einladen sein, jedoch könnte die geringe Anzahl

authentischer Fotografien zu einer verzerrten Wahrnehmung der Realität führen, da die Lernenden möglicherweise ein idealisiertes oder vereinfachtes Bild von deutschsprachigen Ländern entwickeln können, das hauptsächlich auf Zeichnungen basiert. Reale Fotografien bieten einen realistischeren Einblick in das Leben und die Kultur in deutschsprachigen Ländern. Sie ermöglichen es den Lernenden, sich besser mit dem Land und seinen Mitmenschen zu identifizieren und können somit ein umfassenderes kulturelles Wissen und Verständnis fördern. Das Lehrwerk für die **7. Klasse** beinhaltet, ähnlich wie das Lehrwerk für die 6. Klasse, insgesamt 19 Texte. Auch hier stellt die Mehrheit der Texte, in Summe 15 an der Zahl, die Kategorie der typisierend-imitatorischen Präsentationsweise dar. Jeweils zwei Texte gehören zur normativ-dokumentarischen und affirmativ-exklamatorischen Präsentationsweise.

Die typisierend-imitatorischen Texte zeichnen sich thematisch durch Alltagsnähe aus und werden durch Gespräche, Briefe, Geschichten und Märchen, Einladungen und Beschreibungen präsentiert. Themen wie Ferien, Alltag, Schule, Einkaufen, Ausflüge und Feiern ziehen sich durch das ganze Lehrwerk. Obwohl die Texte realitätsnahe Situationen abbilden, könnte ihre Auswahl bei Lernenden dennoch zu einer idealisierten Darstellung des Alltags führen. Zwar greift die letzte Lektion die Umweltthematik auf, eine problemorientierte Präsentationsweise bleibt jedoch aus. Lediglich eine Zeichnung thematisiert das Thema „Umweltverschmutzung“, während entsprechende Texte fehlen. Eine Integration problemorientierter Inhalte hätte das Spektrum der Präsentationsweisen bereichern können. Lediglich zwei Fragen in einer darauffolgenden Übung deuten auf eine Auseinandersetzung mit dem Thema hin: „Denkt ihr [bei Ausflügen] an die Umwelt? und „Was macht ihr mit Abfällen?“ (Maglajlija 2010a: 93). Weitere Gelegenheit, sich kritisch mit dem Thema zu befassen, bleiben leider ungenutzt. Insgesamt fehlt es besonders an Texten, die differenziertere Perspektiven bieten und eine kritische Auseinandersetzung mit kulturbezogenen Fragen ermöglichen.

Zu den normativ-dokumentarischen Texten zählen ein Jahreszeugnis der Hauptprotagonistin Hanna aus Bremen und ihr Stundenplan in der Schule. Diese Texte bieten einen Einblick in den schulischen Alltag und das Notensystem in Deutschland. Die affirmativ-exklamatorische Präsentationsweise findet sich in der Darstellung von Sehenswürdigkeiten in Bosnien-Herzegowina und Hamburg wieder, die die Schönheit und Besonderheiten dieser Orte hervorheben.

Insgesamt liegt der Fokus des Lehrwerks für die 7. Klasse auf typisierend-imitatorischen Texten, die zwar den Alltag abbilden, aber zu einer idealisierten Darstellung der Realität neigen. Obwohl normativ-dokumentarische und affirmativ-exklamatorische Texte das Spektrum ergänzen, fehlt es an einer kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen

Themen. Eine ausgewogenere Mischung der Textsorten und die Integration von Texten mit kritischeren Perspektiven könnten das Verständnis für die deutschsprachige Kultur vertiefen. Die visuelle Gestaltung des Lehrwerks wird durch farbige Zeichnungen von Figuren und Situationen geprägt, während authentische Fotografien von bosnisch-herzegowinischen sowie deutschen Städten und ihren Sehenswürdigkeiten eher sparsam eingesetzt werden. Diese Beschränkung auf 13 authentische Farbfotografien könnte dazu führen, dass Lernende ein eingeschränktes Bild von der Vielfalt und Realität in den dargestellten Ländern erhalten. Um ein umfassenderes und realistischeres Bild zu vermitteln, wäre eine ausgewogenere Mischung aus Illustrationen und authentischen Fotografien daher wünschenswert.

Im Lehrwerk für die **8. Klasse** sind insgesamt 27 Texte enthalten, was eine deutliche Steigerung im Vergleich zu den letzten beiden Klassenstufen darstellt. Auch in diesem Lehrwerk überwiegt die typisierend-imitatorische Präsentationsweise mit insgesamt 13 Texten. Auffällig ist die Zunahme der affirmativ-exklamatorischen Texte auf acht, was nahezu eine Verdreifachung gegenüber der 7. Klasse darstellt. Es gibt vier normativ-dokumentarische Texte. Erstmals treten zwei problemorientierte Texte auf. Nach wie vor gibt es keine kritisch-emanzipatorischen Texte.

Die typisierend-imitatorischen Texte zeichnen sich durch eine Vielfalt an Textsorten aus, darunter Dialoge, Kommentare, Tagebucheinträge, Beschreibungen, Briefe und Rezepte. Thematisch befassen sie sich mit Sport und Freizeit, Haushalt, Schulpartnerschaften sowie Essen und Trinken. Sie illustrieren alltägliche Situationen und persönliche Erfahrungen, um typische Szenarien im deutschsprachigen Raum abzubilden und den Lernenden realitätsnahe Konversationsmuster zu bieten, wie etwa die Bestellung in einem Restaurant.

Die affirmativ-exklamatorischen Texte vermitteln Fakten und Informationen über geografische, historische und gesellschaftliche Zusammenhänge. Die Texte dienen vor allem dazu, „objektive“ Informationen über Deutschland und andere deutschsprachige Länder zu vermitteln. Sie berichten über bekannte deutsche Musiker wie z.B. über die Band Tokio Hotel, sportliche Erfolge von bosnisch-herzegowinischen Sportlern, Sehenswürdigkeiten der Stadt Sarajevo oder werben für ein Rafting-Abenteuer in der Herzegowina. Auf diese Weise werden die Besonderheiten Bosnien-Herzegowinas und der deutschsprachigen Länder gezeigt.

Ein charakteristischer normativ-dokumentarischer Text mit dem Titel „Bundesrepublik Deutschland“ und informiert über Tatsachen wie die geografische Lage Deutschlands, die Einwohnerzahl und die Gesamtlänge der Landesgrenzen. Diese Art von Texten präsentiert sachlich und objektiv Fakten.

Der Lehrbuchtext „Ich habe ein Problem!“ stellt den ersten problemorientierten Text dieser Lehrwerkreihe dar. Das Lernziel „über eigene Probleme reden“ stimmt mit der Präsentationsweise überein. Es werden spezifische Probleme und Herausforderungen dargestellt, die Jugendliche beispielsweise in einer neuen Klasse oder mit ihren Eltern erleben. Auch der dazugehörige Text im Arbeitsbuch behandelt ein ähnliches Thema. Beide Texte regen zur Problemlösung und kritischen Reflexion an.

Während Illustrationen im Lehrwerk nach wie vor eine große Rolle spielen, ist eine starke Zunahme an authentischen Fotografien sowie ihrer Thematik zu beobachten. Darauf werden nicht mehr nur Sehenswürdigkeiten bosnisch-herzegowinischer und deutscher Städte gezeigt, sondern vermehrt auch Alltagsaufnahmen von Jugendlichen, Sportlern, Musikern und Familien aus Deutschland. Dies stellt eine deutliche Weiterentwicklung dieser Lehrwerkreihe dar.

Im Lehrwerk für die **9. Klasse** befinden sich insgesamt 23 Texte. Zum ersten Mal in dieser Lehrwerkreihe dominieren mit einer Anzahl von 12 affirmativ-exklamatorische Texte, gefolgt von acht typisierend-imitatorischen, zwei normativ-dokumentarischen und wieder einem problemorientierten Text. Es gibt keinen kritisch-emanzipatorischen Text.

Die affirmativ-exklamatorischen Texte zielen darauf ab, das Interesse und die Begeisterung der Lernenden für die Schönheit und Einzigartigkeit kultureller Phänomene zu wecken. In abwechslungsreichen Textsorten wie Briefen, E-Mails, Erzählungen, Berichten und Gedichten wird das Besondere an Bosnien-Herzegowina und den deutschsprachigen Ländern hervorgehoben. Dabei geht es um positive Erlebnisse und Sehenswürdigkeiten der Stadt Wien, die Tradition der Weihnachtsmärkte in Deutschland oder um die Attraktivität Salzburgs. In Gedichten wird die Schönheit der Donau und ihrer Umgebung gelobt, die Legende der Loreley umschrieben oder die Schönheit Bosniens in bosnischer Sprache gefeiert. Exemplarisch kann der Text „Aus einem Reiseprospekt“ genannt werden, der primär touristische Informationen zu kulturellen und historischen Sehenswürdigkeiten von Salzburg liefert und die Leser:innen siezt. Der formelle Ton und die spezifische Thematik könnten für Neuntklässler weniger ansprechend sein. Die Verwendung des förmlichen „Sie“ distanziert junge SuS möglicherweise zusätzlich, da dies weniger geläufig und vertraut wirkt als das informelle „du“, das in Lehr- und Lernmedien für diese Altersgruppe üblicher ist. Zudem könnten die historischen Details das Interesse der SuS überfordern, besonders wenn ihnen kulturelle Bezüge oder historisches Vorwissen fehlen.

Die typisierend-imitatorischen Texte bieten einen Einblick in typische Alltagssituationen wie Familiengespräche, Freizeitaktivitäten und persönliche Vorstellungen, die für Jugendliche relevant und leicht nachvollziehbar sind. Darin werden z.B. verschiedene Berufswünsche

deutscher Jugendlicher präsentiert, Liebesprobleme und persönliche Ansichten zum Thema Freundschaft von Jugendlichen diskutiert oder das tägliche Leben eines Schweizer Mädchens beschrieben.

In dem einzigen problemorientierten Text mit dem Titel „Hilfe, ich habe ein Problem“ erzählen Jugendliche von ihren Herausforderungen im Umgang mit Freundschafts- und Liebesproblemen, mit denen sie im täglichen Leben konfrontiert werden. Damit werden die Lernenden zum Nachdenken über ihre eigene Lebenswelt angeregt.

Auch in diesem Lehrwerk überwiegen zwar Illustrationen, jedoch gewinnen Farbfotografien zunehmend an Bedeutung. Neben Sehenswürdigkeiten aus der Schweiz und Österreich werden auch Städte in Bosnien-Herzegowina sowie Porträts berühmter Persönlichkeiten aus dem deutschsprachigen Raum abgebildet.

5.1.2.8 Zusammenfassung

In der Lehrwerkreihe P2, die Lehrwerke von der 6. bis zur 9. Klasse einschließt, kommen insgesamt 87 Texte vor. Es zeigt sich eine deutliche Dominanz der typisierend-imitatorischen Präsentationsweise über die meisten Klassenstufen hinweg, mit insgesamt 50 Texten (s. *Diagramm 9*). Diese Art der Texte, die auf die Beschreibung alltäglicher Szenarien und Abbildung der Wirklichkeit konzentriert sind, bieten somit das Rückgrat der Lehrwerkreihe. Sie spiegeln eine didaktische Entscheidung wider, Schülerinnen und Schülern vor allem die alltägliche Realität und „typische“ Aspekte der Kultur nahezubringen, ohne dabei tiefer auf Probleme oder kritische Aspekte einzugehen. Dabei neigen sie zu einer idealisierten Darstellung des Alltags, sagen nichts über Probleme, Hintergründe oder Interessen der dargestellten Personen und Situationen.

Die affirmativ-exklamatorische Präsentationsweise umfasst rund 25 Texte, die v.a. in den letzten beiden Klassenstufen zunehmen. Sie zielen darauf ab, besondere oder herausragende Aspekte der Kultur positiv hervorzuheben. Die vergleichsweise hohe Zahl dieser Texte unterstreicht die Relevanz des Außergewöhnlichen und Besonderen innerhalb der kulturellen Darstellung in dieser Lehrwerkreihe.

Die Anzahl normativ-dokumentarischer Texte, die objektive Informationen, Daten und Fakten präsentieren, ist mit neun Texten deutlich geringer und weist darauf hin, dass das Vermitteln von Faktenwissen eine untergeordnete Rolle spielt. Daraus kann man schließen, dass in dieser Lehrwerkreihe der kognitiv-informationsbezogene Landeskundeansatz keine sehr wichtige Rolle spielt.

In der ganzen Lehrwerkreihe kommen lediglich drei problemorientierte Texte und kein einziger kritisch-emanzipatorischer Text vor. Diese Lücke wird erst in den höheren Klassenstufen ansatzweise geschlossen, was eine vertiefte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen und kritischen Perspektiven erst spät und in einem sehr kleinen Umfang ermöglicht. Eine frühere Integration solcher Texte könnte das kritische Denken und das bessere Verständnis für komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge fördern. Insgesamt kann man sagen, dass die Lehrwerkreihe wenig bis gar keinen Wert auf die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemen legt. Das vollständige Fehlen kritisch-emanzipatorischer Texte weist darauf hin, dass die Lehrwerke nicht darauf ausgerichtet sind, die SuS in ihrer Fähigkeit zu fördern, kritisch über die Gesellschaft nachzudenken und sie auf das weitere Leben vorzubereiten.

In Bezug auf die visuelle Gestaltung dominieren zunächst farbige Zeichnungen, die zwar bei jüngeren SuS die Aufmerksamkeit wecken können, jedoch eine vereinfachte und völlig verzerrte Darstellung der Realität bieten können. Die zunehmende Einbindung authentischer Fotografien in den höheren Klassenstufen trägt zu einem realistischeren Einblick in das Leben und die Kultur in den deutschsprachigen Ländern bei. Diese Entwicklung ist grundsätzlich positiv zu bewerten, da sie den Lernenden hilft, sich besser mit dem Zielsprachenland und seinen Menschen zu identifizieren und ein umfassenderes kulturelles Verständnis zu entwickeln. Auf der anderen Seite muss hinzugefügt werden, dass auch die Fotografien immer noch einer selektiven und möglicherweise idealisierten Darstellung unterliegen. Sie sollen nicht nur Sehenswürdigkeiten und „typische“ Familien und Jugendliche in den deutschsprachigen Ländern darstellen, sondern auch kritisch hinterfragt werden und versuchen, die Vielfalt und Komplexität der deutschsprachigen Länder zu widerspiegeln. Die Auswahl der Bilder sollte nicht nur auf ästhetischen Kriterien basieren, sondern auch kontroverse oder problematische Aspekte der Gesellschaft einbeziehen, um ein ausgewogeneres Bild einer Gesellschaft zu vermitteln. Es ist essenziell, dass Lehr- und Lernmedien die Lernenden dazu anregen, über Stereotypen und kulturelle Klischees hinauszudenken und ein kritisches Bewusstsein für die Darstellung von Kultur und Gesellschaft zu entwickeln.

Zusammenfassend kann man sagen, dass in der Lehrwerkreihe P2 die typisierend-imitatorische und die affirmativ-exklamatorische Präsentationsweise überwiegen (s. *Diagramm 10*). Von insgesamt 87 Texten machen diese beiden Präsentationsweisen 75 der Texte aus, was über 86% aller Texte ist. Die Analyse zeigt ebenfalls, dass die Lehrwerkreihe eine konservative didaktische Ausrichtung verfolgt, die vor allem auf die Vermittlung von Alltagswissen und die positive Darstellung von Kultur abzielt, ohne dabei SuS mit komplexeren gesellschaftlichen Fragestellungen und Diskursen zu konfrontieren. Diese Herangehensweise kann zu einem

simplifizierenden Verständnis der Welt beitragen und wenig Raum für die Entwicklung kritischer Denk- und Diskursfähigkeiten. Für eine umfassende Bildung, die junge Menschen auf die aktive Teilnahme an einer komplexen und sich schnell verändernden Welt vorbereitet, wäre eine ausgewogenere Mischung der Texte wünschenswert, insbesondere eine stärkere Einbindung von problemorientierten und kritisch-emanzipatorischen Texten.

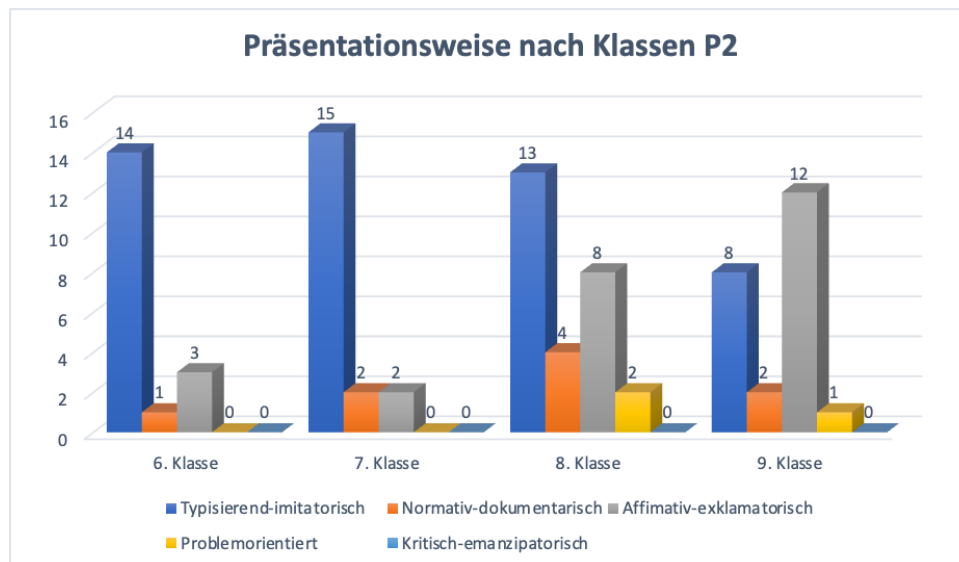


Diagramm 9: Präsentationsweise der Texte nach Klassen in der Lehrwerkreihe P2

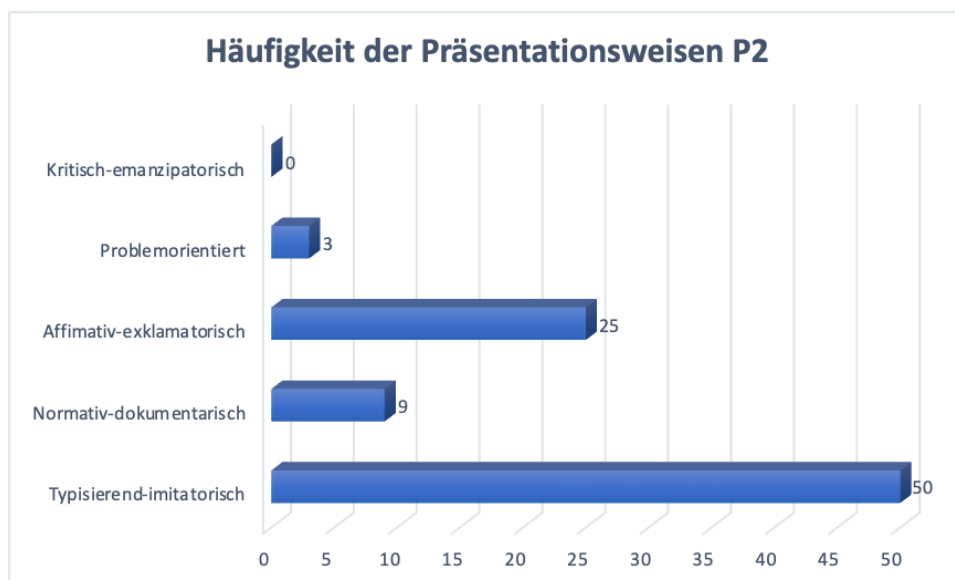


Diagramm 10: Häufigkeit der Präsentationsweisen in der gesamten Lehrwerkreihe P2

5.1.3 Vergleich Lehrwerkreihen P1 und P2

In diesem Teil werden die beiden Lehrwerkreihen P1 und P2 für die Grundstufe bezüglich des Anteils und der Vielfalt kulturbezogener Inhalte, der Lehrwerksakteure und der Präsentationsweise miteinander verglichen.

5.1.3.1 Anteil der kulturbezogenen Inhalte

Beim Vergleich der Gesamtanzahl kulturbezogener Inhalte in den Lehrwerkreihen P1 und P2 zeigt sich, dass die ältere Lehrwerkreihe P1 einen Anteil von 45,63% kulturbezogener Inhalte aufweist, während die neutralen Inhalte 54,37% betragen. Demgegenüber verzeichnet die jüngere Lehrwerkreihe P2 mit 73,37% einen deutlich höheren Anteil an kulturbezogenen Inhalten, während die neutralen Inhalte bei 26,63% liegen. Die Daten verdeutlichen, dass P2 einen um 27,74% höheren Anteil an kulturbezogenen Inhalten als P1 aufweist, was eine signifikante Zunahme dieser Inhalte in der neueren Lehrwerkreihe darstellt (s. *Diagramm 11*).

Folglich bestätigt sich die erste Teilhypothese H1 a) für die Primarstufe, die besagt, dass der Anteil kulturbezogener Inhalte in neueren Lehrwerken höher ist als in älteren.

Diese deutliche Zunahme lässt sich durch mehrere Faktoren erklären. Zum einen ist der zeitliche Abstand von mehr als einem Jahrzehnt zwischen den beiden Lehrwerkreihen zu berücksichtigen. In dieser Zeit hat eine deutliche Verbreitung des kommunikativen und insbesondere des interkulturellen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht stattgefunden, was die Relevanz von Landeskunde und Kultur erheblich erhöht hat. In beiden Ansätzen wird zudem eine größere Authentizität von kulturbezogenen Inhalten angestrebt, so dass viele authentische Materialien wie Fotografien, Zeitungsartikel u.a. in Lehr- und Lernmedien integriert werden. Dies führt zu einer Erhöhung der Gesamtanzahl kulturbezogener Inhalte.

Im direkten Vergleich der Lehrwerkreihen P1 und P2 lässt sich feststellen, dass P2 überwiegend dem interkulturellen Ansatz folgt, während P1 stärker grammatikorientiert ist und dadurch weniger authentisches Material enthält. Zudem waren die technischen Möglichkeiten einer farbigen Gestaltung von Lehr- und Lernmedien zu dieser Zeit sehr begrenzt, was sich ebenfalls auf die Lehrwerke dieser Lehrwerkreihe auswirkt.

Ein weiterer Faktor ist die Popularisierung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001; Council of Europe 2010), der die Bedeutung interkultureller Kompetenz betont und diese stärker in den Fokus von Lehrplänen und Lehr- und Lernmedien rückt.

Auch die Konzeption der Lehrwerkreihen spielt eine Rolle. Während P1 ausschließlich aus Lehrbüchern besteht, umfasst P2 neben Lehr- auch Arbeitsbücher, was eine differenziertere

und umfassendere Aufarbeitung der kulturbezogenen Themen ermöglicht. Hinzu kommt die Anzahl der Lehrwerke innerhalb der Lehrwerkreihen: P1 besteht aus fünf Lehrbüchern für die Klassenstufen 4 bis 8, wohingegen P2 aus jeweils vier Lehr- und vier Arbeitsbüchern für die Klassenstufen 6 bis 9 besteht.

Unterschiede zeigen sich auch in den Lehrplänen der beiden Zeiträume. Im Lehrplan für P1 wird als eines der Ziele des Fremdsprachenlernens lediglich sehr allgemein formuliert, dass SuS die Lebensweise, Bräuche und Errungenschaften anderer Länder und Völker kennen lernen sollen (vgl. *Nastavni planovi i programi za osnovne škole 1994*: 39). Im Lehrplan für P2 dagegen werden konkrete „interkulturelle Inhalte“ für jede Klassenstufe genannt (z.B. sich in alltäglichen Situationen der Zielsprachenkultur entsprechend benehmen) und damit ihre Relevanz hervorgehoben (vgl. *Nastavni plan i program. Osnovna škola. Njemački jezik. Drugi strani jezik 2018*: 11). Auch diese Tatsache wirkt sich auf die Anzahl kulturbezogener Inhalte in den beiden Lehrwerkreihen aus.

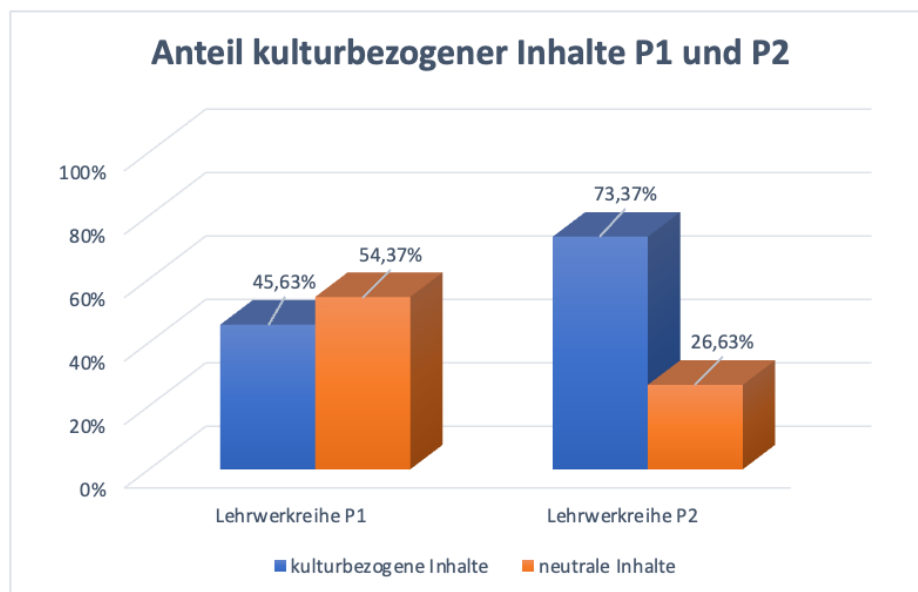


Diagramm 11: Anteil kulturbezogener Inhalte in den Lehrwerkreihen P1 und P2 im Vergleich

5.1.3.2 Vielfalt der Inhaltskategorien

Vergleicht man die Verteilung der Inhaltskategorien in den Lehrwerkreihen P1 und P2, so fällt auf, dass beide eine ähnliche und mäßige Vielfalt aufweisen (s. *Diagramm 13*).

In P1 überwiegen die Kategorien *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* mit 21,15% sowie *Bildung/Schule* mit 18,73%. Weitere häufig vertretene Kategorien sind *Kunst/Literatur/Sprache* mit 12,79% und *Freizeit* mit 11,20%.

P2 zeigt eine ähnliche Tendenz, wobei die Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* mit 28,07% noch deutlicher dominiert. Weitere häufig vertretene Kategorien sind *Freizeit* mit 14,66% und *Wohnen/Leben* mit 11,31%. Somit überschneiden sich zwei der häufigsten Kategorien in beiden Lehrwerkreihen: *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* und *Freizeit*, was auf ihre besondere Relevanz sowohl in älteren als auch in neueren Lehrwerken der Primarstufe hinweist.

Der Mittelbereich der Inhaltskategorien in den beiden Lehrwerkreihen zeigt ebenfalls Ähnlichkeiten. So befinden sich in P1 vier Kategorien hier: *Wohnen/Leben* mit 9,36%, *Essen/Trinken* mit 6,86%, *Familie* mit 5,69% und *Wirtschaft/Geld/Arbeit/Beruf* mit 5,35%. In P2 sind fünf Kategorien in diesem Bereich: *Bildung/Schule* mit 9,59%, *Kunst/Literatur/Sprache* mit 6,77%, *Familie* und *Essen/Trinken* mit jeweils 6,64% sowie *Tradition/Kultur/Bräuche/Feiertage* mit 6,33%.

Auffällig ist, dass sich die Kategorie *Kunst/Literatur/Sprache* von P1 zu P2 halbiert und dadurch in neuen Lehrwerken deutlich an Bedeutung verliert. Das könnte am veränderten Landeskundeansatz liegen, der in P1 eher der faktenorientierten Landeskunde zuzuordnen ist, wo literarische und künstlerische Errungenschaften insgesamt relevanter waren. In P2 hingegen treten erste Anzeichen einer kommunikativen und interkulturellen Landeskunde zutage, jedoch bleibt auch die faktische Landeskunde bedeutend, wenn auch ohne eine starke Betonung von Literatur und Kunst. Dafür sind in P2 Themen aus dem alltäglichen Leben wie Reisen, Wohnen, Leben, Freizeit, Schule etc. sehr präsent.

Die 5%-Schwelle erreichen in beiden Lehrwerkreihen jeweils fünf Kategorien nicht, davon vier gleiche: *Medien/Kommunikation/Technologie/Fortschritt*, *Geschichte*, *Mode/Kleidung* und *Staat/Politik/Institutionen*. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass diese Themen als nicht besonders relevant für SuS der Primarstufe erachtet werden und auch in Lehrplänen seltener vorkommen. In P1 gehört noch die Kategorie *Tradition/Kultur/Bräuche/Feiertage* in diese Gruppe, in P2 ist es die Kategorie *Wirtschaft/Geld/Arbeit/Beruf*.

Vergleicht man die Standardabweichungen von P1 und P2 sowie die Klassifizierung der Inhaltskategorien in *häufig*, *mäßig* und *wenig* miteinander, so zeigt sich folgendes Bild: Die Standardabweichung in P1 beträgt 6,46% und ist damit geringfügig niedriger als die in P2 mit 7,11%. P2 weist demnach eine etwas ungleichmäßigere Verteilung der Inhalte und eine stärkere Betonung einzelner Themenbereiche auf, was beispielsweise an der Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* sichtbar wird, die mit 28,07% am stärksten vertreten ist. P1 zeigt auch eine etwas gleichmäßigere Verteilung über die drei verschiedenen Gruppen *häufig*, *mäßig* und *schwach vertreten*. P2 weist etwas mehr Gewicht in der mittleren, dafür aber

weniger in der häufigen Gruppe auf. Beim Vergleich des Schwellenwerts von 5% ergibt sich kein Unterschied zwischen den Lehrwerkreihen, d.h. beide haben jeweils fünf Themen unter diesem Wert. Damit kann festgehalten werden, dass **sich die Teilhypothese H2 a), die besagt, dass die Inhaltskategorien in neueren Lehrwerken gleichmäßiger verteilt sind als in älteren, für die Primarstufe nicht bestätigt.** Da in Lehrwerken der jüngeren Generation P2 alltägliche Themen sehr relevant sind und deutlich dominieren, **kann jedoch die Teilhypothese H2 b), die besagt, dass in neueren Lehrwerken Alltagsthemen überwiegen, als bestätigt betrachtet werden.**

Bezüglich der Darstellung der deutschsprachigen Länder zeigt sich in beiden Lehrwerkreihen eine deutliche Dominanz Deutschlands (s. *Diagramm 12*). In P1 macht Deutschland 76,60% der kulturbezogenen Inhalte aus, während es in P2 zu einer leichten Verschiebung kommt und Inhalte zu Deutschland auf 69,03% zurückgehen. Beide Reihen konzentrieren sich dabei stark auf die Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* und stellen touristische Attraktionen in den Vordergrund, wodurch das Land stark vereinfacht und stereotypisierend dargestellt wird. Österreich ist in beiden Lehrwerkreihen interessanterweise mit nahezu gleichem Anteil unterrepräsentiert. So beträgt der Anteil in P1 9,19% und in P2 9,29%. In beiden Reihen wird das Land vor allem durch geografische und kulturelle Aspekte repräsentiert, mit starker Betonung auf die Stadt Wien, die Alpen und Mozart. Die Darstellungen sind durchgehend stark touristisch geprägt.

Die Schweiz ist in beiden Lehrwerkreihen am wenigsten präsent, wobei sich der Anteil von 5,46% in P1 auf 4,05% in P2 reduziert. Sowohl in P1 als auch in P2 wird die Schweiz hauptsächlich durch ihre Naturschönheiten und Sehenswürdigkeiten in Städten wie Zürich, Bern, Genf und Basel repräsentiert, was zu einem idyllischen und romantisierten Bild des Landes führt.

Das DACH-Prinzip wird damit in beiden Lehrwerkreihen nicht konsequent umgesetzt, da Deutschland stets überpräsent ist. Obwohl die Inhalte über Deutschland von P1 auf P2 etwas zurückgehen, erfahren die Inhalte über Österreich und die Schweiz wenig bis keine Veränderung. Dies deutet darauf hin, dass das DACH-Prinzip weder zur Zeit der Veröffentlichung der ersten Reihe in den frühen 1990er Jahren noch zur Zeit der Veröffentlichung der zweiten Reihe in den 2010er Jahren große Bedeutung hatte. **Damit kann die Teilhypothese H3 a), die besagt, dass kulturbezogene Inhalte in älteren Lehrwerken sehr deutschlandzentriert präsentiert werden, während in neueren Lehrwerken auch Österreich und die Schweiz berücksichtigt werden, nicht gänzlich bestätigt werden.** Die Analyse ergibt nämlich, dass sowohl in älteren als auch in jüngeren Lehrwerken starke

Dominanz Deutschlands und geringe Berücksichtigung Österreichs und der Schweiz feststellbar ist. **Dabei werden Österreich und die Schweiz in allen Lehrwerken überwiegend touristisch präsentiert, womit sich die Teilhypothese H3 b) bestätigen lässt.** Der größte Unterschied zwischen den Lehrwerkreihen wird in den Inhalten über Bosnien-Herzegowina verzeichnet. So wird das Land in P1 mit 8,75% und in P2 mit 17,64% der Inhalte repräsentiert. In der jüngeren Lehrwerkreihe werden diese Inhalte also intensiver integriert als in der älteren. Diese Verdoppelung der Inhalte weist auf eine deutlich stärkere Berücksichtigung der Ausgangskultur in der jüngeren Lehrwerkreihe P2 hin und liegt v.a. an den neuen Lehrplänen, die eine obligatorische Integration bosnisch-herzegowinischer Inhalte in die Lehrwerke aller Fächer vorschreiben. **Damit lässt sich die Teilhypothese H4 a) bestätigen, die besagt, dass der Anteil kulturbezogener Inhalte über Bosnien-Herzegowina in der zweiten Lehrwerkgeneration signifikant höher ist als in der ersten Generation.**

Bosnien-Herzegowina wird in der älteren Lehrwerkreihe P1 am stärksten durch die Inhaltskategorie *Bildung/Schule* präsentiert, dicht gefolgt von der Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt*, während in der neueren Lehrwerkreihe P2 mehr als die Hälfte der Inhalte auf die Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* entfällt. Die Kategorie *Geschichte* fällt in beiden Reihen auffällig niedrig aus, wobei sich ihr Anteil kaum verändert. In P1 wird der Bosnienkrieg zwar thematisiert, jedoch ist dieses Thema bei weitem nicht so dominant wie anfangs vermutet. In P2 wird das Thema gar nicht behandelt. Das kann daran liegen, dass der Bosnienkrieg trotz seiner Bedeutung für das Land als sehr sensibles und potenziell polarisierendes Thema gilt und deshalb behutsam und oft nur in höheren Klassenstufen oder im Rahmen anderer Fächer behandelt wird. **Damit bestätigt sich die Teilhypothese H4 b) nur teilweise, die besagt, dass Bosnien-Herzegowina in älteren Lehrwerken überwiegend durch die Inhaltskategorie Geschichte präsentiert wird, während es in neueren Lehrwerken deutlich abwechslungsreicher repräsentiert wird.** Die Analyse ergibt demnach, dass Bosnien-Herzegowina in älteren Lehrwerken nicht überwiegend durch die Kategorie *Geschichte* präsentiert wird. Beim Vergleich der Vielfalt der Inhaltskategorien zwischen P1 und P2 kann jedoch festgestellt werden, dass Bosnien-Herzegowina in P2 mit mehr Themen, d.h. abwechslungsreicher dargestellt wird als in P1.

In beiden Lehrwerkreihen werden durch Brieffreundschaften und gegenseitige Besuche Kontakte zwischen den deutschsprachigen Ländern und dem eigenen Land hergestellt und auf diese Weise das jeweilige Land touristisch erkundet. Dabei wird Kultur sowohl in P1 als auch

in P2 als ein geschlossenes, festgelegtes Konstrukt betrachtet, das sich v.a. nach nationalen Grenzen orientiert.

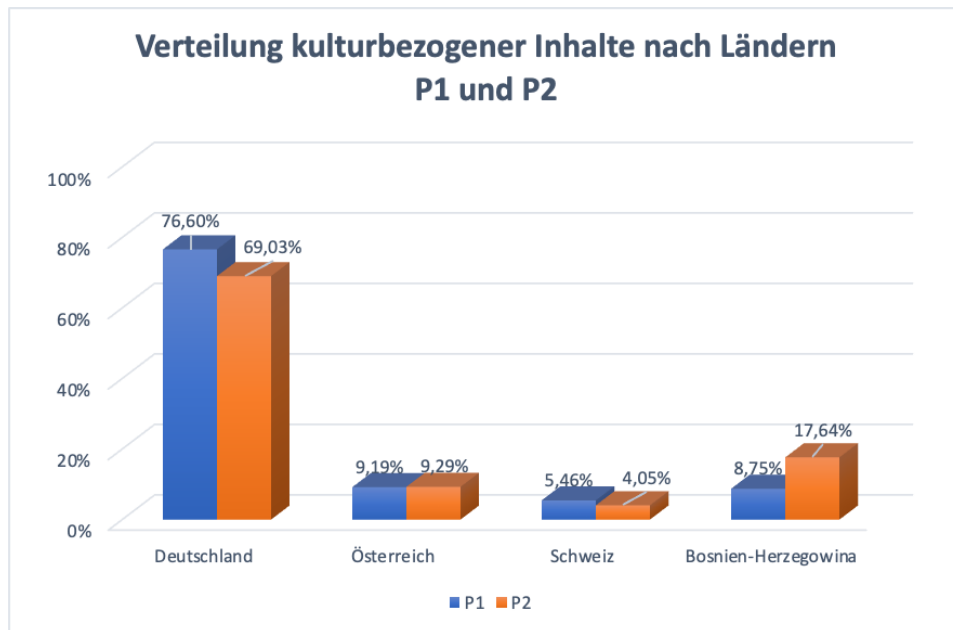


Diagramm 12: Verteilung kulturbezogener Inhalte nach Ländern in den Lehrwerkreihen P1 und P2 im Vergleich

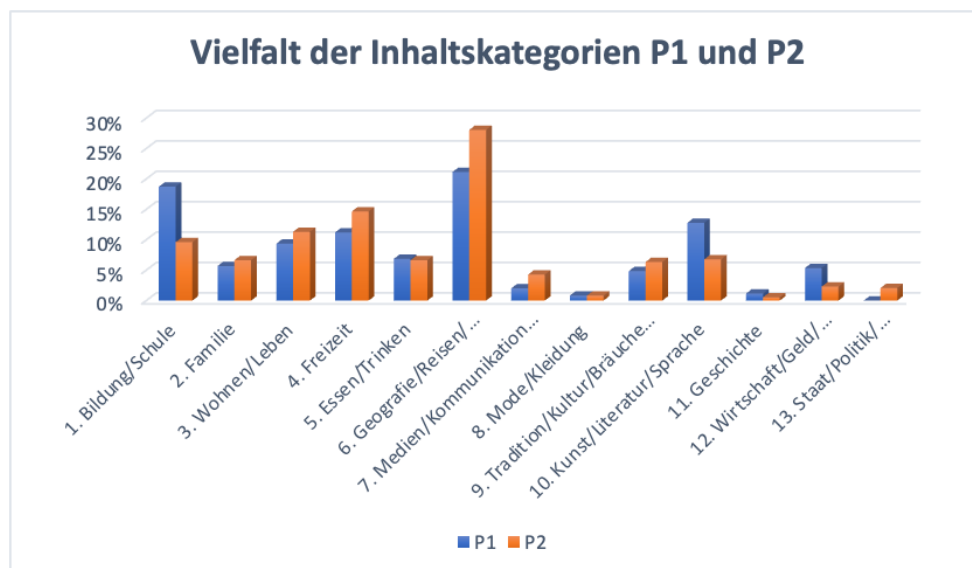


Diagramm 13: Vielfalt der Inhaltskategorien in den Lehrwerkreihen P1 und P2 im Vergleich

5.1.3.3 Lehrwerksakteure

Vergleicht man die Lehrwerkreihen P1 und P2 miteinander, so entsteht ein Bild, das sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede in der Präsentation der Lehrwerksakteure und ihres Alltags zeigt.

Die Hauptakteure beider Lehrwerkreihen sind überwiegend Repräsentanten der deutschen Kultur, wobei traditionelle und ideale Bilder des Lebens in Deutschland vermittelt werden. Die Namen der Akteure sind überwiegend deutschsprachig, ergänzt durch bosnisch-herzegowinische Vornamen. Während P1 Namen wie Klaus, Werner, Brigitte oder Renate verwendet, finden sich in P2 erwartungsgemäß modernere Namen wie Hanna, Tobias, Tina oder Daniel. Deutsche Nachnamen wie Müller, Weber, Berger, Mayer oder Lange dominieren in beiden Lehrwerkreihen. In P2 treten vereinzelt auch Namen aus der Schweiz und Österreich auf, wobei die Auswahl an Namen insgesamt zunimmt. Beide Reihen vernachlässigen jedoch Namen mit Migrationshintergrund, was die kulturelle Vielfalt in Deutschland nicht ausreichend widerspiegelt. Die Altersgruppe der dargestellten Personen entspricht meist der Zielgruppe des jeweiligen Lehrbuchs und ihrer Familienmitglieder.

In beiden Lehrwerkreihen werden unterschiedliche Schwerpunkte in der Darstellung der Handlungsorte gesetzt. Während P1 sich anfangs hauptsächlich auf unspezifische städtische und ländliche Umgebungen konzentriert und in höheren Klassen auch Großstädte wie München und Hamburg präsentiert, erweitert P2 das Spektrum um kleinere Städte und Regionen in Bosnien-Herzegowina wie Mostar, Travnik, Bihać oder Jajce sowie um hauptsächlich große Städte in der Schweiz und Österreich. Zudem sind auch deutsche und bosnisch-herzegowinische Großstädte wie Bremen und Sarajevo häufig vertreten, wodurch insgesamt eine größere geografische Vielfalt geboten wird. Im Vergleich zur Lehrwerkreihe P1, in der Sarajevo auch durch die Folgen des Krieges charakterisiert wird und dadurch etwas realistischer erscheint, verzichtet P2 auf die jüngste Geschichte und setzt ausschließlich auf touristische Aspekte der multikulturellen bosnisch-herzegowinischen Hauptstadt.

Deutschland wird in P1 als ein fortschrittlicher Industriestaat mit vielen Fabriken dargestellt, was jedoch auch seine Schattenseiten hat, während es P2 ausschließlich als ein touristisches attraktives Land präsentiert. Österreich und die Schweiz werden in beiden Reihen zudem durch ihre Alpenlandschaft sowie typische Produkte wie den Schweizer Käse, die Schweizer Uhren oder die österreichischen Mozartkugeln dargestellt. Die Darstellung der Länder bleibt jedoch in beiden Reihen oft oberflächlich und klischeehaft und fokussiert hauptsächlich auf positive, touristische Aspekte, berühmte männliche Persönlichkeiten, bekannte Sehenswürdigkeiten und kulturelle Stereotypen.

Traditionelle Familienbilder und Rollenverteilungen dominieren sowohl in P1 als auch in P2. Familien werden überwiegend mittelständisch präsentiert, mit Vätern als Ernährer und Müttern als für Haushalt und Kindererziehung zuständig. Es gibt ausschließlich klassische Familien mit mehreren Kindern, alternative Familienformen wie Alleinerziehende, Patchworkfamilien,

Stiefeltern und -kinder fehlen ganz. Diese Darstellung erscheint homogenisierend und nicht realitätsnah. Die Familien scheinen insgesamt wohlhabend zu sein, mit Möglichkeiten, sich Urlaube im Ausland zu leisten und abwechslungsreiche Freizeitaktivitäten zu haben. In P1 arbeiten die Eltern häufig in Fabriken, was zur Entstehungszeit der Lehrwerkreihe üblich war, jedoch eher für Bosnien-Herzegowina als für Deutschland. In P2 wird eine leichte Zunahme in der Darstellung von Berufstätigkeit bei Frauen festgestellt, die trotzdem in weniger angesehenen, eher weiblichen Berufen wie Lehrerin, Bibliothekarin oder Verkäuferin bleiben. Deutsche sind stets fleißig, ordentlich und umweltbewusst, Kinder und Jugendliche in beiden Reihen brav, hilfsbereit und engagiert. Sie gehen gern zur Schule, ein Ort, an dem autoritative Werte und ein positives Lernumfeld herrschen. In P2 werden ihre Konflikte und Herausforderungen vereinzelt, aber dennoch häufiger präsentiert, was auf eine positive Entwicklung der jüngeren Lehrwerkreihe hinweist.

Die Lehrwerksakteure werden in beiden Lehrwerkreihen überwiegend illustrativ dargestellt, wobei sich die Illustrationen in ihrer Ausführung und Ästhetik deutlich unterscheiden. Diese Unterschiede spiegeln die Entstehungszeit der jeweiligen Lehrwerkreihe sowie die damaligen technischen Entwicklungen und gestalterischen Trends wider. Aus der heutigen Perspektive wirken sie vereinfacht und unrealistisch, obwohl die Illustrationen in P2 insgesamt bunter und fröhlicher dargestellt werden. In P2 zeigt sich ein Anstieg an authentischen Fotografien von Jugendlichen, die jedoch in der Regel blond und hellhäutig sind. Dadurch wird auch kein realistisches Bild der Gesellschaft in den deutschsprachigen Ländern geboten.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass beide Lehrwerkreihen dazu neigen, ein idealisiertes Bild der dargestellten Länder und traditionelle Werte zu zeichnen. In P1 werden auch problematische Inhalte zum Thema Natur und Umweltschutz mehrmals angesprochen. Dies könnte darauf hindeuten, dass diese Themen zur Entstehungszeit der Reihe besonders aktuell waren. P2 präsentiert durchgehend positive Darstellungen von Deutschen und Deutschland, während Österreich und die Schweiz vornehmlich durch touristische Aspekte repräsentiert werden. Interessanterweise führt P2 auch einige Probleme von Jugendlichen ein, die in P1 nicht thematisiert werden. Trotz dieser Unterschiede bieten beide Reihen insgesamt ein vereinfachtes und idealisiertes Bild des Lebens und Alltags, das nicht unbedingt die Komplexität und Vielfalt der realen Lebenserfahrungen widerspiegelt. Somit wird stereotypisches Denken noch mehr unterstützt. **Die Hypothese H5, die besagt, dass die Lehrwerksakteure selten realitätsnah präsentiert werden, kann somit für die Primarstufe als bestätigt betrachtet werden.**

An dieser Stelle ist noch anzumerken, dass diese einseitige und positive Darstellung der Lebenswelt in der Primarstufe durchaus motivierend und ansprechend für die SuS sein kann. Insbesondere im jungen Alter kann eine idealisierte Darstellung durch Lehrwerkakteure das Interesse und die Neugier der SuS wecken und somit ihre positive Einstellung und Motivation zum Lernen der Fremdsprache steigern.

Problematisch wird es jedoch, wenn diese idealisierte Darstellung die einzige Perspektive bleibt und die SuS überhaupt nicht dazu angeregt werden, ein differenzierteres Bild der Realität zu entwickeln. Dadurch entsteht leicht ein verzerrtes Bild der Gesellschaft, das nicht der gesellschaftlichen Komplexität und Diversität entspricht und die Entwicklung kritischen Denkens behindern kann. Es stellt sich aber auch die Frage, ob Lehrwerke überhaupt die gesellschaftliche Realität wiedergeben können oder immer nur einen Teil der Wirklichkeit präsentieren können.

Im Sinne des kulturellen Lernens nach Altmayer (z.B. 2023a) liegt der Fokus daher nicht auf Fakten und Informationen über das Leben in Deutschland, Österreich oder der Schweiz, sondern auf den Wissens- und Deutungsressourcen der Lernenden und deren Reflexion darüber durch die Beschäftigung mit authentischen deutschsprachigen Materialien. SuS sollten auf ihre eigene Lebenswelt zurückgreifen können, aber auch andere Perspektiven zulassen. Es ist daher wichtig, dass Lehrwerke durch mehrperspektivische Texte und Bilder, Gespräche und kurze Diskussionen auch in der Erstsprache der SuS dazu ermutigen, sich kritisch mit den Inhalten auseinanderzusetzen, die eigenen Deutungsmuster aufzurufen, sie mit anderen Lernenden zu vergleichen und ggf. zu ändern (Altmayer 2016: 11). Auf diese Weise könnte die sog. Diskursfähigkeit erreicht werden, die Altmayer fordert (Altmayer 2023: 332), und zwar nicht erst auf höheren Sprachniveaus, sondern schon von Anfang des Fremdsprachenlernens. Die Konzeption der Aufgabenstellungen spielt hier eine entscheidende Rolle. Diese sollten so konzipiert sein, dass sie Lernende dazu auffordern, eigene Meinungen zu bilden, über bestehende Situationen zu reflektieren und sie kritisch zu hinterfragen. Im abschließenden Kapitel wird dies noch näher erläutert.

In den untersuchten Lehrwerkreihen werden den SuS hingegen Realitäten serviert. In Deutschland leben ausschließlich mehrköpfige Familien, in denen eine klare Rollenverteilung gilt, die Weihnachten unter dem Weihnachtsbaum feiern und sonntags einen Ausflug machen. Österreich ist voller Mozartkugeln, alle Menschen gehen in den Alpen wandern und in der Schweiz isst man Käse und Schokolade. Dies deutet auf ein geschlossenes, homogenisierend-nationales Kulturverständnis hin, das auf Dichotomien beruht und das Eigene und das Fremde streng auseinanderhält. Dadurch wird SuS jedoch ein Bild vermittelt, dass z.B. alle Deutschen

so sind, wie sie in den Lehrwerkreihen präsentiert werden. Dies schränkt die Möglichkeit ein, unterschiedliche Lebensformen zu entdecken, selbst Meinungen zu bilden oder kritisch an Themen heranzugehen. Um ein umfassenderes Verständnis kultureller Vielfalt zu fördern, ist es daher entscheidend, Lehrwerke und Aufgabenstellungen so zu gestalten, dass sie zur kritischen Reflexion und Diskursfähigkeit anregen. Ein solcher Ansatz eröffnet SuS die Möglichkeit, über den Tellerrand hinauszublicken und eigene Meinungen zu formen.

5.1.3.4 Präsentationsweise

Beim Vergleich der Präsentationsweisen in den Lehrwerkreihen P1 (126 Texte) und P2 (87 Texte) für die Primarstufe fällt auf, dass beide eine starke Präferenz für typisierend-imitatorische Texte aufweisen. So überwiegt diese Präsentationsweise in beiden Lehrwerkreihen deutlich (s. *Diagramm 14*), was auf die Relevanz der Vermittlung alltäglicher und kulturell „typischer“ Situationen in beiden Lehrwerkreihen hindeutet. **Somit wird die sechste Hypothese (H6), dass in allen Lehrwerken die typisierend-imitatorische Präsentationsweise überwiegt, vorerst für die Primarstufe bestätigt.**

Außerdem ergibt die Analyse, dass die zweithäufigste Präsentationsweise in beiden Lehrwerkreihen die affirmativ-exklamatorische ist. Beide Lehrwerkreihen nutzen diese Texte, um Begeisterung und Wertschätzung für kulturbezogene Besonderheiten zu wecken, häufig im Bereich der Geografie, Kunst und Literatur.

Bei der Lehrwerkreihe P1 zeigt sich dazu eine stärkere Neigung zu normativ-dokumentarischen Texten, in denen objektive Informationen und Fakten über deutschsprachige Länder vermittelt werden. Das entspricht auch der Tatsache, dass die Lehrwerkreihe zum größten Teil der Grammatik-Übersetzungsmethode zuzuordnen ist, in der die kognitive bzw. faktische Landeskunde vermittelt und Fakten stark wertgeschätzt werden. Die Lehrwerkreihe P2 hält sich hier vergleichsweise zurück, bietet aber dennoch eine Grundlage für das Vermitteln von Faktenwissen. Das entspricht ebenfalls der größtenteils interkulturellen Ausrichtung der Lehrwerkreihe, in der Fakten etwas an Bedeutung verlieren, dafür aber der Fokus auf den Vergleich des Eigenen und des Fremden bzw. auf verschiedene interkulturelle Inhalte gelegt wird. Durch die vielen interkulturellen Begegnungen zwischen deutschen und bosnisch-herzegowinischen Lehrwerkfiguren wird dies noch unterstützt.

Bei problemorientierten Texten fällt auf, dass ihre Anzahl in beiden Lehrwerkreihen auffallend gering ist. Trotzdem zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den beiden Lehrwerkreihen. Die ältere Lehrwerkreihe P1 beinhaltet fast doppelt so viele problemorientierte Texte als die jüngere Lehrwerkreihe P2. Dabei geht es um gesellschaftliche

Themen wie Umweltverschmutzung, das Aussterben von Wäldern u.a., mit denen sich die Lehrwerkakteure befassen. P1 integriert somit in stärkerem Maße Inhalte, die Schüler:innen dazu anregen, über Probleme nachzudenken. P2 scheint diese didaktische Chance weitgehend auszulassen und behandelt in nur wenigen Texten persönliche Probleme von Jugendlichen. Leider wird in keiner der beiden Lehrwerkreihen das Potenzial der Aufgabenstellungen genutzt, um die Lernenden dazu anzuregen, mögliche Lösungsansätze selbst zu entwickeln und sich kritisch damit auseinanderzusetzen.

In beiden Lehrwerkreihen sind die kritisch-emanzipatorischen Texte am wenigsten vertreten. Während in P1 lediglich ein einzelner Text dieser Kategorie enthalten ist, fehlen solche Texte in P2 vollständig. Der Mangel bzw. die Abwesenheit an problemorientierten und kritisch-emanzipatorischen Texten in beiden Lehrwerkreihen, insbesondere in den unteren Klassenstufen, wirft Fragen bezüglich des Bildes der deutschsprachigen Länder auf, das den Lernenden vermittelt wird. Indem die Lehrwerke überwiegend auf typisierend-imitatorische und affirmativ-exklamatorische Inhalte setzen, besteht die Gefahr einer klischeehaften, idealisierten Darstellung, die den Lernenden möglicherweise nicht die notwendigen Werkzeuge an die Hand gibt, um sich kritisch mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen.

Es ist zu bemerken, dass die Balance zwischen problematisierenden und idealisierenden Inhalten essenziell für eine realistische Darstellung einer Kultur ist (vgl. dazu Ammer 1988: 97 ff.). Die Überbetonung positiver Aspekte könnte die Vorbereitung der Lernenden auf die komplexen Realitäten einer globalisierten Welt beeinträchtigen und ihre Fähigkeit zur kritischen Reflexion und aktiven Teilnahme an der Gesellschaft einschränken. Es empfiehlt sich, dass zukünftige Lehrwerke eine ausgewogenere Verteilung von Textpräsentationsweisen anstreben, um die kritische Denkfähigkeit und das kulturelle Verständnis der Lernenden in einem umfassenden Bildungskontext zu fördern.

Insgesamt bietet P1 eine etwas breitere Palette an Präsentationsweisen von Texten als P2. Außerdem zeigt P1 eine Entwicklung hin zu einem komplexeren Verständnis gesellschaftlicher Themen in den höheren Klassenstufen. P2 fokussiert sich stark auf die Vermittlung von Alltagswissen durch typisierend-imitatorische Texte und lässt dabei wenig Raum für kritische Auseinandersetzungen oder das Hinterfragen von gesellschaftlich relevanten Themen. Damit legt P2 mehr Wert auf die positive Darstellung der dargestellten Länder.

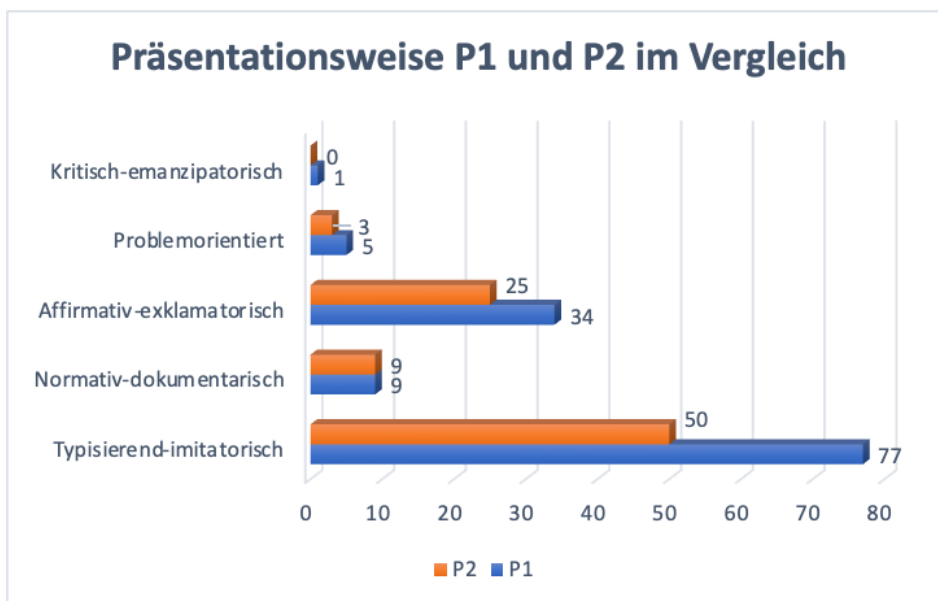


Diagramm 14: Präsentationsweise der Lehrwerkreihe P1 und P2 im Vergleich

5.2 Sekundarstufe – Mittelschullehrwerke

5.2.1 Lehrwerkreihe S1 (ab 1998)

Im Folgenden geht es um die Analyse der Lehrwerkreihe S1 für die Sekundarstufe. Hierbei handelt es sich um vier Lehrbücher für die 1. bis 4. Klasse, die in den Jahren 1996 bis 2003 erschienen sind.

5.2.1.1 Anteil der kulturbezogenen Inhalte

In diesem Teil der Analyse wird der Anteil kulturbezogener Inhalte innerhalb der einzelnen Lehrbücher der Lehrwerkreihe S1 für die Sekundarstufe berechnet.

Im Lehrbuch für die **1. Klasse** der Sekundarstufe S1 beläuft sich der Anteil kulturbezogener Inhalte auf 59,91%, wogegen die neutralen Inhalte 40,09% der Gesamtinhalte ausmachen. Demnach machen mehr als die Hälfte der Gesamtinhalte die kulturbezogenen Inhalte aus. Obwohl dieses Lehrbuch primär für Sprachanfänger konzipiert ist und man aufgrund der einfachen sprachlichen und kommunikativen Situationen generell einen geringeren Anteil kulturbezogener Inhalte erwarten könnte, erweist sich dieser möglicherweise in Anbetracht der fortschreitenden Reife und der entwickelten kognitiven Fähigkeiten der SuS in der Sekundarstufe als relativ hoch.

Das Lehrbuch für die **2. Klasse** der Sekundarstufe S1 enthält 51,57% kulturbezogener Inhalte, während die neutralen Inhalte 48,43% der Gesamtinhalte ausmachen. Verglichen mit dem Lehrbuch für die 1. Klasse fällt der Anteil kulturbezogener Inhalte leicht um 8,34%.

Im Lehrbuch für die **3. Klasse** der Sekundarstufe S1 beträgt der Anteil kulturbezogener Inhalte 64,14%, während die neutralen Inhalte 35,86% ausmachen. Das stellt einen Anstieg kulturbezogener Inhalte um 12,57% im Vergleich zur vorherigen Klassenstufe dar. Eine mögliche Erklärung für diese Zunahme könnte der Wechsel in der Autorenschaft sein, der mit einer stärkeren Betonung kultureller Inhalte einhergeht. Zudem könnte auch eine erhöhte Integration literarischer Texte in den Lehrplänen zu diesem Anstieg beigetragen haben.

Der Anteil kulturbezogener Inhalte im Lehrbuch für die **4. Klasse**, die gleichzeitig die Abschlussklasse der Sekundarstufe darstellt, beträgt 56,82%, während die neutralen Inhalte 43,18% der Gesamtinhalte ausmachen. Dies ist ein leichter Rückgang kulturbezogener Inhalte von 7,32%.

5.2.1.2 Zusammenfassung

In der Lehrwerkreihe S1 ergeben sich folgende prozentualen Anteile von kulturbezogenen und neutralen Inhalten in den vier verschiedenen Klassenstufen (1. Bis 4. Klasse): In der 1. Klasse sind 59,91% der Inhalte kulturbezogen, während 40,09% als neutral eingestuft sind. In der 2. Klasse sinkt der Anteil der kulturbezogenen Inhalte auf 51,57%, während sich der Anteil der neutralen Inhalte auf 48,43% beläuft. Das Lehrbuch für die 3. Klasse zeigt den höchsten Anteil an kulturbezogenen Inhalten mit 64,14% und demnach den niedrigsten Anteil an neutralen Inhalten mit 35,86%. In der 4. Klasse sind 56,82% der Inhalte kulturbezogen und 43,18% neutral (s. *Diagramm 15*).

Der Mittelwert des Anteils kulturbezogener Inhalte in den Lehrbüchern für die 1. Bis 4. Klasse beträgt 58,11%, während die neutralen Inhalte 41,89% ausmachen. Der Mittelwert deutet darauf hin, dass in der Lehrwerkreihe S1 im Durchschnitt etwas mehr als die Hälfte der Inhalte kulturbezogen ist und demnach insgesamt eine mäßige Bedeutung kulturbezogener Inhalte festzustellen ist. Der größte Unterschied im Anteil kulturbezogener Inhalte wird zwischen den Lehrbüchern für die 2. Und 3. Klasse festgestellt, was am Wechsel in der Autorenschaft liegen könnte. Außerdem könnte auch eine stärkere Berücksichtigung literarischer Texte in den Lehrplänen zu diesem Anstieg beigetragen haben.

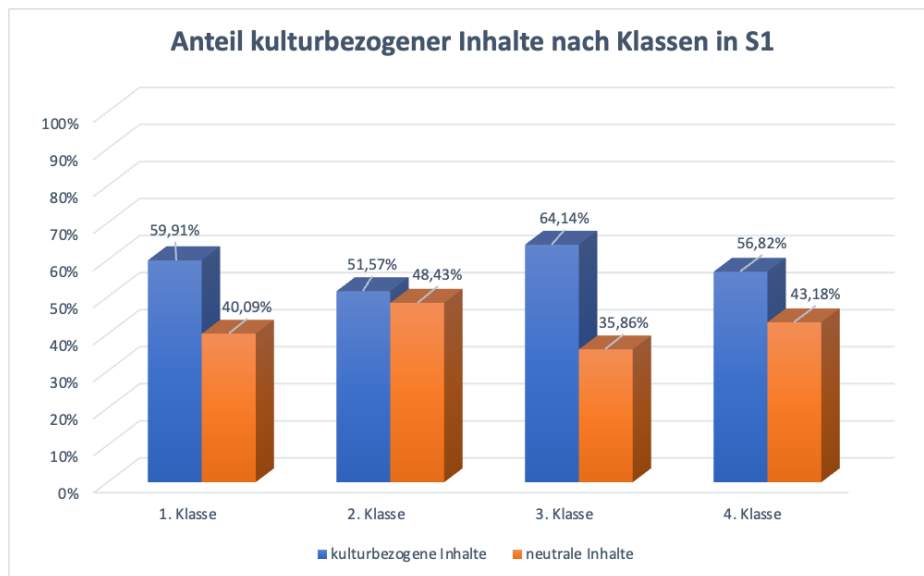


Diagramm 15: Anteil kulturbezogener Inhalte nach Klassen in der gesamten Lehrwerkreihe S1

5.2.1.3 Vielfalt der Inhaltskategorien

In diesem Abschnitt wird anhand der zuvor formulierten Teilfragen die Vielfalt der Inhaltskategorien in den einzelnen Lehrbüchern der Lehrwerkreihe S1 quantitativ und qualitativ analysiert.

Das Lehrbuch für die **1. Klasse** weist einen deutlichen thematischen Schwerpunkt auf. Es dominiert die Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* mit einem Anteil von 32,60%. Drei weitere Kategorien zeigen ebenfalls einen relativ hohen Anteil: *Familie* mit 21,15%, *Bildung/Schule* mit 18,06% und *Wohnen/Leben* mit 10,13%. Die Kategorie *Essen/Trinken* liegt im mittleren Bereich mit 6,61%. Vier Kategorien liegen unter der 5%-Schwelle: *Freizeit* mit 4,85%, *Kunst/Literatur/Sprache* mit 3,96%, *Staat/Politik/Institutionen* mit 2,20% sowie *Tradition/Kultur/Bräuche/Feiertage* mit 0,44%. Vier weitere Kategorien sind nicht vertreten (*Medien/Kommunikation/Technologie/Fortschritt*, *Mode/Kleidung*, *Geschichte* und *Wirtschaft/Geld*).

Die Darstellung der deutschsprachigen Länder ist ungleichmäßig. Während Deutschland mit 84,44% der Inhalte überrepräsentiert ist, werden Österreich und die Schweiz mit jeweils nur 5,02% vertreten. Durch sporadische, faktografische Texte wird zwar versucht, die deutschsprachigen Länder als eine Einheit darzustellen, die durch „Kultur, Tourismus, Handel und Industrie“ (Božanović/Masal 2001: 127) oder durch „Volkstänze aus Deutschland, Österreich und der Schweiz“ (ebd.: 123) bekannt sind, doch bleibt das im Lehrbuch eine Ausnahme. Die begleitenden Schwarz-Weiß-Fotografien von Berlin, Zürich und Salzburg

schaffen keine tiefere Verbindung, sondern erscheinen eher stereotyp und verstärken eine oberflächliche Darstellung der Länder in den Texten.

In den Darstellungen Deutschlands zeigt sich eine Mischung aus idyllischen und problematischen Aspekten. Einerseits wird das Land durch faktenbeladene Texte als ein wohlhabendes, fortschrittliches Kulturzentrum mit reichhaltiger Geschichte und zahlreichen Attraktionen und Sehenswürdigkeiten präsentiert. Der Fokus liegt dabei auf Großstädten. Die Hafenstadt Hamburg wird als „Traumstadt“ für viele Einwohner und als „ein Tor zur Welt“ (ebd.: 136) abgebildet, wo es über zweitausend Brücken gibt und Schiffe, die aus der ganzen Welt kommen. Berlin wird durch das Brandenburger Tor und das Café „Unter den Linden“ präsentiert. Andererseits werden die Städte auch durch ihre Probleme wie Umweltverschmutzung, soziale Ungleichheit und Fischsterben durch Industrie charakterisiert. Damit wird das Land nicht nur durch positive Aspekte, sondern auch durch kritische Äußerungen, die eine realistischere Perspektive bieten, präsentiert. Trotzdem dieser kritischen Ansätze bleibt die Präsentation größtenteils durch ihre faktische Darstellung geprägt, die durch vorgefertigte Meinungen und Abbildungen von Realitäten keinen Raum für Diskussion oder Infragestellung bietet. So gibt es in Deutschland auch drei feste Mahlzeiten, zum Nachtisch wird Nuss- oder Käsekuchen gegessen. Gelegentlich werden auch Bauern vorgestellt, die in Fachwerkhäusern auf dem Dorf leben.

Österreich und die Schweiz werden fast ausschließlich durch die Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* charakterisiert, als Tourismus- und Wintersportzentren. Die Schweizer besuchen dabei gerne Jodel-Konzerte und die Österreicher gehen gerne Skifahren. Neben den klischeehaften Darstellungen werden keine anderen gesellschaftlichen Aspekte berücksichtigt.

Bosnien-Herzegowina wird mit 5,52% der Inhalte durch historische und kulturelle Themen dargestellt, mit dem Fokus auf der multikulturellen Hauptstadt Sarajevo und den Sehenswürdigkeiten wie Moscheen, das Rathaus oder auch romantische Täler und Berge sowie auf den 14. Olympischen Winterspielen im Jahr 1984. Damit wird das Land ausschließlich durch die Hauptstadt repräsentiert, Kleinstädte oder Dörfer finden keine Erwähnung. Enge familiäre Verbindungen zu Wien unterstreichen den Kontakt zwischen Bosnien-Herzegowina und Österreich, der jedoch auf der Oberfläche bleibt.

Das Lehrbuch für die **2. Klasse** weist eine etwas vielfältigere Verteilung der Inhaltskategorien als das Lehrbuch für die 1. Klasse auf. Dabei überwiegen drei Kategorien: *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* mit 22,79%, *Essen/Trinken* mit 18,52% und *Freizeit* mit 18,09%. Drei Kategorien bilden den Mittelbereich: *Mode/Kleidung* mit 9,97%,

Tradition/Kultur/Bräuche/Feiertage mit 9,83% sowie *Kunst/Literatur/Sprache* mit 9,69%. Sieben Kategorien liegen unter der 5%-Schwelle, davon werden zwei gänzlich ausgelassen: *Familie* und *Geschichte*.

Das DACH-Prinzip wird in diesem Lehrbuch nicht berücksichtigt, da 70,99% der Inhalte deutschlandbezogen sind, während Österreich mit lediglich 3,59% vertreten ist. Auffällig ist jedoch, dass die Schweiz mit 16,30% deutlich präsenter ist als Österreich. Die Darstellung des Dreiländerecks als perfektes Urlaubsziel für Deutsche, Österreicher und die Schweizer wird als ein Versuch gesehen, die deutschsprachigen Länder als eine Einheit zu betrachten, jedoch bleibt es bei einer Überbetonung Deutschlands.

Deutschland wird meist durch Städte wie Berlin, Heidelberg, Leipzig oder München präsentiert. Aus Reiseprospekten erfahren SuS z.B., dass Heidelberg eine Universitätsstadt ist, am Fluss Neckar liegt und man dort „ja viel Wein“ trinkt (Božanović/Masal 2002: 19). Berlin wird durch den ältesten Zoo in Deutschland, häufig auch durch gute Jugendherbergen beschrieben. Die Stadt Leipzig wird v.a. durch Sehenswürdigkeiten wie das Rathaus, die Oper, die für Touristen besonders anziehende Deutsche Bücherei sowie die berühmte Thomaskirche definiert. In Deutschland „isst man“ drei Mahlzeiten zu festen Zeiten, oft Kartoffeln und Fleisch, dazu Bier oder Weißwein. Solche Beschreibungen wirken einerseits stereotyp und verallgemeinernd, andererseits sehr romantisiert und bieten SuS keine realistischen Einblicke über Deutschland.

Österreich wird nebenbei als Reiseland mit schöner Natur präsentiert. Vereinzelt werden die Städte Wien, Innsbruck und Graz erwähnt.

Die Schweiz wird v.a. durch die Kategorie *Freizeit* als Urlaubsziel mit guten Campinggelegenheiten, z.B. in Luzern präsentiert.

Bosnien-Herzegowina wird mit 9,12% der Inhalte präsentiert, wo neben Sarajevo und den klassischen Sehenswürdigkeiten wie „ungewöhnlichen orientalischen Denkmälern“ und „österreichischen Bauten“ (ebd.: 123) nebenbei auch die Städte Tuzla und Zenica als Wohnorte der Lehrbuchprotagonisten auftreten.

Im Lehrbuch für die **3. Klasse** überwiegt die Kategorie *Kunst/Literatur/Sprache* mit 19,31%. Im Vergleich zu vorherigen Lehrbüchern scheint die Themenverteilung abwechslungsreich, da sogar acht Inhaltskategorien den Ober- und Mittelbereich bilden: *Wohnen/Leben, Freizeit* und *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* mit jeweils 11,03%, *Medien/Kommunikation/Technologie/Fortschritt* mit 10,34%, *Mode/Kleidung* und *Geschichte* mit 9,66% sowie *Essen/Trinken* und *Wirtschaft/Geld* mit jeweils 7,59%. Lediglich drei Kategorien fallen unter die 5%-Schwelle: *Staat/Politik/Institutionen* mit 1,38% sowie *Familie*

und *Tradition/Kultur/Bräuche/Feiertage* mit jeweils 0,69%. Die Kategorie *Bildung/Schule* wird nicht vertreten.

Auffällig ist, dass Deutschland mit 96,24% der Inhalte dominierend vertreten wird, während Österreich und die Schweiz ganz unberücksichtigt bleiben. Diese Verteilung zeigt, dass in diesem Lehrbuch das DACH-Prinzip am wenigsten Berücksichtigung findet. Die restlichen 3,76% betreffen Bosnien-Herzegowina.

Die Darstellung Deutschlands ist relativ vielfältig. Sie zeichnet das Bild eines Landes mit einer reichen Geschichte, vielfältiger Kultur und bedeutenden technischen sowie wissenschaftlichen Errungenschaften präsentiert. Die Kategorie *Kunst/Literatur/Sprache* dominiert mit fast 30% aller Inhalte. Die Erfindung des Buchdrucks, die größte internationale Jugendbuchbibliothek in München oder das Oktoberfest als größtes Volksfest der Welt sind Beispiele für die kulturelle und historische Bedeutung Deutschlands. Die Betonung berühmter Autoren wie Heinrich Heine, Rainer Maria Rilke oder Wolfgang Borchert unterstreicht den Ruf Deutschlands als „Volk der Dichter und Denker“ ebenso wie gekürzte Erzählungen wie „Der Rattenfänger von Hameln“, die Sage „Loreley“, das Gedicht „Der Panther“ oder die Geschichte über Till Eulenspiegel. Dies verdeutlicht eine gewisse Tendenz zur Idealisierung des Landes durch überwiegend literarische Errungenschaften.

Darüber hinaus werden alternative Lebens- und Wohnformen in Deutschland thematisiert. Dabei wird die klassische Kernfamilie durch weitere Familienmodelle ergänzt, beispielsweise durch alleinerziehende Eltern und familiäre Konflikte, bei denen Jugendliche mit ihren Eltern in schwierigen Beziehungen stehen. Dadurch erscheint Deutschland etwas vielschichtiger als bisher.

Die Themen werden durch realitätsnahe Szenarien illustriert, wie etwa Jugendliche, die trotz des Bewusstseins um die gesundheitlichen Risiken rauchen und deren Eltern dieses Verhalten tolerieren. Ebenso werden junge Menschen thematisiert, die landwirtschaftliche Betriebe ihrer Familie übernehmen und sich bewusst für eine traditionelle Lebensweise entscheiden. Solche Darstellungen bieten ein erweitertes Bild der Jugendlichen in Deutschland und zum ersten Mal in der Lehrwerkreihe auch andere Perspektiven auf das Leben junger Menschen in Deutschland. Bosnien-Herzegowina wird durch Jugendliche, die über ihren Kleidungsstil sprechen, präsentiert. Obwohl auch Themen wie Piercings und Tattoos angesprochen werden, mit welchen sich SuS eher identifizieren können, bleibt die Darstellung jedoch kurz und oberflächlich.

Das Lehrbuch für die **4. Klasse** bietet vor allem Inhalte zu Themen aus der Kategorie *Kunst/Literatur/Sprache* mit sogar 37,73%. Alle anderen Kategorien sind mit weniger als 15%

vertreten. Drei Kategorien befinden sich ebenfalls im oberen Bereich: *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* mit 14,09%, *Geschichte* mit 10,45% und *Freizeit* mit 10%. Die Kategorien *Medien/Kommunikation/Technologie/Fortschritt* mit 8,64%, *Bildung/Schule* mit 6,36%, *Wirtschaft/Geld* mit 5% bilden den mittleren Bereich. Sechs Kategorien erreichen die 5%-Schwelle nicht und bilden das Schlusslicht: *Familie, Wohnen/Leben, Essen/Trinken, Tradition/Kultur/Bräuche/Feiertage* sowie *Staat/Politik/Institutionen*.

In der Darstellung der deutschsprachigen Länder überwiegt Deutschland mit 71,60%. Österreich wird mit 10%, die Schweiz mit 3,20% und Bosnien-Herzegowina mit 15,20% vertreten. Das DACH-Prinzip wird damit nicht berücksichtigt.

Inhaltlich wird Deutschland durch eine Mischung aus historischen, kulturellen, naturwissenschaftlichen und sozialen Themen präsentiert. Die historische Entwicklung Deutschlands wird durch die Entstehung der BRD skizziert. Die Darstellung der deutschen Kultur und Literatur erfolgt durch bedeutende Persönlichkeiten wie Otto Lilienthal, Franz Schubert, Johann Wolfgang von Goethe, Thomas Mann und Bertolt Brecht und ihre Errungenschaften. Auch die deutsche Bundesliga wird präsentiert. Außerdem spiegeln die Texte auch eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und ökonomischen Themen wider, wie z.B. der zunehmenden Kluft zwischen Arm und Reich oder der Gewalt in Medien. Berlin wird durch die Love Parade, die bekannteste Technoparty der Welt, präsentiert. Die Schule wird durch alternative Schulmodelle wie die Waldorfschule dargestellt.

Österreich wird ausschließlich durch historische Ereignisse und Persönlichkeiten wie Erzherzog Johann und die Region Ausseerland zu dieser Zeit repräsentiert. Aktuelle gesellschaftliche Aspekte finden keine Berücksichtigung. Somit wird das Bild Österreichs stark von der Vergangenheit und traditionellen Aspekten geprägt.

Die Schweiz wird durch ihre Qualitätswaren sowie die landschaftliche Schönheit und die typischen Schweizer Eigenschaften wie Fleiß und Sparsamkeit präsentiert.

Bosnien-Herzegowina wird überwiegend durch historische und kulturelle Themen dargestellt. Besondere Aufmerksamkeit wird dem bosnischen Krieg und seinen Folgen gewidmet, die eine prägende Rolle in der jüngeren Geschichte des Landes spielen. So werden beispielsweise die Zerstörung bedeutender Kulturgüter in Sarajevo, Banja Luka und Mostar und die politischen Veränderungen im Nachkriegskontext thematisiert. Auffällig ist, dass zwei Texte in der bosnischen Sprache präsentiert werden. Das Gedicht „Modra rijeka“⁶ des bosnisch-herzegowinischen Schriftstellers Mak Dizdar sowie ein Zeitungsbericht über die Ankündigung

⁶ blauer Fluss

eines humanitären Konzerts des bekannten Pianisten Ivo Pogorelić in Sarajevo im Nachkriegsjahr 1996, das unter der Schirmherrschaft des damaligen Präsidenten Alija Izetbegović stattfand und ein Zeichen für kulturelle Erneuerung und Solidarität in der Nachkriegszeit setzte.

Bosnien-Herzegowina wird somit vorrangig im historischen Kontext dargestellt, mit dem Fokus auf dem bosnischen Krieg in den 1990er Jahren. Die Entstehungszeit des Lehrbuchs in den frühen 2000er Jahren deutet auf eine kurze zeitliche Distanz zum Krieg hin, was die Auswahl des Themas erklären könnte. Es könnte womöglich auch auf das Bedürfnis zurückzuführen sein, sich mit dem schmerzhaften Kriegsthema auseinanderzusetzen und die Empathie für die Kriegsfolgen bei SuS zu fördern.

5.2.1.4 Zusammenfassung

Die Lehrwerkreihe S1 zeigt eine moderate thematische Verteilung, jedoch mit einer starken Fokussierung auf Deutschland, was die Analyse der Inhaltskategorien bestätigt. Dabei dominieren eindeutig zwei Themenbereiche: *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* mit 20,98% und *Kunst/Literatur/Sprache* mit 17,85% (s. *Diagramm 16*). Den mittleren Bereich bilden sieben Kategorien: *Freizeit* mit 10,29%, *Bildung/Schule* und *Essen/Trinken* mit jeweils 7,75%, *Familie* mit 6,38%, *Wohnen/Leben* mit 5,86%, *Medien/Kommunikation/Technologie/Fortschritt* mit 5,34% und *Mode/Kleidung* 5,28%. Unter der 5%-Schwelle liegen vier Kategorien: *Geschichte* mit 4,82%, *Wirtschaft/Geld/Arbeit/Beruf* mit 3,26%, *Tradition/Kultur/Bräuche/Feiertage* mit 2,87% und *Staat/Politik/Institutionen* mit 1,56%. Damit sind alle Inhaltskategorien vertreten (s. *Diagramm 17*). Die Standardabweichung in S1 beträgt 5,49%.

Das DACH-Prinzip wird in der gesamten Lehrwerkreihe S1 nicht adäquat berücksichtigt, wie aus der inhaltlichen Gewichtung deutlich wird. Deutschland dominiert mit einem umfangreichen Anteil von 80,56%, während Österreich mit 5,08% und die Schweiz mit 5,75% der Inhalte deutlich weniger repräsentiert sind. Diese Disproportion wird bereits auf den Titelblättern der Lehrbücher sichtbar, auf denen durchweg deutsche Städte wie Magdeburg, Heidelberg, München und Berlin abgebildet sind, was die Fokussierung auf Deutschland zusätzlich unterstreicht.

Im Vergleich zu anderen deutschsprachigen Ländern wird Deutschland relativ vielschichtig präsentiert. Das Land erscheint fortschrittlich und kulturell reichhaltig, häufig vertreten durch Großstädte wie Berlin, Hamburg und München, die als kulturelle und touristische Zentren dargestellt werden. Die historische und kulturelle Bedeutung Deutschlands wird durch die

Einbindung von Heinrich Heine, Bertolt Brecht, Johann Wolfgang von Goethe, Thomas Mann, Rainer Maria Rilke oder Otto Lilienthal besonders hervorgehoben, die zur Wahrnehmung Deutschlands als „Land der Dichter und Denker“ beitragen sollen. Berlin wird mit seinen bekannten Wahrzeichen und historischen Sehenswürdigkeiten betont; Hamburg eher idyllisch als eine dynamische Hafenstadt und „Tor zur Welt“. Traditionelle kulturelle Veranstaltungen wie das Oktoberfest oder eine Vielzahl an Freizeitmöglichkeiten tragen ebenfalls zu einem traditionell geprägten und homogenen Bild Deutschlands bei, das bei SuS eine idealisierte Wahrnehmung des Landes fördern kann.

Andererseits werden auch kritische Themen wie Umweltverschmutzung, soziale Ungleichheit und Fischsterben durch Industrie angesprochen. Diese problematischen Aspekte werden zwar nicht intensiv behandelt, bieten SuS jedoch, wenn auch nur in Ansätzen, eine realistischere Sichtweise und zeigen, dass neben den idealisierten Darstellungen auch Raum für kritische Betrachtungen besteht.

Österreich und die Schweiz werden vor allem durch die Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* charakterisiert und als attraktive Urlaubs- und Reiseziele mit malerischer Natur dargestellt. Skifahren in Österreich und Jodel-Konzerte in der Schweiz sind beliebte Aktivitäten, was zu einer klischeehaften und traditionsbetonten Wahrnehmung dieser Länder beitragen kann. Die Städte Wien und Salzburg sowie Zürich und Bern werden vor allem durch ihre Sehenswürdigkeiten präsentiert. Typisch schweizerische Eigenschaften wie Fleiß und Sparsamkeit werden als stereotype Merkmale betont, dazu kommen die hohe Lebensqualität und Schweizer Qualitätsprodukte wie Käse oder Uhren. Die Darstellungen beider Länder bleiben größtenteils oberflächlich.

Insgesamt wird keine ausgewogene Perspektive auf den deutschsprachigen Raum geboten, da eine übermäßige Fokussierung auf Deutschland gezeigt wird und andere deutschsprachige Länder vernachlässigt.

Bosnien-Herzegowina wird mit 6,30% der Inhalte präsentiert, wobei der Fokus auf kulturellen und historischen Themen liegt. Die Präsentation des Landes ist weitgehend auf die Hauptstadt begrenzt; kleinere Städte oder ländliche Gebiete werden vereinzelt dargestellt. Sarajevo wird durch seine Sehenswürdigkeiten wie Moscheen und das Rathaus, die orientalische Altstadt, romantische Täler und Berge präsentiert. Auch die 14. Olympischen Winterspiele im Jahr 1984 werden mehrmals betont. Diese Darstellung vermittelt vorrangig ein historisches und touristisches Bild der Stadt. Der Krieg in Bosnien-Herzegowina wird als prägendes Ereignis in der jüngeren Geschichte des Landes betrachtet. Besondere Aufmerksamkeit wird der Zerstörung bedeutender Kulturgüter in Sarajevo, Banja Luka und Mostar gewidmet. Es wird

auf die politischen Veränderungen im Nachkriegskontext eingegangen, wobei auch die Themen der Versöhnung und des Wiederaufbaus angesprochen werden.

Insgesamt wird die Kultur in S1 als ein geschlossenes, stark auf Nationen bezogenes System präsentiert, das die Komplexität und Dynamik realer kultureller Prozesse, die durch Vielfalt geprägt sind, reduziert und vernachlässigt. Durch die feste Eingrenzung kultureller Charakteristika werden oft stereotype Bilder gefördert, die nicht die gesamte Bandbreite einer Kultur widerspiegeln können. Dies kann zu falschen oder verzerrten und idealisierten Wahrnehmungen bei SuS führen.

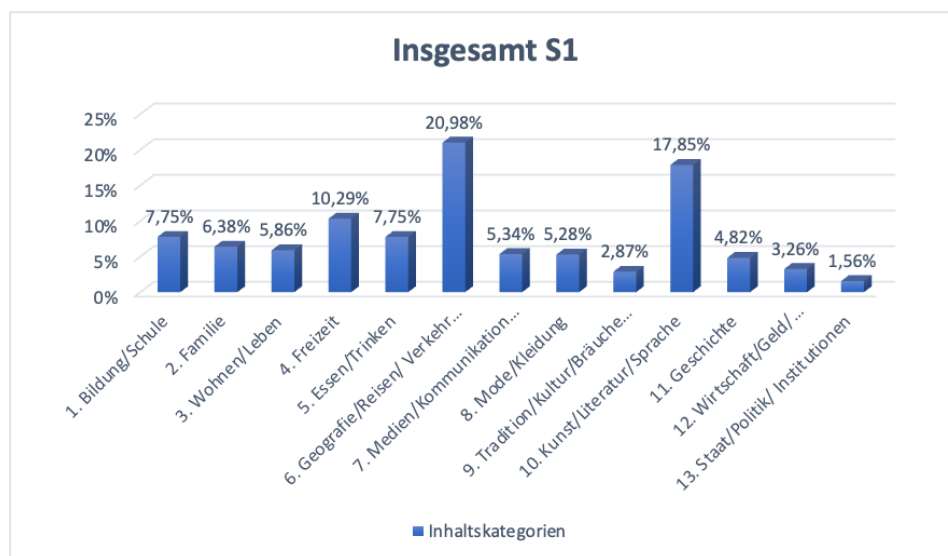


Diagramm 16: Vielfalt kulturbezogener Inhalte in der gesamten Lehrwerkreihe S1

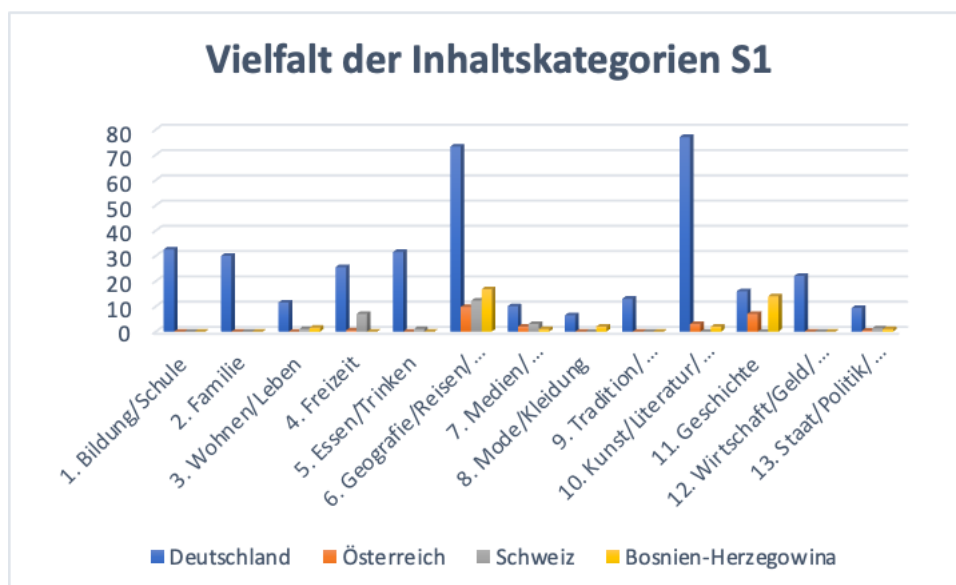


Diagramm 17: Vielfalt der Inhaltskategorien in der Lehrwerkreihe S1

5.2.1.5 Lehrwerksakteure

In diesem Teil der Analyse geht es um die Lehrwerksakteure und ihre Darstellung in den einzelnen Lehrbüchern der Lehrwerkreihe S1. Im Fokus steht die Teilfrage, wie die Lehrwerksakteure bezüglich ihrer Person und Beschreibung präsentiert werden und ob ihre Darstellung realitätsnah ist.

Im Lehrbuch für die **1. Klasse** liegt der Fokus auf Lehrwerksakteuren mit deutschsprachigen Namen wie Andreas, Birgit, Lisa, Tobias, Martin, Jan, Sebastian, Barbara oder Klaus sowie typischen Nachnamen wie Klein, Müller, Hoffmann oder Keller. Diese werden durch Charaktere aus der Schweiz ergänzt, die Schweizer Nachnamen wie Glock und Rütli tragen. Auch der bosnisch-herzegowinische Vorname Edin sowie der Nachname Kramo werden in das Lehrwerkgeschehen integriert. Auffällig ist das Fehlen von Vor- und Nachnamen, die auf einen Migrationshintergrund hinweisen könnten.

Die Handlungsorte beschränken sich hauptsächlich auf deutsche Städte wie Berlin, Freiburg, Frankfurt am Main oder Dresden, wobei weitere Städte wie Leipzig, Dortmund, Jena, Hamburg u.a. Erwähnung finden. Zudem werden vereinzelt die Schweizer Stadt Zürich und das Städtchen Muri sowie die österreichische Hauptstadt Wien in die Handlung einbezogen. Ländliche Wohnorte werden gelegentlich dargestellt, meist durch Dörfer mit Bauernhöfen und Fachwerkhäusern.

Die Berufswahl der männlichen Lehrwerksakteure umfasst Berufe wie Architekten, Lehrer, Chemiker, Biologen und Bauern, die ein breites Spektrum an Fachgebieten und Tätigkeitsfeldern abdecken. Im Gegensatz dazu sind weibliche Akteurinnen auf Berufe wie Sekretärinnen, Lehrerinnen und Krankenschwestern beschränkt, die traditionell als weiblich gelten. Diese Darstellung wirkt stereotyp und spiegelt ein konservatives Berufsbild wider.

Im Lehrwerk werden Familien aus Deutschland, der Schweiz und Bosnien-Herzegowina dargestellt, wobei sich gewisse Unterschiede in den Familienverhältnissen und Lebensumständen erkennen lassen.

Deutsche Familien, wie die Familie Wagner, werden oft als mehrköpfige, traditionelle Kernfamilien präsentiert, in denen beide Elternteile berufstätig sind. Sie sind gut situiert, wohnen meist in modernen Einfamilienhäusern oder auch in Hochhauswohnungen und sind sparsam. Durch die Familie Hoffmann aus Fischbach wird auch eine Bauernfamilie präsentiert, die in einem Fachwerkhaus wohnt. Unabhängig vom Wohnort führen die Familien ein geregeltes Leben mit gemeinsamen Mahlzeiten und Freizeitaktivitäten. Die Mahlzeiten sind „typisch“ deutsch. Das Frühstück besteht aus Brötchen, Käse, Ei, Marmelade und Müsli besteht. Das Mittagessen ist in der Regel eine warme Mahlzeit mit Suppe, Fleisch, Gemüse,

Obst und Nusskuchen. Das Abendessen ist kalt. Solche Darstellungen der deutschen Familien sind idealisierend und homogenisierend und könnten zu einer Verfestigung von Stereotypen beitragen.

Schweizer Familien, wie die Familie Rütli, werden ähnlich wie deutsche Familien dargestellt, jedoch mit einem stärkeren Fokus auf ländliche Lebensumstände, wie den Bauernhof und Naturverbundenheit. Auch das Jodeln als typisch Schweizer Tradition wird hervorgehoben. Dadurch entsteht ein Bild der Schweiz, das stark von ländlichen und traditionellen Elementen geprägt ist, während urbane und modere Aspekte vernachlässigt werden.

Bosnisch-herzegowinische Familien, wie die Familie des Lehrwerksakteurs Edin, werden als städtisch und bildungsorientiert dargestellt. Beide Elternteile sind Lehrkräfte, und Edin besucht eine Berufsschule mit dem Wunsch nach Weiterbildung. Die Familie hat enge Verbindungen zu Verwandten in Wien, was den Kontakt zwischen Bosnien-Herzegowina und Österreich unterstreicht. Die Darstellung legt einen Schwerpunkt auf die Multikulturalität Sarajevos und die 14. Olympischen Winterspiele. Somit wird das Land ausschließlich durch die Hauptstadt repräsentiert, Kleinstädte oder Dörfer werden nicht erwähnt.

Die Jugendlichen besuchen in der Regel die neunte Klasse und gehen in Schulen, die oft nach berühmten deutschen Persönlichkeiten benannt sind, wie etwa die Albert-Schweitzer-Schule. Sie sind durchweg gute Schüler:innen und verbringen ihre Freizeit mit Lernen, sportlichen Aktivitäten und Besuchen bei Verwandten, die häufig auf dem Land leben. Auch hier werden geschlechtstypische Rollen sichtbar. So helfen Jungen häufig auf dem Hof aus und Mädchen in der Küche, beim Tischdecken usw.

Illustriert werden die Akteure entweder durch einfache Schwarz-Weiß-Zeichnungen oder undeutliche Schwarz-Weiß-Fotografien, die nicht realistisch erscheinen. Insgesamt zeigen die Lehrwerke ein überwiegend traditionelles Familienbild, das durch feste Rollenverteilungen und Klischees gekennzeichnet ist.

WIE GROß IST DEINE FAMILIE

Eltern



Vater und Mutter

Kinder



Birgit

Lisa

Tobias

Großeltern



Opa

Oma

Jens und Birgit erzählen über die Familie

J: Wie groß ist deine Familie, Birgit?

B: Meine Familie?! Wir sind fünf Personen: meine Eltern, meine Schwester, mein Bruder und ich.

J: Wie alt sind denn deine Geschwister?

B: Lisa ist zwölf, Tobias ist achtzehn Jahre alt.

J: Und wie heißen deine Eltern?

B: Meine Mutter heißt Julia und mein Vater heißt Patrick. Unser Familienname ist Wagner.

J: Hast du auch Großeltern?

B: Ja. Großmutter und Großvater wohnen in Berlin.

J: In Berlin? Interessant! Meine Tante Katharina und mein Onkel Jan wohnen auch in Berlin.



Onkel und Tante

Abbildung 41: Božanović/Masal 2001: 17

Die Lehrwerksakteure des Lehrbuchs für die **2. Klasse** tragen weiterhin überwiegend deutsche Vor- und Nachnamen. Jugendliche wie Jan, Sebastian, Dieter, Monika, Barbara, Inge, Renate u.a. treten häufig auf. Deutsche Nachnamen wie Klein, Kramer, Donner, Braun oder Müller dominieren nach wie vor. Der Nachname Hofstetter wird als österreichisch präsentiert. Der Schweizer Familienname Rütli sowie Edin aus Bosnien-Herzegowina bleiben weiterhin präsent. Erstmals werden auch ausländische Personen in Deutschland eingeführt, z.B. durch die Figur Boris, der seine Sprachkenntnisse durch das Lesen deutscher Literatur verbessern möchte oder durch das bosnische Mädchen Jasna, das zeitweilig in Deutschland lebte. Dies ist ein positiver Schritt zur Förderung des Bewusstseins der SuS für die multikulturelle Realität in Deutschland.

Die Handlungen spielen sich meist in deutschen Städten wie Heidelberg, Leipzig, München oder Berlin ab. Zudem werden verstärkt weitere österreichische Städte wie Wien, Salzburg, Innsbruck und Graz einbezogen. Die Schweiz wird in diesem Lehrwerk durch Städte wie Luzern, Bern und St. Gallen repräsentiert, während in Bosnien-Herzegowina neben Sarajevo auch die Städte Tuzla und Zenica auftreten.

Charaktere wie Sebastian und Jan aus München, Barbara aus Zürich, Edin aus Sarajevo, Anja aus Freiburg und Klaus aus Graz tauchen wiederholt auf. Sie sind Freunde aus unterschiedlichen Ländern, die sich regelmäßig austauschen und gemeinsame Interessen verfolgen. Durch ihre Geschichten, die meist Einblicke in die kulturellen Besonderheiten ihrer jeweiligen Heimatländer bieten, wird ebenfalls der interkulturelle Austausch hervorgehoben.

Jugendliche Protagonisten werden häufig in alltäglichen und schulischen Situationen dargestellt. Sie besuchen erneut die Albert-Schweitzer-Schule, diesmal die Klasse 2c. Interessanterweise spiegelt die Darstellung des Schulsystems zwar deutsche Gegebenheiten wider, jedoch weist die Bezeichnung der Klassenstufe (2c) auf ein typisch bosnisches Merkmal hin. Im Gegensatz zum deutschen Bildungssystem, wo die Klassenstufen kontinuierlich von der 1. bis zur 12. Klasse nummeriert werden, reicht in Bosnien-Herzegowina die Primarstufe von der 1. bis zur 9. Klasse, und die anschließende Sekundarstufe beginnt erneut mit der 1. Klasse und endet mit der 4. Klasse. Diese mangelnde Anpassung des Lehrbuchs an die tatsächlichen Gegebenheiten des deutschen Schulsystems erscheint inkonsistent und könnte auf SuS verwirrend wirken.

Die Jugendlichen verbringen ihre Freizeit mit Aktivitäten wie Camping, Schwimmen, Basketball oder Einkaufen. Sie werden als fleißige Schüler:innen dargestellt und haben ein respektvolles Verhältnis zu Autoritätspersonen. Sie organisieren und bereiten eigenständig ihre Reisen in die Schweiz vor, trampen und übernachten in Jugendherbergen und Studentenheimen. Sie legen Wert auf Freundschaft und übernehmen Verantwortung, was ihre Reife unterstreicht. Diese Charakterzüge zeichnen ein positives Bild der Jugend, das von Zielstrebigkeit, sozialer Kompetenz und einem aktiven Lebensstil geprägt ist.

Deutsche Familien wie die von Jan und Sebastian aus München werden klassisch mit Eltern und Kindern dargestellt. Sie wohnen teilweise auch in den Bergen, beispielsweise in Schwarzwald. Die Eltern sind berufstätig und wohnen in neuen, großen und komfortablen Häusern, was darauf hindeutet, dass sie womöglich der mittleren bis oberen Mittelschicht angehören. Die Jugendlichen haben Haustiere, erhalten von ihren Eltern gebrauchte Autos, wie einen deutschen Opel und werden mit Geld unterstützt. Ihre finanzielle Situation scheint stabil zu sein, da die Familien im Wohlstand leben und über ausreichende finanzielle Mittel verfügen, ohne Anzeichen von übermäßigem Luxus oder finanziellen Schwierigkeiten. Dennoch wird in den Familien bewusst gespart und auf das Geld geachtet, was die oft zugeschriebene Sparsamkeit der Deutschen widerspiegelt.

In Bezug auf die Darstellung von Männer- und Frauenrollen im Lehrbuch ergibt sich folgendes Bild: Männer werden häufig in beruflich erfolgreichen und aktiven Rollen dargestellt, beispielsweise als Ärzte, Architekten, Lehrer, Richter, Trainer oder Chemiker. Auch die Rolle des Kellners ist traditionell männlich besetzt. Jungen werden als erfolgreiche Sportler und fleißige Schüler beschrieben. Frauen hingegen werden oft in unterstützenden oder traditionell weiblichen Rollen präsentiert, wie Verkäuferinnen, Lehrerinnen und Sekretärinnen. Vereinzelt streben sie den Beruf der Tierärztin an. Mütter kümmern sich um ihre kranken Kinder und

bereiten das Lieblingsessen ihrer zu. Häufig sind sie auch mit häuslichen Aktivitäten beschäftigt oder gehen einkaufen. Die Geschenke, die sie erhalten, wie Schals, Tücher, Sonnenbrillen oder Schmuck, unterstreichen ebenfalls traditionelle Geschlechterstereotype. Im Gegensatz dazu bekommen Jungen einen Computer.

Weitere deutsche Charaktere machen Urlaub in der Umgebung, haben eine Vorliebe für typisch deutsche Gasthäuser und traditionelle deutsche Gerichte wie Forelle oder Schnitzel mit Kartoffeln. Ihre Lieblings Speisen sind Schweinekoteletts mit Kartoffeln und Sauerkraut. Die alltäglichen Mahlzeiten sind ebenfalls traditionell, mit einem Frühstück bestehend aus frischen Brötchen, Butter, Marmelade und Kaffee. Zum Mittagessen isst man Käse- und Wurstbrote und trinkt Cola. Am Nachmittag gibt es Kaffee und Kuchen. Abends wird dann ausgiebig und viel gegessen und Bier und Wein getrunken. Durch diese Darstellungen wird ein Bild vermittelt, in dem die deutsche Küche stark traditionell geprägt ist und das den tatsächlichen Essgewohnheiten vieler Menschen, die in Deutschland wohnen, möglicherweise nicht gerecht wird.

Schweizer Charaktere wohnen in St. Gallen und werden beim Einkaufen in Friedrichshafen dargestellt, was auf eine mögliche Wahrnehmung Deutschlands als günstigeres Einkaufsziel im Vergleich zur teuren Schweiz hinweist. Dies könnte das Stereotyp der hohen Lebenshaltungskosten, aber auch des hohen Lebensstandards in der Schweiz unterstreichen.

Die österreichischen Charaktere aus Innsbruck hingegen verbringen ihre Urlaube am Bodensee und zeigen Interesse an der Besichtigung von Schlössern.

Bosnien-Herzegowina wird durch Brieffreundschaften und persönliche Begegnungen dargestellt. Das Land wird als kultureller Schmelztiegel zwischen Osten und Westen präsentiert, wodurch auch die historisch geprägte Identität des Landes hervorgehoben wird. Die deutschen Jugendlichen nehmen an, dass die Sitten in Bosnien-Herzegowina unterschiedlich sind, was auf eine Wahrnehmung von kultureller Diversität hinweist und womöglich Stereotype widerspiegelt.

Auch Maja Seleš, eine weitere bosnische Jugendliche aus Zenica, hat durch ihre Tante, die in Friedrichshafen arbeitet, Verbindungen zu Deutschland. Ihr Besuch am Bodensee und die Ausflüge in der Umgebung zeigen die positiven Aspekte der persönlichen Beziehungen zwischen Deutschland und Bosnien-Herzegowina.

Die Geschichte des bosnischen Mädchens Jasna Malor, das nach dem Leben in Deutschland in ihre Heimatstadt Tuzla zurückkehrt, weist implizit auf den bosnischen Krieg und seine Folgen hin und beleuchtet die Themen Integration, Rückkehr und Identitätsfindung. Jasnas Erfahrungen spiegeln die Herausforderungen vieler Migrantenkinder wider, die oft zwischen

Heimat und Fremde balancieren müssen. Jasna möchte in Deutschland Medizin studieren, während ihre Mutter auf ein Studium in Bosnien-Herzegowina besteht, da sie befürchtet, ihre Tochter könnte sich in Deutschland als Fremde fühlen. Der Generationenkonflikt zwischen Jasna und ihrer Mutter verdeutlicht die unterschiedlichen Perspektiven auf kulturelle Identität und Zugehörigkeit. Bedenkt man, dass die Muttergeneration stärker von den Erfahrungen des Krieges und der Migration geprägt ist, während Jasna sich in Deutschland vollkommen sozialisiert hat, wird ein Generationenkonflikt angesprochen, der zur Entstehungszeit der Lehrwerkreihe womöglich eine große Rolle im Leben vieler Rückkehrer gespielt hat. Dies deutet darauf hin, dass die Lehrbuchautorin bestrebt war, auch aktuelle und relevante Themen in das Lehrbuch zu integrieren, um ein realistischeres Bild der damaligen Gesellschaft widerzuspiegeln.

A-1 Hören, sprechen, lesen:

GESPRÄCH ÜBER EINEN BRIEF



Am Wochenende war die Clique aus Anjas Klasse bei ihr zu Hause.

Anja: Ich habe gestern einen Brief von unserem Freund Edin aus Sarajevo erhalten.

Sebastian: Und ich habe einen Zeitungsartikel über Sarajevo mitgebracht.

Peter: Sag mal, Anja! Was schreibt Edin?

Anja: Über seine Heimat. Er hat einige Fotos

und eine Musikkassette beigelegt.

Birgit: Das ist aber nett von ihm. So erfahren wir mehr über sein Land und die Menschen, und das finde ich eigentlich interessant.

Sebastian: Ich auch. In diesem Artikel steht, dass sich in Bosnien Osten und Westen treffen. Das sieht man an den ungewöhnlichen orientalischen Denkmälern, österreichischen Bauten und den Formen der modernen Architektur.

Birgit: Zeig mal die Fotos, Anja! Das kann man bestimmt darauf sehen.

Peter: Ich vermute, dass die Sitten der Menschen dort verschieden sind.

Anja: Wollen wir uns jetzt die Kassette anhören? Ich bin neugierig, ob das Volksmusik oder Rock-Musik ist?

Abbildung 42: Božanović/Masal 2002: 123

Im Lehrbuch für die **3. Klasse** gibt es keine wiederkehrenden Figuren, was vermutlich am Wechsel der Autorenschaft liegt. In jeder Lektion erscheinen neue Personen, die unabhängig voneinander agieren. Die Akteure sind überwiegend Jugendliche, die ausschließlich deutsche Vornamen wie Sascha, Mathias, Till, Arnulf, Pia, Ursula, Petra, Bernadette, Janet oder Norbert tragen. Die Nachnamen sind ebenfalls deutsch: Müller, Lang, Schmidt, Altenmüller, Maurer usw. Lediglich ein bosnisch-herzegowinischer Name, Syjetlana, taucht in einer Lektion auf.

Die Handlungsorte sind deutsche Städte wie Fulda, Grünstadt, München oder Berlin, einmalig auch die bosnisch-herzegowinische Hauptstadt Sarajevo. Die Abwesenheit von Österreich und der Schweiz reduziert die geografische Vielfalt und konzentriert sich stattdessen auf die Darstellung des deutschsprachigen Raums innerhalb Deutschlands.

Die Darstellung deutscher Familienkonstellationen zeichnet ein breiteres Spektrum von Lebensweisen und Werten als in bisherigen Lehrbüchern. Die Freunde Sascha und Mathias aus Fulda, beide 20 Jahre alt, verkörpern zwei unterschiedliche familiäre Hintergründe: Mathias' Eltern sind geschieden. Nach Konflikten mit seiner Mutter distanziert er sich von ihr und lebt seitdem eigenständig. Sascha wohnt noch in einem traditionellen Umfeld bei seinen Eltern, wo die Mutter für ihn kocht und das Familienleben eine große Rolle spielt. Zum ersten Mal in dieser Lehrwerkreihe werden sowohl Familienkonflikte als auch alternative Familienmodelle wie Alleinerziehende oder Scheidungskinder thematisiert, was einen realitätsnahen Einblick in die Vielfalt deutscher Familien bietet. Die Familie von Sieglinde geht jeden Sonntag in die Kirche, was auch eine traditionell religiöse Lebensweise in Deutschland widerspiegelt.

Die Freizeitgestaltung der Jugendlichen ist ebenfalls vielfältig und reicht von Fußball, Lesen, Tanzen, Computer bis hin zu Spaziergängen und Partys. Die Jugendlichen pflegen soziale Kontakte, verbringen ihre Zeit am liebsten mit Freunden, aber auch gerne mit der Familie. Sie sind erfolgreiche Sportler und Programmierer oder führen Familienbetriebe weiter. Einige rauchen oder lassen sich tätowieren und nehmen Gefahren bewusst in Kauf, während andere materiellen Wohlstand oder persönliche Entwicklung anstreben. Auffällig ist jedoch, dass die Darstellung der Jugendlichen häufig traditionellen Rollenbildern folgt. Die Jungen sind oft in technischen oder sportlichen Bereichen erfolgreich, während die Mädchen in ihrer Freizeit eher passive oder soziale Aktivitäten ausüben. Dadurch wird ein teilweise veraltetes und stereotypes Bild deutscher Jugendlicher vermittelt.

Auch die Berufe der Lehrwerksakteure entsprechen teilweise Rollenklischees. So sind Männer Architekten, Computerfachmänner und Beamte, während Frauen Sekretärinnen, Angestellte oder Hausfrauen sind. Vereinzelt gibt es auch Architektinnen und Augenoptikerinnen, was auf eine gewisse Diversität in der Berufswahl hinweist. Die Verwendung der Bezeichnung „Fräulein“ für ledige Frauen weist jedoch auf eine veraltete und konservative Sichtweise hin.



Abbildung 43: Hadžimuratović 2003: 5

Die Lehrwerksakteure des Lehrbuchs für die **4. Klasse** tragen durchwegs deutsche oder im deutschen Kulturkreis etablierte Namen wie Monika, Inge, Andrea, Sybille, Ilona, Helmut, Wolfgang, Florian oder Karl. Auch die Nachnamen wie Reuter, Schneider, Büch oder Löffler sind deutsch geprägt. In den Texten erscheinen überwiegend erwachsene Personen.

Interessanterweise gibt es keine Darstellungen von Familien, was möglicherweise auf die literarische oder historische Ausrichtung der Texte im Lehrbuch zurückzuführen ist. Dennoch finden sich vereinzelt traditionelle Rollenbilder, wie Väter, die Zeitung lesen und Mütter, die das Essen kochen. Die Präsentation von Kosmetiktipp für Damen unterstreicht die eher konservativen Geschlechterrollen im Lehrbuch.

Die Berufsdarstellungen in Texten und einzelnen Übungen verstärken stereotypische Geschlechterrollen, indem Männer vorwiegend in autoritären Berufen und mit Fachkompetenz gezeigt werden, wie Ärzte, Polizisten, Lehrer, Professoren, Politiker und Diplomaten. Frauen erscheinen in eher traditionell weiblich konnotierten Berufen wie Verkäuferinnen, Reiseleiterinnen, Lehrerinnen, Schauspielerinnen und Balletttänzerinnen.

Deutschland präsentiert sich vorwiegend durch berühmte Persönlichkeiten wie Otto Lilienthal, Franz Schubert, Johann Wolfgang von Goethe, Thomas Mann und Bertolt Brecht. Auch etwas aktuellere Ereignisse wie die Love Parade in Berlin oder Gewalt in den Medien werden thematisiert.

Die Darstellung Österreichs konzentriert sich auf historische Persönlichkeiten wie Erzherzog Johann. Aktuelle Persönlichkeiten oder weitere Lehrwerkspersonen bleiben ohne Erwähnung.

Die Repräsentation der Schweiz beschränkt sich auf eine kurze Geschichte über Einstein und sein Leben.

Bosnien-Herzegowina wird vorwiegend durch Texte und Zeitungsberichte über den jüngsten Krieg im Land thematisiert, der in der Darstellung besonders hervorgehoben wird. Auch Gedichte des bekannten Autors Mak Dizdar in der bosnischen Sprache finden im Lehrbuch Platz. Insgesamt überwiegen geschichtliche Themen und Persönlichkeiten.

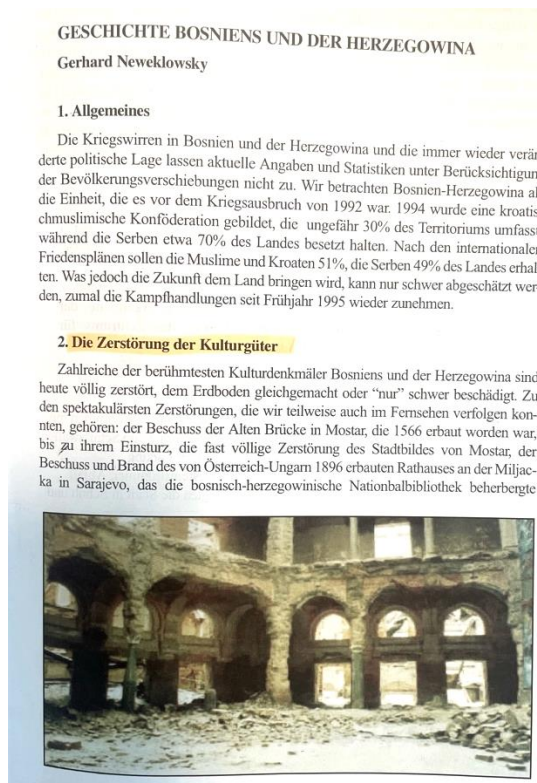


Abbildung 44: Hadžimuratović 2001: 5

5.2.1.6 Zusammenfassung

In der Lehrwerkreihe S1 werden die Lehrwerksakteure durch eine Vielzahl von unterschiedlichen Charakteren und Handlungsorten dargestellt, wobei sich einige klare Muster erkennen lassen. Die Figuren tragen überwiegend deutsche Vornamen wie Andreas, Birgit, Martin, Jan, Sebastian, Petra, Mathias, Inge oder Helmut und Nachnamen wie Müller, Hoffmann, Lang, Schmidt, Riegler oder Keller. Ergänzt wird das Spektrum durch Charaktere aus der Schweiz mit Vornamen wie Barbara und Nachnamen wie Glock und Rütli. Die Charaktere aus Österreich heißen Klaus oder tragen den Nachnamen Hofstetter.

Bosnische Vornamen wie Svjetlana und Edin repräsentieren auch eine gewisse Multinationalität Bosnien-Herzegowinas. Die Nachnamen Malor, Seleš oder Kramo erscheinen für die Entstehungszeit der Lehrwerkreihe zeitgemäß.

Einmalig im Lehrbuch für die 2. Klasse tauchen Personen wie Boris oder Jasna auf, die ausländische Mitbürger in Deutschland repräsentieren. Das stellt einen wichtigen Schritt dar, um bei SuS ein Bewusstsein für die multikulturelle Landschaft in Deutschland zu fördern. Sonst fehlen Vor- und Nachnamen, die auf einen Migrationshintergrund hinweisen könnten.

Die Handlungsorte konzentrieren sich hauptsächlich auf deutsche Städte, wobei Großstädte öfter als kleinere Orte präsentiert werden. So findet man in der ganzen Lehrwerkreihe Städte wie Berlin, München, Frankfurt am Main oder Hamburg, aber auch Freiburg, Dresden, Jena, Dortmund, Fulda, Heidelberg oder Grünstadt. Ländliche Wohnorte werden gelegentlich dargestellt, meist durch Dörfer mit Bauernhöfen und Fachwerkhäusern. Ost- und westdeutsche Städte scheinen gleichmäßig vertreten zu sein. Die Schweiz wird durch Zürich, Bern, Luzern oder St. Gallen präsentiert, jedoch auch durch kleinere Ortschaften wie Muri. Vereinzelt taucht auch die österreichische Hauptstadt Wien, oder auch Salzburg, Innsbruck und Graz als der Ort der Handlung auf. Es überwiegt jedoch ein Bild Österreichs, das stark von der Vergangenheit und traditionellen Aspekten geprägt ist. Bosnien-Herzegowina wird in der Regel durch Sarajevo repräsentiert. Die Städte Tuzla und Zenica finden nur vereinzelt Erwähnung.

In der Lehrwerkreihe werden unterschiedlichen Familien aus Deutschland, der Schweiz und Bosnien-Herzegowina dargestellt, wobei sich gewisse Unterschiede in den Familienverhältnissen und Lebensumständen erkennen lassen.

Deutsche Familien werden in der Regel als mehrköpfige, traditionelle Familien präsentiert, die sich aus Vater, Mutter und zwei oder drei Kindern zusammensetzen. Beide Elternteile sind berufstätig, wobei die Mütter sich stets noch um das Wohlergehen der Familie kümmern, das Essen kochen und den Haushalt führen. Die Familien sind in der Regel gut situiert und gehören womöglich der mittleren bis oberen Mittelschicht an. Sie wohnen in Städten, in neuen, modernen und großen Einfamilienhäusern oder auch Hochhauswohnungen, vereinzelt auch auf Bauernhöfen in Fachwerkhäusern. Unabhängig vom Wohnort führen sie ein geregeltes Leben mit gemeinsamen Freizeitaktivitäten und Mahlzeiten. Manche gehen sonntags in die Kirche. Einmalig werden jedoch auch Familienkonflikte und alternative Familienmodelle wie Alleinerziehende oder Scheidungskinder thematisiert, was den Blick auf deutsche Familien etwas abwechslungsreicher macht. Die Kinder sind brav und helfen ihren Eltern gern aus. Sie haben Haustiere und werden von ihren Eltern finanziell unterstützt. In den Familien wird bewusst gespart und beim Einkaufen auf das Geld geachtet, was auf das Stereotyp der

Sparsamkeit der Deutschen hindeutet. Die Jugendlichen verbringen ihre Freizeit mit Camping, sportlichen Aktivitäten, Lernen, Einkaufen sowie Besuchen bei Verwandten, die häufig auf dem Land leben. Diese Charakterzüge zeichnen ein positives Bild der Jugend, das von Zielstrebigkeit und einem aktiven Lebensstil geprägt ist. Trotzdem rauchen einige und lassen sich tätowieren. Auffällig ist jedoch, dass die Darstellung der Jugendlichen häufig traditionellen Rollenbildern folgt. Die Jungen sind oft in technischen oder sportlichen Bereichen erfolgreich, während die Mädchen in ihrer Freizeit eher passive oder soziale Aktivitäten ausüben, in der Küche aushelfen usw. Dadurch wird ein teilweise veraltetes und stereotypes Bild deutscher Jugendlicher vermittelt.

In der Regel gehen in Schulen, die nach berühmten deutschen Persönlichkeiten benannt sind, wie etwa die Albert-Schweitzer-Schule. Sie sind durchweg fleißige Schüler:innen und haben ein respektvolles Verhältnis zu Autoritätspersonen. Auf der anderen Seite sind sie selbstständig und übernehmen Verantwortung, was ihre Reife unterstreicht.

Die Familien haben eine Vorliebe für typisch deutsche Gasthäuser und traditionelle deutsche Gerichte wie Forelle oder Schnitzel mit Kartoffeln. Ihre Lieblingsspeisen sind Schweinekoteletts mit Kartoffeln und Sauerkraut. Die alltäglichen Mahlzeiten sind ebenfalls „typisch deutsch“, mit einem Frühstück bestehend aus frischen Brötchen, Butter, Marmelade, Müsli und Kaffee. Zum Mittagessen gibt es oft eine warme Mahlzeit, bestehend aus Suppe, Fleisch und Gemüse, aber auch Käse- und Wurstbrote sind am Arbeitsplatz beliebt. Am Nachmittag wird traditionell Kaffee und Kuchen serviert. Das Abendessen variiert zwischen ausgiebigen Mahlzeiten, begleitet von Bier und Wein, oder kalten Speisen. Durch diese Darstellungen wird ein Bild vermittelt, in dem die deutsche Küche stark traditionell geprägt ist und das den tatsächlichen Essgewohnheiten vieler Menschen, die in Deutschland wohnen, möglicherweise nicht gerecht wird.

Schweizer Familien, wie die Familie Rütli, werden ähnlich wie deutsche Familien dargestellt, jedoch mit einem stärkeren Fokus auf ländliche Lebensumstände, wie den Bauernhof und Naturverbundenheit. Auch das Jodeln als typisch Schweizer Tradition wird hervorgehoben. Dadurch entsteht ein Bild der Schweiz, das stark von ländlichen und traditionellen Elementen geprägt ist, während urbane und moderne Aspekte vernachlässigt werden.

Die österreichischen Charaktere kommen aus Wien oder Innsbruck, sind kulturinteressiert und verbringen ihre Urlaube am Bodensee.

Bosnisch-herzegowinische Familien werden als städtisch und bildungsorientiert dargestellt, mit einem Fokus auf Sarajevo und dessen Multikulturalität. Beide Elternteile sind häufig als Lehrpersonen tätig. Die Familien haben Verbindungen zu Österreich und Deutschland, sei es

durch Verwandtschaft oder Brieffreundschaften. Bosnien-Herzegowina wird als kultureller Schmelztiegel zwischen Osten und Westen präsentiert, was die historisch geprägte Identität des Landes unterstreicht. Die Jugendlichen stehen vor Herausforderungen der Integration und Rückkehr, wobei der bosnische Krieg und seine Folgen eine große Rolle spielen. Die Darstellung des Landes im historischen Kontext, insbesondere mit Fokus auf den Krieg der 1990er Jahre, könnte auf das Bedürfnis zurückzuführen sein, sich mit dem schmerzhaften Thema auseinanderzusetzen und Empathie für die Kriegsfolgen zu fördern.

In Bezug auf die Darstellung von Männer- und Frauenrollen in der Lehrwerkreihe ergibt sich ein Bild, das von traditionellen Rollenklischees geprägt ist. Männer werden häufig in beruflich erfolgreichen und aktiven Rollen dargestellt, wie Ärzte, Architekten, Lehrer, Richter oder Chemiker, während Frauen oft in unterstützenden oder traditionell weiblichen Rollen präsentiert werden, wie Verkäuferinnen, Lehrerinnen und Sekretärinnen. Vereinzelt gibt es auch Architektinnen und Augenoptikerinnen, was auf eine gewisse Diversität in der Berufswahl hinweist. Jungen werden als erfolgreiche Sportler und fleißige Schüler beschrieben. Frauen sind häufig für den Haushalt und das Kochen zuständig, was traditionelle Geschlechterstereotype weiter verstärkt. Die Verwendung der Bezeichnung „Fräulein“ für ledige Frauen weist auf eine veraltete und konservative Sichtweise hin. Diese Darstellung wirkt stereotyp und spiegelt ein konservatives Berufsbild wider, das von Rollenklischees geprägt ist.

Insgesamt spiegelt die Lehrwerkreihe ein überwiegend traditionelles Familienbild mit festen Rollenverteilungen und Klischees wider. Die Darstellungen sind teilweise idealisierend und homogenisierend, was zu einer Verfestigung von Stereotypen beitragen könnte. Dennoch bietet die Reihe auch kritische Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichen und ökonomischen Themen sowie Einblicke in die kulturellen Besonderheiten der jeweiligen Länder, was zu einem etwas differenzierteren Verständnis beitragen kann. Eine stärkere Berücksichtigung von Vielfalt in den deutschsprachigen Ländern wäre wünschenswert. Dies könnte durch eine ausgewogenere Repräsentation von urbanen und ländlichen Gebieten sowie eine breitere Palette von Namen und Familienkonstellationen erreicht werden, die die multikulturelle Realität Deutschlands besser widerspiegeln. Insgesamt sind die Darstellungen stark deutschlandzentriert, was die Perspektive der Lehrwerkreihe einengt und zu einer eingeschränkten Sicht auf die Vielfalt der deutschsprachigen Länder führen könnte.

5.2.1.7 Präsentationsweise

Im folgenden Abschnitt geht es um den Analyseaspekt *Präsentationsweise*. Dabei wird die Teilfrage beantwortet, auf welche Weise die kulturbezogenen Inhalte in den Lehrwerken dargestellt werden.

Die Analyse der Präsentationsweisen im Lehrbuch für die **1. Klasse** der Lehrwerkreihe S1 zeigt eine deutliche Dominanz der typisierend-imitatorischen Texte. So umfasst diese Kategorie den größten Anteil mit 26 von insgesamt 36 Texten. Dies entspricht über 72% der gesamten Texte im Lehrbuch. Die Texte konzentrieren sich auf die Darstellung alltäglicher Situationen, wie familiäre Strukturen, schulische Abläufe und Freizeitaktivitäten, ohne dabei kritische oder problemorientierte Perspektiven einzunehmen. So werden z.B. ein typisches Wochenende einer Familie auf dem Land oder ein typischer Tagesablauf eines Jugendlichen dargestellt. Die Texte spiegeln somit eine idealisierte und vereinfachte Sicht auf das Alltagsleben wider, die möglicherweise dazu dient, Lernenden eine leicht verständliche und nachvollziehbare Einführung in die deutsche Sprache und Kultur zu bieten. Der Schwerpunkt liegt auf der Nachahmung und Reproduktion von als „typisch“ betrachteten sozialen Interaktionen. Diese Herangehensweise birgt die Gefahr, dass individuelle und gesellschaftliche Unterschiede sowie Konflikte marginalisiert oder ignoriert werden.

Normativ-dokumentarische Texte sind in geringerer Anzahl, mit lediglich fünf Texten vertreten. Sie liefern objektive Informationen über Themen wie das deutsche Schulsystem, Mahlzeiten in Deutschland sowie Fakten über die drei deutschsprachigen Länder. Sie tragen zur Vermittlung von Faktenwissen bei, um die Lernenden sachlich und objektiv zu informieren, ohne jedoch eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten zu fördern.

Auffällig ist das nahezu vollständige Fehlen von problemorientierten und kritisch-emanzipatorischen Texten. Lediglich ein Text wird als problemorientiert identifiziert, in dem es um die Verkehrsproblematik in Frankfurt bzw. die hohe Anzahl von Autos und die daraus resultierende Umweltverschmutzung geht. Damit wird ein kritisches Bild der städtischen Entwicklung und der Herausforderungen im Bereich der Mobilität und Umwelt gezeichnet. Außerdem kann in einem weiteren Text über die Stadt Hamburg ein problemorientierter Textteil identifiziert werden, in dem es heißt: „Hamburg hat aber auch seine Probleme. Die Industrie wird immer größer, darum werden die Elbe und die Nordsee immer schmutziger. Die Fische sterben und die Fischindustrie geht langsam kaputt.“ (Božanović/Masal 2001: 136) Trotz dieser Beispiele bleibt die Präsenz problemorientierter Texte im Lehrbuch insgesamt gering. Kritisch-emanzipatorische Texte finden keine Berücksichtigung.

Affirmativ-exklamatorische Texte sind ebenfalls selten (lediglich vier Texte) und heben positive Aspekte hervor, wie beispielsweise die Schönheit der Natur oder kulturelle Besonderheiten der deutschen Städte Berlin und Münster sowie der bosnisch-herzegowinischen Hauptstadt Sarajevo. Diese Texte tragen zur Vermittlung eines positiven Bildes bei, ermöglichen jedoch keine differenzierte Betrachtung der Inhalte.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass das Lehrbuch eine starke Tendenz zur Idealisierung und Simplifizierung aufweist, indem es überwiegend typisierend-imitatorische Texte verwendet und kritische sowie problemorientierte Perspektiven vernachlässigt. Dies könnte zu einem eingeschränkten und teilweise unrealistischen Bild der dargestellten Länder führen.

Das Lehrbuch wird größtenteils durch einfache Zeichnungen in Schwarz-Weiß illustriert. Zwischendurch erscheinen authentische kleinformatige Fotografien in Schwarz-Weiß von deutschsprachigen Städten und Sehenswürdigkeiten sowie Jugendlichen. Für eine lebendige und vielseitige visuelle Darstellung reicht dies nicht aus.

Die Analyse der Präsentationsweisen im Lehrwerk für die **2. Klasse** zeigt erneut eine deutliche Dominanz der typisierend-imitatorischen Texte. Von den insgesamt 32 Texten fallen 20 in diese Kategorie, was einem Anteil von etwa 62% entspricht. Diese Texte beschreiben alltägliche Situationen und Gegenstände, wie beispielsweise die Aktivitäten von Jugendlichen in den Ferien, auf dem Campingplatz, einen Arztbesuch oder alltägliche Einkaufssituationen, ohne eine tiefgründige Herangehensweise an die Themen.

Bei normativ-dokumentarischen Texten, die nur mit drei Texten vertreten sind, geht es zum Beispiel um die Auskunft über typische Essenszeiten und -gewohnheiten der Menschen in Deutschland, ohne eine weiterführende Analyse oder Diskussion anzubieten oder auch andere Gewohnheiten zuzulassen.

Affirmativ-exklamatorische Texte machen sieben Texte aus. Sie heben positive Aspekte hervor, wie beispielsweise in den Texten, wo die Schönheiten von Heidelberg und die Sehenswürdigkeiten von Leipzig betont werden.

Problemorientierte Texte sind mit lediglich zwei Texten vertreten. Dabei wird über die reine Beschreibung hinausgegangen und zum Nachdenken angeregt. Einer der Texte thematisiert die Unterschiede zwischen Einzel- und Mannschaftssport, wobei der Fokus auf die Wichtigkeit von Teamarbeit und die Überwindung von Egoismus gelegt wird. Der Text "Fremd in Deutschland" hingegen behandelt das Thema Integration und Zugehörigkeit aus der Perspektive eines bosnischen Mädchens, das seine Erfahrungen in einem neuen kulturellen Kontext teilt. Beide Texte fördern das Verständnis für komplexe soziale Situationen und regen zur Reflexion über eigene Einstellungen und Verhaltensweisen an.

Insgesamt zeigt sich, dass das Lehrbuch für die 2. Klasse eine ähnliche Tendenz wie das Lehrbuch für die 1. Klasse aufweist, indem es überwiegend typisierend-imitatorische Texte verwendet und problemorientierte sowie kritisch-emanzipatorische Perspektiven nur in geringem Maße berücksichtigt. Auch hier wäre eine ausgewogenere Verteilung der Präsentationsweisen wünschenswert.

In Bezug auf die visuelle Gestaltung zeigt das Lehrbuch ähnliche Einschränkungen wie das Lehrbuch für die 1. Klasse. Die überwiegende Verwendung von einfachen Schwarz-Weiß-Zeichnungen und kleinformatischen Fotografien trägt nicht ausreichend zu einer facettenreichen visuellen Darbietung bei.

Das Lehrbuch für die **3. Klasse** umfasst, ähnlich wie die Lehrbücher für die 1. und 2. Klasse derselben Lehrwerkreihe, insgesamt 34 Texte. Auffällig ist auch hier die Dominanz typisierend-imitatorischer Texte (15 von 34), die z.B. alltägliche Situationen und persönliche Modevorlieben beschreiben und dadurch Einblicke in die Lebensweise und Interessen von Jugendlichen bieten. Auch typische Dialoge am Fahrkartenschalter oder im Restaurant gehören in diese Kategorie und dienen primär dem Spracherwerb in alltäglichen Kommunikationssituationen. Dicht auf die typisierend-imitatorischen folgen die affirmativ-exklamatorischen Texte (10 von 34), die sich durch ihre Betonung der positiven Aspekte kultureller und historischer Themen auszeichnen. So werden die literarischen und lyrischen Errungenschaften deutscher Autoren wie Rainer Maria Rilke, Brüder Grimm und Heinrich Heine präsentiert und die kulturelle Bedeutung von Märchen, Gedichten sowie Sagen und Legenden, wie die der Loreley, hervorgehoben. Die Texte tragen dazu bei, ein positives Bild der deutschen Kultur und Geschichte zu vermitteln und sollen die Lernenden dazu anregen, sich damit auseinanderzusetzen.

Die geringe Anzahl normativ-dokumentarischer Texte (nur drei), die objektive Informationen über die Bundesrepublik Deutschland bieten, fokussieren auf die Wissensvermittlung von geografischen Daten und historischen Fakten.

Als Besonderheit dieses Lehrbuchs ist die hohe Zahl an problemorientierten Texten zu nennen (sechs Texte), die im Vergleich zu allen analysierten Lehrwerken aller vier Lehrwerkreihen besonders hervorsteicht. Dabei geht es z.B. um Themen wie Rauchen oder allein wohnen, mit denen sich Jugendliche in Deutschland und in Bosnien-Herzegowina auseinandersetzen müssen. Auffällig sind die restlichen problemorientierten literarischen Texte deutscher Autoren wie Wolfgang Borchert, die in den Werken „Das Brot“ oder „Nachts schlafen die Ratten doch“ die Auswirkungen des Krieges auf die Menschen oder die Nachkriegsnot und zwischenmenschliche Beziehungen behandeln. Als ein möglicher Grund für die relativ hohe

Zahl der problemorientierten Texte könnte der Wechsel in der Autorenschaft für diese Klassenstufe angeführt werden. Die neue Autorin legt möglicherweise mehr Wert auf die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen. Zudem könnten die Kriegsthemen in den Texten eine bewusste Entscheidung sein, um Parallelen zum Krieg in Bosnien-Herzegowina zu ziehen und den Schülerinnen und Schülern eine Möglichkeit zu bieten, sich mit ihrer eigenen Geschichte und den Auswirkungen von Konflikten auf die Gesellschaft auseinanderzusetzen. Diese thematische Ausrichtung zielt möglicherweise darauf ab, ein tieferes Verständnis für historische und aktuelle gesellschaftliche Ereignisse zu vermitteln.

Auch dieses Lehrwerk enthält keine kritisch-emanzipatorischen Texte.

Die visuelle Gestaltung des Lehrbuchs unterscheidet sich von den vorigen Bänden derselben Reihe. Es werden überwiegend authentische Fotografien verwendet, die jedoch häufig von niedriger Auflösung sind somit den Gesamteindruck des Lehrbuchs in Bezug auf Qualität beeinträchtigen.

Das Lehrbuch für die **4. Klasse**, zugleich das letzte in dieser Lehrwerkreihe, beinhaltet insgesamt 53 Texte und weist damit die höchste Textanzahl innerhalb der Reihe auf. Es sind erstmalig innerhalb der gesamten Lehrwerkreihe alle Präsentationsweisen vertreten, was die Textauswahl sehr abwechslungsreich macht.

Auffällig ist, dass erstmals affirmativ-exklamatorische Texte dominieren, mit insgesamt 23 Texten dieser Kategorie. Texte wie „Meine Heimat“ oder „Eine Reise durch Italien“ betonen die Schönheit und positiven Aspekte der dargestellten Länder und Verhältnisse. Der Großteil dieser Texte ist literarisch und umfasst Gedichte oder Auszüge aus Werken bekannter deutscher Autoren wie Thomas Mann, Johann Wolfgang von Goethe, Bertolt Brecht u.a., die die Besonderheiten der deutschen Tradition und Kultur unterstreichen.

Mit 14 von 53 Texten, die die Entstehung der BRD oder moderne Schulmodelle thematisieren, liefern diese Texte sachliche Informationen und historische Fakten. Sie dienen der Wissensvermittlung und dem Aufbau eines fundierten Verständnisses für gesellschaftliche und historische Zusammenhänge.

Typisierend-imitatorische Texte machen mit sechs Texten einen kleinen Teil dieser Präsentationsweise aus. Darin werden alltägliche Situationen und Hobbys dargestellt, die Jugendlichen Identifikationsmöglichkeiten und einen Einblick in die reale Welt geben.

Die Kategorie problemorientierter Texte umfasst ebenfalls sechs Texte. Diese Zahl bleibt im Vergleich zum Lehrbuch für die dritte Klasse konstant. Thematisiert wird beispielsweise der jüngste Krieg und die daraus folgenden Zerstörungen in Bosnien-Herzegowina oder auch die

Gewalt in den Medien. Alle diese Texte sprechen gesellschaftliche oder historische Probleme an und regen zur Reflexion an.

Erstmals in der ganzen Lehrwerkreihe sind auch kritisch-emanzipatorische Texte zu finden (immerhin vier von 53). Diese Texte, vier an der Zahl, thematisieren z.B. im Text „Kluft zwischen Reich und Arm wird größer“ soziale Ungleichheiten und regen die Lernenden dazu an, über ihre Ursachen und Folgen nachzudenken. Hingegen der Text „Eine moderne Schulfabel“ kritisiert das Bildungssystem und fordert die Lernenden auf, über alternative Bildungsansätze und die Bedeutung individueller Lernwege zu reflektieren. Die Integration solcher Texte in das Lehrwerk der Abschlussklasse kann als bewusste Entscheidung gesehen werden, um die kritische Reflexionskompetenz und das gesellschaftliche Bewusstsein der Schüler:innen zu schärfen und sie zu ermutigen, eigene Standpunkte zu entwickeln und sich aktiv damit auseinanderzusetzen.

5.2.1.8 Zusammenfassung

Die Lehrwerkreihe S1, die Lehrbücher von der 1. bis zur 4. Klasse der Sekundarstufe einschließt, umfasst insgesamt 155 Texte.

Die überwiegende Mehrheit der analysierten Texte, insgesamt 67, wird der typisierend-imitatorischen Präsentationsweise zugeordnet, gefolgt von der affirmativ-exklamatorischen Präsentationsweise mit 44 Texten. Diese beiden Kategorien repräsentieren gemeinsam 111 der untersuchten Texte, was 71,61% der Gesamtzahl entspricht. Daneben werden 25 Texte als normativ-dokumentarisch, 15 als problemorientiert und 4 als kritisch-emanzipatorisch klassifiziert (s. *Diagramm 19*).

Auffallend ist, dass mit Ausnahme des Lehrbuchs für die 4. Klasse in allen Lehrbüchern die typisierend-imitatorischen Texte überwiegen (s. *Diagramm 18*). Diese Texte malen oft ein idealisiertes Bild des Alltags, indem sie alltägliche Situationen und vertraute Kontexte wie Familienleben, Schule und Freizeitaktivitäten darstellen. In der 1. Klasse machen diese Texte sogar über 72% aus, in der 2. Klasse immer noch etwa 62%. Die überragende Anzahl dieser Texte zeigt, dass die Lehrwerkreihe großen Wert auf die Darstellung von alltäglichen und als typisch erachteten Situationen legt.

Normativ-dokumentarische Texte, die sachliche Informationen liefern, sind in den ersten beiden Klassen in geringer Anzahl vertreten. Problemorientierte und kritisch-emanzipatorische Texte finden hier kaum Berücksichtigung.

In der 3. und 4. Klasse fällt die hohe Zahl an problemorientierten Texten auf, die sich im Vergleich zu den vorherigen zwei Klassen vervierfacht. Dies könnte auf einen Wechsel in der

Autorenschaft und eine bewusste Entscheidung zurückzuführen sein, um Parallelen zum Krieg in Bosnien-Herzegowina zu ziehen und den Schülerinnen und Schülern eine Möglichkeit zu bieten, sich auch mit ihrer eigenen Geschichte auseinanderzusetzen.

Das Lehrbuch für die 4. Klasse zeichnet sich durch eine besonders abwechslungsreiche Textauswahl aus, in der erstmals alle Präsentationsweisen vertreten sind. So werden auch kritisch-emanzipatorische Texte integriert, die zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen anregen. Affirmativ-exklamatorische Texte dominieren in diesem Lehrbuch, wobei literarische Texte bekannter deutscher Autoren die Besonderheiten der deutschen Kultur unterstreichen.

Im Verlauf der Klassenstufen ist eine deutliche Entwicklung zu einer größeren Vielfalt an Präsentationsweisen zu beobachten (s. *Diagramm 18*). Besonders im Lehrbuch für die 4. Klasse ist ein Zuwachs an problemorientierten und kritisch-emanzipatorischen Texten zu erkennen. Dies spiegelt möglicherweise eine Absicht wider, ältere Schüler:innen zu kritischem Denken und zur Reflexion über komplexe gesellschaftliche Themen anzuregen.

Die ebenfalls hohe Anzahl an affirmativ-exklamatorischen Texten deutet darauf hin, dass ein wesentliches Ziel der Lehrwerkreihe darin besteht, ein positives Bild der Kultur und Werte im deutschsprachigen Raum zu vermitteln. Diese Texte können dazu beitragen, Begeisterung und Wertschätzung für literarische, historische und kulturelle Aspekte zu wecken, was besonders im Hinblick auf die kulturelle Bildung relevant ist. Der hohe Anteil an literarischen Texten in der 3. und 4. Klasse könnte darauf hindeuten, dass die Autorin die Literatur als wichtiges Medium zur Vermittlung kultureller Inhalte sieht.

Zusammenfassend zeigt die Lehrwerkreihe S1 eine klare Entwicklungslinie von einer anfangs eher simplifizierenden hin zu einer komplexeren und kritischeren Darstellung kulturbezogener Inhalte (s. *Diagramm 18*). Trotzdem überwiegt die Darstellung von Normen und typischen Alltagssituationen, wobei eine kritische Auseinandersetzung und Reflexion mit gesellschaftlichen Problemen immer noch eine untergeordnete Rolle spielen. **Damit wird auch für die Lehrwerkreihe S1 die Hypothese bestätigt, dass die typisch-imitatorische Präsentationsweise in Texten überwiegt** (s. *Diagramm 19*).

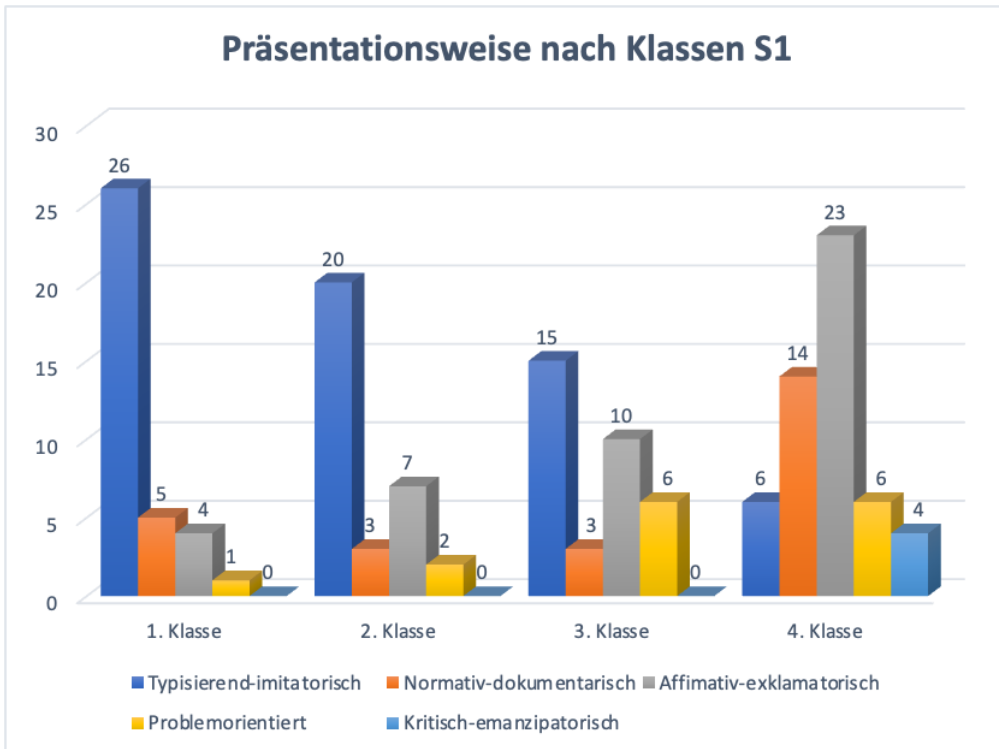


Diagramm 18: Präsentationsweise der Texte nach Klassen in der Lehrwerkreihe S1

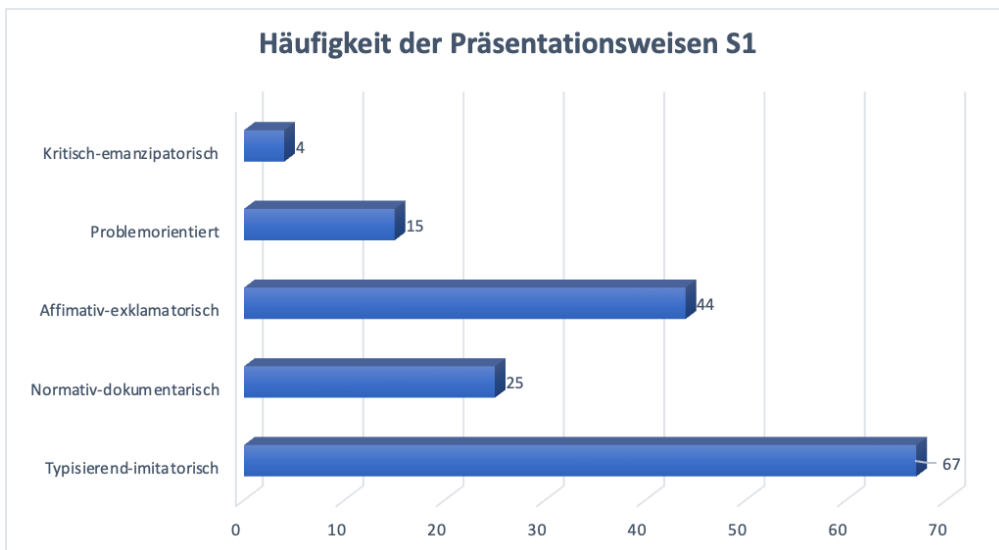


Diagramm 19: Häufigkeit der Präsentationsweisen in der gesamten Lehrwerkreihe S1

5.2.2 Lehrwerkreihe S2 (ab 2011)

Der folgende Teil widmet sich der Analyse der Lehrwerkreihe S2 für die Sekundarstufe. Dabei handelt es sich um jeweils zwei Lehr- und Arbeitsbücher für die 1. und 2. Klasse, die in den Jahren 2011 und 2012 erschienen sind.

5.2.2.1 Anteil der kulturbezogenen Inhalte

In diesem Teil der Analyse wird der Anteil der kulturbezogenen Inhalte in den einzelnen Lehr- und Arbeitsbüchern der Lehrwerkreihe S2 für die Sekundarstufe untersucht.

Im Lehrwerk für die **1. Klasse** beträgt der Anteil kulturbezogener Inhalte 69,83%, während die neutralen Inhalte 30,17% umfassen. Angesichts der Zielgruppe der Sprachanfänger ist dieser relativ hohe Anteil der kulturbezogenen Inhalte auffällig und unterstreicht die Absicht, kulturelles Verständnis zu fördern.

Im Vergleich dazu weist das Lehrwerk für die **2. Klasse** einen etwas kleineren Anteil kulturbezogener Inhalte von 62,85% auf, was eine Differenz von 6,98% zum Lehrwerk der 1. Klasse darstellt. Die neutralen Inhalte belaufen sich auf 37,15%. Trotz dieser Verringerung bleibt der Fokus auf kulturellen Themen in beiden Lehrwerken bestehen, was die kontinuierliche Integration kulturbezogener Aspekte in den Lehrplänen belegt (s. *Diagramm 20*).

5.2.2.2 Zusammenfassung

In der Lehrwerkreihe S2 beträgt der Mittelwert des Anteils kulturbezogener Inhalte in den Lehrwerken für die 1. und 2. Klasse 66,34%, während die neutralen Inhalte 33,66% ausmachen. Insgesamt verdeutlicht die Analyse, dass trotz geringer Schwankungen zwischen den Klassenstufen, die Lehrwerkreihe S2 einen relativ hohen Wert an kulturbezogenen Inhalten aufweist.

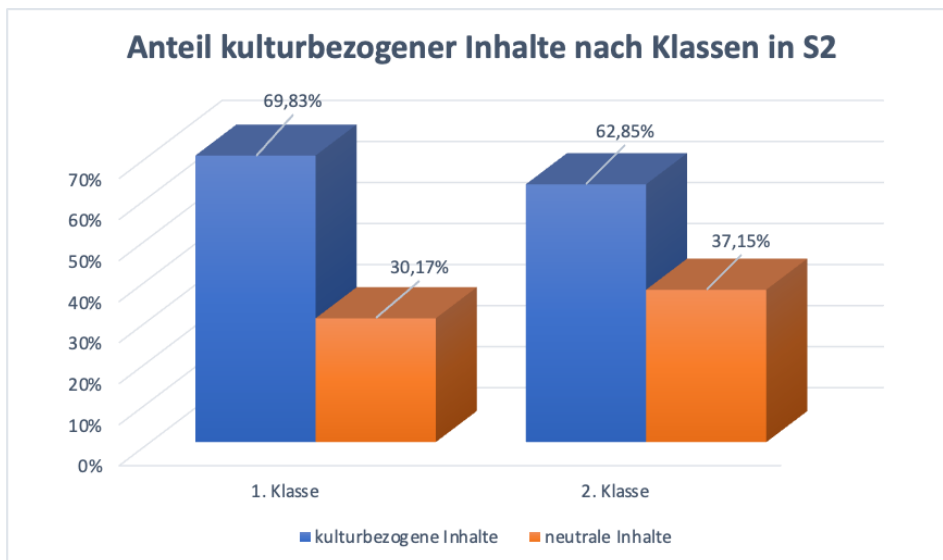


Diagramm 20: Anteil kulturbezogener Inhalte nach Klassen in der gesamten Lehrwerkreihe S2

5.2.2.3 Vielfalt der Inhaltskategorien

In diesem Abschnitt wird anhand der zuvor formulierten Teilfragen die Vielfalt der Inhaltskategorien in den einzelnen Lehrbüchern der Lehrwerkreihe S2 quantitativ und qualitativ analysiert.

Die Analyse des Lehrwerks für die **1. Klasse** zeigt eine deutliche Dominanz zweier Themengebiete innerhalb der Verteilung der Inhaltskategorien: *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* mit 26,18% und *Wohnen/Leben* mit 22,54%. Die Kategorie *Freizeit* folgt mit 15,36% und gehört damit ebenfalls zu den stärker repräsentierten Bereichen. Die Kategorien *Bildung/Schule* mit 9,38%, *Essen/Trinken* mit 7,18%, *Familie* mit 5,59% und *Wirtschaft/Geld/Arbeit/Beruf* mit 5,19% bilden den mittleren Bereich, während sogar sechs weitere Kategorien unter der 5%-Schwelle liegen. Davon sind die Kategorien *Geschichte* und *Mode/Kleidung* überhaupt nicht vertreten.

Die Berücksichtigung des DACH-Prinzips erweist sich etwas anders als in vorherigen Lehrwerken. Zwar dominieren weiterhin Inhalte, die sich auf Deutschland beziehen, deren Anteil beläuft sich jedoch nur auf 58,43%. Demgegenüber sind Österreich und die Schweiz mit Anteilen von lediglich 3,50% bzw. 4,07% unterrepräsentiert. Die Darstellungen der deutschsprachigen Länder zeichnen sich durch eine stereotype und idealisierende Beschreibung aus, die eher an Reiseprospekte erinnern, da überwiegend positive Aspekte hervorgehoben werden.

Besonders erwähnenswert ist die Einbeziehung von Liechtenstein und Luxemburg in der Lektion „Eine Reise durch deutschsprachige Länder“. Die Beschreibung von Vaduz als „so

klein und so schön“ sowie auf die Erwähnung des bekannten Doms betonen die touristische Perspektive noch mehr.

Deutschland wird meist durch Darstellungen „typisch deutscher“ Familien und ihren Alltag repräsentiert. Jugendliche und ihre Freizeit erscheinen meist gewöhnlich und reichen von sportlichen Aktivitäten und Kino bis hin zu sozialen Engagements mit Menschen mit Handicap. Es finden sich aber auch Beschreibungen von alternativen Lebensformen wie Alleinerziehenden, Familien mit Stiefelternteil sowie ausländischen Familien, die auch in der zweiten Generation noch nicht „voll in die deutsche Gesellschaft integriert“ sind (Hadžimuratović/Džananović 2011: 74). Durch solche Darstellungen wird die Diversität Deutschlands zumindest ansatzweise skizziert, obwohl die dazugehörigen Aufgaben noch unausgeschöpfte Potenziale für tiefere Auseinandersetzungen mit solchen Themen bieten. Obwohl die Darstellungen überwiegend positive und touristisch geprägte Beschreibungen von größeren Städten wie Berlin und Frankfurt oder auch kleineren Städten und Dörfern umfassen, werden ebenso Vor- und Nachteile beider diskutiert. Die Band „Tokio Hotel“ repräsentiert die deutsche Musikszene. Die Lektion „Mahlzeiten in Deutschland“, die typische Speisen und Getränken wie Kartoffelsalat und Bier thematisiert, neigt allerdings dazu, das Bild der deutschen Kultur wieder zu vereinheitlichen und homogenisierend darzustellen.

Österreich und die Schweiz werden nahezu ausschließlich durch die Inhaltskategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* charakterisiert. Hier liegt der Fokus auf der Darstellung der Hauptstädte Wien und Bern mit ihren Sehenswürdigkeiten, die durch den Stephansdom und den Prater illustriert werden. Auch charakteristische Aspekte wie das Jodeln aus dem Berner Oberland und die Mehrsprachigkeit der Schweiz werden hervorgehoben. Diese Darstellungen tendieren jedoch dazu, die kulturelle Vielfalt dieser Länder auf touristisch ansprechende Elemente zu reduzieren, wodurch sie zwar für SuS motivierend sein können, jedoch dadurch andere Aspekte außer Acht lassen.

Hervorzuheben ist die hohe Präsenz von Inhalten über Bosnien-Herzegowina, die 34% der Inhalte ausmachen. Es wird sehr viel Wert darauf gelegt, das Land in einem positiven Licht abzubilden und SuS die Möglichkeit zu geben, sich mit den Inhalten zu identifizieren. Dies wird auch durch die Titelseite des Lehr- und Arbeitsbuches betont, die das Landesmuseum von Bosnien-Herzegowina in Sarajevo abbildet oder etwa durch die Einbeziehung eines Sarajevoer Gymnasiums in die Handlung. Mehr als die Hälfte der Inhalte fallen auf die Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt*. So heißt eine ganze Lektion „Ansichtskarten aus Bosnien-Herzegowina“, in der Informationen über das ganze Land und die Sehenswürdigkeiten verschiedener Städte präsentiert werden. Eine Geschichte von Safeta Obhodaš, einer bekannten

bosnisch-herzegowinischen Autorin, die ihre Werke auch auf Deutsch verfasst, unterstreicht den interkulturellen Austausch zwischen Bosnien-Herzegowina und Deutschland. Brieffreundschaften und gegenseitige Besuche zwischen SuS aus Sarajevo und der Partnerschaft Friedrichshafen erweitern diese kulturellen Kontakte.

Im Lehrwerk für die **2. Klasse** überwiegt die Inhaltskategorie *Freizeit* mit 28,09%. Drei weitere Kategorien sind ebenfalls häufig vertreten: *Kunst/Literatur* mit 17,44%, *Tradition/Kultur/Bräuche/Feiertage* mit 15,97% und *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* mit 14,61%. Im mittleren Bereich finden sich *Mode/Kleidung* mit 8,15% und *Essen/Trinken* mit 7,13%. Sogar sieben Kategorien liegen unter der 5%-Schwelle, darunter sind *Geschichte* und *Wirtschaft/Geld* gar nicht vertreten. Damit sind die Inhaltskategorien nicht besonders abwechslungsreich vertreten.

Die deutschsprachigen Länder sind ebenfalls nicht sehr gleichmäßig vertreten. Deutschland ist mit 70,81% überrepräsentiert, Österreich hingegen mit 11,71% und die Schweiz mit 7,03%. Diese Verteilung impliziert eine mangelnde Berücksichtigung des DACH-Prinzips.

Deutschland wird durch idyllische Städtebeschreibungen von Heidelberg und Berlin präsentiert, die Reise- und Werbeprospekten ähneln. Ergänzt werden diese Darstellungen durch Ansichtskarten mit zahlreichen Sehenswürdigkeiten. Zudem wird Deutschland durch Lieder von Xavier Naidoo, literarische Auszüge aus dem Roman „Bitterschokolade“ von Mirjam Pressler, das romantische Lied „Alt-Heidelberg“ von Joseph Viktor von Scheffel sowie durch Persönlichkeiten wie Heidi Klum und Michael Schuhmacher charakterisiert.

Die Weihnachtszeit wird als „das wichtigste Familienfest im deutschsprachigen Raum“ (Hadžimuratović/Džananović 2012: 87) beschrieben und durch traditionelle Lieder wie „O Tannenbaum“ und „Jingle Bells“ gefeiert. Diese Darstellungen erscheinen eher homogen und eindimensional.

Das Schulsystem in Deutschland wird schematisch und durch Fakten vermittelt. Durch einen ergänzenden Text zur PISA-Studie wird jedoch auch Kritik am deutschen Schulsystem geübt und diskutiert. Die Schulsysteme in Österreich und der Schweiz werden ergänzend auch thematisiert. SuS werden angeregt, diese mit dem eigenen Schulsystem zu vergleichen. Dadurch wird auch in diesem Lehrwerk der Kulturvergleich zwischen den deutschsprachigen Ländern und Bosnien-Herzegowina gefördert.

Österreich und die Schweiz werden auch in diesem Lehrwerk als beliebte Urlaubsziele dargestellt. Die Schweiz ist für ihre schönen Läden und Banken bekannt, während Österreich durch den Komponisten Mozart, Wiener Kaffeehäuser und die Sachertorte berühmt ist. Der Wiener Christkindlmarkt wird besonders idyllisch präsentiert.

Inhalte zu Bosnien-Herzegowina machen 10,45% aus und betonen besonders das Festival „Bašćaršijas Nächte“ in Sarajevo, wo verschiedene Ausstellungen, Konzerte, Opern, Folklore, Ballett bis hin zu Rockmusik und Poesieabende stattfinden. Interkulturelle Begegnungen zwischen Jugendlichen aus Deutschland und Bosnien-Herzegowina, die gemeinsam in Neum, einer Küstenstadt in der Herzegowina, Urlaub machen, unterstreichen die Bedeutung des interkulturellen Austauschs zwischen den Ländern.

5.2.2.4 Zusammenfassung

Die Analyse der Inhaltskategorien in der Lehrwerkreihe S2 unterstreicht die Fokussierung auf zwei Themenbereiche: *Freizeit* mit 21,32% und *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* mit 20,76% (s. *Diagramm 21*). Weitere signifikante Kategorien sind *Wohnen/Leben* mit 12,30% und *Kunst/Literatur/Sprache* mit 10,61%. Drei Kategorien – *Tradition/Kultur/Bräuche/Feiertage* mit 7,80%, *Essen/Trinken* mit 7,16% sowie *Bildung/Schule* mit 6,79% – liegen im mittleren Bereich der Verteilung. Alle anderen Kategorien finden sich unterhalb der 5%-Schwelle: *Mode/Kleidung* mit 3,82%, *Familie* mit 3,08%, *Wirtschaft/Geld/Arbeit/Beruf* mit 2,76%, *Medien/Kommunikation/Technologie/Fortschritt* mit 1,91% und *Staat/Politik/Institutionen* mit 1,70%. Die Kategorie *Geschichte* ist in dieser Lehrwerkreihe nicht vertreten (s. *Diagramm 21*). Die Verteilung der Inhalte nach Ländern, insbesondere im Hinblick auf die Umsetzung des DACH-Prinzips, zeigt eine Dominanz Deutschlands mit 63,90%. Die Anteile Österreichs und der Schweiz hingegen fallen mit 7,13% bzw. 5,38% deutlich geringer aus. Die Erwähnung von Liechtenstein und Luxemburg, wenn auch marginal, trägt zur vielfältigeren Darstellung der deutschsprachigen Länder bei (s. *Diagramm 22*).

In der Darstellung Deutschlands dominieren idyllische, touristisch gefärbte Beschreibungen großer Städte sowie die Charakterisierung „typisch deutscher“ Familien und ihrer Alltagssituationen. Trotz der überwiegend positiven Darstellungen finden auch alternative Lebensformen, Menschen mit Handicap oder Diskussionen über die Vor- und Nachteile des Lebens in der Stadt oder auf dem Land Berücksichtigung, was die Vielfalt Deutschlands zumindest ansatzweise skizziert. Die Darstellung der „deutschen“ Kultur wird dennoch stark vereinfacht und homogenisiert präsentiert. Einblicke in die musikalische und literarische Szene Deutschlands bieten u.a. damals aktuelle Musiker wie Xavier Naidoo sowie Auszüge aus dem Roman „Bitterschokolade“.

Österreich und die Schweiz werden weiterhin als beliebte Urlaubsziele porträtiert, wobei der Fokus auf den Hauptstädten Wien und Bern sowie ihren Sehenswürdigkeiten liegt. Die

romantische Präsentation Wiener Kaffeehäuser, typischer Speisen und des Wiener Christkindlmarkts verstärkt diese touristische Perspektive.

Bosnien-Herzegowina ist durchschnittlich mit 23,59% der Inhalte vertreten, was die Lehrwerkreihe eindeutig in einem interkulturellen Landeskundeansatz positioniert. Es wird besonderer Wert darauf gelegt, das Land in einem positiven Licht zu präsentieren, mit dem Ziel, SuS Identifikationsmöglichkeiten zu bieten. Dies wird etwa durch die Einbeziehung eines Sarajevoer Gymnasiums in die Handlung oder die Abbildung des Landesmuseums von Bosnien-Herzegowina auf den Titelseiten der Lehr- und Arbeitsbücher hervorgehoben. Die Darstellung des Landes erstreckt sich zudem nicht ausschließlich auf die Hauptstadt, sondern auch auf verschiedene bosnisch-herzegowinischen Städte. Ebenfalls hervorzuheben ist die Geschichte von Safeta Obhodaš, einer bosnisch-herzegowinischen Autorin, die ihre Werke in der deutschen Sprache verfasst, um den interkulturellen Austausch zu betonen und die literarische Verbindung zwischen Bosnien-Herzegowina und Deutschland zu unterstreichen.

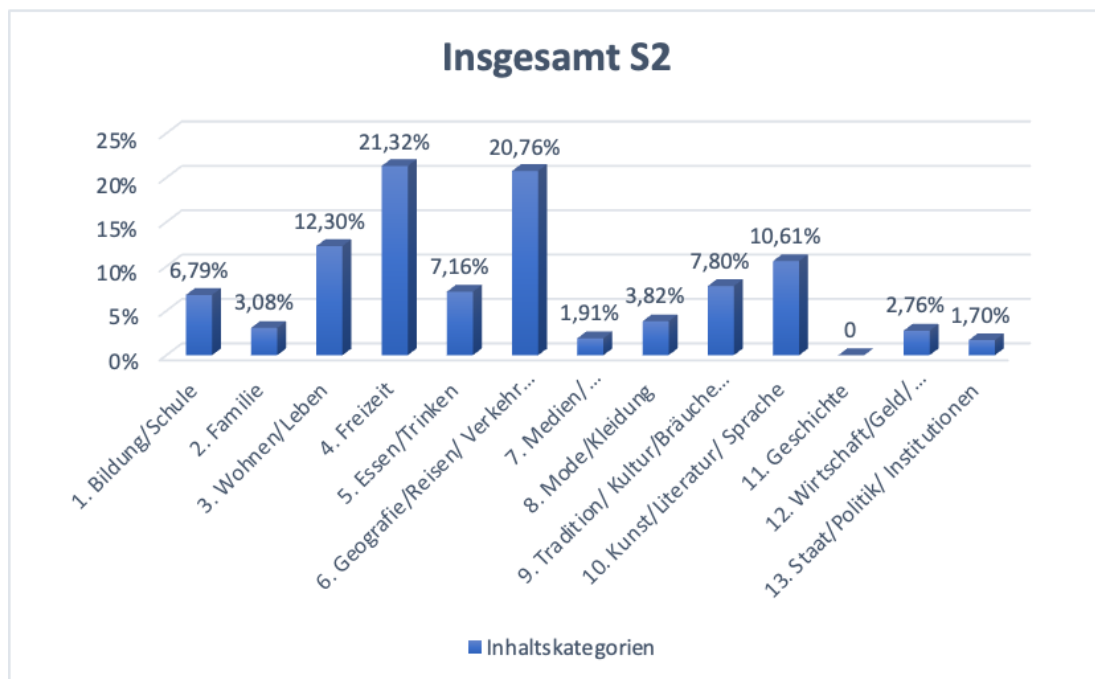


Diagramm 21: Vielfalt kulturbezogener Inhalte in der gesamten Lehrwerkreihe S2

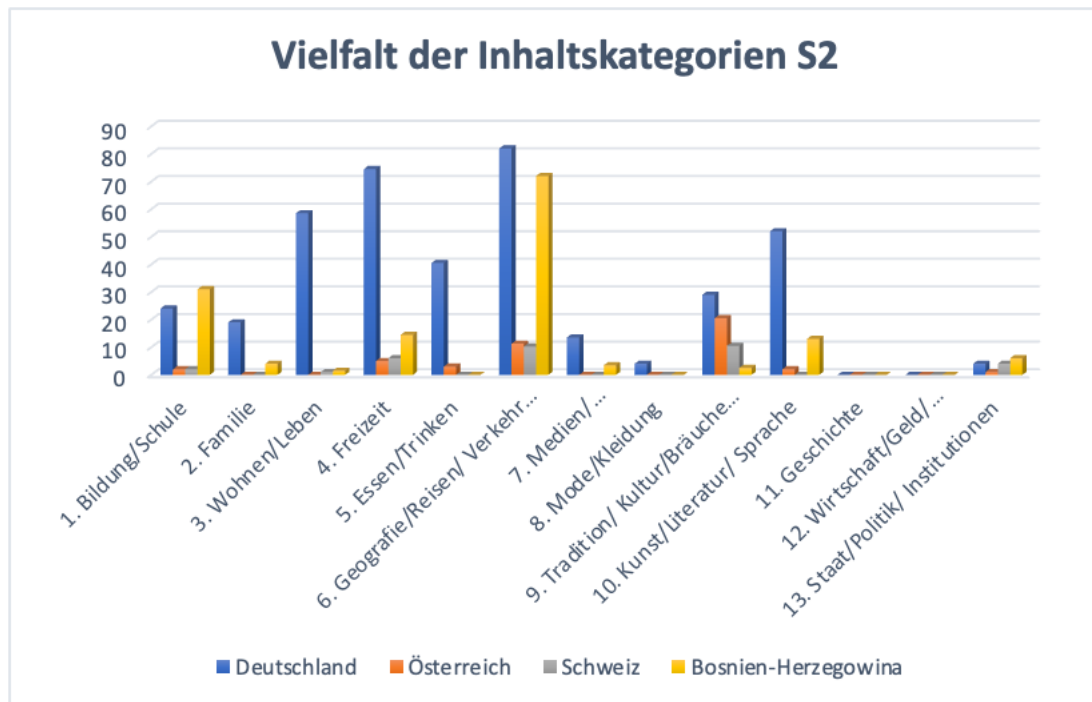


Diagramm 22: Vielfalt der Inhaltskategorien in der Lehrwerkreihe S2

5.2.2.5 Lehrwerksakteure

In diesem Teil der Analyse liegt der Schwerpunkt auf den Lehrwerksakteuren in den Lehrwerken der Lehrwerkreihe S2. Untersucht wird speziell die Teilfrage, wie diese Akteure in Bezug auf ihre Person und Beschreibung dargestellt werden. Ein zentraler Aspekt der Untersuchung ist die Realitätsnähe ihrer Darstellung.

Das Lehrwerk für die **1. Klasse** bietet eine Vielfalt an deutschen und bosnisch-herzegowinischen Namen der Lehrwerksakteure. So repräsentieren Namen wie Petra, Lukas, Emil, Boris, Emilia, Christina, Anna, Manuel, Jens, Lara, Carsten, Leo, Linda, Stella, Inge, Christian, Manfred, Frauke, Jasmin, Jörg, Hedwige, Herbert, Nina, Jan, Werner, Jutta, Wolfgang oder Sven deutsche Charaktere, die Nachnamen wie Schröder, Huber, Schneider, Möller, Wasensteiner, Radojewski, Straub, Riegler, Meisterfeld, Strobelt oder Wagner tragen. Bosnisch-herzegowinische Vornamen sind Aida, Adnan, Mario, Mirza, Adna, Kenan, Irena, Ines, Haris, Selma, Edita, Amir, Milena oder Sanela. Irma, eine deutsche Jugendliche, die in Bosnien-Herzegowina lebt, repräsentiert die Verbindung zwischen den beiden Ländern. Es sind zwei bosnisch-herzegowinische Nachnamen, Baraković und Omeragić, im Lehrwerk vertreten. Martin und Mario aus Österreich sowie Rainer, Andrea und Tea aus der Schweiz, Milan aus Serbien und Danijel aus Kroatien ergänzen die interkulturelle Namensvielfalt im Lehrwerk. Die

meisten Lehrwerksakteure sind Jugendliche, ältere Menschen oder Kleinkinder kommen eher nicht vor.

Die Darstellung deutscher Familien erfolgt teilweise sehr verallgemeinernd und bedient dabei traditionelle Stereotype. „Typisch deutsche Familien“ werden als vier- bis sechsköpfig präsentiert, bestehend aus Vater, Mutter, zwei bis drei Kindern und einer Großmutter. Der Vater ist in der Regel zwei Jahre älter als die Mutter, die Kinder zwischen neun und vierzehn Jahren alt. Traditionelle Rollenverteilungen sind beispielsweise bei Familie Schneider erkennbar, wo der Vater Herbert als Elektroingenieur und die Mutter Hedwige als Lehrerin vorgestellt werden. Die Mutter trägt die Hauptverantwortung für den Haushalt, kocht und ist für die Kinder zuständig. Die Familien wohnen in großen Städten wie Frankfurt am Main, in schönen, bequemen Einfamilienhäusern am Stadtrand oder in Dreizimmerwohnungen. Diese werden als nicht zu groß, aber praktisch beschrieben. Sowohl die Eltern als auch die Kinder haben eigene Zimmer. Es werden jedoch auch finanzschwächere Familien vorgestellt, die in kleineren Wohnungen leben und sich keine größere Wohnung leisten können. Hier müssen sich die Kinder ein Zimmer teilen und streiten manchmal miteinander. Die Familien machen Urlaub am Meer oder besuchen Großeltern auf dem Bauernhof.

In der Darstellung des Familienlebens in Deutschland werden jedoch auch gesellschaftliche Veränderungen und Trends thematisiert. Es wird hervorgehoben, dass die traditionelle Rollenverteilung in den meisten deutschen Familien noch weit verbreitet ist, jedoch auch ein Wandel zu beobachten ist. Immer mehr Männer betreuen die Kinder und übernehmen Aufgaben im Haushalt, während die Mütter arbeiten. Damit wird auf eine zunehmende Gleichberechtigung in der Familienstruktur hingedeutet.

Zudem werden auch vielfältige Lebensformen präsentiert. Es wird aufgezeigt, dass die Zahl der Ehepaare mit Kindern abnimmt, während die Zahl der kinderlosen Ehen, Alleinerziehenden und der Familien mit Stiefeltern zunimmt. Die nichteheliche Lebensgemeinschaft wird als eine zunehmend häufigere Lebensform beschrieben. Die Einbeziehung von ausländischen Familien im Lehrwerk ist besonders positiv hervorzuheben. Es wird erwähnt, dass jede zehnte Familie mit Kindern eine ausländische ist, die im Durchschnitt mehr Kinder als deutsche Familien hat. Diese Familien sind oft mit Herausforderungen wie niedrigen Einkommen, unattraktiven Wohngebieten und begrenzten sozialen Kontakten zu Deutschen konfrontiert. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass die Darstellung der ausländischen Familien stark auf Defizite fokussiert und positive Aspekte oder Beiträge dieser Familien zur Gesellschaft weniger thematisiert werden.

Die Mahlzeiten in Deutschland werden ebenfalls sehr verallgemeinernd dargestellt. So isst man zum Frühstück und Abendessen überwiegend kalt, Brot, Brötchen, Aufstriche und Wurst, zu Mittag hingegen immer warme Speisen. Diese Beschreibung spiegelt zwar durchaus gängige Essgewohnheiten in Deutschland wider, sie wirkt jedoch stark vereinfachend und stereotypisierend. In einer multikulturellen Gesellschaft wie Deutschland sind die Essgewohnheiten vielfältiger und neben traditionellen deutschen Gerichten sind auch internationale Küchen in den Alltag integriert.

Schulen in Deutschland werden als multinational und multikulturell präsentiert, genauso wie das Land selbst. SuS kommen nicht nur aus Deutschland, sondern auch aus Bosnien-Herzegowina, der Türkei oder aus China. Die Klassen machen einen Schüleraustausch mit SuS aus Bosnien-Herzegowina und besuchen einander. Die Jugendlichen engagieren sich auch sozial und bessern ihr Taschengeld auf, indem sie Menschen mit Handicap betreuen. Es gibt traditionell einen Schulleiter und eine Schulsekretärin, was die stereotype Rollenverteilung verstärkt.

Auch andere Berufsdarstellungen im Lehrwerk folgen Rollenklischees, indem Männer und Frauen in Berufen gezeigt werden, die traditionell mit ihrem Geschlecht assoziiert werden, anstatt eine gleichberechtigte Darstellung von Berufsmöglichkeiten für beide Geschlechter zu fördern. So sind Frauen durchwegs Lehrerinnen und Verkäuferinnen, Männer dagegen Ärzte, Lehrer, Informatiker, Chemiker, Bauer, Straßenbahnfahrer.

Bosnisch-herzegowinische Schulen werden ebenfalls präsentiert. Das neue Schuljahr beginnt am ersten September, die Akteure gehen ebenfalls in die erste Klasse des „Dritten Gymnasiums Sarajevo“ und lernen Deutsch. Möglicherweise hilft der authentische Name der Schule sowie das Alter der Lehrwerksakteure den Lernenden, sich mit den Personen leichter zu identifizieren und motivierter zu sein. Die Charaktere kommen aus verschiedenen Städten in Bosnien-Herzegowina, mit Ausnahme von Irma, einer deutschen Schülerin, die mit ihren Eltern in Sarajevo wohnt. Die Klassen machen Klassenfahrten in die deutschsprachigen Länder und besuchen die Hauptstädte Berlin, Wien, Bern und Vaduz. In ihrer Freizeit spielen die Jugendlichen am liebsten am Computer, hören Musik, gehen mit Freunden ins Kino und lernen zusammen.

Die Handlungsorte sind große Städte wie Frankfurt am Main, Friedrichshafen und Sarajevo. Insgesamt strebt das Lehrwerk eine interkulturelle und zeitgemäße Ausrichtung an, zeigt aber auch traditionelle, teils stereotypisierende Darstellungen.

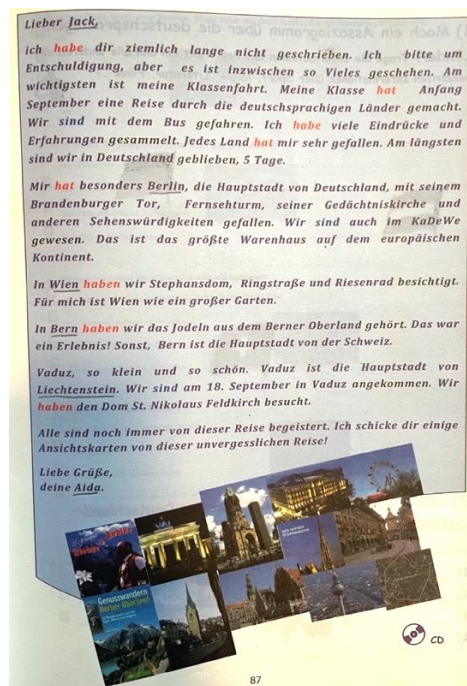


Abbildung 45: Hadžimuratović/Džananović 2011: 87

Im Lehrwerk für die **2. Klasse** tragen die Lehrwerksakteure Vornamen wie Katrin, Andrea, Stefan, Julia, Sebastian, Inge, Michael, Marianne, Jana, Laura, Stella, Jens, Susanne, Daniela, Christina, Hans, Angelika, Patrizia, Elke oder Katja und Nachnamen wie Rihm, Klein, Müller, Meyer oder Schmidt. Die Vornamen Klaus und Manfred erscheinen für jugendliche Personen etwas veraltet. Auch bosnisch-herzegowinische Charaktere sind ein Teil des Lehrwerkgeschehens und tragen Namen wie Amela, Edita, Aida, Damir, Adnan, Ervin, Tanja, Amela, Edin und Mario.

Die Handlungsorte sind vorwiegend die bosnisch-herzegowinische Hauptstadt Sarajevo sowie deutsche Städte wie Berlin, Köln, Heidelberg oder Hamburg. Vereinzelt werden auch Wien, Bern und Luzern erwähnt. Die Hauptlehrwerksakteure sind deutsche und bosnisch-herzegowinische Jugendliche, die sich begegnen und Brieffreundschaften pflegen.

Die bosnisch-herzegowinischen Jugendlichen verbringen ihren Sommerurlaub in der herzegowinischen Stadt Neum, treffen Freunde und lernen deutsche Jugendliche kennen. Einige bleiben zu Hause und besuchen kostenfreie traditionelle Sommerfestivals und Konzerte. Mit ihrer Klasse unternehmen sie Klassenfahrten nach Mostar und übernachten in einer Jugendherberge. Sie sind fleißige Schüler und hören auf ihre Eltern, nehmen aber auch kritisch zu Themen wie Gewalt in Medien Stellung.

Die deutschen Jugendlichen verbringen ihre Sommerferien sehr abwechslungsreich, etwa in einem Ferienlager an der Ostsee, wo sie ebenfalls bosnisch-herzegowinische Jugendliche

kennenlernen oder mit der Familie in der Schweiz, Spanien oder an der Adria. Sie erleben ihre erste Liebe, ein typisches Thema für Jugendliche in diesem Alter.

Beim Einkaufen mit den Eltern werden einige Stereotype bedient, z.B. wenn der Vater als gelangweilt und die Mutter als hilfsbereit dargestellt wird. Bei Krankheit kümmern sich die Mütter um die Kinder und bringen sie zum Arzt. Jungen sind oft gute Fußballer, Mädchen gute Eiskunstläuferinnen. Einige lesen gerne, wogegen andere lieber ins Kino gehen. Mädchen feiern ihre Geburtstage mit Freunden zu Hause, wobei die Mütter bei der Vorbereitung helfen. Als Geschenke erhalten sie Blumensträuße, Schmuck, Tücher, aber auch ein Buch.

Sie feiern Geburtstage aber auch mit der Familie in einem Restaurant, wo man beim „Ober“ eine französische Zwiebelsuppe, Wienerschnitzel mit Bratkartoffeln und eine Sachertorte bestellt. Die Bezeichnung „Ober“ erscheint nicht zeitgemäß, ebenso wie der Name des Restaurants „Zum Kamin“.

Auch bei Berufen lassen sich traditionelle Klischees erkennen: Männer sind Ärzte, Direktoren, Automechaniker oder Fotografen, wogegen Frauen immer als Lehrerinnen und Verkäuferinnen dargestellt werden.

Betrachtet man die Darstellung religiöser Feiertage, so fällt auf, dass in Deutschland keine religiöse Pluralität vorzufinden ist, sondern nur das christliche Weihnachtsfest gefeiert wird. Die Darstellung von Weihnachten in den deutschsprachigen Ländern als einheitliches und traditionelles Familienfest, bei dem Plätzchen und Lebkuchen gegessen, Geschenke ausgetauscht und „in jedem Haus“ der Tannenbaum geschmückt wird, erscheint etwas einseitig. Diese Beschreibung mag für viele Menschen zutreffen, vernachlässigt jedoch die Vielfalt an Bräuchen und Traditionen innerhalb dieser Länder. Ein solches Bild von Weihnachten kann idealisiert und möglicherweise unrealistisch sein und trifft nicht für alle Familien zu. Beispielsweise gibt es Familien mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, die verschiedene Festtraditionen pflegen, oder Familien, die Weihnachten aus finanziellen, ideologischen und oder persönlichen Gründen anders gestalten. In der Darstellung fehlt es an Raum für diese alternativen Perspektiven. Solche einseitigen Darstellungen bergen die Gefahr, herkömmliche Stereotypen zu verfestigen. Zudem wird eine „objektive“ Realität suggeriert, während die Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit moderner Gesellschaften vernachlässigt werden. Dies unterstützt bei den Lernenden das Denken in pauschalisierenden und stereotypisierenden Kategorien und verhindert eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Thema (vgl. Altmayer 2023a: 21).

Die Lehrwerksakteure sehen alle hellhäutig, jung und fröhlich aus, was die Diversität der Gesellschaft nicht vollständig widerspiegelt.

Man bäckt in der Adventszeit leckere **Plätzchen**⁵ und **Lebkuchen**⁶ und besonders **Christstollen**⁷, den Kuchen mit Rosinen und Früchten. Am 6. Dezember ist der **Nikolaustag**⁸. Dann stellen die Kinder am Abend ihre Schuhe vor die Tür und am Morgen finden sie darin kleine Geschenke oder Süßigkeiten. In jedem Haus schmücken die Kinder und Eltern den **Tannenbaum**⁹ mit **Lichterketten**¹⁰, Kerzen, **Glaskugeln**¹¹, **Lametta**¹², **Engeln**¹³ oder anderen Figuren. Am 24. Dezember ist der **Heiligabend**¹⁴ und viele Menschen gehen in die Kirche. Danach feiert die Familie zu Hause. Die kleinen Kinder freuen sich auf die Geschenke und auf den **Weihnachtsmann**¹⁵. Am 25. und 26. Dezember sind die Weihnachtsfeiertage. Dann treffen sich die Verwandten und fast in jedem Haus isst man ein traditionelles Essen, wie z.B. die **Weihnachtsgans**¹⁶.

Abbildung 46: Hadžimuratović/Džananović 2012: 86

5.2.2.6 Zusammenfassung

In der Lehrwerkreihe S2 werden viele Lehrwerksakteure mit deutschen und bosnisch-herzegowinischen Namen vorgestellt. Während Namen wie Petra, Lukas, Emil und Boris deutsche Charaktere repräsentieren, ergänzen bosnisch-herzegowinische Namen wie Aida, Adnan und Mirza die interkulturelle Dimension des Lehrmaterials. Zudem werden auch Charaktere aus Österreich, der Schweiz, Serbien und Kroatien erwähnt, was die Vielfalt innerhalb des deutschsprachigen Raums und der angrenzenden Regionen widerspiegelt.

Die Handlungsorte variieren von großen Städten wie Sarajevo, Berlin und Hamburg bis hin zu kleineren Städten wie Neum und Mostar. Dies bietet den Lernenden Einblicke in unterschiedliche kulturelle und soziale Kontexte. Ländliche Gebiete fehlen jedoch. Die Hauptlehrwerksakteure sind meist Jugendliche, die sich durch Brieffreundschaften oder Sommerurlaube begegnen und so interkulturelle Beziehungen knüpfen. Ältere Menschen oder Kleinkinder kommen nicht vor, was eine gewisse Einschränkung der Altersvielfalt innerhalb der dargestellten Gesellschaften widerspiegelt.

In Bezug auf die Darstellung von Familien lassen sich traditionelle Stereotype erkennen. Deutsche Familien werden oft als vier- bis sechsköpfig mit einer klassischen Rollenverteilung dargestellt, wobei die Mutter in der Regel für den Haushalt und die Kinder zuständig ist. Diese Darstellung mag zwar für einige Familien zutreffend sein, vernachlässigt jedoch die Vielfalt an Familienkonstellationen und Lebensformen in der modernen Gesellschaft. Positiv hervorzuheben ist die Thematisierung gesellschaftlicher Veränderungen wie die Zunahme von Alleinerziehenden und nichtehelichen Lebensgemeinschaften sowie die Einbeziehung

ausländischer Familien, die jedoch stärker auf Defizite fokussiert und weniger auf deren Beiträge zur Gesellschaft eingeht.

Die Mahlzeiten in Deutschland werden stark verallgemeinert und traditionell dargestellt, was die tatsächliche Vielfalt an Essgewohnheiten in einer multikulturellen Gesellschaft wie Deutschland vernachlässigt. Die Darstellung von deutschen Schulen als multinational und multikulturell ist hingegen positiv, da sie die Diversität der Schülerpopulation hervorhebt und interkulturelle Begegnungen fördert.

Bosnisch-herzegowinische SuS besuchen das „Dritte Gymnasium Sarajevo“, lernen Deutsch und unternehmen Klassenfahrten in die deutschsprachigen Länder. Diese authentische Darstellung kann den Lernenden helfen, sich mit den Lehrwerksakteuren zu identifizieren und motivierter zu werden.

Die Darstellung von Berufen folgt ebenfalls traditionellen Rollenklischees, wobei Männer häufig in technischen oder leitenden Positionen und Frauen in sozialen oder unterstützenden Rollen gezeigt werden. Dies trägt nicht zur Förderung einer gleichberechtigten Sichtweise auf Berufsmöglichkeiten bei.

Die Weihnachtsdarstellung in den Lehrwerken erscheint einseitig und idealisiert, wodurch die Vielfalt an Bräuchen und Traditionen innerhalb der deutschsprachigen Länder vernachlässigt wird. Dies kann zu einer Verfestigung herkömmlicher Stereotypen führen und eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema verhindern.

Insgesamt bemühen sich die Lehrwerke um eine interkulturelle Ausrichtung und die Darstellung zeitgemäßer gesellschaftlicher Entwicklungen. Dennoch bleiben die Darstellungen teilweise traditionell und stereotypisierend, was die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Überarbeitung und Anpassung des Lehrmaterials unterstreicht, um den pluralistischen Charakter der deutschsprachigen Gesellschaft adäquat zu repräsentieren.

5.2.2.7 Präsentationsweise

In diesem Teil der Analyse richtet sich der Fokus auf den Analyseaspekt der Präsentationsweise. Dabei steht die Teilfrage im Mittelpunkt, auf welche Weise die kulturbezogenen Inhalte in den Lehrwerken präsentiert werden.

Das Lehrwerk für die **1. Klasse** der Lehrwerkreihe S2, bestehend aus einem Lehr- und Arbeitsbuch, umfasst insgesamt 50 Texte. Die Texte decken ein breites Spektrum an Themen ab, darunter Alltagsleben, Wohnen, Schule, Freizeitaktivitäten, soziales Engagement, zwischenmenschliche Beziehungen, kulturbezogene Besonderheiten u.a. Sie variieren in der Darstellungsform (Dialoge, lyrische, informative und narrative Texte, Briefe, Blogbeiträge

u.a.) und bieten Lernenden Einblicke in verschiedene Lebenssituationen und kulturelle Kontexte deutschsprachiger Länder.

Die Mehrzahl der Texte, insgesamt 28, lässt sich der typisierend-imitatorischen Präsentationsweise zuordnen. Dabei geht es um alltägliche Themen wie Wohnen, Ernährungsgewohnheiten, Freizeitaktivitäten oder Gespräche zwischen Jugendlichen.

Affirmativ-exklamatorische Texte stellen die zweitgrößte Präsentationsweise dar und präsentieren einerseits positive Beispiele deutscher Musiker und ihre Erfolge und andererseits die Schönheiten deutschsprachiger Länder und Bosnien-Herzegowinas.

Die Dominanz von typisierend-imitatorischen und affirmativ-exklamatorischen Texten lässt darauf schließen, dass dieses Lehrwerk den Schwerpunkt auf die Vermittlung einer idealisierten und oft vereinfachten Sicht auf die Kultur und Alltagssituationen legt, dadurch jedoch wenig Raum für kritische Reflexion und Diskussion gesellschaftlich relevanter Probleme lässt.

Normativ-dokumentarische Texte werden häufig durch Fakten und Statistiken, Grafiken und Zahlen veranschaulicht, die objektive Informationen zu Themen wie Schulwesen in Deutschland, Österreich und der Schweiz, gesunde Ernährung, Freizeitpräferenzen von Schülerinnen und Schülern oder Familien in Deutschland liefern.

Nur ein literarischer Text einer bosnisch-herzegowinischen Schriftstellerin wird als problemorientiert eingestuft. Darin geht es um moralische Entscheidungen, soziale Konflikte und innere Kämpfe des Hauptprotagonisten.

Es kommen keine kritisch-emanzipatorischen Texte vor.

Das Lehrwerk wird überwiegend durch authentische Fotografien illustriert, die eine realitätsnahe Darstellung der behandelten Themen ermöglichen. Ergänzt werden diese durch Zeichnungen und grafische Darstellungen, die den Inhalt untermauern und komplexe Sachverhalte veranschaulichen.

Das Lehrwerk für die **2. Klasse** beinhaltet insgesamt 62 Texte, von denen 21 der affirmativ-exklamatorischen und 20 der typisierend-imitatorischen Präsentationsweise zuzuordnen sind. Auffällig ist die hohe Anzahl von sogar 10 kritisch-emanzipatorischen Texten. Es folgt die normativ-dokumentarische Präsentationsweise mit neun Texten. Das Schlusslicht bildet die problemorientierte Präsentationsweise mit zwei Texten. Somit sind in diesem Lehrwerk alle Präsentationsweisen vertreten. Das erhöht die Wahrscheinlichkeit, den Lernenden ein vielfältiges Bild der Zielkultur und verschiedene Perspektiven eines Themas zu vermitteln.

Texte, die in diesem Lehrwerk auf affirmativ-exklamatorische Weise präsentiert werden, berichten z.B. von positiven Ferienerlebnissen deutscher und bosnisch-herzegowinischer Jugendlicher, heben die Attraktionen und Besonderheiten deutscher Städte hervor, präsentieren

Lieder bekannter deutscher Musiker oder stellen Feiertage wie Weihnachten im besten Licht dar.

Die typisierend-imitatorischen Texte beschreiben beispielsweise typische Urlaubserlebnisse von deutschen Jugendlichen, stellen Situationen im Restaurant, beim Einkaufen oder auf Geburtstagspartys dar und präsentieren Telefongespräche unter Jugendlichen.

Die normativ-dokumentarischen Texte liefern durch Grafiken statistische Informationen über die Beliebtheit von Haustieren in Deutschland oder die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, zeigen ein Kinoprogramm oder stellen das deutsche, österreichische und Schweizer Schulsystem dokumentarisch dar.

Die kritisch-emanzipatorische Präsentationsweise wird vor allem durch Fabeln repräsentiert, die in der Abschlusslektion des Arbeitsbuchs erscheinen. Diese Gattung wird oft dazu genutzt, gesellschaftliche Missstände und moralische Konflikte auf allegorische Weise darzustellen. Da Fabeln ihre Botschaften durch die Handlungen und Interaktionen von Tieren vermitteln, die menschliche Eigenschaften und Verhaltensweisen symbolisieren, regen sie dadurch zur kritischen Reflexion über menschliche Verhaltensmuster, soziale Ungerechtigkeiten und ethische Dilemmata an. Sie fordern Lernende auf, über die impliziten Botschaften und Lehren dieser Geschichten nachzudenken und mögliche Lösungen in Betracht zu ziehen.

Auch dieses Lehrwerk zeichnet sich durch eine vorwiegende Verwendung authentischer Fotografien aus, die realitätsnah erscheinen. Diese werden durch Illustrationen ergänzt, welche die Inhalte unterstützen.

5.2.2.8 Zusammenfassung

Die Lehrwerkreihe S2 für die Sekundarstufe, die Lehr- und Arbeitsbücher der 1. und 2. Klasse umfasst, beinhaltet insgesamt 112 Texte.

Die Mehrheit der Texte, 48 an der Zahl, kann der typisierend-imitatorischen Präsentationsweise zugeordnet werden (s. *Diagramm 24*). Es folgt die affirmativ-exklamatorische Präsentationsweise mit 33 Texten. Zusammen machen diese beiden Kategorien mit 81 Texten über 70% aller Texte in der ganzen Lehrwerkreihe aus. Somit ist die Lehrwerkreihe vorrangig auf die Darstellung von Alltagssituationen und das Hervorheben positiver Aspekte der deutschsprachigen Länder sowie Bosnien-Herzegowinas ausgerichtet.

Vergleicht man die Lehrwerke für die 1. und 2. Klasse, fällt auf, dass im Lehrwerk für die 2. Klasse alle Präsentationsweisen vertreten sind und somit ein ausgeglicheneres Verhältnis zwischen den Präsentationsweisen herrscht. Somit wird in dieser Lehrwerkreihe ein fortschreitend dichteres und differenzierteres Bild der deutschsprachigen Kultur geboten, das

von einer simplifizierenden Darstellung in der 1. Klasse zu einer vielschichtigeren und kritischeren Auseinandersetzung in der 2. Klasse übergeht (s. *Diagramm 23*).

Die normativ-dokumentarische Präsentationsweise ist die drittgrößte Gruppe und in Lehrwerken für beide Klassen gleich vertreten. Häufig wird mit Hilfe von Grafiken, Statistiken und Darstellungen über verschiedene Sachverhalte in den deutschsprachigen Ländern informiert.

Auffallend ist die relativ hohe Anzahl kritisch-emanzipatorischer Texte, die zum kritischen Denken und zur Reflexion über gesellschaftliche Zustände anregen. Außerdem fällt auf, dass diese Texte immer in Form von Fabeln sind.

Die problemorientierte Präsentationsweise weist die geringste Anzahl auf, was bedeuten könnte, dass die Auseinandersetzung mit Problemen innerhalb der Kultur zwar angesprochen, aber nicht ausführlich behandelt wird.

In der Gesamtschau der beiden Klassenstufen zeigt sich, dass trotz der Dominanz von affirmativ-exklamatorischen und typisierend-imitatorischen Texten der didaktische Ansatz durch die zunehmende Einbeziehung von kritisch-emanzipatorischen Texten bereichert wird. Diese Entwicklung deutet auf das Bestreben hin, den Schülerinnen und Schülern ein vielschichtigeres Bild der deutschsprachigen Kultur zu vermitteln, das neben positiven Aspekten auch gesellschaftliche Herausforderungen anspricht.

Auch für diese Lehrwerkreihe wird die Hypothese, dass die typisch-imitatorische Präsentationsweise in Texten überwiegt, bestätigt.

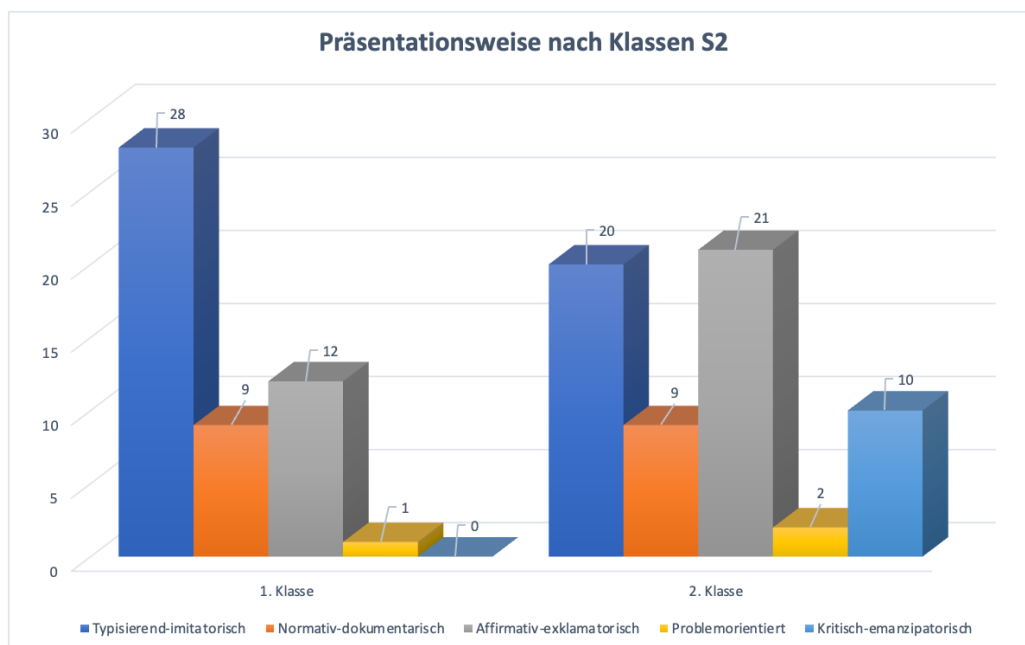


Diagramm 23: Präsentationsweise der Texte nach Klassen für die Lehrwerkreihe S2

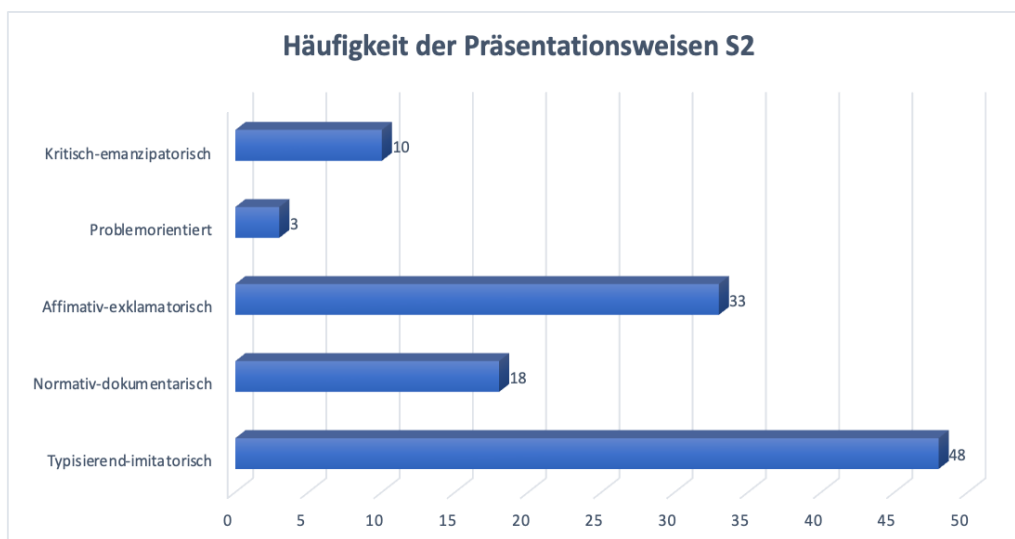


Diagramm 24: Häufigkeit der Präsentationsweisen in der gesamten Lehrwerkreihe S2

5.2.3 Vergleich Lehrwerkreihen S1 und S2

In diesem Teil werden die beiden Lehrwerkreihen S1 und S2 für die Mittelstufe in Bezug auf den Anteil und die Vielfalt kulturbezogener Inhalte, die Lehrwerksakteure und Präsentationsweise miteinander verglichen.

5.2.3.1 Anteil der kulturbezogenen Inhalte

Beim Vergleich der Lehrwerkreihen S1 und S2 zeigt sich ein Unterschied im Anteil kulturbezogener Inhalte. In der Lehrwerkreihe S1 beträgt dieser Anteil 58,11%, während er in der Lehrwerkreihe S2 auf 66,34% ansteigt. Die neutralen Inhalte belaufen sich auf 41,89% in S1 und 33,66% in S2 (s. *Diagramm 25*). Der Unterschied zwischen den Lehrwerkreihen beträgt demnach 8,23%, was eine moderate Zunahme bedeutet. **Dieses Ergebnis bestätigt die Teilhypothese H1 a) auch für die Lehrwerkreihen der Sekundarstufe, die postuliert, dass der Anteil kulturbezogener Inhalte in neueren Lehrwerken höher ist als in älteren.**

Eine mögliche Erklärung für den Anstieg bietet die verstärkte Betonung interkultureller Kompetenzen in der Lehrwerkreihe S2 im Vergleich zu S1. Dies spiegelt sich in einer stärkeren Integration von Themen wider, die kulturelle Unterschiede und Traditionen der in den Lehrwerken dargestellten Länder hervorheben. Des Weiteren könnte diese Entwicklung auch eine Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen und die wachsende Anerkennung von Kultur im interkulturellen Ansatz sein, der als wesentlicher Bestandteil der neueren Lehrpläne gilt. Ein Vergleich der älteren und neueren Lehrpläne verdeutlicht dies: Während im Lehrplan zu S1

(vgl. Nastavni plan i program. Opća gimnazija 1999: 98 ff.) interkulturelle Inhalte gar nicht behandelt werden, legt der Lehrplan zu S2 (vgl. Nastavni plan i program. Opća gimnazija 2018: 101) ein deutliches Gewicht auf Themen aus dem alltäglichen Leben, betont den Einsatz des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen und fördert eine „positive Einstellung zu Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Kulturen“ (ebd.). Dies wird nicht nur textlich, sondern auch durch eine vermehrte Anzahl an Bildern, Illustrationen und Diagrammen unterstützt, was sowohl die kulturbezogenen Inhalte als auch die visuelle Qualität der Lehrwerke erhöht.

Darüber hinaus ist hinzuzufügen, dass die Lehrwerkreihe S2 lediglich aus Lehrwerken für die ersten beiden Klassenstufen besteht. Es ist anzunehmen, dass eine Vervollständigung der Reihe mit Lehrwerken für die dritte und vierte Klasse den Anteil kulturbezogener Inhalte weiter erhöht hätte.

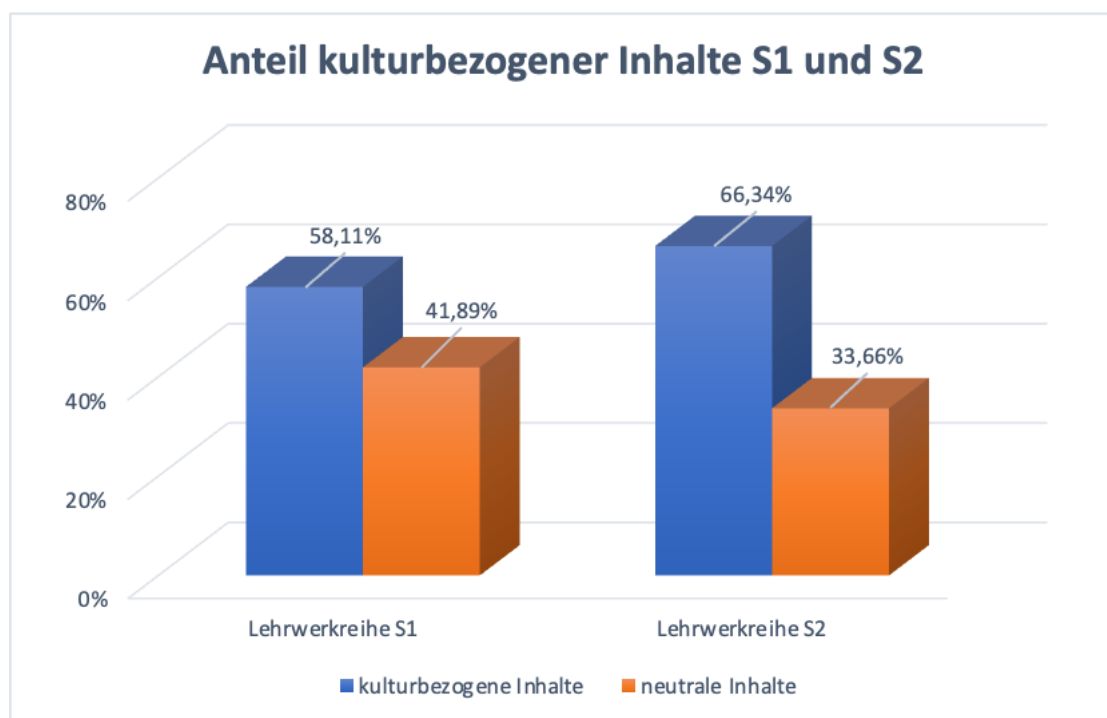


Diagramm 25: Anteil kulturbezogener Inhalte in den Lehrwerkreihen S1 und S2 im Vergleich

5.2.3.2 Vielfalt der Inhaltskategorien

Vergleicht man die Verteilung der Inhaltskategorien in den Lehrwerkreihen S1 und S2 miteinander, so fallen sowohl unterschiedliche als auch sehr ähnliche Tendenzen auf (s. Diagramm 26). Am stärksten sticht die Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* hervor, die mit 20,98% in S1 sowie mit 20,76% in S2 fast gleich ausfällt und in beiden Lehrwerkreihen eine der häufigsten Kategorien ist. In S2 ist daneben auch die Kategorie *Freizeit* mit 21,32%

dominierend, womit diese beiden Kategorien die am häufigsten vertretenen Kategorien in S2 darstellen.

In S1 stellt *Kunst/Literatur/Sprache* mit 17,85% die zweitstärkste Kategorie dar, die hingegen in S2 mit 10,61% deutlich an Bedeutung verliert.

Vorerst lässt sich zusammenfassen, dass sowohl in älteren als auch in neueren Lehrwerken Themen, die der Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* zugeordnet werden, große Relevanz haben. Unabhängig von der Lehrwerkgeneration überwiegen dabei Inhalte, die Informationen über die deutschsprachigen Länder, vorwiegend über Deutschland, vermitteln. Darstellungen von Sehenswürdigkeiten in Großstädten wie Berlin, München und Frankfurt, aber auch in kleineren Städten wie Heidelberg werden besonders hervorgehoben. Die Perspektive ist fast ausschließlich touristisch, positiv und idyllisch, unterstrichen durch Fotografien, deren Qualität der jeweiligen Zeit der Lehrwerkerscheinung entspricht. In beiden Reihen treten vereinzelt auch problematische Aspekte auf, wobei es in S1 meist um Themen wie Umweltverschmutzung geht, S2 hingegen Diskussionen über Vor- und Nachteile des Stadt- und Landlebens anbietet.

Die Kategorien *Freizeit* und *Wohnen/Leben* erfahren in der Zeit zwischen S1 und S2 jeweils mehr als eine Verdoppelung ihres Anteils in den Lehrwerken. Themen, die mehr auf den Alltag der Lernenden bezogen sind, werden mit der Zeit also wichtiger als Themen aus dem Bereich Kunst und Literatur. So halbiert sich fast die Kategorie *Kunst/Literatur/Sprache* von 17,85% in S1 auf 10,61% in S2. In S1 findet man häufig noch Auszüge deutscher Autoren wie Johann Wolfgang von Goethe, Thomas Mann, Bertolt Brecht oder Rainer Maria Rilke, die den Ruf Deutschlands als „Volk der Dichter und Denker“ unterstreichen und eine gewisse Tendenz zur Idealisierung des Landes durch überwiegend literarische Errungenschaften offenbaren, während in S2 eher vereinzelte aktuellere literarische und musikalische Auszüge geboten werden. **Damit wird die Teilhypothese H2 b) bestätigt, die postuliert, dass in neueren Lehrwerken Alltagsthemen überwiegen.**

Der mittlere Bereich der Inhaltskategorien unterscheidet sich auch zwischen S1 und S2. So gehören in S1 insgesamt sechs Kategorien hierher: *Mode/Kleidung* mit 5,28%, *Medien/Kommunikation/Technologie/Fortschritt* mit 5,34%, *Wohnen/Leben* mit 5,86%, *Familie* mit 6,38% sowie *Essen/Trinken* und *Bildung/Schule* mit jeweils 7,75%. In S2 liegen lediglich drei Kategorien im Mittelbereich: *Bildung/Schule* mit 6,79%, *Essen/Trinken* mit 7,16% und *Tradition/Kultur/Bräuche/Feiertage* mit 7,80%.

Die 5%-Schwelle erreichen in S1 vier Kategorien nicht und werden somit von SuS möglicherweise als weniger wichtig wahrgenommen: *Staat/Politik/Institutionen* mit 1,56%,

Tradition/Kultur/Bräuche/Feiertage mit 2,87%, *Wirtschaft/Geld/Arbeit/Beruf* mit 3,26% und *Geschichte* mit 4,82%. In S2 sind es sogar sechs Kategorien, die unter der 5%-Marke liegen: *Medien/Kommunikation/Technologie/Fortschritt* mit 1,91%, *Familie* mit 3,08%, *Mode/Kleidung* mit 3,82%, *Wirtschaft/Geld/Arbeit/Beruf* mit 2,76%, *Staat/Politik/Institutionen* mit 1,70%. Die Kategorie *Geschichte* wird in S2 überhaupt nicht thematisiert, weder im Zusammenhang mit den deutschsprachigen Ländern noch mit Bosnien-Herzegowina.

Die Standardabweichung beträgt in der Lehrwerkreihe S1 5,49% und ist damit etwas niedriger als in S2 mit 6,66%. Dies deutet darauf hin, dass die Kategorien in S1 enger um den Mittelwert gruppiert sind. S1 zeigt auch weniger Kategorien unter dem 5%-Schwellenwert als S2, was auf eine größere Anzahl von weniger relevanten Themen in S2 hinweist. Dadurch kann man schließen, dass in S1 eine etwas ausgeglichene Themenverteilung herrscht als in S2. **Damit bestätigt sich die Teilhypothese H2 a) für die Sekundarstufe nicht, die besagt, dass die Inhaltskategorien in neueren Lehrwerken gleichmäßiger verteilt sind als in älteren.**

Das DACH-Prinzip wird in beiden Lehrwerkreihen mehr oder weniger vernachlässigt, da sowohl in S1 als auch in S2 eine starke Dominanz Deutschlands in den Darstellungen zu bemerken ist (s. *Diagramm 27*). Trotzdem ist ein großer Unterschied zwischen den Lehrwerkreihen festzustellen: Liegt in S1 der Anteil kulturbezogener Inhalte, die sich ausschließlich auf Deutschland beziehen, noch bei 80,56%, so machen deutschlandbezogene Inhalte in S2 lediglich 63,90% der Inhalte aus. Aus diesen Zahlen ließe sich vermuten, dass Österreich und die Schweiz genau um diese Differenz in S2 an Anteilen gewinnen, jedoch ist das nicht der Fall. Österreichbezogene Inhalte steigen zwar von 5,08% in S1 auf 7,13% in S2, jedoch bleiben die Anteile insgesamt sehr gering. Die Anteile, die sich auf die Schweiz beziehen, fallen sogar von 5,75% in S1 auf 5,38% in S2. Beide Länder werden in beiden Lehrwerkreihen vorwiegend durch die Inhaltskategorien *Tradition/Kultur/Bräuche/Feiertage* sowie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* repräsentiert. Die Darstellungen sind ausschließlich positiv und idealisierend, geprägt durch Sehenswürdigkeiten und touristische Elemente. **Damit bestätigt sich die Teilhypothese H3 a) nur teilweise, die besagt, dass kulturbezogene Inhalte in älteren Lehrwerken sehr deutschlandzentriert präsentiert werden, während in neueren Lehrwerken auch Österreich und die Schweiz berücksichtigt werden.** Die Analyse hat ergeben, dass die Deutschlandzentrierung in älteren Lehrwerken zwar deutlich stärker ist als in neueren, die Anteile über Österreich und die Schweiz sich jedoch nicht deutlich verändern und nach wie vor niedrig bleiben. **Die Teilhypothese H3 b) wird dagegen gänzlich bestätigt. Sie besagt, dass diese beiden Länder in allen Lehrwerken überwiegend touristisch präsentiert werden.**

Auffällig ist der Unterschied zwischen den Anteilen der Inhalte, die sich auf Bosnien-Herzegowina beziehen. Beträgt dieser Anteil in S1 nur 6,30%, steigt er in S2 auf sogar 23,59%. **Damit wird die Hypothese H4 a) bestätigt, die besagt, dass der Anteil kulturbezogener Inhalte über Bosnien-Herzegowina in der zweiten Lehrwerkgeneration signifikant höher ist als in der ersten Lehrwerkgeneration.** Die Verdreifachung lässt darauf schließen, dass mit der Zeit viel mehr Wert auf die Inhalte über das eigene Land gelegt wird, was vor allem durch die Lehrpläne sichtbar gemacht wird. So wird beispielsweise im revidierten Lehrplan mehrfach auf die Notwendigkeit der Präsenz der Inhalte über Bosnien-Herzegowina hingewiesen (vgl. Nastavni plan i program. Gimnazija 2016: 5). Es wird ebenfalls empfohlen, „attraktive touristische Reiseziele in Bosnien-Herzegowina“ anzusprechen (ebd.: 18), was sicherlich auch zur verstärkten Anzahl bosnisch-herzegowinischer Inhalte in den Lehrwerken der S2 führt. Außerdem wird auch die interkulturelle Perspektive durch Thematisierung der Beziehungen zwischen deutschsprachigen Ländern und Bosnien-Herzegowina betont (vgl. Nastavni plan i program. Opća gimnazija 2018: 107). Erklären lässt sich diese Betonung mit einer möglichen Bestrebung, Bosnien-Herzegowina gezielt im positiven Licht erscheinen zu lassen, um Imagepflege zu betreiben und den Patriotismus im Land zu fördern.

In Bezug auf die Inhaltskategorien wird deutlich, dass Bosnien-Herzegowina in S1 überwiegend durch zwei Kategorien repräsentiert wird: *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* und *Geschichte*. Die anderen Kategorien sind deutlich unterrepräsentiert und kommen nur am Rande vor. In S2 entfällt nahezu die Hälfte der Inhalte auf die Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt*, wogegen die Kategorie *Geschichte* überhaupt nicht mehr vertreten ist. Nichtsdestotrotz wird Bosnien-Herzegowina in S2 deutlich abwechslungsreicher als in S1 präsentiert, durch sogar neun von dreizehn Kategorien. **Damit bestätigt sich die Teilhypothese H4 b) nur teilweise, die besagt, dass Bosnien-Herzegowina in älteren Lehrwerken überwiegend durch die Inhaltskategorie *Geschichte* präsentiert wird, während es in neueren Lehrwerken deutlich abwechslungsreicher repräsentiert wird.** Man kann ergänzend festhalten, dass Bosnien-Herzegowina in älteren Lehrwerken generell durch mehr geschichtliche Themen repräsentiert wird als in jüngeren, jedoch nicht überwiegend, da die Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* genauso bedeutend ist wie die Kategorie *Geschichte*.

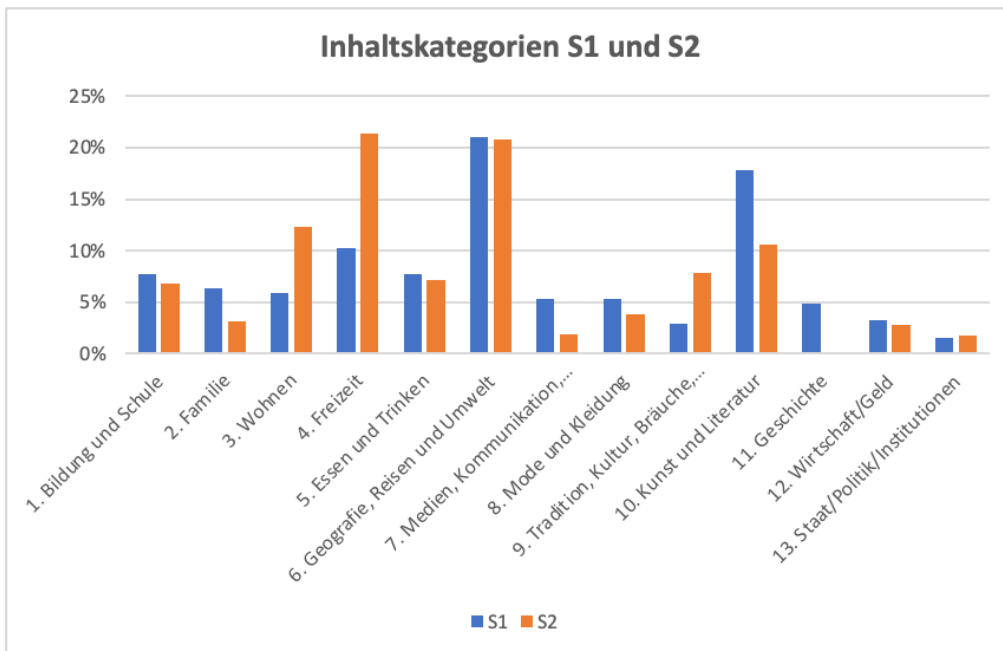


Diagramm 26: Vielfalt der Inhaltskategorien in den Lehrwerkreihen S1 und S2 im Vergleich

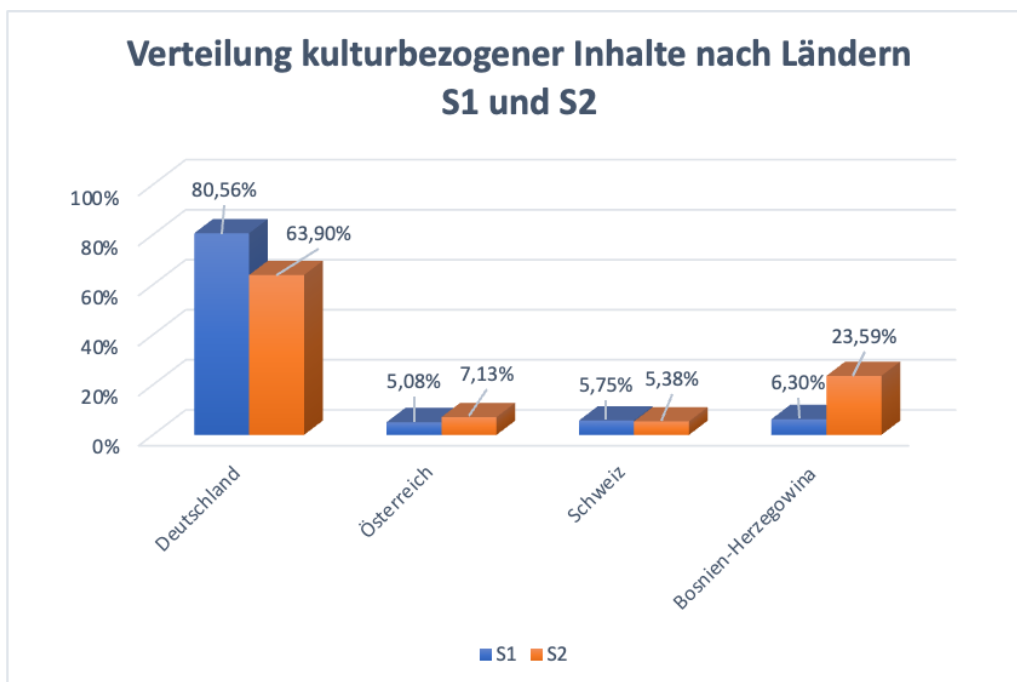


Diagramm 27: Verteilung kulturbezogener Inhalte nach Ländern in den Lehrwerkreihen S1 und S2 im Vergleich

5.2.3.3 Lehrwerksakteure

Beim Vergleich der Lehrwerkreihen S1 und S2 fällt auf, dass beide Reihen bemüht sind, Lehrwerksakteure mit unterschiedlichen Namen und Hintergründen vorzustellen. Deutsche und bosnisch-herzegowinische Charaktere dominieren jedoch in beiden Lehrwerkreihen. Neben typisch deutschen Vornamen wie Andreas, Birgit, Sebastian und Petra werden auch deutsche

Nachnamen wie Müller, Lang, Schmidt oder Klein verwendet. Ebenso treten bosnisch-herzegowinische Vornamen wie Edin, Svjetlana, Adnan und Aida auf, die durch Nachnamen wie Kramo oder Omeragić ergänzt werden. In beiden Reihen tauchen gelegentlich Personen aus der Schweiz und Österreich auf. Während in S1 Personen mit Migrationshintergrund weitgehend fehlen und nur in einem Lehrbuch auftauchen, legt S2 insgesamt einen größeren Wert auf die interkulturelle Dimension und bezieht beispielsweise auch Charaktere aus einer breiteren Palette von Herkunftsländern mit ein. Auch die Darstellung von deutschen Schulen als multinational und multikulturell trägt dazu bei.

Die Lehrwerksakteure sind in beiden Lehrwerkreihen so gestaltet, dass sie dem Alter der Zielgruppe entsprechen, was eine mögliche Identifikation der SuS mit den dargestellten Charakteren erleichtern kann. Auf der anderen Seite mangelt es an Erwachsenen und älteren Personen, was eine eingeschränkte Repräsentation verschiedener Altersgruppen bedeutet.

In Bezug auf die Handlungsorte konzentrieren sich beide Lehrwerkreihen hauptsächlich auf deutsche Großstädte Berlin, München, Frankfurt am Main oder Hamburg, wobei ländliche Orte vereinzelt auftreten. Gelegentlich werden auch Schweizer und österreichische Städte als Handlungsorte dargestellt, wobei Österreich in S1 stark durch historische Aspekte präsentiert wird, während in S2 eher zeitgemäße gesellschaftliche und touristische Aspekte Österreichs überwiegen. In S2 wird auch die bosnisch-herzegowinische Hauptstadt Sarajevo als Handlungsort miteinbezogen, was den Lernenden möglicherweise Identifikationsmöglichkeiten bietet. Die authentische Darstellung der Schule „Drittes Gymnasium Sarajevo“ trägt zusätzlich dazu bei, die Identifikation der Lernenden mit den Lehrwerksinhalten zu stärken. In S1 wird Bosnien-Herzegowina vorrangig im touristischen und historischen Kontext dargestellt, mit dem Fokus auf dem bosnischen Krieg und seinen Folgen in den 1990er Jahren. Die zeitliche Nähe der Entstehung der Lehrwerkreihe zum Kriegsgeschehen in Bosnien-Herzegowina könnte die thematische Schwerpunktsetzung erklären.

Die Darstellung von deutschen Familien in beiden Reihen folgt traditionellen Stereotypen und ist teilweise stark idealisierend und homogenisierend. Deutsche Familien werden meist als mehrköpfig präsentiert und setzen sich aus Vater, Mutter und zwei bis drei Kindern zusammen. Sie sind gut situiert und gehören stets der gehobenen Mittelschicht an. Sie wohnen in schönen Einfamilienhäusern oder Hochhauswohnungen, haben Großeltern auf dem Dorf und verbringen viel Zeit zusammen. Sie feiern Weihnachten mit Geschenken unter dem Weihnachtsbaum und essen eine Weihnachtsgans. Beide Eltern sind berufstätig und führen ein geregeltes Leben. Mütter sind ausnahmslos für die Kinder zuständig, kochen und kümmern sich um den Haushalt.

Traditionelle Rollenklischees überwiegen auch in der Berufswahl. Frauen üben durchgehend, sowohl in der Lehrwerkreihe S1 als auch in S2, eine sehr beschränkte Anzahl von Berufen aus: Lehrerin, Verkäuferin und Sekretärin überwiegen deutlich. Männer dagegen haben abwechslungsreiche und vor allem höher angesehene Berufe wie Arzt, Chemiker, Schulleiter, Informatiker, Ingenieur oder Architekt. Auch die Darstellung deutscher Jugendlicher folgt häufig traditionellen Rollenbildern, wobei Jungen in technischen oder sportlichen Bereichen gezeigt werden und Mädchen eher sozial aktiv sind. Die Jugendlichen werden jedoch in beiden Reihen als zwar brav und fleißig, jedoch auch als selbstständig und verantwortungsvoll dargestellt.

S2 hebt jedoch gesellschaftliche Veränderungen in Bezug auf die Rollenverteilung und Familienkonstellationen besonders hervor und thematisiert die Zunahme von Alleinerziehenden, nichtehelichen Lebensgemeinschaften sowie ausländischen Familien. Dadurch wird ein realistischeres Gesamtbild moderner Gesellschaft gegeben.

In beiden Lehrwerkreihen werden die Mahlzeiten deutscher Familien stark verallgemeinert und traditionell dargestellt, wodurch die abwechslungsreichen Essgewohnheiten in Deutschland vernachlässigt werden. In S1 wird diese Tendenz noch verstärkt, da typisch deutsche Gerichte wie Kartoffeln und Sauerkraut als Lieblingsspeisen deutscher Familien präsentiert werden.

Die visuelle Darstellung der Lehrwerksakteure weist in den beiden Lehrwerkreihen signifikante Unterschiede auf. In S1 erfolgt die Darstellung der Jugendlichen primär durch Illustrationen, wobei vereinzelt authentische, aber meist schwarz-weiße Fotografien zum Einsatz kommen. Demgegenüber setzt S2 verstärkt auf farbige authentische Fotografien, was realitätsnäher wirkt. Allerdings zeigt sich in beiden Reihen eine deutliche Homogenisierung der Protagonisten, die durchgängig jung, hellhäutig und fröhlich erscheinen (vgl. dazu auch Altmayer 2017:17). Diese Darstellung spiegelt nicht die tatsächliche Diversität der Gesellschaft wider. **Somit bestätigt sich auch in den Lehrwerkreihen für die Sekundarstufe die fünfte Hypothese (H5), die besagt, dass die Lehrwerksakteure selten realitätsnah präsentiert werden.**

5.2.3.4 Präsentationsweise

Die Lehrwerkreihe S2 für die Sekundarstufe, die Lehr- und Arbeitsbücher der 1. und 2. Klasse umfasst, beinhaltet insgesamt 112 Texte. Im Vergleich dazu bietet die Lehrwerkreihe S1, die sich über vier Klassenstufen erstreckt, eine Gesamtzahl von 155 Texten. Ein direkter Vergleich der Präsentationsweisen zwischen den beiden Lehrwerkreihen S1 und S2 (s. *Diagramm 28*) zeigt unterschiedliche didaktische Schwerpunkte und Entwicklungen in der Textauswahl und -präsentation.

In S1 dominieren zunächst die typisierend-imitatorische Texte, die durch die Darstellung alltäglicher Situationen und vertrauter Kontexte einen realitätsnahen Einblick in den Alltag vermitteln. Diese Tendenz setzt sich auch in der Lehrwerkreihe S2 fort, wo typisierend-imitatorische Texte mit 48 Texten die Mehrheit bilden und somit einen ähnlichen didaktischen Ansatz verfolgen. Diese Präsentationsweise scheint ein vorrangiges Ziel der Lehrwerkreihen zu sein, welches darauf abzielt, Lernende mit alltäglichen und als typisch erachteten Situationen vertraut zu machen.

Die affirmativ-exklamatorische Präsentationsweise ist in beiden Lehrwerkreihen stark vertreten, allerdings in S2 mit 33 Texten etwas weniger ausgeprägt als in S1, insbesondere in der 4. Klasse. Diese Texte feiern die Schönheit und die kulturellen Errungenschaften der deutschsprachigen Länder und fördern eine positive Wahrnehmung dieser Kulturen.

Die normativ-dokumentarische Präsentationsweise ist in beiden Lehrwerkreihen nahezu gleich vertreten und liefert sachliche Informationen zu verschiedenen Aspekten des deutschsprachigen Raumes. Diese Präsentationsweise trägt dazu bei, ein fundiertes Verständnis der beschriebenen Kulturen und Gesellschaften zu entwickeln.

Beachtenswert ist der deutliche Anstieg an kritisch-emanzipatorischen Texten in S2, besonders in der 2. Klasse. Diese werden zwar „nur“ in Form von Fabeln präsentiert, jedoch wird damit trotzdem auf ein pädagogisches Bestreben hingedeutet, kritisches Denken und die Auseinandersetzung mit komplexen gesellschaftlichen Themen zu fördern. Dieser Anstieg könnte als Versuch gesehen werden, den Lernenden ein kritischeres Verständnis von Kultur und Gesellschaft zu vermitteln und sie zu einer tieferen Reflexion über diese Themen zu bewegen.

Problemorientierte Texte scheinen in beiden Lehrwerkreihen eine untergeordnete Rolle zu spielen, mit einer etwas höheren Präsenz in der Lehrwerkreihe S1, besonders in den höheren Klassenstufen. Dies könnte darauf hindeuten, dass eine Auseinandersetzung mit Problemen und Herausforderungen innerhalb der Kultur zwar angestrebt wird, die Umsetzung jedoch im Vergleich zu anderen Präsentationsweisen weniger intensiv erfolgt.

Insgesamt zeigt der Vergleich, dass beide Lehrwerkreihen eine klare Entwicklung von einer überwiegend typisierend-imitatorischen hin zu einer vielfältigeren Darstellung von Texten aufweisen. **Trotzdem bestätigen beide Lehrwerkreihen die sechste Hypothese (H6), die besagt, dass in beiden Lehrwerkreihen die typisierend-imitatorische Präsentationsweise dominiert,** wobei S2 eine deutlichere Entwicklung hin zu einer kritischeren Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten aufweist.

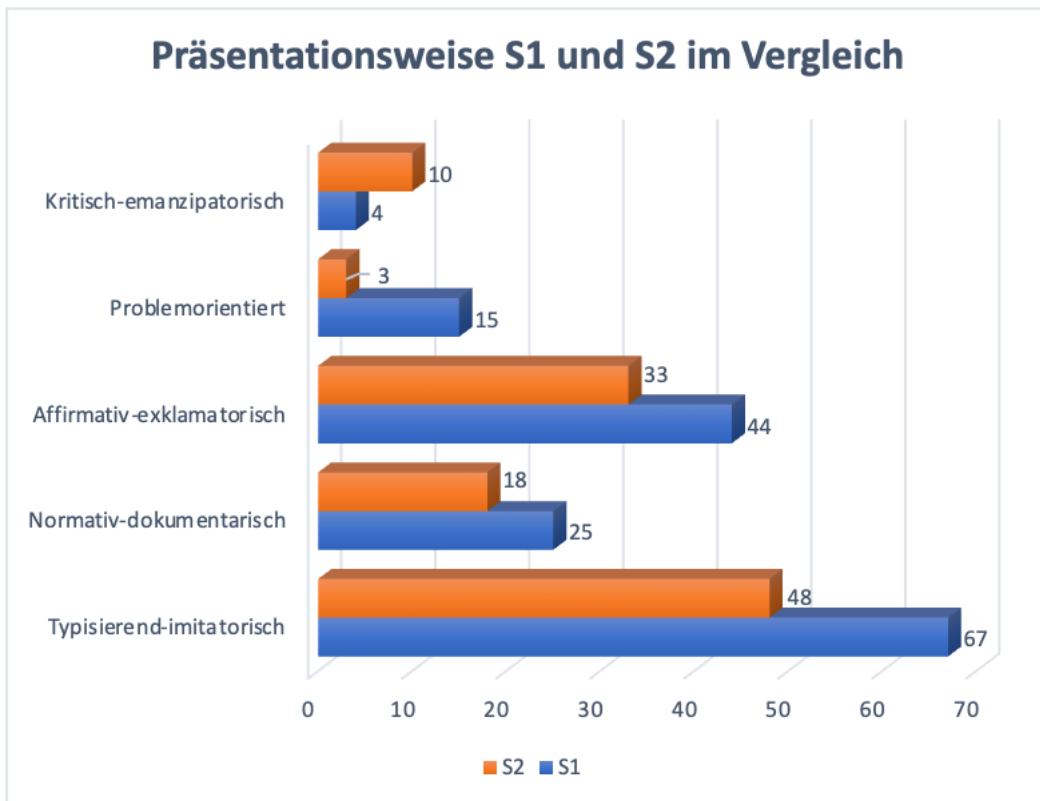


Diagramm 28: Präsentationsweise der Lehrwerkreihe S1 und S2 im Vergleich

6 Abschließende Diskussion

In diesem Kapitel werden abschließend die Ergebnisse der Analyse zusammengefasst und diskutiert. Vorerst werden die einzelnen Forschungsfragen beantwortet und die Hypothesen der Arbeit nochmals dargelegt und erläutert. Abschließend werden Implikationen für Theorie und Praxis entlang der zentralen Ergebnisse der Studie vorgestellt sowie zukünftige Forschungsperspektiven skizziert.

6.1 Zusammenfassung der Analyseergebnisse

In der vorliegenden Studie erfolgte eine systematische Analyse kulturbezogener Inhalte innerhalb von zwei Lehrwerkreihen für die Primar- und Sekundarstufe in Bosnien-Herzegowina. Diese Analyse umfasste ältere Lehrwerkreihen aus den 1990er Jahren (P1 und S1) sowie neuere Lehrwerkreihen aus den 2010er Jahren (P2 und S2). Ziel war es, ein tiefgehendes Verständnis für die Darstellung kulturbezogener Inhalte in diesen DaF-Lehrwerken zu erlangen, unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklungen und Wandlungen, die sich über die letzten drei Jahrzehnte vollzogen haben.

Die kulturbezogenen Inhalte wurden sowohl mittels quantitativer als auch qualitativer Inhaltsanalyse in Bezug auf verschiedene Analyseaspekte umfassend untersucht. Aus diesem methodischen Vorgehen wurden spezifische Teilfragen abgeleitet, präzise Hypothesen formuliert und anschließend überprüft.

Im Folgenden werden die Forschungsfragen zu den einzelnen Analyseaspekten zusammenfassend beantwortet. Darüber hinaus wird erläutert, welche der aufgestellten Hypothesen bestätigt werden konnten und welche widerlegt wurden. Die gewonnenen Erkenntnisse geben wertvolle Einblicke in die Präsentation kulturbezogener Inhalte innerhalb des betrachteten Zeitraums und ermöglichen eine Bewertung des didaktischen Umgangs in DaF-Lehrwerken.

6.1.1 Anteil der kulturbezogenen Inhalte

Teilfrage 1: Wie hoch ist der Anteil kulturbezogener Inhalte in den einzelnen Lehrwerken und Lehrwerkreihen?

Der Anteil kulturbezogener Inhalte beträgt in der Primarstufe 45,63% in der älteren Lehrwerkreihe P1, während er in der neueren Lehrwerkreihe P2 73,37% ausmacht (s. *Diagramm 29*). Das entspricht einem Anstieg von 27,74%, der durch mehrere Faktoren erklärt werden kann. Zunächst hat in der Zeit zwischen den beiden Lehrwerkreihen P1 und P2 eine

Verbreitung des kommunikativen und insbesondere interkulturellen Landeskundeansatzes im Fremdsprachenunterricht stattgefunden, was zu einer stärkeren Betonung von Kultur und demnach auch allgemein zu mehr authentischen Materialien wie Fotografien, Bildern u.a. in Lehr- und Lernmedien führte. Auch die Popularisierung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen verstärkte die Bedeutung interkultureller Kompetenz und förderte ihre Integration in Lehrpläne. So wird in den neueren Lehrplänen für Deutsch als Fremdsprache die Relevanz interkultureller Inhalte hervorgehoben, während die älteren Lehrpläne lediglich allgemein die Bedeutung der Verständigung zwischen Ländern und Völkern betonen. Die unterschiedliche Konzeption der Lehrwerkreihen spielt ebenfalls eine Rolle: während P1 nur aus Lehrbüchern besteht, umfasst P2 sowohl Lehr- als auch Arbeitsbücher, was eine tiefere Behandlung kulturbezogener Themen ermöglicht.

In der Sekundarstufe zeigt sich, dass der Anteil kulturbezogener Inhalte in der älteren Lehrwerkreihe S1 bei 58,11% liegt, während er in der neueren Lehrwerkreihe S2 auf 66,34% ansteigt (s. *Diagramm 29*), was einer Zunahme von 8,23% entspricht. Der relativ moderate Anstieg im Vergleich zur Primarstufe könnte darauf zurückzuführen sein, dass die neuere Lehrwerkreihe S2 nicht vollständig veröffentlicht wurde und Lehrwerke für zwei Klassenstufen fehlen. Trotz dieser Einschränkung lässt ein Vergleich der einzelnen Lehrbücher für die erste und zweite Klasse jedoch vermuten, dass die Unterschiede noch deutlicher ausfallen würden, wenn die Lehrwerkreihe vollständig vorliegen würde. Das lässt sich auch aus dem Lehrplan für S2 (vgl. *Nastavni plan i program. Opća gimnazija 2018: 101*) ableiten, der eine starke Betonung auf die Anwendung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen und die darin hervorgehobenen interkulturellen Inhalte legt.

Damit bestätigt sich die Teilhypothese H1 a), die postuliert, dass der Anteil kulturbezogener Inhalte in neueren Lehrwerken (aus den 2010er Jahren) höher als ist in älteren (aus den 1990er Jahren), und zwar sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe.

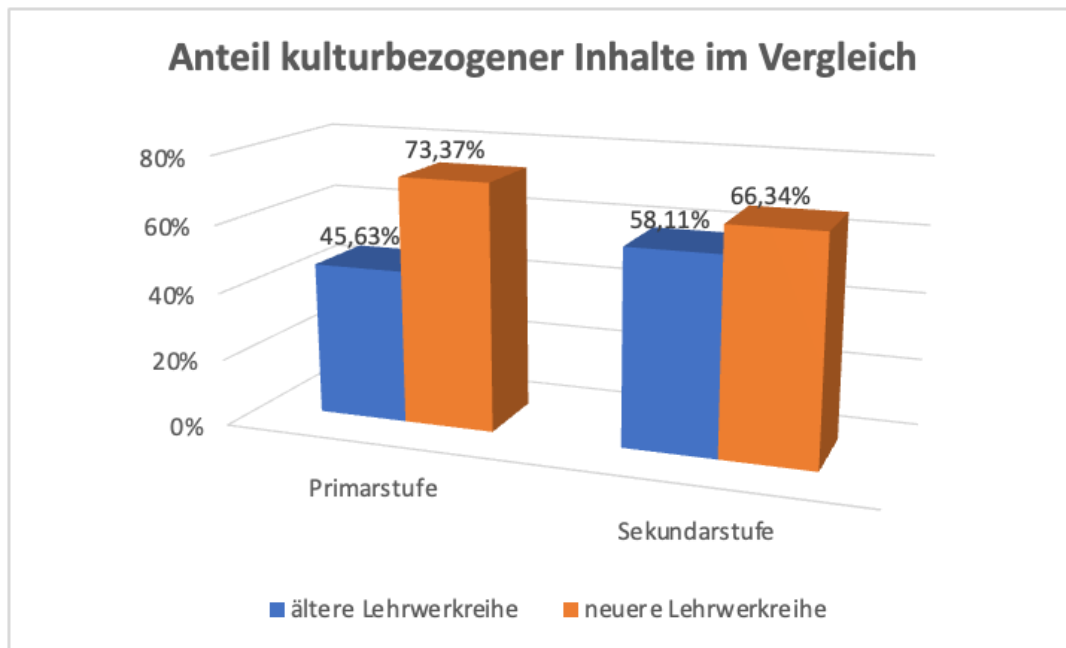


Diagramm 29: Vergleich des Anteils kulturbezogener Inhalte in älteren und neueren Lehrwerken für die Primar- und Sekundarstufe

Der durchschnittliche Anteil kulturbezogener Inhalte beträgt in der Primarstufe 59,50%, während er in der Sekundarstufe bei 62,23% liegt, was einem Anstieg von 4,59% entspricht. Obwohl der Anteil in der Sekundarstufe höher ist als in der Primarstufe, ist der Unterschied nicht so ausgeprägt, wie ursprünglich angenommen. **Daher bestätigt sich die Teilhypothese H1 b), die einen deutlich höheren Anteil kulturbezogener Inhalte in Lehrwerken der Sekundarstufe im Vergleich zu jenen der Primarstufe annimmt, nur teilweise.**

Die Teilhypothese stützte sich u.a. auf ähnliche Studien, wie die Untersuchung von Andraka (2020: 167) zu Englischlehrwerken für die Primarstufe, die nahelegt, dass Lehrwerke für jüngere SuS tendenziell einen geringeren Anteil an kulturbezogenen Inhalten aufweisen als solche für ältere Lernende. Es wurde daher erwartet, dass dieser Trend in der Sekundarstufe fortgesetzt wird und der Anteil kulturbezogener Inhalte weiter abnimmt, was jedoch nicht der Fall war. Dies könnte durch mehrere Faktoren bedingt sein: Einerseits könnte die Unvollständigkeit der neueren Lehrwerke S2 für die Sekundarstufe insgesamt zu weniger verfügbarem Analysematerial und somit zu einer geringeren Menge an kulturbezogenen Inhalten in der Sekundarstufe geführt haben.

Andererseits hat sich gezeigt, dass Lehr- und Lernmedien für die Primarstufe reich an kulturbezogenen Inhalten wie Bildern, Geschichten und Spielen sind, die speziell darauf abzielen, jüngere Kinder direkt anzusprechen und deren emotionale Bindung zur Zielsprache und Kultur zu fördern und sie stärker zu motivieren. Dies führt zu einem relativ geringen Unterschied zwischen den Anteilen kulturbezogener Inhalte in Lehrwerken für die Primar- und

die Sekundarstufe. Zudem spielen curriculare Unterschiede zwischen den Bildungstufen eine Rolle: Während Lehrpläne für die Primarstufe häufig eine breite Einführung in die Sprache und Kultur anstreben, um das Interesse und die Motivation der SuS zu wecken, konzentrieren sich Lehrpläne der Sekundarstufe stärker auf fortgeschrittene sprachliche Fähigkeiten und literarische Texte, die weniger explizit kulturelle Inhalte enthalten. Dies könnte erklären, warum trotz des höheren Anteils kulturbezogener Inhalte in der Sekundarstufe der erwartete deutliche Unterschied nicht zustande kommt.

6.1.2 Vielfalt der Inhaltskategorien

Teilfrage 1: Wie sind die kulturbezogenen Inhalte bezüglich der Inhaltskategorien bzw. Themen verteilt und wie vielfältig sind die einzelnen Bereiche gewichtet?

Die Analyse der Inhaltskategorien in den Lehrwerkreihen der Primar- und Sekundarstufe zeigt eine interessante Verteilung und Vielfalt kulturbezogener Inhalte sowie deren Gewichtung in unterschiedlichen Bereichen. Sowohl in älteren als auch in jüngeren Lehrwerken zeigt sich eine markante Tendenz: Die Inhaltskategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* ist durchgängig sehr dominierend, meist mit touristischen Informationen über Städte und Sehenswürdigkeiten in deutschsprachigen Ländern, Reisemöglichkeiten sowie der Darstellung nationaler Besonderheiten. Ein Unterschied zwischen älteren und neueren Lehrwerken besteht u.a. in der Auswahl der Orte, die in den älteren Ausgaben eher größere deutsche Städte thematisieren, während die neueren Lehrwerke auch kleinere Orte, Gewässer, Gebirge u.a. präsentieren und somit eine breitere geografische Vielfalt bieten. Die Themen Umweltbewusstsein und Umweltschutz werden in älteren Lehrwerken stark betont.

In den älteren Lehrwerkreihen P1 und S1 zeigt sich zudem die Kategorie *Kunst/Literatur/Sprache* als sehr bedeutend, meist durch die Präsentation klassischer deutscher Literatur. Dabei werden in Primarstufenlehrwerken meist Kindergedichte, (Volks)lieder, Sprichwörter, Rätsel u.Ä. dargestellt. In Lehrbüchern für die Abschlussklassen sind vermehrt auch Gedichte oder Anekdoten von bedeutenden Persönlichkeiten des deutschsprachigen Raums wie Johann Wolfgang von Goethe, Bertolt Brecht, Mozart sowie Franz Schubert zu finden. Es stellt sich jedoch die Frage der Altersgerechtigkeit dieser Inhalte, sowohl in kognitiver als auch in sprachlicher Hinsicht. Im Unterschied zu Sekundarstufenlehrwerken ist in Primarstufenlehrwerken auch die Kategorie *Bildung/Schule* stark präsent. Inhalte wie Schulalltag, Unterricht, Noten, Arbeitsgemeinschaften und andere schulische Aktivitäten, die zu dieser Kategorie gehören, entsprechen hingegen stark den Interessen der SuS im Grundschulalter und könnten der Grund für ihre hohe Präsenz sein.

In den jüngeren Lehrwerkreihen P2 und S2 fällt auf, dass neben der Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* der Schwerpunkt zunehmend auf alltagsbezogenen Kategorien wie *Freizeit* und *Wohnen/Leben* liegt. Lebensnahe, alltagsorientierte Inhalte wie Freizeitbeschäftigungen, sportliche Aktivitäten oder Hobbys, mit denen sich SuS leicht identifizieren können, überwiegen dabei. Die Kategorie *Kunst/Literatur/Sprache* erlebt in P2 im Vergleich zu P1 einen Bedeutungsverlust, was auf eine thematische Verschiebung von mehr traditionell bildenden hin zu mehr kommunikativen und interkulturellen Inhalten schließen lässt. Gleichzeitig bleibt die faktische Landeskunde, die durch meist geografische Informationen und Fakten sichtbar ist, weiterhin erhalten. Die häufigsten Themen sind dabei solche, die direkten Bezug zum Alltagsleben der SuS haben, **was die Teilhypothese H2 b) bestätigt, dass in neueren Lehrwerken Alltagsthemen überwiegen.**

In Bezug auf die Verteilung der Inhaltskategorien ist jedoch sowohl für Primar- als auch für Sekundarstufenlehrwerke festzustellen, dass die Varianz der Kategorien in älteren Lehrwerken höher ist als in jüngeren, was auf eine weniger gleichmäßige Verteilung der Themen in jüngeren Lehrwerken hinweist. Daraus lässt sich schließen, **dass die Teilhypothese H2 a), die besagt, dass die Inhaltskategorien in neueren Lehrwerken gleichmäßiger verteilt sind als in älteren, für die Sekundarstufe nicht bestätigt werden kann.**

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die thematische Verteilung der kulturbezogenen Inhalte in den untersuchten Lehrwerken zeigt, dass neuere Lehrwerkreihen eine verstärkte Ausrichtung auf alltagsbezogene und interkulturelle Themen aufweisen, während die älteren Lehrwerkreihen tendenziell eine stärkere Betonung auf traditionell bildende Inhalte wie Kunst und Literatur legen. Dies widerspiegelt auch die Entwicklung der Landeskundeansätze von der faktischen bis hin zur kommunikativ bzw. interkulturell orientierten Landeskunde.

Teilfrage 2: In welchem Verhältnis stehen die einzelnen Länder des deutschsprachigen Kulturraumes zueinander bzw. inwieweit wird das DACH-Prinzip berücksichtigt?

In der Untersuchung der Darstellung der Länder des deutschsprachigen Kulturraumes zeigt sich eine leichte Verschiebung im Verhältnis der einzelnen Länder zueinander von älteren zu neueren Lehrwerkreihen.

In den Lehrwerken für die **Primarstufe** zeigt sich eine deutliche Deutschlandzentrierung in der älteren Lehrwerkreihe P1 mit 76,60% der deutschlandbezogenen Inhalte. In der neueren Lehrwerkreihe P2 reduziert sich dieser Anteil immerhin auf 69,03%. Die Beachtung Österreichs bleibt in der neueren Lehrwerkreihe P2 nahezu unverändert, mit einem marginalen Anstieg von 9,19% in P1 auf 9,29% in P2. Im Gegensatz dazu reduziert sich der Anteil der Inhalte, die sich auf die Schweiz beziehen, von 5,46% in P1 auf 4,05% in P2 (s. *Diagramm 30*).

Die größte Veränderung zwischen den Lehrwerkreihen P1 und P2 zeigt sich also in den deutschlandbezogenen Inhalten, die um 7,57% abnehmen. Diese Veränderung lässt sich jedoch nicht durch eine stärkere Implementierung des DACH-Prinzips erklären, da die Anteile der Inhalte über Österreich und die Schweiz in beiden Lehrwerkgenerationen relativ niedrig bleiben. Vielmehr ist die Abnahme der Deutschlandzentrierung darauf zurückzuführen, dass ein höherer Prozentsatz der Inhalte auf Bosnien-Herzegowina entfällt, der von 8,75% in P1 auf 17,65% in P2 ansteigt. Diese Entwicklung ist vermutlich den neuen Lehrplänen geschuldet, die eine verpflichtende Integration bosnisch-herzegowinischer Inhalte in die Lehrwerke aller Fächer vorschreiben. Daher lässt sich schlussfolgern, dass trotz dieser Verschiebung die Umsetzung der DACH-Prinzips, das eine gleichberechtigte Behandlung aller deutschsprachigen Länder in DaF-Lehrwerken vorsieht, in beiden Lehrwerkgenerationen der Primarstufe nicht vollständig realisiert wird.

In den Lehrwerken für die **Sekundarstufe** ist eine signifikante Deutschlandzentrierung in der älteren Lehrwerkreihe S1 mit 80,56% der Inhalte erkennbar. In der neueren Lehrwerkreihe S2 reduziert sich dieser Anteil auf 63,90%, was einer Differenz von 16,66% entspricht. Die Inhalte, die sich auf Österreich beziehen, erfahren zwischen S1 und S2 ebenfalls eine Zunahme von 5,08% auf 7,13%. Die auf die Schweiz bezogenen Inhalte bleiben nahezu konstant niedrig, mit einem leichten Rückgang von 5,75% auf 5,38% (s. *Diagramm 31*). Trotz der deutlichen Veränderung im Anteil deutschlandbezogener Inhalte zwischen den S1 und S2 bleiben die Anteile der Inhalte über Österreich und die Schweiz fast gleich. Auch hier lässt sich das durch einen signifikanten Anstieg der Inhalte über Bosnien-Herzegowina in der neueren Lehrwerkreihe erklären, die von 6,30% in der älteren auf 23,59% in der neueren Lehrwerkgeneration ansteigen.

Vergleicht man Lehrwerke für die Primarstufe und Sekundarstufe miteinander, so fällt auf, dass Primarstufenlehrwerke Österreich insgesamt mehr Raum geben als Sekundarstufenlehrwerke. So entfallen in allen Primarstufenlehrwerken durchschnittlich 9,24% auf österreichbezogene Inhalte, während sich in Sekundarstufenlehrwerken 6,11% der Inhalte auf Österreich beziehen. Obwohl die Schweiz in allen Lehrwerken durchgehend einen verhältnismäßig niedrigen Durchschnittswert von 4,76% in der Primarstufe und 5,57% in der Sekundarstufe hat, kann abschließend festgestellt werden, dass das DACH-Prinzip insgesamt stärker in der Primar- als in der Sekundarstufe beachtet wird.

Die durchschnittliche Verteilung kulturbezogener Inhalte nach Ländern zeigt auch signifikante Unterschiede zwischen älteren (**P1 und S1**) und neueren Lehrwerkreihen (**P2 und S2**) (s. *Diagramm 32*). In den älteren Lehrwerkreihen P1 und S1 beträgt der Anteil

deutschlandbezogener Inhalte 78,88%, während er in den neueren Lehrwerkreihen P2 und S2 auf 66,46% zurückgeht. Diese Veränderung zeigt, dass die deutschlandbezogenen Inhalte nicht primär zugunsten der Inhalte über Österreich oder die Schweiz abgenommen haben, um auf diese Weise dem DACH-Prinzip zu folgen, sondern vielmehr zugunsten der Inhalte über Bosnien-Herzegowina. Tatsächlich hat sich der Anteil der bosnisch-herzegowinischen Inhalte von 7,77% in den älteren Lehrwerkreihen P1 und S1 nahezu verdreifacht auf 20,60% in den neueren Lehrwerkreihen P2 und S2, eine Entwicklung, die vermutlich durch Veränderungen in den Lehrplänen bedingt ist.

Der Vergleich zeigt deutlich, dass insbesondere die Inhalte, die sich auf Deutschland und Bosnien-Herzegowina beziehen, größere Verschiebungen in der Verteilung der kulturbezogenen Inhalte über die Zeit erfahren haben. Bei den österreichischen Inhalten ist eine geringere Differenz festzustellen, von 7,44% in älteren auf 8,21% in neueren Lehrwerken. Die auf die Schweiz bezogenen Inhalte bleiben ähnlich niedrig, mit einem leichten Rückgang von 5,91% in den älteren zu 4,71% in den neueren Lehrwerken.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass **die Teilhypothese H3 a), die besagt, dass kulturbezogene Inhalte in älteren Lehrwerken stark deutschlandzentriert präsentiert werden, während in neueren Lehrwerken auch Österreich und die Schweiz berücksichtigt werden, nur teilweise bestätigt wird.** Es zeigt sich, dass in beiden Lehrwerkgenerationen eine Deutschlandzentrierung vorherrscht, was darauf hindeutet, dass das DACH-Prinzip nicht vollständig umgesetzt wird. Dennoch ist insgesamt ein erkennbarer Fortschritt hin zu einer ausgewogeneren Darstellung der Länder des deutschsprachigen Raumes zu beobachten.

Bezogen auf die thematische Verteilung der beiden kleineren deutschsprachigen Länder Österreich und die Schweiz ergibt die Analyse, dass diese in allen Lehrwerken überwiegend durch die Inhaltskategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* präsentiert werden. In der Lehrwerkreihe S2 wird dies noch durch die Kategorie *Tradition/Kultur/Bräuche/Feiertage* ergänzt. Österreich und die Schweiz werden durchgehend als schöne Reiseländer dargestellt, wobei die Schweiz auch durch ihre Naturschönheiten und Österreich auch durch seine musikalischen Errungenschaften präsentiert wird. **Somit bestätigt sich die Teilhypothese H3 b), die besagt, dass Österreich und die Schweiz in allen Lehrwerken überwiegend touristisch präsentiert werden.**

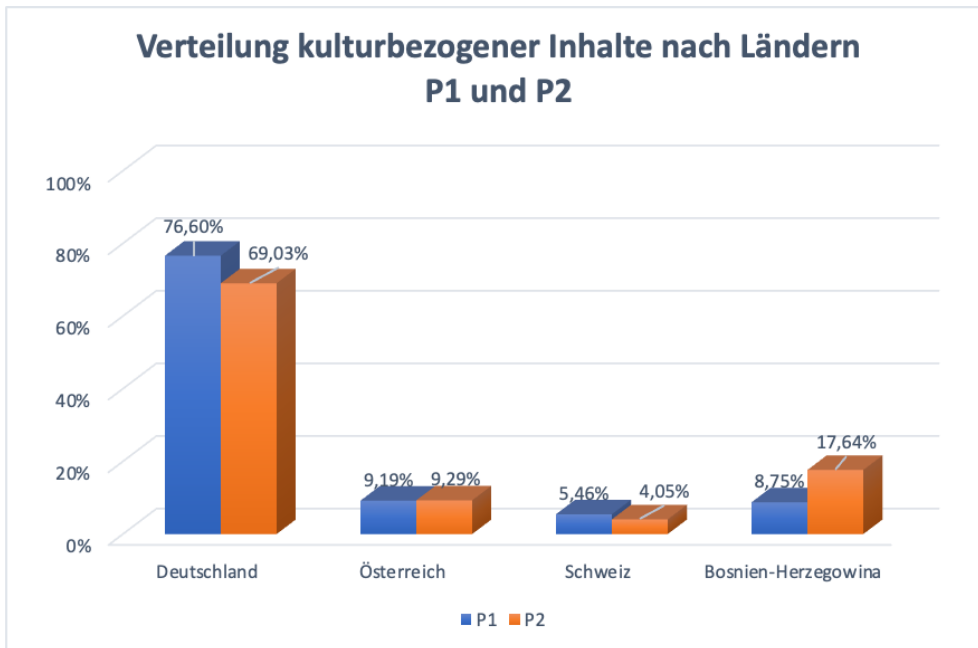


Diagramm 30: Verteilung kulturbezogener Inhalte in der älteren und neueren Lehrwerkreihe für die Primarstufe P1 und P2

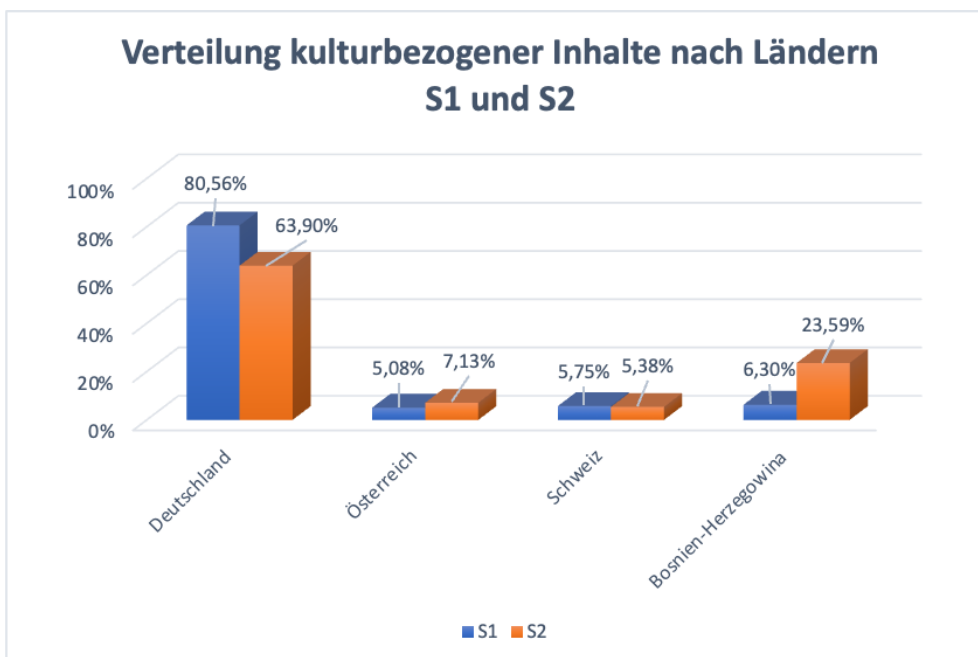


Diagramm 31: Verteilung kulturbezogener Inhalte in der älteren und neueren Lehrwerkreihe für die Primarstufe S1 und S2

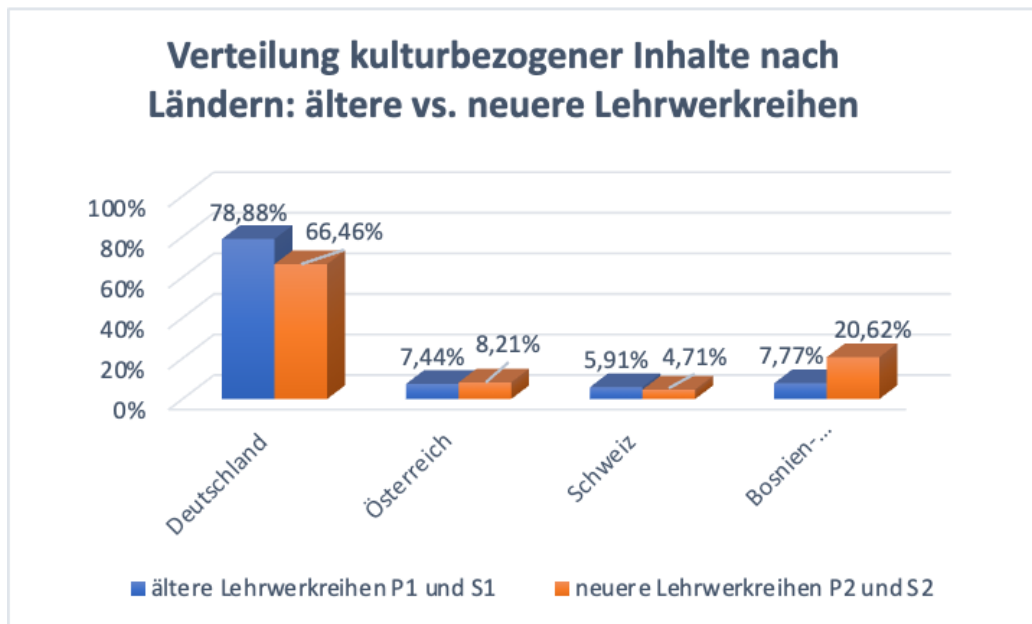


Diagramm 32: Vergleich der durchschnittlichen Verteilung kulturbezogener Inhalte nach Ländern in älteren und neueren Lehrwerkreihen

Teilfrage 3: Wie wird Bosnien-Herzegowina in den verschiedenen Lehrwerkgenerationen dargestellt?

Die Darstellung Bosnien-Herzegowinas verläuft zwischen den verschiedenen Lehrwerkgenerationen unterschiedlich.

In der **Primarstufe** beträgt der Anteil kulturbezogener Inhalte über Bosnien-Herzegowina in der ersten Lehrwerkgeneration P1 8,75%, während er in der darauf folgenden Lehrwerkgeneration P2 bei 17,64% liegt (s. *Diagramm 28*), was einen Anstieg von 8,89% bedeutet.

Ähnlich verhält es sich in der **Sekundarstufe**, wo der entsprechende Anteil in der ersten Lehrwerkgeneration S1 bei 6,30% liegt und in der zweiten Lehrwerkgeneration S2 auf 23,59% anwächst (s. *Diagramm 29*), was einen Anstieg von sogar 17,29% bedeutet.

Diese Unterschiede in den Anteilen kulturbezogener Inhalte zwischen der ersten und zweiten Generation der Lehrwerke **bestätigen die Teilhypothese H4 a), laut welcher der Anteil kulturbezogener Inhalte über Bosnien-Herzegowina in der zweiten Lehrwerkgeneration signifikant höher ist als in der ersten.** Der durchschnittliche Anstieg dieser Inhalte sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe von 13,09% kann auf die Überarbeitung der Lehrpläne zurückgeführt werden, die für die neueren Lehrwerkgenerationen gelten. Diese Überarbeitungen verpflichten Lehrwerkautor:innen dazu, Inhalte über Bosnien-Herzegowina in Lehrwerke aller Fächer umfangreicher zu integrieren als in vorangegangenen Generationen. Diese curriculare Neuerung könnte auf eine gezielte bildungspolitische Strategie hinweisen,

welche die Stärkung des nationalen Bewusstseins und Patriotismus in der Nachkriegszeit anstrebt. Durch die explizite Betonung von kulturbezogenen Inhalten über Bosnien-Herzegowina in den Lehrplänen wird möglicherweise versucht, das kollektive Bewusstsein zu festigen und eine stärkere Identifikation mit dem eigenen Land zu fördern.

Betrachtet man die Verteilung der thematischen Inhaltskategorien in den Lehrwerken, so ergibt sich folgendes Bild:

In älteren Lehrwerken (P1) der **Primarstufe** wird Bosnien-Herzegowina vorrangig durch die Inhaltskategorien *Bildung/Schule* sowie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* repräsentiert. Der Bosnienkrieg wird zwar erwähnt, aber nicht so umfassend thematisiert wie anfangs angenommen. In neueren Lehrwerken (P2) stellt sich die Kategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* als stark dominierend heraus. Insgesamt wird Bosnien-Herzegowina hier mit deutlich mehr Kategorien dargestellt. Die Kategorie *Geschichte* fällt in beiden Reihen auffällig niedrig aus.

In älteren Lehrwerken (S1) der **Sekundarstufe** wird Bosnien-Herzegowina überwiegend durch zwei Kategorien repräsentiert: *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* und *Geschichte*. Geschichtliche Themen begrenzen sich dabei zwar auf den Krieg in Bosnien-Herzegowina, jedoch nur im Lehrbuch für die Abschlussklasse. Neuere Lehrwerke (S2) hingegen präsentieren insgesamt eine deutlich breitere Palette an Kategorien, jedoch mit einem starken Fokus auf die Inhaltskategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt*. Geschichtliche Inhalte, einschließlich des Krieges, werden vollständig ausgespart, was auf eine bewusste Entscheidung hinweist, das Kriegsthema auszulassen und Lernenden positive, neutrale Themen anzubieten. Dies wird auch an einführenden Erläuterungen der Autorinnen erkennbar, die in den Lehrwerken „die Liebe zum eigenen Heimatland sowie seinen Schönheiten“ besonders betonen (Hadžimuratović/Džananović 2012: 3).

Insgesamt zeigt sich sowohl in älteren als auch in neueren Lehrwerken für die Primar- und die Sekundarstufe die Inhaltskategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* als dominierend. Bosnien-Herzegowina wird nach wie vor gerne als touristisches Reiseziel mit zahlreichen Sehenswürdigkeiten präsentiert. Nichtsdestotrotz wird in neueren Lehrwerken eine bedeutend vielfältigere Darstellung Bosnien-Herzegowinas geboten als in älteren. Zudem wird Bosnien-Herzegowina in älteren Lehrwerken generell durch mehr geschichtliche Themen repräsentiert als in jüngeren, jedoch nicht vorwiegend. **Somit bestätigt sich die Teilhypothese H4 b), die eine überwiegende Darstellung Bosnien-Herzegowinas durch die Inhaltskategorie *Geschichte* in älteren Lehrwerken postuliert, während neuere Lehrwerke eine abwechslungsreichere Darstellung zeigen, nur bedingt.**

Teilfrage 4: Welches Verständnis von Kultur vertreten die Lehrwerke?

Für die Auseinandersetzung mit kulturbezogenen Inhalten in DaF-Lehrwerken ist die Frage nach dem Kulturverständnis, die diese Lehrwerke präsentieren, elementar. Die Analyse zeigt, dass sowohl in älteren als auch in jüngeren Lehrwerken Kultur als weitgehend homogen präsentiert und nicht hinterfragt wird. Dabei wird Kultur hauptsächlich als festgelegtes Konstrukt innerhalb nationaler Grenzen betrachtet. Dies wird in älteren Lehrwerken durch Lektionen wie „Wann und was isst man in Deutschland“ (Božanović/Masal 2002: 112) oder in neueren Lehrwerken durch Formulierungen wie „eine typisch deutsche Familie“ (Hadžimuratović/Džananović 2011: 68) noch verstärkt. Trotzdem wird in Einführungen zu allen Lehrwerken, sowohl in älteren als auch in neueren, nicht ausschließlich von Deutschland, sondern von „deutschsprachigen Ländern“ gesprochen. In den einzelnen Lektionen jedoch liegt der Schwerpunkt eindeutig auf Darstellungen von Deutschland und Deutschen. Interessanterweise integrieren sowohl ältere als auch jüngere Lehrwerke mindestens eine Lektion, die den deutschsprachigen Raum als Ganzes umfasst und somit Österreich und die Schweiz einschließt. Liechtenstein und Luxemburg finden indessen nur in der neueren Lehrwerkreihe S2 für die Sekundarstufe Erwähnung.

Insbesondere in jüngeren Lehrwerken kommt das Konzept des „Eigenen“ und des „Fremden“ zur Geltung, was charakteristisch für die interkulturelle Landeskunde ist. Zudem sprechen selbst die Autor:innen in ihren einführenden Erläuterungen der Lehrwerke von „Themen aus dem alltäglichen Leben“ der SuS (Maglajlija 2009: 3) oder der Darstellung des Alltags von Gleichaltrigen „sowohl aus den deutschsprachigen Ländern als auch aus dem eigenen Land“ (Maglajlija 2011: 3). Die in allen Lehrwerken dargestellten Personen, werden als Repräsentanten ihrer Länder präsentiert.

Landeskunde wird in älteren Lehrwerken vorwiegend als faktenorientiert konzipiert. Jüngere Lehrwerke behalten zwar auch diesen Ansatz, erweitern ihn jedoch durch kommunikative und interkulturelle Elemente. Die Hervorhebung des interkulturellen Austausches zwischen den deutschsprachigen Ländern und Bosnien-Herzegowina, etwa durch Brieffreundschaften und die Darstellung von gegenseitigen Besuchen zwischen den Lehrwerksprotagonisten, unterstreicht diese Entwicklung. In den neueren Lehrwerken sind Elemente aller drei Landeskundeansätze zu erkennen: Die Betonung der Alltagskultur entspricht dem kommunikativen Ansatz (Schweiger/Döll 2015: 3), die Akzentuierung des Vergleichs zwischen den Ländern sowie der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Eigenen und dem Fremden ist für den interkulturellen Ansatz typisch, während die synthetisch verfassten Texte

zu Fakten aus dem deutschsprachigen Raum dem kognitiven Landeskundeansatz zugeordnet werden können. Kulturreflexive oder gar diskursive Elemente sind nicht erkennbar.

6.1.3 Lehrwerksakteure

Teilfrage 1: Wie werden die Lehrwerksakteure hinsichtlich ihrer Person und Beschreibung präsentiert?

Teilfrage 2: Ist ihre Darstellung realitätsnah?

Die Darstellung der Lehrwerksakteure in den Lehrwerken für die Primarstufe ist durch traditionelle Rollenbilder und eine idealisierte Sicht auf das Leben in den deutschsprachigen Ländern und in Bosnien-Herzegowina geprägt. Sowohl die ältere als auch die jüngere Lehrwerkreihe neigen dazu, eine vereinfachte und oft stereotypisierte Perspektive auf die Gesellschaft zu vermitteln, die kaum die realen, vielfältigen Lebensrealitäten widerspiegelt.

Die Lehrwerksakteure in P1 sind vorwiegend Kinder, die das gleiche Alter wie die Zielgruppe des Lehrbuchs haben. Sie werden größtenteils durch Illustrationen dargestellt, ergänzt durch einige Schwarz-Weiß-Fotografien von Jugendlichen. Diese Art der Darstellung neigt dazu, die Akteure unrealistisch erscheinen zu lassen. Die Namen der Figuren wie Stefan, Monika, Klaus, und Gisela sind typisch deutsch, Amer, Jasna und Aida präsentieren bosnisch-herzegowinische Kinder. Diese Namensvielfalt spiegelt jedoch nicht die tatsächliche demografische Diversität in Deutschland wider. Sowohl die Darstellung des Schullebens als auch der Familien bleibt konservativ: Schulen sind Orte der Freude und des Lernens, und Familien folgen in der Regel traditionellen Mustern mit einem arbeitenden Vater und einer für Haushalt und Kinder zuständigen Mutter. Oft arbeiten beide Eltern hart, in einer Fabrik, was damaligen Verhältnissen entsprechen könnte. Es scheint, als würden die Akteure häufig aus der Perspektive der bosnisch-herzegowinischen Autor:innen präsentiert, auch wenn es sich dabei um deutsche Personen handelt. Die Darstellung betont traditionelle Werte wie Fleiß und Familienzusammenhalt.

In P2 sind die Lehrwerksakteure, darunter die Hauptfigur Hanna aus Bremen, ähnlich stereotyp dargestellt. Hanna lebt in einer klassischen deutschen Kernfamilie. Die Familie wird als eng verbunden und traditionell beschrieben, was sich auch in den Rollenbildern manifestiert: der Vater ist Polizist, die Mutter ist Lehrerin. Ähnlich wie in P1 ist die Darstellung von Schul- und Familienleben idealisiert, mit einem Fokus auf Harmonie und traditionellen Werten. Die Lehrwerksakteure in P2 sind ebenfalls größtenteils illustriert, sehen einander ähnlich und unterscheiden sich kaum voneinander. Außerdem werden selten Bilder erwachsener oder

älterer Menschen gezeigt, was eine realitätsnahe Darstellung weiterhin erschwert. Die Illustrationen sind jedoch bunter und fröhlicher gestaltet.

In beiden Lehrwerkreihen wird Deutschland als ein multikulturelles Land dargestellt, allerdings nur oberflächlich. Die Akteure sind überwiegend weiß und europäisch, was die Realität einer ethnisch diversen Gesellschaft in Deutschland weder zur Zeit von P1 noch von P2 nicht adäquat widerspiegelt. Interkulturelle Begegnungen sind vorhanden, jedoch oft idealisiert und dienen vorrangig der Vermittlung von Klischees und touristischen Bildern. Dies zeigt sich besonders in der Darstellung von Städten und Sehenswürdigkeiten.

Es lässt sich feststellen, dass beide Lehrwerkreihen für die Primarstufe keine realitätsnahe Darstellung der Lehrwerksakteure aufweisen. Die Neigung zu einer idealisierten, stereotypen Darstellung ist sowohl in P1 als auch in P2 vorhanden, obwohl P2 eine leicht verbesserte visuelle Aufbereitung zeigt. Dennoch bleibt die Darstellung der Akteure unrealistisch und bietet wenig Ansätze für eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Realität.

In den Lehrwerken für die Sekundarstufe finden sich ebenfalls sehr stereotype Darstellungen der Lehrwerksakteure wieder. Die Lehrwerke neigen dazu, eine vereinfachte und idealisierte Perspektive auf die Gesellschaft zu vermitteln, die die realen, vielfältigen Lebensrealitäten nur begrenzt wiedergibt.

In der Lehrwerkreihe S1 beispielsweise werden deutsche Familien in der Regel als mehrköpfige, traditionelle Kernfamilien präsentiert, die gut situiert sind und womöglich der mittleren bis oberen Mittelschicht angehören. Sie führen ein geregeltes Leben und verfügen über ausreichende finanzielle Mittel. Dennoch wird in Familien bewusst gespart, was die häufig zugeschriebene Sparsamkeit der Deutschen abbildet. Sie leben meist in größeren deutschen Städten wie Berlin und Frankfurt am Main, in denen jedoch auch Probleme wie Umweltverschmutzung thematisiert werden. Diese Darstellung bietet eine realistischere Perspektive, indem sie neben positiven auch kritische Aspekte des Lebens in Deutschland beleuchtet. Die Familien wohnen in modernen Einfamilienhäusern oder Hochhauswohnungen oder auch in Fachwerkhäusern auf dem Land. Es wird ein überwiegend traditionelles Familienbild gezeigt, das durch feste Rollenverteilungen und Klischees gekennzeichnet ist. Die Mahlzeiten sind „typisch deutsch“, bestehend aus Kartoffeln und Sauerkraut, ebenso wie die Vor- und Nachnamen der Akteure wie Sebastian, Dieter, Monika, Inge, Klaus, Petra oder Nachnamen Klein, Müller, Lang, Schneider usw. Charaktere aus verschiedenen Ländern, wie Barbara aus Zürich und Edin aus Sarajevo, fördern den interkulturellen Austausch und bieten Einblicke in die kulturellen Besonderheiten ihrer Heimatländer. Vereinzelt werden jedoch auch alternative Familienmodelle präsentiert, die Scheidungen, Alleinerziehende und familiäre

Konflikte thematisieren. Das trägt zu einem breiteren Spektrum verschiedener Lebensweisen bei. Rollen- und Geschlechterklischees bleiben jedoch auch in dieser Lehrwerkreihe bestehen. So sind Männer Architekten, Ärzte, Richter oder Trainer, während Frauen oft Verkäuferinnen, Lehrerinnen und Sekretärinnen von Beruf sind. Obwohl S1 auch kritische Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichen Themen bietet, sind die Darstellungen oft idealisierend und homogenisierend, was zu einer Verfestigung von Stereotypen führen könnte. Im Vergleich dazu bietet die Lehrwerkreihe S2 eine ähnliche, jedoch etwas vielfältigere Darstellung. Akteure tragen deutsche sowie bosnisch-herzegowinische Namen, und es wird eine größere Bandbreite an familiären Konstellationen und Lebensrealitäten präsentiert. Auch hier überwiegen Familien, die traditionelle Stereotype bedienen. Typisch deutsche Familien werden als vier- bis sechsköpfig präsentiert, bestehend aus Vater, Mutter, zwei bis drei Kindern und einer Großmutter. Traditionelle Rollenverteilungen sind beispielsweise bei Familie Schneider erkennbar, wo der Vater Herbert als Elektroingenieur und die Mutter Hedwige als Lehrerin vorgestellt werden. Die Mutter trägt die Hauptverantwortung für den Haushalt, kocht und ist für die Kinder zuständig. Es werden jedoch auch Alleinerziehende und Scheidungskinder thematisiert, was einen realitätsnäheren Einblick in die Vielfalt deutscher Familien bietet. An einer Stelle wird auch darauf hingewiesen, dass in Deutschland ebenfalls ausländische Familien wohnen und im Durchschnitt mehr Kinder haben als deutsche Familien. Kritisch zu betrachten ist allerdings, dass die Darstellung der ausländischen Familien stark auf Defizite fokussiert und weniger positive Aspekte thematisiert. Die berufliche Darstellung von Männern und Frauen bleibt jedoch traditionell, mit Männern in führenden und technischen Rollen und Frauen in unterstützenden und erzieherischen Berufen. Die Freizeitaktivitäten und sozialen Interaktionen, die in den Lehrwerken beschrieben werden, wie gemeinsame Mahlzeiten und Ausflüge, verstärken traditionelle Familienwerte und das Bild eines harmonischen Familienlebens. Die Lehrwerkreihe S2 setzt im Vergleich zu S1 verstärkt auf farbige authentische Fotografien, was realitätsnäher wirkt.

Es zeigt sich jedoch in beiden Lehrwerkreihen für die Sekundarstufe eine deutliche Homogenisierung der Protagonisten, die durch die Darstellung vorrangig junger, hellhäutiger und fröhlicher Jugendlicher nicht die tatsächliche Diversität weder der bosnisch-herzegowinischen noch der deutschsprachigen Gesellschaft widerspiegelt. Insgesamt streben die Lehrwerke eine interkulturelle und zeitgemäße Ausrichtung an, zeigen überwiegend jedoch traditionelle, teils stereotypisierende Darstellungen. **Somit bestätigt sich die Hypothese H5, dass Lehrwerksakteure in allen Lehrwerkreihen selten realitätsnah präsentiert werden,**

was die Entwicklung eines umfassenden und differenzierten Weltbildes bei den Lernenden potenziell behindert.

6.1.4 Präsentationsweise

Teilfrage 1: Auf welche Weise werden die kulturbezogenen Inhalte in den Lehrwerken dargestellt?

Teilfrage 2: Ist ihre Darstellung abwechslungsreich?

In den Lehrwerkreihen P1 und P2 für die Primarstufe zeigt sich eine deutliche Dominanz der typisierend-imitatorischen Präsentationsweise, die sich in der Darstellung alltäglicher und kulturell „typischer“ Situationen zeigt. Diese Lehrwerke integrieren zudem affirmativ-exklamatorische Texte, die den SuS einerseits ein Grundverständnis der Alltagskultur im deutschsprachigen Kulturraum vermitteln und andererseits kulturelle Besonderheiten positiv herausstellen wollen. Allerdings wird dabei auf eine tiefergehende Auseinandersetzung mit Problemen oder kritischen Aspekten verzichtet, was zu einer idealisierten Wahrnehmung des deutschsprachigen Kulturraumes führen kann.

Die Lehrwerkreihe P1 beginnt in den unteren Klassenstufen mit einer starken Konzentration auf typisierend-imitatorische und affirmativ-exklamatorische Texte, die möglicherweise darauf ausgerichtet sind, Grundwortschatz und einfache grammatische Strukturen zu vermitteln und eine emotionale Bindung zur deutschen Sprache und Kultur zu fördern. Mit steigender Klassenstufe erweitert sich das Spektrum an Präsentationsweisen geringfügig, wobei normativ-dokumentarische Texte hinzukommen, die objektive Informationen über die deutschsprachigen Länder bieten. In höheren Klassenstufen wird auch eine begrenzte Anzahl problemorientierter Texte beobachtet, die jedoch in der Unterzahl bleiben.

Die Lehrwerkreihe P2 zeigt eine sehr ähnliche Tendenz. Auch hier dominieren typisierend-imitatorische Texte, die durch einfache Dialoge und Beschreibungen gekennzeichnet sind, gefolgt von affirmativ-exklamatorischen Texten, die positive Eigenschaften der dargestellten Kulturen hervorheben, meist durch Darstellung von Sehenswürdigkeiten und herausragenden Persönlichkeiten.

Es fällt auf, dass es in beiden Lehrwerkreihen weitgehend an problemorientierten und kritisch-emanzipatorischen Texten fehlt, besonders in unteren Klassenstufen. Dies könnte als didaktische Entscheidung interpretiert werden, die kognitive und psychologische Entwicklungsphase der SuS zu berücksichtigen. Obwohl Kinder im Grundschulalter in ihrer Fähigkeit, komplexe gesellschaftliche Probleme zu verstehen und kritisch zu reflektieren, naturgemäß noch in Entwicklung sind, könnte eine altersgerechte und verständliche

Präsentation gesellschaftlicher Themen dennoch förderlich sein. Die vereinzelte Einführung dieser Textarten in höheren Klassenstufen deutet zwar auf eine gewisse didaktische Öffnung hin, doch bleibt der Umfang begrenzt.

Es zeigt sich, dass beide Lehrwerkreihen primär auf die Vermittlung von Alltagswissen und einer positiven Darstellung von Kultur abzielen. Dadurch kann eine positive Einstellung zur deutschen Sprache und Kultur gefördert werden. Obwohl diese Texte im Allgemeinen dem Entwicklungsstand der Kinder entsprechen, könnte die Tendenz, vorrangig unproblematische und idealisierte Inhalte zu präsentieren, eine vollständigere und kritischere Auseinandersetzung mit der Kultur und Gesellschaft der deutschsprachigen Länder einschränken. SuS könnten insbesondere in den höheren Klassenstufen der Primarstufe bereits in der Lage sein, sich mit anspruchsvolleren Inhalten auseinanderzusetzen und kritisches Denken zu entwickeln, was in den Lehrwerkreihen P1 und P2 jedoch kaum berücksichtigt wird.

Im Vergleich zu Lehrwerken für die Primarstufe weisen die Lehrwerke für die Sekundarstufe trotz einer vorherrschenden typisierend-imitatorischen Präsentationsweise eine größere Vielfalt an Präsentationsweisen auf. Diese Lehrwerke sind ebenfalls durch die Darstellung alltäglicher und kulturell typischer Situationen geprägt sowie durch alltagsnahe Themen wie familiäre Strukturen, schulischer Alltag und Freizeitaktivitäten. Dabei wird eine idealisierte und vereinfachte Sicht auf das Alltagsleben in den deutschsprachigen Ländern vermittelt. Der Fokus liegt auf der Nachahmung und Reproduktion von sozialen Interaktionen, die als „typisch“ gelten. Dieses Bild wird durch normativ-dokumentarische Texte ergänzt, die durch Fakten objektive Informationen über das deutsche Schulsystem und weitere kulturelle Aspekte liefern. Allerdings fördern diese Texte keine tiefgehende kritische Auseinandersetzung mit den dargestellten Inhalten und Themen. Die Lehrwerkreihe S1 zeigt in den beiden letzten Klassen eine Besonderheit: Es findet sich eine relativ hohe Zahl an problemorientierten Texten, die Themen wie Rauchen oder Familienprobleme behandeln und im Vergleich zu allen anderen analysierten Lehrwerken besonders hervorstechen. Thematisiert wird ebenfalls der Krieg in Bosnien-Herzegowina sowie die daraus folgenden Zerstörungen. Kritisch-emanzipatorische Texte sind jedoch auch in dieser Reihe selten und finden sich ausschließlich im Lehrbuch für die Abschlussklasse, was als eine bewusste Entscheidung interpretiert werden kann, SuS zur Entwicklung eines kritischen Bewusstseins anzuregen. Die Lehrwerkreihe S1 zeigt somit eine klare Entwicklung von einer anfangs eher simplifizierenden hin zu einer komplexeren und kritischeren Darstellung kulturbezogener Inhalte.

In der Lehrwerkreihe S2 überwiegen ebenfalls typisierend-imitatorische Texte, gefolgt von affirmativ-exklamatorischen Texten. Zu betonen ist jedoch die vergleichsweise hohe Präsenz

von kritisch-emanzipatorischen Texten, die ausschließlich in Form von Fabeln dargeboten werden. Diese Textart kann SuS zwar anregen, über gesellschaftliche Probleme und moralische Konflikte zu reflektieren, es bleibt jedoch fraglich, ob solche Texte allein ausreichen, um eine aktive Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen zu fördern. Die affirmativ-exklamatorischen Texte betonen weiterhin die Schönheit und kulturellen Errungenschaften der deutschsprachigen Länder, während normativ-dokumentarische Texte sachliche Informationen über alle deutschsprachigen Länder bereitstellen. Die problemorientierte Präsentationsweise ist am wenigsten vertreten, was die Möglichkeit für tiefere Diskussionen und Reflexionen der SuS einschränkt.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die kulturbezogenen Inhalte in allen untersuchten Lehrwerken, sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe, größtenteils durch eine typisierend-imitatorische Präsentationsweise vermittelt werden (s. *Diagramm 33*). **Damit wird auch die Hypothese H6 bestätigt, nach der in allen Lehrwerken die typisierend-imitatorische Präsentationsweise überwiegt.**

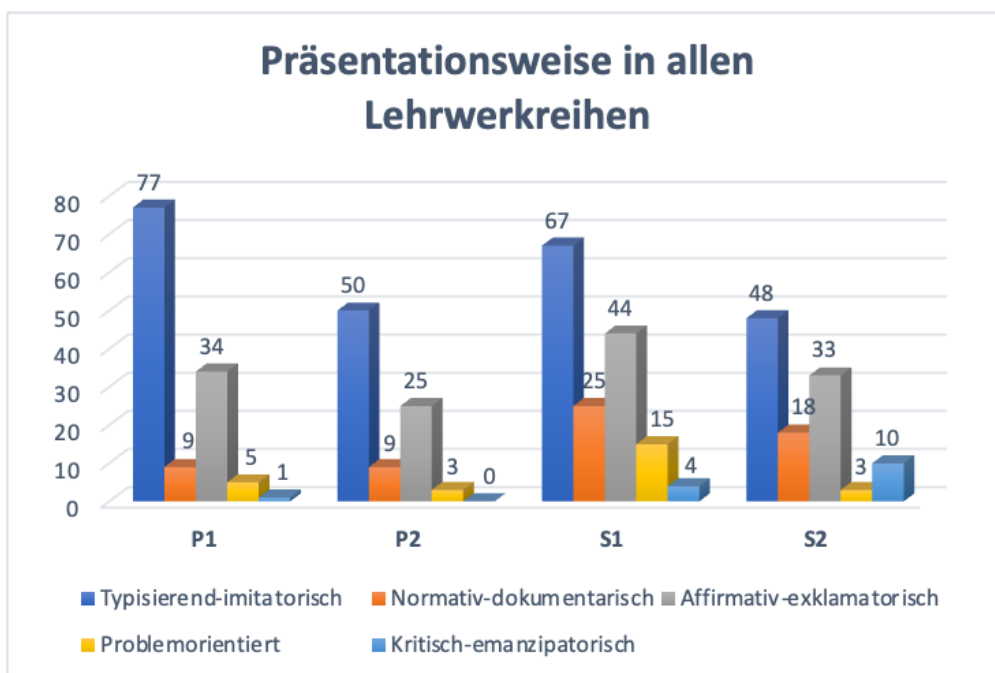


Diagramm 33: Präsentationsweise in allen Lehrwerkreihen (P1, P2, S1 und S2)

6.2 Schlussbetrachtungen

Die vergleichende Untersuchung älterer und neuerer Lehrwerkreihen sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe in Bosnien-Herzegowina zeigte interessante Entwicklungen in der Art und Weise, wie Kultur in diesen Lehrwerken über die letzten drei Jahrzehnte hinweg behandelt wird. Dabei lag der Fokus auf Aspekten wie dem Anteil kulturbezogener Inhalte in den Lehrwerken, ihrer thematischen Vielfalt, den Lehrwerksakteuren sowie der Präsentationsweise von Texten.

Zusammenfassend werden im Folgenden die prägnantesten Analyseergebnisse präsentiert, die sich insbesondere auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den älteren (1990er Jahre) und jüngeren (2010er Jahre) Lehrwerkreihen für die Primar- (P) und Sekundarstufe (S) fokussieren.

1. Der Anteil kulturbezogener Inhalte in der älteren Lehrwerkreihe für die Primarstufe P1 ist signifikant kleiner als in der jüngeren Lehrwerkreihe P2. Innerhalb von ca. 20 Jahren ist demnach der Anteil kulturbezogener Inhalte in Lehrwerken für die Primarstufe deutlich gestiegen. Auch in Lehrwerken für die Sekundarstufe ist ein Anstieg kulturbezogener Inhalte zu beobachten, jedoch nicht so stark, was an der unvollständigen Lehrwerkreihe liegen könnte. Generell kann der Anstieg kulturbezogener Inhalte in Lehrwerken einerseits an der Verbreitung des kommunikativen und interkulturellen Ansatzes liegen, der Kultur viel stärker in den Fokus nimmt und gleichzeitig mehr authentische Materialien fordert, andererseits auch an der Popularisierung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, der die Bedeutung interkultureller Kompetenz verstärkte und ihre Integration in Lehrpläne bewirkte.
2. Lehrwerkreihen für die Primarstufe weisen mehr kulturbezogene Inhalte als Lehrwerkreihen für die Sekundarstufe auf, jedoch ist die Differenz gering. Dies könnte an der Anzahl an visuellem Material wie Bildern, Illustrationen u.a. liegen, die in Lehrwerken für die Primarstufe viel zahlreicher sind, um jüngere Lernende emotional anzusprechen und sie altersgerecht zu motivieren.
3. Die thematische Verteilung und Gewichtung kulturbezogener Inhalte zeigt einen interessanten Trend: Die Inhaltskategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* überwiegt sowohl in älteren als auch in jüngeren Lehrwerken für die Primar- und die Sekundarstufe. Dabei geht es durchgängig um eine touristisch geprägte Darstellung der Städte und Sehenswürdigkeiten im deutschsprachigen Raum. Ein Unterschied zwischen

älteren und neueren Lehrwerken besteht etwa in der Auswahl der Orte, da neuere Lehrwerke eine breitere geografische Vielfalt bieten als ältere.

4. In allen älteren Lehrwerkreihen ist zudem die Kategorie *Kunst/Literatur/Sprache* sehr bedeutend, welche meist durch klassische deutsche Literatur sichtbar wird. Dabei werden auch in Primarstufenlehrwerken Gedichte oder Anekdoten von bedeutenden Persönlichkeiten des deutschsprachigen Raums wie Johann Wolfgang von Goethe oder Bertolt Brecht präsentiert, was die Altersgerechtigkeit dieser Inhalte in Frage stellt. Die Relevanz dieser Themen in älteren Lehrwerken könnte mit dem faktischen Landeskundeansatz in Verbindung gebracht werden, der in den 1990er Jahren des 20. Jahrhunderts immer noch sehr dominant war.
5. In allen jüngeren Lehrwerkreihen liegt der thematische Schwerpunkt zudem auf den Kategorien *Freizeit* sowie *Wohnen/Leben*, was auf die Verbreitung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens zurückgeführt werden könnte, der Themen aus dem Alltagsleben der SuS in den Vordergrund stellt.
6. Die thematische Verteilung zeigt, dass alle älteren Lehrwerke eine etwas gleichmäßigere Verteilung der Themen aufzeigen, während neuere Lehrwerke eine verstärkte Fokussierung auf Alltags- und interkulturelle Themen aufweisen. Dies spiegelt sich auch in der Entwicklung der Landeskundeansätze wider, die von einer eher faktischen hin zu einer kommunikativ bzw. interkulturell orientierten Landeskunde verlaufen ist. In den 1990er Jahren lag möglicherweise ein stärkerer Fokus auf einer breiter gefächerten Bildung, die vielfältigere Themen umfasste, einschließlich traditionell bildender Themen wie Kunst und Literatur. Demgegenüber fokussieren neuere Lehrwerke stärker auf Alltagsthemen, bedingt durch den Einfluss neuer Lehrpläne und Prüfungsstandards wie denen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Diese Entwicklung hat zu einer Vereinheitlichung der Lehrinhalte geführt, um eine internationale Vergleichbarkeit der Lehrwerke zu gewährleisten und den Fokus zunehmend auf die für den Alltag relevanteren Themen zu legen.
7. In der Darstellung der Länder des deutschsprachigen Kulturraumes zeigt sich eine leichte Verschiebung im Verhältnis der einzelnen Länder zueinander von älteren zu neueren Lehrwerkreihen. In allen Lehrwerken ist eine deutliche Deutschlandzentrierung festzustellen, jedoch sinkt diese über die Zeit. Während die älteren Lehrwerke (P1 und S1) durchschnittlich 78,88% deutschlandbezogene Inhalte aufweisen, sinkt dieser Anteil in den neueren Lehrwerken (P2 und S2) auf 66,46%. Diese Verschiebung erfolgt

jedoch nicht primär durch eine erhöhte Berücksichtigung Österreichs oder der Schweiz im Sinne des DACH-Prinzips, sondern vielmehr durch eine deutliche Zunahme der Inhalte über Bosnien-Herzegowina, was vermutlich auf Änderungen in den Lehrplänen zurückzuführen ist. Österreich und die Schweiz werden weiterhin vornehmlich in touristischen Kontexten wie Geografie, Reisen und Kultur dargestellt. Diese Entwicklung deutet darauf hin, dass die Deutschlandzentrierung zwar nachlässt, das DACH-Prinzip jedoch in beiden Lehrwerkgenerationen nicht vollständig umgesetzt wird. Zudem zeigt das Bild der deutschsprachigen Länder, was zwischen den Zeilen vermittelt wird, in allen Lehrwerkreihen eine heile Welt und keine realitätsnahe Abbildung.

8. Die Darstellung Bosnien-Herzegowinas offenbart deutliche Veränderungen zwischen den Lehrwerkgenerationen. In den neueren Lehrwerken P2 und S2 hat sich der Anteil kulturbezogener Inhalte über Bosnien-Herzegowina im Vergleich zu den älteren Lehrwerken P1 und S1 fast verdoppelt, was wahrscheinlich auf eine Anpassung der Lehrpläne zurückzuführen ist, die eine stärkere Einbindung nationaler Inhalte verlangt, vermutlich mit dem Ziel, das nationale Bewusstsein und die Identifikation mit dem Heimatland bei SuS zu stärken.
9. In beiden Lehrwerkgenerationen dominiert die Inhaltskategorie *Geografie/Reisen/Verkehr/Umwelt* die Darstellung von Bosnien-Herzegowina. Während in den älteren Lehrwerken noch geschichtliche Themen behandelt werden, auch bezogen auf den Bosnienkrieg, wird dieses Thema in den neueren Lehrwerken vollständig ausgespart, was auf eine bewusste Entscheidung hindeutet, den Schwerpunkt auf positive, neutrale Aspekte zu legen.
10. In allen Lehrwerken wird Kultur meist als homogenes und nationales Konstrukt präsentiert. Neuere Lehrwerke ergänzen den traditionellen, faktenorientierten Ansatz durch kommunikative und interkulturelle Aspekte, jedoch ohne explizite kulturelle Elemente einzubeziehen. Dadurch bleibt eine tiefgehende kritische Auseinandersetzung mit den Kulturkonzepten begrenzt.
11. In allen Lehrwerken für die Primarstufe werden die Lehrwerksakteure nach wie vor durch traditionelle Familien- und Rollenbilder dargestellt und bieten eine idealisierte Darstellung des Lebens in deutschsprachigen Ländern und in Bosnien-Herzegowina, was wenig realitätsnah erscheint. Beide Lehrwerkreihen zeigen die Tendenz, eine vereinfachte und stereotype Sicht auf die Gesellschaft zu präsentieren, die die tatsächliche Vielfalt und Komplexität des gesellschaftlichen Lebens nur unzureichend

abbildet. In diesem Sinne gibt es zwischen den älteren und jüngeren Lehrwerken wenig Weiterentwicklung, obwohl P2 eine verbesserte visuelle Aufbereitung zeigt.

12. In den Lehrwerken für die Sekundarstufe werden ebenfalls stereotype Darstellungen von Lehrwerksakteuren aufgezeigt. Besonders in älteren Lehrwerken werden traditionelle, gut situierte Kernfamilien dargestellt, die in Großstädten leben und typisch deutsche Lebensweisen verfolgen, wobei kritische Themen wie Umweltverschmutzung nur am Rande behandelt werden. Die Lehrwerkreihe S2 bemüht sich um eine etwas vielfältigere Darstellung, betont allerdings weiterhin vorrangig traditionelle Familienstrukturen und Rollenbilder.
13. In allen Lehrwerken dominieren typisierend-imitatorische und affirmativ-exklamatorische Texte, die das Alltagsleben im deutschsprachigen Raum idealisieren und vorwiegend kulturell „typische“ Situationen darstellen, ohne kritische Auseinandersetzung oder Problematisierung.
14. In Lehrwerken für die Primarstufe ist kaum eine Weiterentwicklung in der Vielfalt der Präsentationsweisen festzustellen, wobei die Inhalte oft vereinfacht bleiben. Dies könnte eine didaktische Entscheidung sein, die kognitive und psychologische Entwicklungsphase der SuS zu berücksichtigen. Eine altersgerechte und verständliche Präsentation gesellschaftlicher Themen könnte aber dennoch förderlich sein.
15. Lehrwerke für die Sekundarstufe, insbesondere in den höheren Klassenstufen, zeigen eine zunehmende Einbeziehung von problemorientierten Texten, die anspruchsvollere gesellschaftliche Themen behandeln. Trotzdem bleiben auch hier kritisch-emanzipatorische Inhalte selten.

6.3 Implikationen für Theorie und Praxis

Die Ergebnisse dieser vergleichenden Inhaltsanalyse liefern aufschlussreiche Einblicke in die veränderte Rolle kulturbezogener Inhalte in bosnisch-herzegowinischen DaF-Lehrwerken sowie in die daraus resultierende Darstellung des deutschsprachigen Kulturraums und Bosnien-Herzegowinas über die letzten 30 Jahre. Durch die Betrachtung verschiedener Lehrwerkgenerationen werden präzise Erkenntnisse gewonnen, da sowohl Lehrwerke für die Primar- als auch Sekundarstufe untersucht und miteinander verglichen werden. Diese Ergebnisse wurden vor dem Hintergrund der Fremdsprachendidaktik beleuchtet, wobei ein besonderes Augenmerk auf die Theorie und Praxis der Landeskunde und die spezifischen Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts in Bosnien-Herzegowina gerichtet wird.

Die vorliegende Dissertationsschrift zu kulturbezogenen Inhalten in bosnisch-herzegowinischen DaF-Lehrwerken ist die erste wissenschaftliche Arbeit auf diesem Forschungsfeld. Bisher stellen systematische Untersuchungen zu diesem spezifischen Aspekt der Fremdsprachendidaktik in Bosnien-Herzegowina ein Forschungsdesiderat dar. Die aus der Forschungsarbeit gewonnenen Erkenntnisse können eine fundierte Grundlage für zukünftige Forschungen schaffen und dabei helfen, Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Lehr- und Lernmedien zu formulieren.

Darüber hinaus bietet sich die Möglichkeit, diese Analyse auf DaF-Lehrwerke für frühes Fremdsprachenlernen auszudehnen. Eine solche Erweiterung könnte aufzeigen, inwieweit sich die vermittelten Bilder des deutschsprachigen Kulturraums und Bosnien-Herzegowinas bereits in der Frühphase des Spracherwerbs manifestieren und differenzieren. Zudem wäre es aufschlussreich, auch DaF-Lehrwerke von deutschsprachigen Verlagen zu analysieren, die in Bosnien-Herzegowina zugelassen sind. Auf diese Weise könnten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Darstellungen von kulturbezogenen Inhalten in DaF-Lehrwerken unterschiedlicher Entstehungsländer und Bedingungen herausgearbeitet werden.

Eine vergleichende Untersuchung der kulturbezogenen Inhalte in Lehrwerken für andere in Bosnien-Herzegowina unterrichtete Fremdsprachen wie Englisch, Französisch, Türkisch, Arabisch u.a. würde ebenfalls tiefere Einblicke ermöglichen. Durch diese komparative Betrachtung ließen sich umfassendere Schlussfolgerungen über die kulturellen Aspekte im Fremdsprachenunterricht in Bosnien-Herzegowina ziehen und Ansätze zur Weiterentwicklung und Harmonisierung von Lehrplänen und Lehr- und Lernmedien im Fremdsprachenunterricht gestalten.

Zudem könnten die Forschungsergebnisse im Kontext internationaler Studien überprüft werden, um die Relevanz von kulturbezogenen Inhalten in Fremdsprachenlehrwerken global zu erforschen. Ein länderübergreifender Vergleich würde nicht nur die Besonderheiten der einzelnen Länder hervorheben, sondern auch gemeinsame didaktische Herausforderungen und Potenziale aufzeigen, die zur Optimierung des Fremdsprachenunterrichts beitragen könnten.

Die vorliegende Analyse zeigt jedoch in ihrer Aussagekraft, wie andere vergleichbare Forschungsarbeiten, auch ihre Grenzen. Da ein Lehrwerk „seine Wirkung immer erst in der Interaktion mit Lernenden und Lehrenden entfaltet“ (Würffel 2021: 298), wäre es im Sinne einer Wirkungsforschung relevant, die Nutzung der noch heute gebrauchten Lehrwerke im Unterricht zu untersuchen. Auf diese Weise könnte man etwa über Unterrichtsbeobachtungen herausarbeiten, wie mit kulturbezogenen Inhalten und Themen im konkreten Lehr-/Lernkontext gearbeitet wird bzw. wie und an welchen Stellen etwa Lehrpersonen Anpassungen an den

Inhalten vornehmen oder nicht (vgl. Funk 2010: 1219). Nichtsdestotrotz sollte man sich aber der Tatsache bewusst sein, dass auch dann kein ideales Lehrwerk entstehen würde, da die Heterogenität jeder einzelnen Klasse zu komplex ist.

Außerdem könnte anhand der gewonnenen Ergebnisse auch rezeptionsanalytisch weitergearbeitet werden. Dabei könnten Einstellungen und Ansichten von Lernenden und Lehrenden zu kulturbezogenen Inhalten in Lehr- und Lernmedien etwa in Form von Interviews und Befragungen näher untersucht werden. Dadurch würde eine ganzheitliche Perspektive auf den Umgang mit dem Thema gegeben werden. Diese empirische Herangehensweise ist generell ein Forschungsdesiderat, nicht zuletzt deshalb, weil die Erhebung sehr komplex und zeitaufwendig ist und sich der Aufwand aufgrund schneller Neuerscheinungen von Lehrwerken eventuell gar nicht lohnen würde.

Abschließend liefert die vorliegende Analyse Lehrpersonen, die bis dato mit den analysierten Lehrwerken im Unterricht arbeiten, eine Stütze. Die detaillierte Analyse einzelner Lehrwerke könnte die Lehrpersonen generell für kulturelle Aspekte im Fremdsprachenunterricht sensibilisieren und ihre Fähigkeit zum Umgang mit Kultur innerhalb des jeweiligen Kontextes fördern. Insbesondere im Umgang mit stereotypen Darstellungen und der Umsetzung des DACH-Prinzips könnten die Lehrkräfte wichtige Unterstützung durch die Forschungsergebnisse erhalten.

6.4 Ausblick

Wenn man in Betracht zieht, dass die in den 2010er Jahren entstandenen Lehrwerke sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich weiterhin genutzt werden, erscheint es sinnvoll, Empfehlungen für deren effektive Verwendung zu formulieren. Diese Empfehlungen könnten sowohl für Lehrende als auch für Autor:innen zukünftiger Lehrwerke von Nutzen sein.

Es zeigt sich, dass die analysierten Lehrwerke ein mittlerweile überholtes Kulturverständnis vertreten, welches stark in nationalen Kategorien verhaftet ist und dadurch zu einer Essentialisierung und Homogenisierung von Kultur beitragen kann. Nach Altmayer (2023b: 85) wird heute ein modernes, bedeutungsorientiertes Kulturverständnis bevorzugt, das einen offeneren Umgang mit kulturbezogenen Inhalten im Fremdsprachenunterricht verlangt.

Petravić (2016: 384) merkt an, dass weder ein ausschließlich heterogenitätsbetonender noch ein geschlossen nationaler Kulturbegriff im Fremdsprachenunterricht bevorzugt werden sollte. Vielmehr könnte eine dynamische Kombination dieser Ansätze, abhängig von den Lernphasen und dem Entwicklungsstand der Lernenden, die Diskrepanz überbrücken. Besonders in

niedrigen Klassenstufen, wo weder das kognitive noch das sprachliche Niveau ausreichend entwickelt ist, könnte man mit einem vereinfachten Kulturbegriff arbeiten, der sich sukzessive erweitern und öffnen lässt.

Die Rolle der Lehrenden im Fremdsprachenunterricht ist dabei von zentraler Bedeutung. Wie Lernende mit kulturellen Inhalten umgehen, hängt maßgeblich von den Lehrenden ab, aber auch von im Unterricht eingesetzten Lehr- und Lernmedien. Döll, Fröhlich und Hägi (2015: 17) schlagen vor, sog. didaktische Eingriffe vorzunehmen, um das vorhandene Material anzupassen oder zu adaptieren. Dies kann beispielsweise durch das Auslassen von Wörtern, das Einbringen neuer Bilder in den Unterricht und das Formulieren offenerer Aufgabenstellungen erfolgen, die Lernende zu Spekulationen und Diskussionen anregen.

Schweiger (2022: 388) hebt hervor, dass kulturreflexive Arbeit hohe Anforderungen an Lehrende stellt, insbesondere da viele von ihnen selbst nicht auf einem Sprachniveau sind, auf dem kulturelles Lernen möglich wäre. Daher ist eine kontinuierliche Aus- und Fortbildung der Lehrenden essenziell, um ihre eigenen Vorstellungen von Kultur sowie ihre gesellschaftlichen Positionen zu reflektieren und kulturbezogene Lernprozesse gemeinsam mit Lernenden zu gestalten. Lernende sollten dazu ermutigt werden, Fragen, aber auch infrage zu stellen, zu hinterfragen und zu reflektieren, was ihnen nur gelingt, wenn sie sich selbstständig mit Texten und Inhalten auseinandersetzen, eigene Deutungsmuster erkennen, beschreiben, aber auch reflektieren und sich in die Position von anderen hineinversetzen. Es ist wesentlich, dass Lernende sich aktiv in den Unterricht einbringen und positionieren. Dafür ist ein gewisses Sprachniveau erforderlich, welches durch Lehrkräfte gefördert werden sollte. Lernende sollten zu eigener, authentischer Sprachproduktion ermutigt werden. Bei Bedarf soll und kann das zunächst in eigener Sprache passieren. Wichtig ist, dass Lernende immer ernst genommen werden und ihnen stets die Möglichkeit gegeben wird, zu reflektieren und sich zu äußern, miteinander in einen Dialog zu treten, sich mit unterschiedlichen Wertungen und Vorstellungen auseinanderzusetzen. Kulturbezogene Inhalte spielen dabei die entscheidende Rolle.

Nach Hallet (2007: 40) sollte Kultur im Fremdsprachenunterricht grundsätzlich durch eine Vielzahl von Texten repräsentiert werden, die vielfältig und multiperspektivisch sind, um verschiedene Diskurse und eine „möglichst große Stimmenvielfalt“ zu repräsentieren und ein realistischeres Bild der heutigen Welt zu vermitteln. Zudem sind im Anfängerniveau Fakten immer noch von Bedeutung, um Lernenden eine Grundlage für die Teilnahme an Diskursen in der deutschen Sprache zu bieten. Hier kann, im Sinne Altmayers, bereits auf Anfängerniveau mit kulturellem Lernen begonnen werden, möglicherweise zunächst ausschließlich implizit und in der Muttersprache, was einen grundlegenden Schritt in Richtung kultureller Bildung

darstellt. Aufgaben- und Fragestellungen zu Bildern und Texten sind dabei entscheidend. Daher sollten Lehrwerke nicht nur als Informationsquelle genutzt werden, sondern auch Anknüpfungspunkte für Gespräche und Diskussionen bieten, die es SuS ermöglichen, selbst sprachlich zu handeln und ihre Meinungen auszudrücken. Dabei verhindert das Auslassen „schwieriger“ Themen im Unterricht die Entwicklung kritischen Denkens und reflexiver Fähigkeiten bei den Lernenden.

Obwohl landeskundliche Inhalte in den Lehrplänen von Bosnien-Herzegowina oft nur am Rande thematisiert werden, sollte eine umfassendere Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten in Lehrwerken stattfinden. Lehrkräfte sollten dazu motiviert werden, zusätzliches Material in ihren Unterricht zu integrieren und durch Fortbildungen befähigt werden, kulturbezogene Lernaufgaben zu formulieren. Die Lehrpläne sollten dahingehend angepasst werden, dass sie eine kritische und multiperspektivische Herangehensweise an Kultur fördern. Dies könnte helfen, die Diskursfähigkeit bei Lernenden bereits in jungen Jahren zu stärken, um eine gleichberechtigte Teilnahme an Diskursen im deutschsprachigen Raum zu ermöglichen. Dabei steht außer Frage, dass Lehrwerke niemals die gesamte Lebensrealität abbilden können, aber ein Bewusstsein sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden über diese Grenzen kann dazu beitragen, den Unterricht und die Lernprozesse sinnvoller zu gestalten.

7 Literaturverzeichnis

7.1 Primärliteratur

- Božanović, A. (1996). *Njemački jezik za 5. razred osnovne škole*. Sarajevo: Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta.
- Božanović, A., & Masal, Lj. (2001). *Njemački jezik za 1. razred gimnazije: drugi strani jezik*. Sarajevo: Svjetlost.
- Božanović, A., & Masal, Lj. (2002). *Njemački jezik za 2. razred gimnazije: drugi strani jezik*. Sarajevo: Svjetlost.
- Hadžimuratović, E. (2001). *Njemački jezik za 4. razred gimnazije*. Sarajevo: Svjetlost.
- Hadžimuratović, E. (2003). *Njemački jezik za 3. razred gimnazije: drugi strani jezik i izborna područje*. Sarajevo: Svjetlost.
- Hadžimuratović, E., & Džananović, D. (2011a). *Udžbenik njemačkog jezika za 1. razred gimnazije: drugi strani jezik*. Sarajevo: Svjetlost.
- Hadžimuratović, E., & Džananović, D. (2011b). *Radna sveska uz udžbenik njemačkog jezika za 1. razred gimnazije*. Sarajevo: Svjetlost.
- Hadžimuratović, E., & Džananović, D. (2012a). *Udžbenik njemačkog jezika za 2. razred gimnazije: drugi strani jezik*. Sarajevo: Svjetlost.
- Hadžimuratović, E., & Džananović, D. (2012b). *Radna sveska uz udžbenik njemačkog jezika za 2. razred gimnazije*. Sarajevo: Svjetlost.
- Maglajlija, Z. (2009a). *Njemački jezik za 6. razred devetogodišnje osnovne škole (drugi strani jezik - prva godina učenja)*. Sarajevo: Bosanska riječ: Dječija knjiga.
- Maglajlija, Z. (2009b). *Njemački jezik. Radna sveska za 6. razred devetogodišnje osnovne škole (drugi strani jezik - prva godina učenja)*. Sarajevo: Bosanska riječ: Dječija knjiga.
- Maglajlija, Z. (2010a). *Njemački jezik za 7. razred devetogodišnje osnovne škole (drugi strani jezik - druga godina učenja)*. Sarajevo: Dječija knjiga: Bosanska riječ.
- Maglajlija, Z. (2010b). *Njemački jezik. Radna sveska za 7. razred devetogodišnje osnovne škole (drugi strani jezik - druga godina učenja)*. Sarajevo: Dječija knjiga: Bosanska riječ.
- Maglajlija, Z. (2011a). *Njemački jezik za 8. razred devetogodišnje osnovne škole (drugi strani jezik - treća godina učenja)*. Sarajevo: Dječija knjiga: Bosanska riječ.
- Maglajlija, Z. (2011b). *Njemački jezik. Radna sveska za 8. razred devetogodišnje osnovne škole (drugi strani jezik - treća godina učenja)*. Sarajevo: Dječija knjiga: Bosanska riječ.
- Maglajlija, Z. (2012a). *Njemački jezik za 9. razred devetogodišnje osnovne škole (drugi strani jezik - četvrta godina učenja)*. Sarajevo: Dječija knjiga: Bosanska riječ.
- Maglajlija, Z. (2012b). *Njemački jezik. Radna sveska za 9. razred devetogodišnje osnovne škole (drugi strani jezik - četvrta godina učenja)*. Sarajevo: Dječija knjiga: Bosanska riječ.
- Masal, Lj. (1990). *Kulturološki i lingvokulturološki elementi u udžbenicima njemačkog jezika za srednje usmjereno obrazovanje i vaspitanje u Bosni i Hercegovini. Magistarski rad*. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.

- Masal, Lj. (1996). *Njemački jezik za 4. razred osnovne škole*. Sarajevo: Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta.
- Terzić, B. (1996a). *Njemački jezik za 6. razred osnovne škole*. Sarajevo: Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta Vlade Federacije Bosne i Hercegovine.
- Terzić, B. (1996b). *Njemački jezik za 7. razred osnovne škole*. Sarajevo: Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta Vlade Federacije Bosne i Hercegovine.
- Terzić, B. (2001a). *Njemački jezik za 6. razred osnovne škole*. Fojnica: Štamparija Fojnica.
- Terzić, B. (2001b). *Njemački jezik za 7. razred osnovne škole*. Fojnica: Štamparija Fojnica.
- Terzić, B. (2001c). *Njemački jezik za 8. razred osnovne škole*. Fojnica: Štamparija Fojnica.

7.2 Sekundärliteratur

- ABCD-Gruppe. (1990). ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *IDV-Rundbrief*(45), 15-18.
- Abendroth-Timmer, D. (1998). *Der Blick auf das andere Land: ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Abendroth-Timmer, D. (2000). Lernziel „interkulturelle Kompetenz“ oder: Wie zeitgemäß sind unsere Lehrwerke? In R. Fery, & V. Raddatz (Hrsg.), *Lehrwerke und ihre Alternativen* (S. 35-54). Bern; Berlin; Frankfurt a. M.; New York; Oxford; Wien: Lang.
- Agencija za razvoj visokog obrazovanja i osiguranje kvaliteta. (2009). Abgerufen am 27. April 2021 von http://www.heg.gov.ba/Home.aspx?template_id=51&pageIndex=1
- Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine. (2023). *Demografija i socijalne statistike. Osnovno obrazovanje u školskoj 2022/2023. godini*. Sarajevo: Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine.
- AkDaF. (2017). *Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik. 11 Thesen zur Stärkung und Weiterentwicklung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Abgerufen am 14. 9 2020 von http://akdaf.ch/pdf/freiburger_resolution_idt2017.pdf
- Alexander, T. (1993). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In A. Thomas (Hrsg.), *Kulturvergleichende Psychologie - Eine Einführung* (S. 377-424). Göttingen: Hogrefe.
- Althaus, H.-J. (1999). Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge. *Info DaF*, 26(1), 25-36.
- Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Altmayer, C. (2007). Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft - Innovation oder Modetrend? *Germanistische Mitteilungen*, 65, 7-21.
- Altmayer, C. (2010). Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1402-1413). Berlin/New York: de Gruyter.
- Altmayer, C. (2013). Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In S. Demmig, S. Hägi, & H. Schweiger (Hrsg.), *DACH-Landeskunde. Theorie - Geschichte - Praxis* (S. 15-31). München: Iudicium.

- Altmayer, C. (2016). Interkulturalität. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 15-20). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Altmayer, C. (2017). Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In P. Haase, & M. Höller (Hrsg.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (S. 3-22). Göttingen: Universitätsverlag (=Materialien für Deutsch als Fremdsprache 96).
- Altmayer, C. (2020). Vom "Kind der Praxis" zur wissenschaftlichen Disziplin? Die Entwicklung des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache seit den 1990er Jahren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), S. 919-947.
- Altmayer, C. (2021). Interkulturalität. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl, & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 376-393). Berlin: J.B. Metzler.
- Altmayer, C. (2023a). Diskursive Landeskunde in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Bestandsaufnahme, Herausforderungen und offene Fragen. *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*, 37(2), 19-33.
- Altmayer, C. (2023b). *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: J.B. Metzler.
- Altmayer, C., & Koreik, U. (2010a). Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15(2), 1-6.
- Altmayer, C., & Koreik, U. (2010b). Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1378-1391). Berlin/New York: De Gruyter.
- Ammer, R. (1988). *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Ammer, R. (1994). Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In B. Kast, & G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 31-42). Berlin/München/Leipzig/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- Ammon, U. (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Andraka, M. (2020). *Strani jezik, udžbenik i kultura. Kulturni sadržaji u hrvatskim osnovnoškolskim udžbenicima engleskog jezika*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- APOSO. (2014). *Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje*. Abgerufen am 2023 von <https://aposo.gov.ba/sadrzaj/uploads/ZJNPP-za-strane-jezike-definisana-na-ishodima.pdf>
- Aufderstraße, H., Bock, H., Gerdes, M., Müller, J., & Müller, H. (1994). *Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 1*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Aufderstrasse, H., Bock, H., Gerdes, M., & Müller, H. (1983). *Themen 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.
- Auswärtiges Amt (Hrsg.). (2015). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Berlin.
- Auswärtiges Amt (Hrsg.). (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Berlin.

- Bachmann, S., Gerhold, S., Müller, B.-D., & Wessling, G. (1995). *Sichtwechsel Neu 1*. München: Klett Verlag.
- Badstübner-Kizik, C. (2013). Das DACH-Konzept von außen. Die polnische Perspektive. In S. Demmig, S. Hägi, & H. Schweiger (Hrsg.), *DACH-Landeskunde. Theorie - Geschichte - Praxis* (S. 49-66). München: Iudicium Verlag.
- Badstübner-Kizik, C. (2014). "Erinnerungsorte" in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potential. In N. Mackus, & J. Möhring (Hrsg.), *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft - mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011* (S. 43-64). Göttingen: Universitätsverlag (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 87).
- Badstübner-Kizik, C. (2015). Über "Erinnerungsorte" zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 52, 11-15.
- Barkowski, H., Fritsche, M., & Göbel, R. (1980). *Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*. Mainz: Werkmeister.
- Batarilo, K., & Lenhart, V. (2010). Bosnien-Herzegowina. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp, & L. Reuter (Hrsg.), *Die Bildungssysteme Europas* (3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage Ausg., Bd. 46, S. 120-141). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren .
- Bausch, K.-R. (1999). Zur Funktion von Lehr- und Lernmaterialien beim Lernen fremder Sprachen. Erkenntnisstand und Forschungsperspektiven. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (S. 17-22). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bausinger, H. (1985). Alltag im Landeskundeunterricht. *Deutsch lernen*, 3, 3-14.
- Bausinger, H. (1988). Stereotypie und Wirklichkeit. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 14, 157-170.
- Behal-Thomsen, H., Lundquist-Mog, A., & Paul, M. (1993). *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- Beier, R., & Möhn, D. (1981). Vorüberlegungen zu einem "Hamburger Gutachten". *Fachsprache*, 3(4), 112-150.
- Beile, W. (1986). Authentizität als fremdsprachendidaktischer Begriff. Zum Problemfeld von Texten gesprochener Sprache. In R. Ehnert, & H.-E. Piepho (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen mit Medien. Festschrift für Helm von Faber zum 70. Geburtstag* (S. 145-162). München: Hueber.
- Besedová, P. (2013). Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht. In M. Lachout (Hrsg.), *Quo vadis Fremdsprachendidaktik? Zu neuen Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts* (S. 55-67). Hamburg: Dr. Kovač.
- Bettermann, R. (2001a). Sprachbezogene Landeskunde. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (Bd. 2. Halbband, S. 1215-1229). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Bettermann, R. (2001b). Texte als Träger von landes- und kulturwissenschaftlichen Informationen. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (Bd. 2. Halbband, S. 1253-1262). Berlin; New York: de Gruyter.

- Biebighäuser, K. (2021). Methodisch-didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl, & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte-Themen-Methoden* (S. 233-252). Berlin: J. B. Metzler Verlag.
- Biechele, M., & Padrós, A. (2003). *Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit 31*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- Bimmel, P., Kast, B., & Neuner, G. (2011). *Deutschunterricht planen neu*. Berlin; Madrid; München; Warschau; Wien; Zürich: Langenscheidt.
- Bleyhl, W. (1996). Der Fallstrick des traditionellen Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Vom Unterschied zwischen linearem und nicht-linearem Fremdsprachenunterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 43 (4), 339-347.
- Bleyhl, W. (1999). Das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht: Funktionen und Grenzen. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (S. 23-34). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bohnensteffen, M. (2011). Englischlehrwerke und ihre unterrichtliche Verwendung - Ergebnisse einer nicht repräsentativen Befragung. In C. Gnutzmann, L. Küster, & F. G. Königs (Hrsg.), *Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung* (Bd. 40, S. 120-133). Tübingen: Narr.
- Bohunovsky, R., & Altmayer, C. (2020). DACH-Landeskunde - noch zeitgemäß? *Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*, 103, S. 69-89.
- Bolten, J. (2007). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Bönzli, W. (2009). Die neue Rolle des Lehrwerks. *AkDaf Rundbrief*(59), 7-13.
- Börner, O., Edelhoff, C., Rebel, K., Schmidt, T., & Schröder, K. (2011). Funktion und Profil von Lehrwerken in der Epoche von Standards und Kompetenzen. *FLuL - Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40(2), 31-48.
- Böschel, C., Giersberg, D., & Hägi, S. (2009). *Ja genau! Deutsch als Fremdsprache A1*. Berlin: Cornelsen.
- Bovermann, M., Georgiakaki, M., & Zschärlich, R. (2017a). *Paul, Lisa & Co. Deutsch für Kinder. Arbeitsbuch. Starter*. München: Hueber Verlag.
- Bovermann, M., Georgiakaki, M., & Zschärlich, R. (2017b). *Paul, Lisa & Co. Deutsch für Kinder. Kursbuch. Starter*. München: Hueber Verlag.
- Bredella, L. (1999). Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In L. Bredella, & W. Delanoy (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht* (S. 85-120). Tübingen: Narr.
- Bredella, L., & Christ, H. (1995). Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In L. Bredella, & H. Christ (Hrsg.), *Didaktik des Fremdverstehens* (S. 8-19). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bredella, L., & Delanoy, W. (1999). Einleitung: Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In L. Bredella, & W. Delanoy (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht* (S. 11-31). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- Breitung, H., & Lattaro, E. (2001). Regionale Lehrwerke und Lehrmethoden. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19, 1-2)* (S. 1041-1053). Berlin, New York: de Gruyter.
- Brill, L. (2005). *Lehrwerke/Lehrwergenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Aachen: Shaker.
- Brunsing, T. (2016). Landeskundliche Abbildungen in Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache. Die Entwicklung des Bildeinsatzes in den Jahren 2000 bis 2010. *Info DaF*, 43(5), 494-515.
- Buda, F., Kröttenmüller, L., Rösler, D., & Würffel, N. (2021). Einführungstext: Audiolinguale und audiovisuelle Methoden. In DAAD (Hrsg.), *Dhoch3 - Studienmodelle Deutsch als Fremdsprache*. doi:10.31816/Dhoch3.2021.12
- Burwitz-Melzer, E., & Steininger, I. (2016). Inhaltsanalyse. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 256-269). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Buttjes, D. (1995). Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (Bd. 3. Auflage, S. 142-149). Tübingen und Basel: Francke Verlag.
- Byram, M. (1993). *Germany: Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2001). Landeskunde in der europäischen Auslandsgermanistik. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband* (S. 1313-1323). Berlin/New York: de Gruyter.
- Casper-Hehne, H. (2006). Konzepte einer Kulturlehre und Kulturwissenschaft im Fach Interkulturelle Germanistik/Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*(32), 101-112.
- Christ, H. (1999). Lehr- und Lernmaterialien gestern und heute. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (S. 41-52). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ciepielewska, L. (2000). Die Bedeutung der Lehrwerkanalyse für den modernen Fremdsprachenunterricht. *Glottodidactica*, XXVIII, 65-67.
- Ciepielewska-Kaczmarek, L., Jentges, S., & Tammenga-Helmantel, M. (2020). *Landeskunde im Kontext. Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Göttingen: V & R Unipress.
- Council of Europe. (1999). *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini. Upravljanje, finansiranje i rukovođenje. Izveštaj Savjeta Evrope za Svjetsku banku*. Strasbourg: Council of Europe, Directorate-General IV, Education, Culture, Youth and Sport, Environment.
- Council of Europe. (2020). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Cvetković-Sander, K. (2005). Sprachpolitik im sozialistischen Jugoslawien. Der Fall Bosnien und Herzegowina. In B. Neusius (Hrsg.), *Sprache und Kultur in Südosteuropa* (S. 29-46). München: Forost.

- Ćurić, H. (1983). *Muslimansko školstvo u Bosni i Hercegovini do 1918. godine*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Döll, M., Fröhlich, L., & Hägi, S. (2015). Was wird da eigentlich aufgetischt? Konstruktion nationaler Homogenität am Beispiel von "Essen und Trinken in Deutschland". *Fremdsprache Deutsch*, 52, S. 16-21.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford UP.
- DAAD. (kein Datum). *Studieren und leben in Bosnien und Herzegowina*. Abgerufen am 2023 von <https://www.daad.de/de/laenderinformationen/europa/bosnien-herzegowina/studieren-und-leben-in-bosnien-und-herzegowina/>
- DACHL-AG. (2013). *DACH-Prinzip*. Abgerufen am 14. 9 2020 von https://idvnetz.org/dachl-online__trashed/dach-prinzip
- Dallapiazza, R.-M., von Jan, E., & Schönherr, T. (2005). *Tangram aktuell A2.1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Demmig, S. (2013). Das DACH-Prinzip in der Ausbildung von DaF-Lehrenden in Österreich, Deutschland und der Schweiz. In S. Demmig, S. Hägi, & H. Schweiger (Hrsg.), *DACH-Landeskunde. Theorie-Geschichte-Praxis* (S. 122-128). München: Iudicium.
- Demmig, S., Hägi, S., & Schweiger, H. (Hrsg.). (2013). *DACH-Landeskunde. Theorie - Geschichte - Praxis*. München: Iudicium Verlag.
- Džaja, S. M. (1994). *Bosnien-Herzegowina in der österreichisch-ungarischen Epoche (1878-1918): Die Intelligentsia zwischen Tradition und Ideologie*. München: Oldenbourg.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Zürich: Verlag SKV.
- Duden. (1989). *Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Durbaba, O. (2016). *Kultura i nastava stranih jezika*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Duszenko, M. (1994). *Lehrwerkanalyse*. Berlin: Langenscheidt.
- Džibrić, A. (2012). *Naš jezik za deveti razred osnovne škole*. Sarajevo: Dječija knjiga. Bosanska riječ.
- Đorđević, M. (1996). Der gegenwärtige Stand der Germanistik an der Universität Sarajevo. (Institut für deutsche Sprache, Hrsg.) *Sprachreport: Informationen und Meinungen zur deutschen Sprache*(3), S. 7-8.
- Edelhoff, C. (1985). *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München: Hueber.
- Edmondson, W. (1999). Lehrer und Lehrmaterialien - Lerner und Lernmaterialien. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (S. 53-59). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K., & Mohr, I. (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Klett-Langenscheidt.
- Engel, U., Krumm, H.-J., Stickel, G., & Wierlacher, A. (Hrsg.). (1977). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

- Erdmenger, M. (1996). *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber.
- Erl, A., & Gymnich, M. (2007). *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Földes, C. (1995). Zum Deutschlandbild der DaF-Lehrwerke: von der Schönfärberei zum Frustexport? Ein Diskussionsbeitrag. *Deutsch als Fremdsprache*, 32(1), S. 30-32.
- Fäcke, C., & Mehlmauer-Larcher, B. (2017). Forschungsdiskurse zur Analyse und Rezeption fremdsprachlicher Lehrmaterialien. Eine Einleitung. In C. Fäcke, & B. Mehlmauer-Larcher (Hrsg.), *Fremdsprachliche Lehrmaterialien - Forschung, Analyse und Rezeption* (S. 7-18). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fink, M. C. (2003). Das Deutschlandbild in dänischen Lehrwerken für den Deutschunterricht in der Folkeskole. *Info DaF*, 30(5), 476-488.
- Fornoff, R. (2016). *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fornoff, R. (2017). Diskursfähigkeit und/oder Wertevermittlung. Konvergenzen und Divergenzen in den Kulturstudien DaF und DaZ. In L. Di Venanzio, I. Lammers, & H. Roll (Hrsg.), *DaZu und DaFür - Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf* (S. 53-66). Göttingen: Universitätsverlag.
- Fornoff, R. (2021). Die Neukonstituierung der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als kulturwissenschaftliche Forschungsdisziplin. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl, & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte - Themen - Methoden* (S. 321-339). Berlin: Metzler.
- Fornoff, R. (2022). Landeskunde in postfaktischen Zeiten. Uwe Koreik und das Ethos einer aufklärerischen Kulturvermittlung. In *Beruf(ung) DaF/DaZ, Band 1, Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Uwe Koreik, Materialien und Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache - MatDaF* (Bd. 111.1, S. 105-120). Göttingen: Universitätsverlag.
- Fornoff, R., & Koreik, U. (2020). Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte. Eine Intervention. *Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 103*, 37-67.
- Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse* (9. Auflage Ausg.). Konstanz und München: UVK.
- Franke, M., & Mennella, M. (2017). *EU-Sprachenpolitik. Kurzdarstellungen über die Europäische Union*. Abgerufen am 20. April 2021 von https://www.europarl.europa.eu/erpl-app-public/factsheets/pdf/de/FTU_3.6.6.pdf
- Freitag-Hild, B. (2022). Ethnografisches Lernen, symbolische Kompetenz und critical literacy: Reframing visual representations of people seeking refuge. In B. König, B. Schädlich, & C. Surkamp (Hrsg.), *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* (S. 299-315). Berlin: J.B. Metzler.
- Freudenstein, R. (48. Jahrgang, Heft 1 2001). Fremdsprachen lernen ohne Lehrbuch. Zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft fremdsprachlicher Unterrichtsmaterialien. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, S. 8-19.

- Funk, H. (1994). Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In B. Kast, & G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 105-111). Berlin, München, Leipzig: Langenscheidt.
- Funk, H. (1999). Lehrwerke und andere neue Medien. Zur Intergration rechnergestützter Verfahren in den Unterrichtsalltag. *Fremdsprache Deutsch*(21), S. 5-12.
- Funk, H. (2000). Schnittstellen - Fremdsprachenunterricht zwischen „alten“ und „neuen“ Medien. In E. Tschirner, H. Funk, & M. Koenig (Hrsg.), *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien* (S. 13-28). Berlin: Cornelsen.
- Funk, H. (2001). Das Ende ist nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke. In H. Funk, & M. Koenig (Hrsg.), *Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag* (S. 279-293). München: Iudicium.
- Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen - ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia. Die Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen*, 3(4), S. 41-47.
- Funk, H. (2010). Das Lehrwerk. In H. Barkowski, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 188-189). Tübingen: Francke.
- Funk, H. (2010). Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1* (S. 940-952). Berlin/New York: De Gruyter Mouton.
- Funk, H. (2014). Lehrwerkanalyse als Ausbildungsinhalt in der Ausbildung von Lehrpersonal. (E. S. Bolacio Filho, & H. Funk, Hrsg.) *Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, 1*, 66-87.
- Funk, H. (2016). Lehr-/Lernmaterialien und Medien im Überblick. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage Ausg., S. 435-441). Tübingen: Francke Verlag.
- Funk, H. (2019). Lehrwerkforschung. In W. Hallet, & F. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 364-368). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Götze, L. (1994). Fünf Lehrwerkgenerationen. In B. Kast, & G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 29-30). Berlin; München; Leipzig; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt.
- Gehrmann, S. (2017). Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist - Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22 (1), 83-106.
- Gehrmann, S. (2022). Gibt es noch nationale Kulturen? Eine Polemik zum Verhältnis von Sprach- und Kulturvermittlung in Zeiten der Globalisierung. In N. Gültekin-Karakoç, & R. Fornoff (Hrsg.), *Beruf(ung) DaF/DaZ. Festschrift zum 65. Geburtstag von Uwe Koreik* (Bd. 1, S. 47-68). Göttingen: Universitätsverlag.
- Gehrmann, S., & Petavić, A. (2010). Deutsch in Kroatien. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Bd. 2. Halbband, S. 1717-1721). Berlin/New York: De Gruyter.

- Georgiakaki, M., Bovermann, M., Graf-Riemann, E., & Seuthe, C. (2013). *Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch. A1.1*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Georgiakaki, M., Bovermann, M., Seuthe, C., & Schümann, A. (2019). *Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche. Arbeitsbuch. A1.1*. München: Hueber Verlag.
- Gerlach, D., & Leupold, E. (2019). *Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Glaboniat, M., Müller, M., Schmitz, H., Rusch, P., & Wertenschlag, L. (2005). *Profile deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel. Niveau A1 - A2 - B1 - B2 - C1 - C2 (Neubearbeitung)*. München: Langenscheidt.
- Goethe-Institut Bosnien und Herzegowina. (2021). *Deutsch für Kinder*. Abgerufen am 24. Mai 2021 von <https://www.goethe.de/ins/ba/de/spr/unt/kum/dfk.html>
- Grein, M. (2021). Die digitale Zukunft des DaF-Unterrichts. In C. M. Ersch, & M. Grein (Hrsg.), *Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen* (S. 35-54). Berlin: Frank&Timme.
- Grein, M. (2021). Interkulturelle, transkulturelle oder doch eher plurikulturelle Kompetenz? *Revista dos Professores des Alemão no Brasil* (Nr. 60), 14-21.
- Höller, M., & Haase, P. (2017). Vorwort. In P. Haase, & M. Höller (Hrsg.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (S. V-VIII). Göttingen: Universitätsverlag.
- Haß, F. (Hrsg.). (2006). *Fachdidaktik Englisch. Tradition - Innovation - Praxis* (2. überarbeitete Auflage Ausg.). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Haase, P., & Höller, M. (Hrsg.). (2017). *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Hackl, W. (1997). Die Rolle der Landeskunde in der Deutschlehrausbildung. Grundlagen und Beispiele einer differenzierten Landeskunde der deutschsprachigen Länder. *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 46, 233-243.
- Hackl, W. (2001). Informationsorientierte Landeskunde. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (Bd. 2. Halbband, S. 1204-1215). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Hadley, G. (2013). Global Textbooks in Local Contexts: An Empirical Investigation of Effectiveness. In N. Harwood (Hrsg.), *English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production* (S. 205-238). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hallet, W. (2007). Literatur und Kultur im Unterricht. Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. In W. Hallet, & A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 31-47). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Hallet, W., & Königs, F. G. (2019). Lehrpläne und Curricula. In W. Hallet, & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 54-58). Seelze: Kallmeyer.
- Hamann, E., Magosch, C., Mempel, C., Vondran, B., & Zabel, R. (2016). *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (C. Altmayer, Hrsg.) Stuttgart: Klett.
- Hansen, K. P. (2009). *Kultur, Kollektiv, Nation*. Passau: Verlag Karl Stutz.

- Hawkey, R. (2006). Teacher and Learner Perceptions of Language Learning Activity. *ELT Journal*, 60(3), 242-252.
- Hecke, C., & Surkamp, C. (2015). Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. In C. Hecke, & C. Surkamp (Hrsg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden* (S. 9-24). Tübingen: Narr Verlag.
- Hedžić, L. (2019). Das Bild der deutschsprachigen Länder in ausgewählten DaF-Lehrwerken in Bosnien-Herzegowina. In S. Mešić, & H. Scheuringer (Hrsg.), *Deutsch in Bosnien-Herzegowina* (S. 214-230). Sarajevo: Philosophische Fakultät der Universität Sarajevo.
- Hedžić, L. (2020). Zur Relevanz der sprachlichen Pluralität in DaF-Lehrwerken in Bosnien-Herzegowina. In I. Feld-Knapp (Hrsg.), *Cathedra Magistrorum 2019/2020. Lexik* (S. 341-358). Budapest: Eötvös-Jozsef-Collegium.
- Heindrichs, W., Gester, F. W., & Kelz, H. P. (1980). *Sprachlehrforschung: angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Helbig, G. (1990). *Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Henrici, G. (1980). Authentischer Fremdsprachenunterricht. *Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung*, 9(2), S. 123-134.
- Henrici, G., & Riemer, C. (2001). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Heuer, H., & Müller, R. (1973). *Lehrwerkkritik. Ein Neuansatz*. Dortmund: Lensing.
- Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Hoch, B. (2016). *Kulturreflexives Lernen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Eine Analyse deutscher, französischer und niederländischer DaF-Lehrwerke für Jugendliche (Masterarbeit)*. Mannheim: Universität Mannheim.
- Hoch, B., Jentges, S., & Tammenga-Helmantel, M. (2016). Beantworte die Fragen auf Niederländisch. Zielsprachengebrauch in niederländischen DaF-Lehrwerken. *Info DaF*, 43(6), 599-622.
- Hofstede, G. (1997). *Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Hu, A. (1999). Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 10(2), 277-303.
- Hu, A. (2005). Kulturwissenschaft(en) und Fremdsprachenforschung - Szenen einer Beziehung. In A. Schumann (Hrsg.), *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts* (S. 45-57). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hu, A. (2010). Fremdverstehen und kulturelles Lernen. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Bd. 2. Halbband, S. 1391-1402). Berlin/New York: De Gruyter Mouton.
- Huneke, H.-W., & Steinig, W. (2005). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- IDV. (2017). Das DACH-Prinzip. Zwischen ABCD und DACHL. Mit Beispielen aus der Praxis. DACH diskursiv weitergedacht. *IDV-Magazin*(92).
- Jarząbek, A. (2013). Der plurizentrische Ansatz und das DACH-Prinzip in polnischen DaF-Lehrwerken. *Germanica Wratislaviensia*(138), S. 173-183.
- Jenkins, E.-M. (1997). Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In H.-J. Krumm, & P. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* (Bd. 1, S. 182-193). Innsbruck-Wien: Studienverlag.
- Jenkins, E.-M., Fischer, R., Hirschfeld, U., Hirtenlehner, M., & Clalüna, M. (2002). *Dimensionen 1. Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Jentges, S. (2023). Kulturreflexives Lernen in der Praxis: Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden. In A. Hille, & S. Schiedermaier (Hrsg.), *Zur Kategorie "Diskurs" in der Kultur- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Bd. 6, S. 81-102). Iudicium.
- Jung, B., & Günther, H. (2016). *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung* (3. Auflage Ausg.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Jung, L. (2001). *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Köck, J. B. (2017). Wider die Konstruktion von Fremdheit in Lehrmaterialien: Plädoyer für den Einsatz literarischer Texte im DaF/DaZ-Unterricht. (P. Haase, & M. Höller, Hrsg.) *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*, 96, S. 87-103.
- König, L., Schädlich, B., & Surkamp, C. (2022). unterricht_kultur_theorie - Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken: Zur Einführung in den Sammelband. In L. König, B. Schädlich, & C. Surkamp (Hrsg.), *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* (S. 3-30). Berlin: J. B. Metzler.
- König, L., Schädlich, B., & Surkamp, C. (Hrsg.). (2022). *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Heidelberg: J.B. Metzler.
- Küster, L. (2003). *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Ästhetisch-literarische und interkulturelle Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Küster, L. (2005). Kulturverständnisse in Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik. In A. Schumann (Hrsg.), *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts* (S. 59-70). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kačapor, K., Lukenda, A., Maglajlija, Z., Memić, I., Muštović, F., Pavlović, S., . . . Trnčić, A. (2013). Die Europäische Dimension in der Lehrerbildung in Bosnien und Herzegowina. In V. Domović, S. Gehrman, J. Helmchen, M. Krüger-Potratz, & A. Petravić (Hrsg.), *Europäische Lehrerbildung. Annäherung an ein neues Leitbild. Berichte aus West- und Südosteuropa* (S. 173-197). Münster: Waxmann.
- Kaikkonen, P. (2002). Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 29 (1), 3-12.
- Kaikkonen, P. (2005). Fremdsprachenunterricht zwischen Moderne und Postmoderne. *Info DaF*, 32 (4), 297-305.

- Kast, B., & Neuner, G. (Hrsg.). (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Katalog udžbenika za osnovnu školu za školsku 2023/2024. godinu. (2023). Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Srpske. Abgerufen am 26. Oktober 2023 von https://rpz-rs.org/sajt/doc/file/web_portal/09/Skolska_2023_2024_godina/plakat_osnovna_2023.pdf
- Keller, S., Mariotta, M., Scherling, T., Funk, H., Koenig, M., & Koithan, U. (2003). *Genial. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Arbeitsbuch A2*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Kieweg, W. (1999). Lernprozessorientierte Kriterien zur Erstellung und Evaluierung von Lehrwerken für das Unterrichtsfach Englisch - dargestellt am Schülerbuch als Leitmedium. In K. Vogel, & W. Börner (Hrsg.), *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte* (S. 33-66). Bochum: AKS-Verlag.
- Kirchhoff, P., & Stadler-Heer, S. (2019). Lehrerhandbücher als Wissensquelle für lebenslanges Lernen von Fremdsprachenlehrkräften. In D. Ruisz, P. Rauschert, & E. Thaler (Hrsg.), *Living Language Teaching. Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien im Fremdsprachenunterricht* (S. 157-172). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Knapp, K., & Knapp-Potthoff, A. (1990). Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (1), 62-93.
- Knapp-Potthoff, A. (1997). Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In A. Knapp-Potthoff, & M. Liedke (Hrsg.), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit* (S. 181-205). München.
- Knapp-Potthoff, A. (1999). Zur Rolle von Lernmaterial für Fremdsprachenlernen, Fremdsprachenlehrausbildung und Fremdsprachenforschung. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (S. 97-104). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Koenig, M. (2019). Lehrwerkarbeit. In W. Hallet, & F. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 177-182). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Koreik, U. (1995). *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte: die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache* (Bd. 4). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Koreik, U. (2009). "Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf". Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft. *Info DaF*, 36(1), 3-34.
- Koreik, U. (2011). Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ. Was haben wir erreicht, mit welchen Widersprüchen kämpfen wir und wie geht es weiter? *Info DaF*, 38(6), 581-604.
- Koreik, U. (2013). Landeskunde. In *Deutsch als Fremdsprache (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 10)* (S. 178-186). Baltmannsweiler: Schneider.
- Koreik, U. (2015). Landeskunde, Geschichte und "Erinnerungsorte" im Fremdsprachenunterricht. In C. Badstübner-Kizik, & A. Hille (Hrsg.), *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache* (S. 15-35). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Koreik, U. (2018). Das deutsche "Wirtschaftswunder". Mythos, Legende oder ein Erinnerungsort - die Relevanz für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache? In E. Schiedermaier (Hrsg.), *Deutsch als*

- Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten* (S. 27-46). München: iudicium.
- Koreik, U. (2019). Landeskunde, Cultural Studies und Kulturdidaktik. In W. Hallet (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 133-136). Berlin: Klett/Kallmayer.
- Koreik, U. (2021a). Plurale Kulturvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache - Divergierende Positionen zur "(diskursiven) Landeskunde", zu "Kulturstudien" und zur Informationsvermittlung beim "kulturbezogenen Lernen". *VDLiA, Deutsche Lehrer im Ausland*, 68(3), 423-426.
- Koreik, U. (2021b). Kulturvermittlung im DaF-/DaZ-Unterricht unter der Maxime der Nachhaltigkeit. In *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Arbeitspapiere der 41. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 77-88). Tübingen: Narr/Francke/Attempo.
- Koreik, U. (2023). "Geschichte und Umwelt" als Themen im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache - Bestandsaufnahme und Perspektiven der Fachdiskussion. (C. Constantinescu, O. Czyzak, F. Nickel, M. Sato-Prinz, & Japanische Gesellschaft für Germanistik, Hrsg.) *Erträge des JGG-Seminars für Deutsch als Fremdsprache. Literatur und Geschichte im DaF-Unterricht in Japan*, 2, 56-91.
- Koreik, U., & Fornoff, R. (2020). Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ - Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25 (1), 563-648.
- Koreik, U., & Fornoff, R. (2023). Der Diskurs über Kultur im Fach DaF/DaZ und in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik - Zur Interdependenz zweier Diskursstränge. (A. Hille, & S. Schiedermaier, Hrsg.) 6, S. 33-59.
- Koreik, U., & Pietzuch, J. (2010). Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1441-1454). Berlin/New York: de Gruyter.
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1995). Andere Worte - andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. In L. Bredella (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* (S. 51-66). Bochum.
- Kramersch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. In *Language Learning in Intercultural Perspective* (S. 16-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krauskopf, J. (1985). *Das Deutschland- und Frankreichbild in Schulbüchern. Deutsche Französischbücher und französische Deutschbücher von 1950 - 1980*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Krnjajić, A., Portner, S., & Džemić, H. (2011). *Metodički priručnici za nastavnike uz Njemački jezik za 6, 7. i 8. razred devetogodišnje osnovne škole*. Sarajevo: Dječija knjiga: Bosanska riječ.
- Krumm, H.-J. (1985). *Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern*. Stockholm: Universität Uppsala / Goethe Institut.

- Krumm, H.-J. (1987). Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts? In A. Wierlacher (Hrsg.), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik* (S. 267-281). München: iudicium.
- Krumm, H.-J. (1991). "Alternative Methoden" für den Fremdsprachenunterricht: Einführung. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 1, 2-5.
- Krumm, H.-J. (1992). Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. *Fremdsprache Deutsch*(Heft 6: Landeskunde), 16-19.
- Krumm, H.-J. (1994). Stockholmer Kriterienkatalog. In B. Kast, & G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 100-105). Berlin: Langenscheidt.
- Krumm, H.-J. (1996). ABCD - der Beitrag des Goethe-Instituts zur Zusammenarbeit der deutschsprachigen Länder im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In J. Satorius (Hrsg.), *In dieser Armut - welche Fülle! Reflexionen über 25 Jahre auswärtige Kulturarbeit des Goethe-Instituts* (S. 166-172). Göttingen: Steidl.
- Krumm, H.-J. (1998). Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 25(5), S. 523-544.
- Krumm, H.-J. (1999). Zum Stand der Lehrwerkforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (S. 119-128). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Krumm, H.-J. (2010). Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2* (Bd. 2. Halbband, S. 1215-1227). Berlin/New York: De Gruyter Mouton.
- Krumm, H.-J. (2017). Von ABCD zu DACHL. *IDV Magazin*(92), 6-12.
- Krumm, H.-J. (2021). *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Krumm, H.-J., & Ohms-Duszenko, M. (2001). Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In G. Helbig, L. Götzte, G. Henrici, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband* (Bd. 2. Halbband, S. 1029-1041). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Kurtz, J. (2010). Zum Umgang mit dem Lehrwerk im Englischunterricht. In E. Fuchs, J. Kahlert, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht* (S. 149-163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüsebrink, H.-J. (2007). Kultur- und Landeswissenschaften. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 60-65). Tübingen und Basel: Francke.
- Lüsebrink, H.-J. (2016). *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart: J.B. Metzler.

- Leitzke-Ungerer, E. (2017). Authentizität. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze-Methoden-Grundbegriffe* (S. 12-13). Metzler.
- Leupold, E. (2006). Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht: ein viel diskutiertes Medium. In U. O. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (Bd. 2, S. 1-9). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Leupold, E. (2007). Landeskundliches Curriculum. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 127-133). Tübingen und Basel: Francke.
- Lippmann, W. (1964). *Die öffentliche Meinung*. München [New York 1922]: Rütten.
- Lundquist-Mog, A. (2020). *55 Landeskunde-Spiele für Partner-, Gruppen- und Plenumsarbeit*. Stuttgart: Klett.
- Luscher, R. (2020). *Landeskunde Deutschland. Politik - Wirtschaft - Kultur*. München: Verlag für Deutsch.
- Maijala, M. (2004). *Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Maijala, M. (2006). Klischees im Spiegel landeskundlicher Inhalte von Sprachlehrwerken. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 32, S. 126-139.
- Maijala, M. (2007a). Was ein Lehrwerk können muss - Thesen und Empfehlungen zu Potentialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF*, 34(6), 543-561.
- Maijala, M. (2007b). Zum Lehrwerkalltag in britischen und finnischen Lehrwerken für das Fach Deutsch - Von Stadtmenschen, Landeiern und Mülltonnen. *gfl-journal*(3), 25-48.
- Maijala, M. (2008). Zwischen den Welten - Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 13(1), 1-17.
- Maijala, M. (2009). Zur sprachlichen und kulturellen Variation im Unterricht Deutsch als Fremdsprache - Überlegungen anhand einer Studie von finnischen DaF-Lehrwerken. In A. Koskensalo, J. Smeds, & R. de Cilia (Hrsg.), *The Role of Language in Culture and Education. Sprache als kulturelle Herausforderung* (S. 249-276). Berlin: LIT Verlag.
- Maijala, M. (2010). *Integration und Vermittlung landeskundlicher Inhalte im Fremdsprachenunterricht*. Turku: University of Turku.
- Maijala, M. (2016). Plurizentrischer Ansatz im finnischen DaF-Unterricht - am Beispiel der finnischen Deutschlehrwerke für die Sekundarstufe I. In H. Drumbl, G. de Carvalho, & J. Klinner (Hrsg.), *IDT 2013. Band 8 - Sektionen G1, G2, G3, G4, G5. Sprachenpolitik und Sprachenvielfalt* (S. 129-140). Bozen: Bozen-Bolzano University Press.
- Maijala, M. (2019). Die Rezeption eines überregionalen Lehrwerks im finnischen DaF-Unterricht. *Info DaF*, 46(6), 714-735.
- Maijala, M., & Tammenga-Helmantel, M. (2016). Regionalität als Stärke? Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. *Info DaF*, 43(5), 537-565.
- Maletzke, G. (1996). *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., & Frigols Martin, M. (2010). *Europäisches Rahmenprogramm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften. Ein Rahmenprogramm für die professionelle Entwicklung von CLIL-Lehrkräften*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Maslek-Ramić, S. (2023). *Deutsch bei uns. Dodatak sa sadržajima u vezi s Bosnom i Hercegovinom udžbeniku za izučavanje njemačkog jezika kao drugog stranog jezika za 5. razred*. Sarajevo: Buybook.
- Mayring, P. (2008). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In P. Mayring, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 7-19). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage Ausg.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mebus, G., Pauldrach, A., Rall, M., & Rösler, D. (1987). *Sprachbrücke 1. Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Edition Deutsch.
- Meddings, L., & Thornbury, S. (2009). *Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching*. Peaslake UK: Delta.
- Meijer, D., & Jenkins, E.-M. (1998). Landeskundliche Inhalte - Die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*(18), S. 18-25.
- Memić, N. (2019). Besonderheiten der deutschen Verwaltungssprache im k.u.k. Bosnien-Herzegowina. *Linguistica*, 59(1), S. 187-195.
- Mihan, A., & Voerke, P. (2022). Instrumente zur Entwicklung von Reflexionskompetenz und professionellem Handeln bei Fremdsprachenlehrkräften: Community Autoethnography und die Arbeit zu "Erinnerungsorten" als Beispiele aus der Englisch- und DaF-Didaktik. In L. König, B. Schädlich, & C. Surkamp (Hrsg.), *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* (S. 389-406). Berlin: J.B. Metzler.
- Mihułka, K. (2022). Selbst- und Fremdbilder in der Fremdsprachendidaktik am Beispiel des DaF-Unterrichts in Polen. *Glottodidactica*, 49(2), S. 109-135.
- Mog, P. (Hrsg.). (1992). *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Mužić, V. (1979). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost.
- Nünning, A. (2017). Kultur. In *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe* (S. 179-180). Stuttgart: Metzler Verlag.
- Nastavni plan i program (od VI do IX razreda devetogodišnje osnovne škole) za škole koje realiziraju nastavu na bosanskom jeziku. (2014). Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta SBK. Abgerufen am 25. Mai 2021 von <https://mozks-ksb.ba/hr/wp-content/uploads/2019/11/Nastavni-plan-i-program-od-VI-do-IX-razreda-devetogodisnje-osnovne-skole-za-skole-koje-realiziraju-nastavu-na-bosanskom-jeziku.pdf>
- Nastavni plan i program na hrvatskome jeziku za devetogodišnje osnovne škole u Bosni i Hercegovini. (2009). Ministarstvo znanosti, prosvjete, kulture i športa. Abgerufen am 25. Mai 2021 von <https://mozks-ksb.ba/hr/wp-content/uploads/2019/11/Nastavni-plan-i-program-na-hrvatskome-jeziku-za-devetogodisnje-osnovne-skole-u-Bosni-i-Hercegovini.pdf>

- Nastavni plan i program na hrvatskome jeziku za gimnazije u Bosni i Hercegovini. (2013). Ministarstvo znanosti, prosvjete, kulture i športa. Abgerufen am 27. Juli 2023 von <https://mozks-ksb.ba/wp-content/uploads/2019/11/Nastavni-plan-i-program-na-hrvatskome-jeziku-za-gimnazije-u-Bosni-i-Hercegovini.pdf>
- Nastavni plan i program. Gimnazija. Predmet: Njemački jezik. (2016). Sarajevo: Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade.
- Nastavni plan i program. Opća gimnazija. (1999). Sarajevo: Federalno ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta.
- Nastavni plan i program. Opća gimnazija. (2018). Sarajevo: Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo.
- Nastavni plan i program. Osnovna škola.* (1999). Sarajevo: Federalno ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta.
- Nastavni plan i program. Osnovna škola. Engleski jezik (I strani jezik). (2016). Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo. Abgerufen am 25. Mai 2021 von https://ossbb.edu.ba/wp-content/uploads/2020/02/engleski_jezik-NPiP.pdf
- Nastavni plan i program. Osnovna škola. Njemački jezik. Drugi strani jezik. (2018). Ministarstvo za odgoj i obrazovanje Kantona Sarajevo. Abgerufen am 24. Mai 2021 von https://mo.ks.gov.ba/sites/mo.ks.gov.ba/files/2021-02/4._njemacki_jezik_-_drugi_strani_jezik_0.pdf
- Nastavni planovi i programi za osnovne škole.* (1994). Zenica: Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta, Pedagoški zavod.
- Nastavni programi za nastavni predmet Njemački jezik od VI do IX razreda osnovne škole. (2023). Republički pedagoški zavod RS. Abgerufen am 25. Oktober 2023 von <https://www.rpz-rs.org/902/rpz-rs/Nastavni/programi/za/nastavni/predmet/Njemacki/jezik/od/VI/do/IX/razreda/osnovne/skole>
- Neuner, G. (1979). Lehrwerkanalyse und -kritik als Aufgabenfeld der Fremdsprachendidaktik - zur Entwicklung seit 1945 und zum gegenwärtigen Stand. In G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke* (S. 5-39). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Neuner, G. (1994). Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In G. Neuner, & M. Asche (Hrsg.). *Heft 3*, S. 14-39. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel.
- Neuner, G. (1994). Lehrwerkforschung-Lehrwerkkritik. In B. Kast, & G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht* (S. 8-22). Berlin, München, Leipzig: Langenscheidt.
- Neuner, G. (1997). Warum gibt es von DaF-Lehrwerken so viele Neubearbeitungen? *Deutsch als Fremdsprache*, 34(1), S. 46-47.
- Neuner, G. (1999). Lehrmaterialforschung und -entwicklung - Zentrale Bereiche der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (S. 158-167). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Neuner, G. (2001). Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (Bd. 2. Halbband, S. 797-810). Berlin/New York: de Gruyter.

- Neuner, G. (2007). Lehrwerke. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Ausg., S. 399-402). Tübingen: UTB.
- Neuner, G., & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Neuner, G., Scherling, T., Schmidt, R., & Wilms, H. (1987). *Deutsch Aktiv Neu. Lehrbuch 1B*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Neuner, G., Schmidt, R., & Wilms, H. (1980). *Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch 2*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Nieweler, A. (2000). Sprachenlernen mit dem Lehrwerk - Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht. In *Lehrwerke und ihre Alternativen* (S. 13-19). Bern; Berlin; Brüssel; Frankfurt a.M.; New York; Oxford; Wien: Lang.
- Nieweler, A. (2005). Wie entstehen Lehrwerke? *Französisch heute*, 36 (2), S. 124-133.
- Nieweler, A. (2017). Lehrwerk. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze-Methoden-Grundbegriffe* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage Ausg., S. 206-208). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Nieweler, A. (2017). Lehrwerkanalyse. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe* (S. 208-209). Stuttgart: Metzler.
- Nodari, C. (1995). *Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur: Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung*. Aarau: Sauerländer.
- o.V. (1961). Deutsch - die führende Fremdsprache in Jugoslawien. *Comparative Southeast European Studies*, 10(11-12), S. 150-151.
- Odluka o postupku pripremanja i odobravanja udžbenika, radnih udžbenika i drugih nastavnih sredstava za osnovne i srednje škole. (2019). Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke. Mostar.
- Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini. (2003). Parlamentarna skupština Bosne i Hercegovine. Abgerufen am 26. April 2021 von http://fmon.gov.ba/Upload/Dokumenti/7e1e8c33-c594-4784-817a-e46de79149fa_Okvirni%20zakon%20o%20osnovnom%20i%20srednjem%20obrazovanju%20u%20Bosni%20i%20Hercegovini.pdf
- Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini. (2007). Parlamentarna skupština Bosne i Hercegovine. Abgerufen am 26. April 2021 von http://fmon.gov.ba/Upload/Dokumenti/5764ae23-c423-404b-b6d5-c723dea62cc9_Okvirni%20zakon%20o%20predškolskom%20odgoju%20i%20obrazovanju%20u%20Bosni%20i%20Hercegovini.pdf
- Okvirni zakon o visokom obrazovanju u Bosni i Hercegovini. (2007). Službeni glasnik Bosne i Hercegovine. Abgerufen am 26. April 2021 von <https://www.unsa.ba/sites/default/files/dodatak/2017-10/Okvirni%20zakon%20o%20visokom%20obrazovanju.pdf>
- Omanović, I., & Terzić, B. (1991). *Njemački jezik: osmi razred osnovne škole*. Sarajevo: IDP Udžbenici, priručnici i didaktička sredstva.
- Omanović, I., & Terzić, B. (1996). *Njemački jezik za 8. razred osnovne škole*. Sarajevo: Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta Vlade Federacije Bosne i Hercegovine.

- Ortner, B. (1998). *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht: lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Hueber.
- Osnovno obrazovanje. Primary education 2022/2023. Statistički bilten 368/2023. (2023). Sarajevo: Federalni zavod za statistiku.
- Pantis, B., & Küster, J. (1995). *Wortwörtlich. Deutsch für die Mittelstufe*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Papić, M. (1972). *Školstvo u Bosni i Hercegovini za vrijeme austrougarske okupacije (1878-1918)*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Pauldrach, A. (1992). Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch*, 6, 4-15.
- Pejanović, Đ. (1953). *Srednje i stručne škole u Bosni i Hercegovini od početka do 1941. godine*. Sarajevo: Svjetlost.
- Penning, D. (1995). Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts - fächerübergreifend und/oder fachspezifisch? *Info DaF*, 22(6), 626-640.
- Perlmann-Balme, M., Schwalb, S., & Weers, D. (2000). *em Brückenkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Petravić, A. (2010). *Udžbenik stranog jezika kao mjesto susreta kultura. Slike stranoga i vlastitoga u hrvatskim udžbenicima njemačkog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Petravić, A. (2016). *Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pingel, F. (2009). Einigung auf ein Minimum an Gemeinsamkeit. Schulbuchrevision in Bosnien und Herzegowina. In Georg-Eckert-Institut (Hrsg.), *Grenzgänger. Aufsätze von Falk Pingel* (S. 339-359). Göttingen: V&R unipress.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris/Braunschweig: Georg Eckert Institute for international textbook research / UNESCO.
- Pliska, E. (2016). *Einstellungen zu Muttersprachen und Fremdsprachen. Eine empirische Studie mit Schülerinnen und Schülern in Bosnien-Herzegowina*. (C. Finkbeiner, & B. Tesch, Hrsg.) Frankfurt am Main, Berlin, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Pliska, E. (2018). Parallele Zuständigkeiten und unvollendete Reformen: Das Bildungswesen in Bosnien-Herzegowina. In T. Flessenkemper, & N. Moll (Hrsg.), *Das politische System Bosnien und Herzegowinas. Herausforderungen zwischen Dayton-Friedensabkommen und EU-Annäherung* (S. 151-176). Wiesbaden: Springer VS.
- Popis odobrenih udžbenika, Gimnazija HNPP 2020./2021. (2020). Ministarstvo obrazovanja, znanosti, kulture i športa. Abgerufen am 26. Mai 2021 von <https://mozks-ksb.ba/hr/wp-content/uploads/2020/07/Popis-odobrenih-udžbenika-Gimnazija-2020-2021-converted.pdf>
- Popis odobrenih udžbenika, Osnovne škole HNPP 2023./2024. (2023). Ministarstvo obrazovanja, znanosti, mladih, kulture i športa. Abgerufen am 26. September 2023 von <https://mozks-zzh.com/mozks/wp-content/uploads/2023/06/Popis-odobrenih-udžbenika-i-pripadajucih-dopunskih-nastavnih-sredstava-za-skolsku-godinu-2023-2024-1.pdf>
- Pravilnik o polaganju stručnog ispita odgajatelja, nastavnika i stručnih saradnika. (2000). Sarajevo: Službene novine Kantona Sarajevo. Abgerufen am 27. Februar 2022 von Ministarstvo za odgoj i obrazovanje Kantona Sarajevo: <https://mo.ks.gov.ba/sites/mo.ks.gov.ba/files/2023->

08/pravilnik_o_polaganju_strucnog_ispita_odgajatelja_nastavnika_i_strucnih_saradnika_sn_k
s_12_00.pdf

- Predmetni kurikulum za Njemački jezik. (2022). Ministarstvo za odgoj i obrazovanje Kantona Sarajevo. Von <https://kurikulum.ks.gov.ba/bs/elementi?predmet=Njemački%20jezik&element=pk2> abgerufen
- Pucharski, A. (2009). DACH(L)-neu: Perspektiven und Chancen eines Neustarts. *ÖDaF-Mitteilungen - Sonderheft zur IDT 2009*, 110-117.
- Quasthoff, U. M. (1989). Ethnozentrische Verarbeitung von Informationen: Zur Ambivalenz der Funktionen von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation. In P. Matusche, & Goethe Institut München (Hrsg.), *Wie verstehen wir Fremde? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen* (S. 37-62). München: iudicium.
- Quetz, J. (1976). Untersuchungen zum Einfluß eines Lehrwerks auf die kommunikative Struktur des Englischunterrichts an Volkshochschulen. *Zielsprache Englisch, 1*, S. 20-28.
- Rösler, D. (1994). *Deutsch als Fremdsprache* (Bd. 280). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Rösler, D. (2010). Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien - Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008. In C. Chlosta, & M. Jung (Hrsg.), *DaF integriert. Literatur - Medien - Ausbildung* (S. 127-144). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Rösler, D. (2013). Lehrmaterial für Deutsch als Fremdsprache. In I. Oomen-Welke, & B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Deutsch als Fremdsprache* (S. 212-220). Hohengehren: Schneider.
- Rösler, D. (2016). Prinzipien der Entwicklung und Evaluation von Lernmaterialien und Medien. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage Ausg., S. 471-476). Tübingen: Francke Verlag.
- Rösler, D. (2023). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage Ausg.). Berlin: Metzler.
- Rösler, D., & Schart, M. (2016). Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse - und ihr weißer Fleck. *Info DaF, 43*(5), 483-493.
- Rösler, D., & Würffel, N. (2017). *Lernmaterialien und Medien*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Rössler, P. (2017). *Inhaltsanalyse* (3. Auflage Ausg.). Konstanz und München: UVK.
- Rüger, A. (2022). Eine ganz normale Frage? In J. Wolbergs, C. Magosch, R. Zabel, & C. Nast (Hrsg.), *Perspektiven auf Kultur im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Festschrift für Claus Altmayer zum 65. Geburtstag* (Bd. 18, S. 195-208). Stauffenburg Verlag.
- Radanović, S. (2013). *Metode u udžbenicima njemačkog jezika u Bosni i Hercegovini za vrijeme vladavine Austrougarske monarhije*. Banja Luka: Filološki fakultet.
- Radanović, S. (2017). Einfluss der Politik auf den DaF-Unterricht in BiH während der Regierung der österreichisch-ungarischen Monarchie. *Folia linguistica et litteraria = Časopis za nauku o jeziku i književnosti*, S. 159-170.

- Radanović, S. (2019a). *Die Geschichte des Deutschlernens in Bosnien-Herzegowina bis 1941*. Wien: Praesens Verlag.
- Radanović, S. (2019b). Die Geschichte des Deutschlernens in Bosnien und Herzegowina bis 1941. In S. Mešić, & H. Scheuringer (Hrsg.), *Deutsch in Bosnien-Herzegowina* (S. 200-213). Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz - Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(3), 1-21.
- Reckwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reisener, H. (1989). *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen*. München: Max Hueber Verlag.
- Riemer, C., & Settineri, J. (2010). Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Bd. 1. Halbband, S. 764-781). Berlin/New York: De Gruyter.
- Roche, J. (2005). *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Roche, J. (2018). Einleitung: Die Reihe Kompendium DaF / DaZ. In J. Roche, & E. Venohr (Hrsg.), *Kulturwissenschaften. Kompendium Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache* (S. 9-16). Tübingen: Narr.
- Rozenberg, M. (2013). Metamorphose der Landeskunde in Deutsch als Fremdsprache. Hinführung zu einer inklusiven Landeskunde - Beginn einer Debatte oder eine utopische Hoffnung? *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, 307-330.
- Salden-Förster, N. (2017). Lehrplan. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze-Methoden-Grundbegriffe* (S. 199-2013). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Schmelter, L. (2011). Immer noch das Leitmedium?! - Lehrwerkforschung und Lehrwerkerstellung als Herausforderung der Fremdsprachenforschung. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick* (S. 148-155). Tübingen: Narr Verlag.
- Schmidt, R. (2010). Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Bd. 1. Halbband, S. 921-933). Berlin/New York: De Gruyter Mouton.
- Schmidt, S., & Schmidt, K. (Hrsg.). (2007). *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Schulz, D., & Griesbach, H. (1995). *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*. München: Max Hueber Verlag.
- Schulze, H. (2023). Landeskunde in Lehrwerken - über ein Land erzählen oder ein Land erzählen? *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*, 37(2), S. 107-124.
- Schweiger, H. (2013). DACH erleben. Das DACH-Konzept in der Fortbildung von Lehrenden. In S. Demmig, S. Hägi, & H. Schweiger (Hrsg.), *DACH-Landeskunde. Theorie-Geschichte-Praxis* (S. 129-140). München: Iudicium.

- Schweiger, H. (2021). Konzepte der "Landeskunde" und des kulturellen Lernens. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl, & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 358-375). Berlin: J.B. Metzler.
- Schweiger, H. (2022). Kulturreflexives Lernen kompetent gestalten. Impulse für die Aus- und Fortbildung. (D. Dimova, J. Müller, K. Siebold, F. Teepker, & F. Thaller, Hrsg.) *DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation (=Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache)*, 108, S. 387-407.
- Schweiger, H., Hägi, S., & Döll, M. (2015). Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. *Fremdsprache Deutsch*, 52, 3-10.
- Sercu, L. (2000). *Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks. The case of Flemish adolescent pupils learning German*. Leuven: Leuven University Press.
- Settinieri, J. (2012). Statistische Verfahren. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen - Methoden - Anwendung* (S. 249-285). Tübingen: Narr Verlag.
- Shafer, N. (2018). *Varietäten und Varianten verstehen lernen. Zum Umgang mit Standardvariation in Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Shafer, N., & Baumgartner, M. (2019). Die Pluralität von DaF als Plus: Zu einem weitergedachten DACH-Prinzip. In B. Forster Vosicki, C. Gick, & T. Studer (Hrsg.), *IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik. Expertenberichte und Freiburger Resolution* (S. 98-114). Berlin: Erich Schmidt.
- Shafer, N., Middeke, A., Hägi-Mead, S., & Schweiger, H. (Hrsg.). (2020). *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Simon-Pelanda, H. (2001). Landeskundlicher Ansatz. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (Bd. 1. Halbband, S. 41-55). Berlin/New York: de Gruyter.
- Sorger, B. (2012). *Der Internationale Deutschlehrerverband und seine Sprachenpolitik. Ein Beitrag zur Fachgeschichte von Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck: Studienverlag.
- Sorger, B. (2013). Institutions- und sprachenpolitische Aspekte des DACH-Konzepts. In S. Demmig, S. Hägi, & H. Schweiger (Hrsg.), *DACH-Landeskunde. Theorie-Geschichte-Praxis* (S. 32-48). München: Iudicium.
- Spisak odobrenih radnih udžbenika, udžbenika, priručnika, radnih listova i zbirki zadataka za osnovne škole, gimnazije i srednje tehničke i stručne škole u školskoj 2023/2024. godini. (2023). Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke. Abgerufen am 24. September 2023 von http://www.fmon.gov.ba/Upload/Ostalo/77747fc3-c468-4f07-8143-d058bd9d9b29_Spisak%20odobrenih%20udzbenika%20za%202023-2024.pdf
- Spisak odobrenih udžbenika za gimnaziju za školsku 2023/2024. godinu. (2023). Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Srpske. Abgerufen am 26. Oktober 2023 von https://rpz-rs.org/sajt/doc/file/web_portal/09/Skolska_2023_2024_godina/plakat_gim_2023.pdf
- Srednje obrazovanje. Secondary education 2022/2023. Statistički bilten 361/2023. (2023). Sarajevo: Federalni zavod za statistiku.
- Statista Research Department. (2024). *Entwicklung der Wohnfläche pro Wohnung und pro Kopf in Deutschland bis 2022*, zitiert nach de.statista.com, URL <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1403353/umfrage/entwicklung-der-wohnflaeche-pro-wohnung-und-pro-kopf-in-deutschland/>, Abgerufen am 24.04.2024.

- Storch, G. (2008). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Studer, T. (2013). Braucht es ein neues DACH(L)? In S. Demmig, S. Hägi, & H. Schweiger (Hrsg.), *DACH-Landeskunde. Theorie-Geschichte-Praxis* (S. 67-96). München: Iudicium Verlag.
- Surkamp, C., & Freitag-Hild, B. (2022). Wie lässt sich ein aktuelles Verständnis von Kultur methodisch-didaktisch umsetzen? Einführung in das Panel ‚Wie?‘. In L. König, B. Schädlich, & C. Surkamp (Hrsg.), *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* (S. 269-281). Berlin: J.B. Metzler.
- Štimac, Z. (2017). *Kampf um Deutungsmacht. Religion und Bildung in Bosnien und Herzegowina 1994-2008*. Münster: LIT Verlag.
- Thaler, E. (2011). Die Zukunft des Lehrwerks - Das Lehrwerk der Zukunft. (C. Gnutzmann, F. Königs, & L. Küster, Hrsg.) *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40(2), S. 15-30.
- Thimme, C. (1996). *Geschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache und Französisch als Fremdsprache für Erwachsene. Ein deutsch-französischer Lehrbuchvergleich*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Thomas, A. (1993). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In A. Thomas (Hrsg.), *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung* (S. 377-424). Göttingen u.a.
- Thomas, A. (2003). Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen, Wissen, Ethik*, 14(1), 137-150.
- Tichy, E. (2012). *Regionale Lehrwerkforschung - Deutsch als Fremdsprache in Ungarn von der Wende bis 2010*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Tonsern, C. (2020). Die Grenzen des Diskurses: Zu den Möglichkeiten einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung des DACH-Prinzips. In N. Shafer, A. Middeke, S. Hägi-Mead, & H. Schweiger (Hrsg.), *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. 23-35). Göttingen: Universitätsverlag.
- Turić, E. (2018). Deutsch von Anfang an - Frühes Deutschlernen in Bosnien und Herzegowina. In A. Petravić, A. Šenjug Golub, & S. Gehrman (Hrsg.), *Deutsch von Anfang an. Frühes Deutschlernen als Chance. Perspektiven aus Südosteuropa*. Münster/New York: Waxmann.
- Ucharim, A. (2009). Die traditionelle Lehrwerkanalyse und die Diskursanalyse - Zwei Methoden zur inhaltlichen Analyse von Lehrwerken für Integrationskurse. (K. Peuschel, & J. P. Pietzuch, Hrsg.) *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*, 80, S. 149-167.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching. Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uyan, A. (2020). Eine Metasynthese zu Lehrwerkanalysen von regionalen DaF-Lehrwerken. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 8(2), S. 331-349.
- Visoko obrazovanje. Higher education 2022/2023. Statistički bilten 362/2023. (2023). Sarajevo: Federalni zavod za statistiku.
- Voerkele, P. (2015). Der Kultur auf der Spur: Zur Entwicklung von Kulturkonzeptionen in der DaF-Landeskunde. In M. Moura, T. Gastão Saliés, R. Sol Stanke, & E. Bolacio (Hrsg.), *Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis* (S. 91-110). Rio de Janeiro: Letra Capital.

- Voerkele, P. (2018). *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge. Dissertation. Friedrich-Schiller-Universität Jena.* Abgerufen am 20. April 2021 von https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644
- Voerkele, P., & Janzen, H. E. (2017). "Den Lernern eine eigene Stimme geben..." Relevante Konzepte Bachtins für das kulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht. *Info DaF*, 44(4), S. 521-543.
- Volkman, L. (2002). Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In L. Volkman, K. Stierstorfer, & W. Gehring (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts* (S. 11-47). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- von der Handt, G. (2010). Lehrwerkanalyse. In H. Barkowski, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 189). Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Voss, R. (2018). *Wissenschaftliches Arbeiten... leicht verständlich!* München: UVK Verlag.
- Vujević, M. (2002). *Uvođenje u znanstveni rad u području društvenih znanosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Würffel, N. (2021). Lehr- und Lernmedien. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl, & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte - Themen - Methoden* (S. 282-300). Berlin: J. B. Metzler Verlag.
- Weimann, G., & Hosch, W. (1993). Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. *Info DaF*, 20(5), 514-523.
- Westphalen, K. (1985). *Lehrplan - Richtlinien - Curriculum*. Stuttgart: Klett.
- Wicke, R. E. (2021). Das Deutschlandposter im Wandel der Zeit - eine historische Betrachtung. *VDLiA, Deutsche Lehrer im Ausland*, 68(3), 433-438.
- Wipperfürth, M., & Will, L. (2019). Wann entscheiden sich Englischlehrkräfte gegen die Arbeit mit dem Lehrbuch? Eine explorative Studie. In D. Ruisz, P. Rauschert, & E. Thaler (Hrsg.), *Living Language Teaching. Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien im Fremdsprachenunterricht* (S. 191-209). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Zabel, R. (2021). Sprache und Kultur. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl, & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte - Themen - Methoden* (S. 340-357). Berlin: Metzler.
- Zakon o agenciji za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. (2007). *APOSO*. Abgerufen am 27. April 2021 von <https://aposo.gov.ba/sadrzaj/uploads/Zakon-o-Agenciji.pdf>
- Zakon o udžbenicima u KS - prednact. (2024). *Ministarstvo za odgoj i obrazovanje Kantona Sarajevo*. Abgerufen am 3. April 2024 von <https://mo.ks.gov.ba/aktuelno/obavjestenja/konsultacije-na-prijedlog-zakona-o-udzbenicima-u-kantonu-sarajevo>
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. (2021). *Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) in Sarajewo*. Abgerufen am 25. Mai 2021 von https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Deutschlernen/DSD/Fachberatung_Deutsch-als-Fremdsprache/Europa/Sarajewo/sarajewo_node.html
- Zeuner, U. (2009). *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. Dresden: Technische Universität.

Zeuner, U. (2010). Interkulturelle Landeskunde. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Bd. Band 2, S. 1472-1478). Berlin/New York: de Gruyter.

Curriculum Vitae

LARA HEDŽIĆ wurde am 19. Februar 1980 in Sarajevo, Bosnien-Herzegowina geboren, wo sie die Grundschule besuchte. Ihre weiterführende Bildung erhielt sie an der Real- und Gesamtschule in Berlin, Deutschland.

Im Jahr 2004 absolvierte sie das Studium der Germanistik an der Philosophischen Fakultät der Universität Sarajevo und erlangte dort 2010 auch ihren Masterabschluss. An der Philosophischen Fakultät der Universität Zagreb begann sie 2011 das Doktoratsstudium in Glottodidaktik.

Ihre Lehrtätigkeit begann sie an der International School of Sarajevo, wo sie von 2003 bis 2004 Deutsch als Erstsprache unterrichtete. Von 2004 bis 2011 arbeitete sie als Gymnasiallehrerin für Deutsch als Fremdsprache am Zweiten Gymnasium Sarajevo, wo sie an nationalen und internationalen Bildungsprogrammen unterrichtete. Zwischen 2005 bis 2012 war sie zudem als Deutschlehrerin, Prüferin, Fortbildnerin und Multiplikatorin am Goethe-Institut Bosnien-Herzegowina beschäftigt. Zwischen 2019 und 2023 übernahm sie den Vorsitz des Prüfungsausschusses bei Staatsprüfungen von DaF-Lehrkräften. Seit 2011 ist sie an der Abteilung für Germanistik tätig, zunächst als Lektorin, später als wissenschaftliche Assistentin und Oberassistentin, wo sie sich mit linguistischen und insbesondere methodisch-didaktischen Fächern sowie der Vorbereitung und Betreuung von Schulpraktika befasst.

Seit 2010 engagiert sie sich im Bosnisch-herzegowinischen Deutschlehrerverband (BHDLV), zunächst als Vizepräsidentin von 2010 bis 2022 und seitdem als amtierende Präsidentin. In dieser Rolle ist sie u.a. für die Planung, Organisation und Durchführung der jährlichen Deutschlehrertagungen verantwortlich. Seit 2008 wirkt sie im Auftrag des Föderalen Ministeriums für Bildung und Wissenschaft als Rezensentin und Autorin von DaF-Lehrwerken. Zudem leitet sie Fortbildungen und Workshops für Fremdsprachenlehrkräfte und ist aktiv an zahlreichen internationalen Projekten beteiligt. Sie nimmt regelmäßig an fachlichen sowie wissenschaftlichen Konferenzen teil und publiziert wissenschaftliche Artikel in nationalen und internationalen Zeitschriften und Publikationen.

Životopis

LARA HEDŽIĆ rođena je 19. veljače 1980. u Sarajevu, Bosna i Hercegovina, gdje je pohađala osnovnu školu. Srednjoškolsko obrazovanje stekla je na realnoj i općoj školi u Berlinu, Njemačka.

Godine 2004. završila je studij germanistike na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu, a 2010. godine stekla je i magistarski stupanj. Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 2011. godine upisala je Poslijediplomski doktorski studij Glotodidaktike.

Nastavničku karijeru započela je na Međunarodnoj školi u Sarajevu, gdje je od 2003. do 2004. godine predavala njemački kao prvi jezik. Od 2004. do 2011. godine radila je kao profesorica njemačkoga kao stranog jezika u Drugoj gimnaziji Sarajevo, gdje je predavala u sklopu nacionalnih i međunarodnih obrazovnih programa. Od 2005. do 2012. godine također je bila zaposlena kao profesorica njemačkog jezika, ispitivačica, edukatorica i multiplikatorica u Goethe-Institutu Bosne i Hercegovine. Između 2019. i 2023. godine predsjedala je ispitnim povjerenstvom za državne ispite za učitelje i nastavnike njemačkoga jezika. Od 2011. zaposlena je na Odsjeku za germanistiku, najprije kao lektorica, potom kao asistentica i viša asistentica, gdje se bavi lingvističkim i posebice metodičko-didaktičkim predmetima, te pripremom i nadzorom školskih praksi.

Od 2010. godine aktivna je članica Udruženja nastavnika njemačkog jezika Bosne i Hercegovine (BHDLV), najprije kao potpredsjednica od 2010. do 2022. godine, a zatim kao aktualna predsjednica. U toj je ulozi, između ostalog, odgovorna za planiranje, organizaciju i provedbu godišnjih kongresa za učitelje i nastavnike njemačkoga jezika. Od 2008. godine djeluje kao recenzentica i autorica udžbenika za njemački jezik ispred Federalnog ministarstva obrazovanja i nauke BiH.

Također vodi edukacije i radionice za učitelje i nastavnike stranih jezika i aktivno sudjeluje u brojnim međunarodnim projektima. Redovito sudjeluje na stručnim i znanstvenim konferencijama te objavljuje znanstvene članke u domaćim i međunarodnim časopisima i publikacijama.

Publikationen / Popis objavljenih djela

Hedžić, L.; Čevra, A.; Kahrić, N. u.a. (2011). *Prima 3: udžbenik njemačkog jezika (drugi strani jezik) 8*. Tuzla: NAM; Zenica: Vrijeme.

Hedžić, L.; Čevra, A.; Kahrić, N. u.a. (2011). *Prima 3: radna sveska uz udžbenik njemačkog jezika (drugi strani jezik) 8*. Tuzla: NAM; Zenica: Vrijeme.

Hedžić, L.; Hedžić, B. (2012). Ispitivanje svrhe, učestalosti i oblika korištenja rječnika i procjena online rječnika u Bosni i Hercegovini. In M. Čičin-Šain; J. Sunde; N. Lipljin u.a. (Hrsg.): *Međunarodni ICT skup - MIPRO 2012* (S. 1710-1713). Opatija: Hrvatska udruga za informacijsku i komunikacijsku tehnologiju, elektroniku i mikroelektroniku – MIPRO.

Hedžić, L. (2019). Das Bild der deutschsprachigen Länder in ausgewählten Lehrwerken in Bosnien-Herzegowina. In S. Mešić; H. Scheuringer (Hrsg.): *Deutsch in Bosnien-Herzegowina, Germanistenkonferenz* (S. 214-230). Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.

Hedžić, L. (2019). Zur Relevanz der sprachlichen Pluralität in DaF-Lehrwerken in Bosnien-Herzegowina. In I. Feld-Knapp (Hrsg.): *Lexik* (S. 341-358). Budapest: Eötvös József College Press.

Hedžić, L. (2022). Zum Stellenwert von Sprach- und Kulturmittlung im Fremdsprachenunterricht: Mit Beispielen aus aktuellen DaF-Lehrwerken. In M. Hrustić; S. Mešić (Hrsg.): *Sprach- und Kultur(ver)mittlung* (S. 219-238). Sarajevo: Germanistenverband in Bosnien-Herzegowina.

Hedžić, L.; Yi. Yang (2022). Das DACH-Prinzip in Theorie und Praxis. In T. Fritz; B. Sorger; H. Schweiger u.a. (Hrsg.): *IDT 2022: mit.sprache.teil.haben Band 5: Sprachenpolitik und Teilhabe* (S. 113-121). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Hedžić, L. (2022). Potentiale und Grenzen der Fremdsprachenlehrwerke im Lehr- und Lernprozess. In *Radovi Filozofskog fakulteta u Sarajevu*, 25(1), (S. 197-220). Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.

Hedžić, L. (2023). Fremdsprachenlehrerausbildung in Zeiten der Coronapandemie: Microteaching im digitalen Format. In *Neofilolog*, 61(1), (S. 97-116). Poznań/Warszawa: Uniwersytet Adama Mickiewicza.

D. Vranješ; **Hedžić, L.** (2023). Förderung der interkulturellen Kompetenz mit Zeitungen und Zeitschriften im DaF-Unterricht: Bosnisch, Serbisch, Deutsch. Methodisch-didaktische Überlegungen am Beispiel des Projekts „Sprachlos?“. In *Živi jezici: časopis za strane jezike i književnosti*, 43(1), (S. 87-104). Beograd: Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.