

Barbara Hoch (Koblenz-Landau)

## Kulturreflexives Lernen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht<sup>1</sup>

Basierend auf dem gleichnamigen Vortrag im Rahmen der  
Internationalen Doktorandentagung  
„Dynamiken des Wandels: Innovation – Transformation – Restrukturierung“

Universität Mannheim, 4.-5. Juli 2016

### 1. Einleitung

„Die Currywurst kennen alle in Deutschland. Sie ist heiß, fettig und sehr deutsch.“<sup>2</sup> Die Äußerung stammt aus einem Lehrwerk, welches in niederländischen Schulen im Deutschunterricht eingesetzt wird. In einem in Frankreich verlegten Deutschlehrwerk heißt es:

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

Aber das stimmt natürlich alles nicht! In den deutschsprachigen Ländern isst man ganz verschieden!“<sup>3</sup>

In den beiden zitierten Textausschnitten kondensieren sich zwei Tendenzen, die sich bei der Analyse von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken, die diesem Beitrag zugrundeliegt, herauskristallisieren: einerseits der Rückgriff auf stereotype Zuschreibungen – die Currywurst als etwas „sehr Deutsches“ –, andererseits ein Aufbrechen von Stereotypen durch deren Meta-Thematisierung, hier u. a. markiert durch die Verben *glauben* und *denken*. Das Beispiel führt zugleich vor Augen, wo die Überwindung von Generalisierungen an ihre Grenzen stößt: Trotz des Insistierens auf Verschiedenheit, trotz der Rede von *den deutschsprachigen Ländern*, nicht von Deutschland, und trotz der Modifikation durch *viele* kommt der Text nicht umhin, die Personenbezeichnungen *Deutsche* und *Franzosen* zu gebrauchen. Sie verweisen auf eine Vorstellung von Kollektiven, die sich innerhalb von Staatsgrenzen formieren, innerhalb derer wiederum weitgehende Homogenität angenommen wird.

In diesem Punkt stellt sich die für die Fremdsprachendidaktik nicht neue Frage nach dem Umgang mit dem Kulturbegriff bei der Vermittlung von Sprache, die selbst ein Kulturphänomen darstellt. Wie nun fügt sich die Beschäftigung mit dieser Frage in den Rahmen einer Tagung, deren Fokus sich auf Dynamiken des Wandels richtet?

„Die diesjährige Thematik ‚Dynamiken des Wandels: Innovation – Transformation – Restrukturierung‘ bietet Anschlussmöglichkeiten für zahlreiche aktuelle Forschungsfelder, die

---

<sup>1</sup> Eine ausführlichere Behandlung des Themas ist unter <https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/40683> abrufbar.

<sup>2</sup> Na klar! VWO (2012): Textbuch 1-2, S. 116.

<sup>3</sup> Team Deutsch NEU (2014): Kursbuch 2, S. 46.

sich mit Fragen des **sozialen, kulturellen und medialen Wandels** vor dem Hintergrund der **Globalisierung**, aber auch in historischer Perspektivierung befassen.“<sup>4</sup>

Setzt man sich mit dem Kulturbegriff, seiner Reichweite und der Frage nach seiner Anwendbarkeit und Nutzbarkeit bzw. Nützlichkeit im und für den Fremdsprachenunterricht auseinander, so geschieht dies gewiss nicht losgelöst von Globalisierungsphänomenen und von Globalisierungsdiskursen. Inwieweit und anhand welcher Kriterien lassen sich Kulturen angesichts weltweiter Vernetzung, globaler Kommunikationsströme und Migrationsbewegungen beschreiben und voneinander abgrenzen?<sup>5</sup> Ist eine Abgrenzung überhaupt möglich und was bedeutet das für den Fremdsprachenunterricht, der den Anspruch erhebt, neben sprachlichem auch kulturelles Wissen zu vermitteln?<sup>6</sup> Lassen sich Sprach- bzw. Kommunikationsgemeinschaften als Kulturgemeinschaften denken, vorausgesetzt Sprache wird nicht als Landessprache konzeptualisiert, sondern unter Berücksichtigung ihrer vielfältigen Varietäten?<sup>7</sup>

Ein Stichwort, welches unmittelbar mit dem der Globalisierung verknüpft ist, ist *Wandel*. Die Untersuchung von Wandel, Veränderung, verlangt in der Regel nach einer diachronen Betrachtung. Der hier verfolgte Ansatz versteht sich hingegen als synchroner, der jedoch die Lehrwerke als Manifestationen und Teile gesellschaftlicher wie didaktischer Diskurse begreift und damit deren historische Gewachsenheit mitreflektiert: Ausgewählte aktuell auf dem Markt erhältliche und in Schulen sowie anderen Institutionen eingesetzte Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache werden mit Blick auf die Zeitgemäßheit der dort stattfindenden Kulturvermittlung angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen analysiert. In diesem Punkt zeigt sich, dass die drei im Call for Papers aufgeführten Dimensionen von Wandel – die soziale, die kulturelle und die mediale – aufs Engste miteinander verwoben sind. Dies verwundert nicht, stehen doch Gesellschaft, Kultur und Medien selbst in einem komplexen Wechselspiel. DaF-Lehrwerke als Medien der Vermittlung von Sprache und Kultur unterliegen einem Wandel, der untrennbar ist von gesellschaftlichem Wandel. Lehrwerke können als Instanzen verstanden werden, deren zentrale Aufgabe die (Re-)Produktion von Wissen ist; somit beeinflusst sozialer Wandel gleichermaßen die Auswahl und Art und Weise des in Lehrwerken vermittelten Wissens wie Lehrwerke an der Formung gesellschaftlichen Wissens beteiligt sind.

## 2. Forschungsinteressen

Das den dargestellten Analysen zugrundeliegende Korpus umfasst 10 Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerke, die in deutschen, französischen und niederländischen Verlagen erschienen sind.<sup>8</sup>

Die Studie konzentriert sich auf drei aufeinander beziehbare Aspekte: Erstens wird danach gefragt, welches Verständnis bzw. welche Verständnisse von Kultur in den Lehrwerken vertreten und transportiert werden (vgl. Kap. 3). Auf eine vorangestellte Definition des Kulturbegriffs wird an dieser Stelle bewusst verzichtet; stattdessen rücken die Explikationen der Lehrwerke selbst in den Vordergrund. Ausgehend davon und mit Blick auf die Entwicklung

---

<sup>4</sup> LOGOS (2016), Call for Papers. Hervorhebungen der Verfasserin, B. H.

<sup>5</sup> Vgl. Altmayer (2004), S. 1; Altmayer (2008), S. 27-28.

<sup>6</sup> Vgl. Altmayer (2004), S. 1.

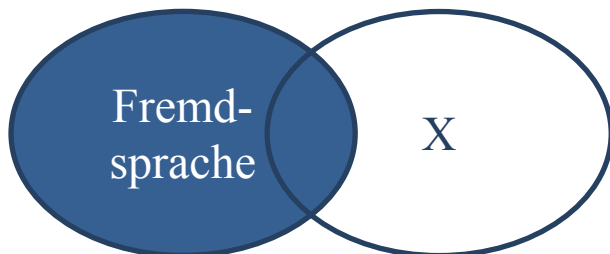
<sup>7</sup> Vgl. hierzu auch Altmayer (2004), S. 5.

<sup>8</sup> Vgl. die Übersicht der verwendeten Lehrwerke unter Punkt 9.

fremdsprachendidaktischer Ansätze (vgl. Kap. 4-5) wird zweitens nach den in den untersuchten DaF-Lehrwerken konstruierten Bildern der deutschsprachigen Länder und ihrer Bewohner/-innen gefragt (vgl. Kap. 6). Im Rahmen der vorliegenden Zusammenschau sollen die unterschiedlichen Tendenzen anhand ausgewählter Beispiele illustriert werden. Führt man die Antworten auf die beiden genannten Forschungsfragen zusammen, lassen sich Anhaltspunkte zur Beantwortung der dritten, übergeordneten Frage ableiten: Inwieweit enthalten die betrachteten DaF-Lehrwerke kulturelle Elemente und wodurch zeichnet sich diese Kulturelle Reflexivität konkret aus?

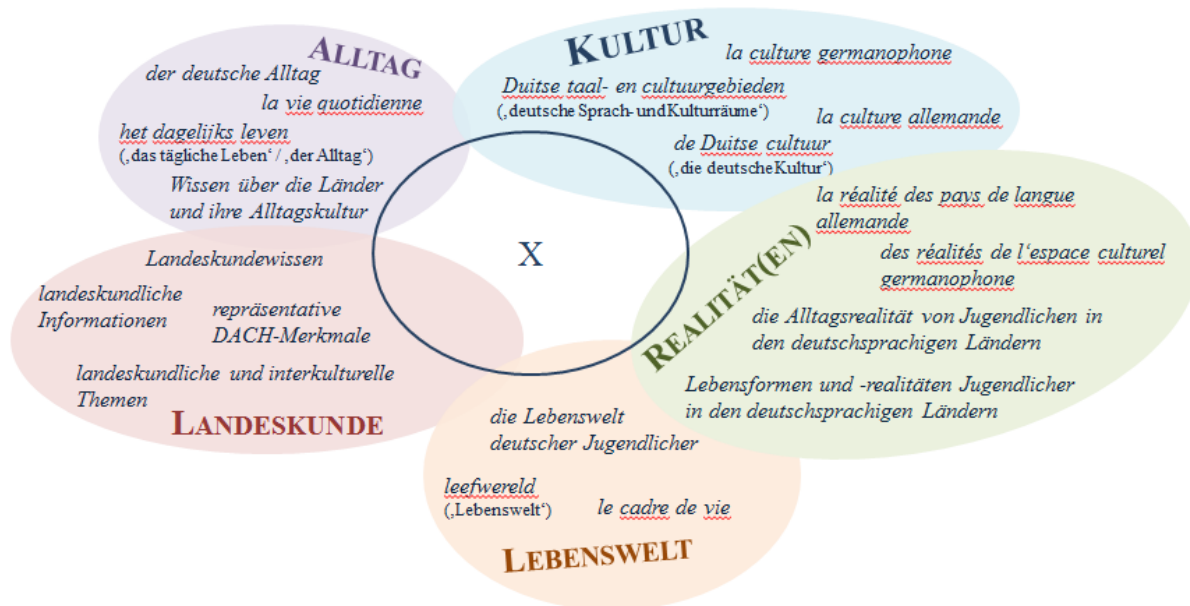
### 3. Fremdsprache – Fremdkultur?

Alle der untersuchten DaF-Lehrwerke geben an, nicht nur sprachliche Kompetenzen vermitteln und entwickeln zu wollen, sondern den Lernenden weiterhin etwas näherzubringen, was im weitesten Sinne mit der zu erlernenden Sprache und ihren Sprecher/-innen zu tun hat, jedoch über bloße Sprachfertigkeiten und -fähigkeiten hinausgeht. Abb. 1 benennt dies mit dem Platzhalter X.



**Abb. 1: Fremdsprache – Fremdkultur?**

Nun läge vor einer traditionellen, allerdings veralteten, fremdsprachendidaktischen Perspektive der Schluss nahe, was nicht das „fremde“ Sprachsystem – Grammatik, Lexik, Aussprache – sei, müsse doch die kulturellen Prägungen des (Sprach-)Handelns in der Fremdsprache betreffen. Neben der Fremdsprache also eine Fremdkultur? Dieser Schluss greift zu kurz. Stattdessen steht der Platzhalter X: Die analysierten Lehrwerke gebrauchen eine Fülle unterschiedlicher Bezeichnungen und Umschreibungen für das, was ergänzend vermittelt werden soll. Sie lassen sich nicht einem einzigen Überbegriff subsummieren. Abb. 2 zeigt eine Auswahl dieser Bezeichnungen.



**Abb. 2: Der Kulturbegriff und alternative Bezeichnungen in den analysierten DaF-Lehrwerken**

Neben Bezeichnungen, die einen wie auch immer definierten Kulturbegriff integrieren, finden sich solche, die mit Referenz auf „Realität(en)“ bestimmter Räume bzw. deren Bewohner/-innen Anspruch auf einen gewissen Grad an Authentizität erheben. Mehrere Lehrwerke sprechen von Lebenswelt oder Alltag und verweisen damit auf einen primär kommunikativen Ansatz der Fremdsprachendidaktik.<sup>9</sup> Der kommunikative fremdsprachendidaktische Ansatz fokussiert die „authentische[ ] Zielsprachensituation[ ]“<sup>10</sup>, wobei Authentizität der gewählten Situationen häufig mit Alltagskommunikation gleichgesetzt wird.<sup>11</sup> Eine weitere Gruppe von Bezeichnungen wird in Abb. 2 unter Landeskunde zusammengefasst, womit in erster Linie eine informations- oder faktenbezogene Landeskunde gemeint ist. Die systematische Vermittlung faktischen Wissens über Kultur, hier im Sinne von Hochkultur, und Gesellschaft steht im Vordergrund.<sup>12</sup>

Die Mehrheit der Bezeichnungen setzt die Annahme voraus, dass Gewohnheiten und Merkmale innerhalb bestimmter (sprach-)räumlicher Grenzen geteilt werden, sich Kollektive also national bzw. nationalsprachlich bestimmen lassen. Mit dem Analogieschluss zwischen Fremdsprache und „Fremdkultur“ geht in vielen Fällen eine kontrastive Sichtweise auf eine vermeintliche Eigen- und dem gegenübergestellt eine vermeintliche Fremdkultur einher (siehe Kap. 4). Die Fülle an Bezeichnungen führt Bestrebungen der Lehrwerke vor Augen, „Kultur“ durch alternative Begriffe abzulösen oder zu ergänzen – die Orientierung an Länder- und/oder Sprachgrenzen wird damit allerdings nicht aufgehoben.

<sup>9</sup> Vgl. Rösler (2012), S. 202; Schweiger/Hägi/Döll (2015), S. 3.

<sup>10</sup> Rösler (2012), S. 202.

<sup>11</sup> Vgl. Rösler (2012), S. 202.

<sup>12</sup> Vgl. Rösler (2012), S. 200; Schweiger/Hägi/Döll (2015), S. 3.

## 4. Interkulturelles Lernen

Die Dichotomie von „eigen“ und „fremd“ ist basal für eine interkulturelle Fremdsprachendidaktik. In den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts rückte in der Fremdsprachenforschung „die Interdependenz von sprachlichem und kulturellem Lernen verstärkt in das Blickfeld.“<sup>13</sup> In der Folge trat das so genannte „Kultur- bzw. Fremdverstehen“ als gleichberechtigtes Lernziel neben die kommunikative fremdsprachliche Kompetenz.<sup>14</sup> Besonders deutlich wird die Programmatik des interkulturellen Ansatzes anhand eines Zitats aus dem Jahr 1999:

„Wenn wir bei der Begegnung mit Aspekten der **fremden Kultur** unsere Vorstellungen und Auffassungen relativieren und Dinge mit den Augen der **anderen** sehen lernen, setzt zwangsläufig ein Prozeß der Reflexion ein. **Fremdverstehen** impliziert daher das **Verstehen des Eigenen**.“<sup>15</sup>

Bredella und Delanoy akzentuieren eine Binarität von Eigenem und Fremdem, die einander diametral gegenübergestellt werden mit dem Ziel, durch bewusste Perspektivenwechsel Empathiefähigkeit auszubilden.<sup>16</sup>

Die dem interkulturellen Ansatz zugrundeliegende Dichotomie von Eigenem und Fremdem erweist sich in der fremdsprachendidaktischen und -wissenschaftlichen Diskussion als derjenige Aspekt, an dem sich die Debatte um die Brauchbarkeit und Aktualität des Ansatzes entzündet.<sup>17</sup> Vielstimmig wird kritisiert, dass die interkulturelle Fremdsprachendidaktik Kulturen als homogene Entitäten fasse, während sie sich in Wirklichkeit durch Heterogenität und Pluralität auszeichneten.<sup>18</sup> Entsprechend greife auch die Kontrastierung disjunkt gedachter „(National-)Kulturen“ zu kurz. Weiterhin wird beanstandet, dass Kulturzugehörigkeit als einzig relevantes Merkmal in der Begegnung zweier Individuen gefasst und so verabsolutiert würde; Individuen würden auf eine Kulturzugehörigkeit festgelegt und auf sie reduziert.<sup>19</sup> Kulturen dürften außerdem nicht statisch gedacht werden, indem einer behaupteten Kultur A und einer davon verschieden konzeptualisierten Kultur B feste, unveränderliche Merkmale zugeschrieben würden.<sup>20</sup> Fremdheit – Differenz – dürfe nicht allein auf vermeintlich kultureller Ebene thematisiert werden.<sup>21</sup> Rössler beschreibt den Sozialisationsprozess „als Auseinandersetzung mit dem Anderen, zu dem ich mich in irgendeiner Weise verhalten muss.“<sup>22</sup> Aus hermeneutischer und sozialpsychologischer Perspektive sei daher letztlich jedes Verstehen Fremdverstehen.<sup>23</sup>

---

<sup>13</sup> Weimann/Hosch (1993), S. 516.

<sup>14</sup> Vgl. Weimann/Hosch (1993), S. 516; vgl. auch Zeuner (2010), S. 1472.

<sup>15</sup> Bredella/Delanoy (1999), S. 13; Hervorhebungen der Verfasserin, B. H.

<sup>16</sup> Vgl. Altmayer (2008), S. 27; Bredella/Delanoy (1999), S. 11-13; Gnutzmann (1994), S. 66; Rössler (2012), S. 204; Schweiger/Hägi/Döll (2015), S. 3-4; Weimann/Hosch (1993), S. 516-517.

<sup>17</sup> Vgl. Altmayer (2008), S. 27-29; Rössler (2010), S. 140.

<sup>18</sup> Vgl. Rössler (2010), S. 138.

<sup>19</sup> Vgl. Altmayer (2008), S. 28.

<sup>20</sup> Vgl. Rössler 2010, S. 138; vgl. zu diesem Kulturverständnis insbes. Bolten (2007).

<sup>21</sup> Vgl. Rössler 2010, S. 140.

<sup>22</sup> Rössler (2010), S. 140.

<sup>23</sup> Rössler (2010), S. 140.

## 5. Vom interkulturellen zum kulturreflexiven Lernen

Als Reaktion auf die Kritik fließen allmählich kulturwissenschaftlich motivierte Konzepte in die Fremdsprachendidaktik ein. Schweiger, Hägi und Döll fordern ein komplexeres und dynamischeres Verständnis von Kultur, als es die Binarität von Eigen- und Fremdkultur nahelegt.<sup>24</sup> Adelheid Hu konstatiert, trotz verschiedener Ausrichtungen innerhalb der Kulturwissenschaften herrsche weitgehend Konsens darüber, dass Kultur etwas von Menschen Gemachtes bzw. Inszeniertes sei; dieser Gedanke werde nun auch in den Fremdsprachenunterricht getragen.<sup>25</sup> Inszenierung bietet immer auch Raum für Gegeninszenierung, beides funktioniert nur in der Differenz. Schweiger, Hägi und Döll halten fest, dass entsprechend der Part des Fremdsprachenunterrichts, der an vorangehender Stelle mit dem Platzhalter X bezeichnet wurde (siehe Kap. 3, Abb. 1 u. 2), Homogenisierungen und Essentialisierungen vermeiden und stattdessen die Spannbreite möglicher Lebenspraxen aufzeigen sollte.<sup>26</sup>

Menschen treffen in ihrem Handeln permanent Auswahlen. Mit diesen Auswahlen setzen sie Zeichen dafür, was sie genießen, wovon sie sich abgrenzen und welche Lebensphilosophie sie haben.<sup>27</sup> Beobachtbare Wiederholungstendenzen in den alltagsästhetischen Episoden und den darin situativ getroffenen Entscheidungen lassen sich mit Gerhard Schulze als Lebensstile begreifen.<sup>28</sup> Die Nutzbarmachung dieses Konzepts für den Fremdsprachenunterricht verspricht eine Loslösung von der Vorstellung einer in sich geschlossenen Kultur und eine verstärkte Akzentuierung der Situationsgebundenheit bedeutsamer Auswahlen, die als Zeichen für Gruppenzugehörigkeiten gelesen werden können.

Zentral für einen kulturwissenschaftlich fundierten Fremdsprachenunterricht ist vor diesem Hintergrund die kritische Reflexion des Kulturbegriffs, seiner Möglichkeiten und Grenzen.<sup>29</sup>

In Abgrenzung zum interkulturellen Lernen soll deshalb von einem anzustrebenden kulturreflexiven Lernen gesprochen werden. Kulturreflexives Lernen heißt damit auch, die „unglückliche[ ] Verquickung von Kultur, Nation und Sprache“<sup>30</sup> aufzubrechen, d. h. nicht von einem national oder nationalsprachlich bestimmten Kulturraum auszugehen und auch nicht a priori eine homogene Zielsprachenkultur anzunehmen, sondern Pluralität und Inhomogenität anzuerkennen. Kulturreflexives Lernen bedeutet in erster Linie die Reflexion des Kulturbegriffs und daraus resultierend die Entwicklung einer differenzierten Sicht auf Gemeinschaften, die nach unterschiedlichen Kriterien konstituiert werden können und innerhalb derer sich wiederum das Individuum unterschiedlich verorten kann.<sup>31</sup>

Das folgende Kapitel illustriert anhand ausgewählter Beispiele die Bilder, die die untersuchten DaF-Lehrwerke von den deutschsprachigen Ländern und ihren Bewohner/-innen konstruieren und hinterfragt die Art und Weise der Darstellung auf ihre kulturreflexiven Potentiale.

---

<sup>24</sup> Vgl. Schweiger/Hägi/Döll (2015), S. 4.

<sup>25</sup> Vgl. Hu (2007), S. 14-15.

<sup>26</sup> Vgl. Schweiger/Hägi/Döll (2015), S. 4.

<sup>27</sup> Vgl. Henn-Memmesheimer (2004), S. 31; Schulze (2005), S. 93-94 u. 105-114.

<sup>28</sup> Vgl. Schulze (2005), S. 103.

<sup>29</sup> Vgl. Schweiger/Hägi/Döll (2015), S. 4 u. 10.

<sup>30</sup> Schmenk (2006), S. 267.

<sup>31</sup> Diese Definition entspricht der in Hoch (2016), insbes. S. 103.



## 6. Bilder der deutschsprachigen Länder und ihrer Bewohner/-innen

Das erste Beispiel (Abb. 3) ist klar einer kontrastiven Sicht zuzuordnen, regt diese sogar an. Im Mittelpunkt steht zunächst „Typisches“, „Tradition“, das, was „man“ an Ostern in Deutschland tut.



Abb. 3: Ostern in Deutschland und Frankreich

Entnommen aus: Team Deutsch NEU (2013): Kursbuch 1, S. 112.

Nachdem sich der Lernende mit den als allgemeingültig dargestellten „Fakten“ über das Osterfest in Deutschland vertraut gemacht hat, ist er aufgefordert, ein Bild des für Frankreich

charakteristischen Osterfests zu entwickeln: „Und was ist in Frankreich typisch für Ostern?“ Eine Übung wie diese muss nicht von vornherein als ungeeignet, defizitär oder rückständig mit Blick auf das vermittelte Kulturverständnis beurteilt werden. Denn sie böte die Chance, anschließend an das Herausarbeiten von Typischem auch Atypischem Platz einzuräumen, Gewohnheiten oder spontanen Handlungen, die die Tradition unterlaufen. Hierfür wäre es nötig, die generalisierende Ebene zugunsten der Mikroebene zu verlassen: Beispiele zu geben für das Osterfest in einzelnen Familien oder aus der Sicht einzelner Personen. Diesen Schritt geht das Lehrwerk jedoch nicht und verschenkt damit die Chance auf differenzierende Reflexion.

Auch im Zusammenhang mit dem Oktoberfest heben die untersuchten Lehrwerke Tradition hervor. Als gängige Illustrationen für Lehrbuchtexte zum Oktoberfest dienen Lebkuchenherzen sowie Personen in Tracht (Abb. 4).



**Abb. 4: Das Oktoberfest: Trachten, Lebkuchenherzen, Hau den Lukas**

Entnommen aus: Na klar! (2012): Textbuch 1-2, S. 80-81.

Vereinzelnt unternehmen die analysierten Lehrwerke Versuche, die Stereotypie aufzubrechen, insbesondere durch Aufzeigen von Heterogenität und Unkonventionalität. Abb. 5 zeigt die unterschiedlichen Trachten in verschiedenen Regionen der deutschsprachigen Länder; die Übung differenziert also regional.





**Abb. 5: Trachten in den deutschsprachigen Ländern.**

Entnommen aus: Ideen (2015b): Kursbuch 2, S. 42.

Dasselbe Lehrwerk thematisiert ferner Crossover als Spiel mit der Auswahl gemeinhin als konträr wahrgenommener Elemente, die in ihrer Kombination zur Inszenierung genutzt werden und als Zeichen für Unkonventionalität gelesen werden können (Abb. 6):

„Auf dem Münchner Oktoberfest sind Trachten ein Muss. Manche Besucher sieht man aber auch in ‚Crossover‘-Kleidung: T-Shirts und Lederhosen. Warum nicht?“<sup>32</sup>



**Abb. 6: Crossover-Kleidung auf dem Oktoberfest.**

Entnommen aus: Ideen (2015b): Kursbuch 2, S. 43.

Neben Regionalität und der Variation von Traditionellem heben die Lehrwerke Internationalität in den deutschsprachigen Ländern hervor. In Abb. 7 stellt der 17-jährige Kemal Weihnachten als sein Lieblingsfest vor.

<sup>32</sup> Ideen (2015b): Kursbuch 2, S. 43.

## Unsere Umfrage: Was ist euer Lieblingsfest?



**Kemal (17, 11a)**

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

**Abb. 7: Kemals Lieblingsfest**

Entnommen aus: Team Deutsch NEU (2014): Kursbuch 2, S. 77.

Es bleibt offen, inwieweit Weihnachten hier von seinem religiösen Hintergrund gelöst und auf festliche Dekoration und Geselligkeit reduziert wird. In jedem Fall kann obenstehendes Beispiel als Versuch gedeutet werden, herauszustellen, dass a) in den deutschsprachigen Ländern Menschen mit unterschiedlicher Kulturbigraphie zusammenleben und dass b) Traditionen wie Festbräuche nicht notwendigerweise an nationale Zugehörigkeiten oder Hintergründe gebunden sind. Stattdessen sind sie durchlässig, anschlussfähig und dynamisch.

Der Versuch, herkunftsbezogene Diversität in den deutschsprachigen Ländern aufzuzeigen, beschränkt sich jedoch in den betrachteten DaF-Lehrwerken meist auf die Referenz auf Menschen mit türkischer Zuwanderungsgeschichte in Deutschland. Das folgende Beispiel (Abb. 8a-8c) demonstriert auf plakative Weise, inwiefern auch hierbei Stereotype reproduziert werden.

Das ist Familie Henningsen. Familie Henningsen lebt in Hamburg. Herr Henningsen ist Hafenarbeiter von Beruf. Seine Frau, Marlene, ist Sekretärin. Herr und Frau Henningsen haben zwei Söhne, Torsten und Jörg. Torsten ist 16 Jahre alt und Jörg ist 15. Torstens Lieblingssport ist Triathlon: schwimmen, Rad fahren und laufen. Torsten ist deutscher Jugendmeister im Triathlon. Jörg macht nicht so viel Sport wie sein Bruder. Er spielt Gitarre. Seine Band heißt „Nordwind“.



**Abb. 8a: Familie Henningsen aus Deutschland**

Entnommen aus: Ideen (2015a): Kursbuch 1, S. 42.

Vomp ist eine kleine Stadt in Österreich. Familie Berger hat in Vomp ein Hotel. Viele Touristen machen dort Urlaub. Ski fahren ❄️, Rad fahren und Wandern sind typische Urlaubsaktivitäten in Vomp. Herr und Frau Berger fahren gerne Ski und sie wandern gerne, aber sie haben wenig Zeit. Sie arbeiten jeden Tag im Hotel. Die Bergers haben zwei Kinder, Maria und Karin. Maria ist 15 Jahre alt. Ihre Schwester Karin ist noch ein Baby. Maria tanzt gerne, und sie mag Jazz: Jamie Cullum ist ihr Lieblingssänger. Ihr Lieblingssport ist natürlich Skifahren.



**Abb. 8b: Familie Vomp aus Österreich**

Entnommen aus: Ideen (2015a): Kursbuch 1, S. 42.



Familie Körök **4** in Berlin. Herr Körök ist **2** von Beruf. Seine Frau ist **6**. Yussuf Körök ist **9** Jahre alt. Seine **11** Erdil und Akim sind **7** und **3** Jahre alt. Yussufs Bruder Erdil hat **12** Job, er ist arbeitslos. Yussuf mag türkische **10**. Sein **1** ist Tarkan. Auch Yussufs **5** kommen aus der Türkei. Jeden Tag spielen sie zusammen **8**.



- 1** Lieblingssänger   **2** Kaufmann   **3** zwanzig  
**4** lebt   **5** Freunde   **6** Hausfrau  
**7** sechzehn   **8** Fußball   **9** vierzehn  
**10** Popmusik   **11** Brüder   **12** keinen

**Abb. 8c: Familie Körök aus Berlin**

Entnommen aus: Ideen (2015a): Kursbuch 1, S. 43. Vervollständigung des Lückentexts durch die Verfasserin, B. H.

Ebenso stereotyp wie die Beschreibungen der norddeutschen Familie Henningsen – der Vater ist Hafenarbeiter, einer der Söhne spielt in der Band „Nordwind“ – und der österreichischen Familie Vomp – neben der Arbeit im Hotel fahren die Familienmitglieder gerne Ski – erscheinen, ist auch die Beschreibung der offensichtlich türkischstämmigen Familie Körök, die in Berlin lebt: Der Vater Kaufmann, die Mutter Hausfrau; einer der drei Söhne ist arbeitslos, wobei das Lehrerhandbuch erläutert, an dieser Stelle sollten die Wörter *Job* und *arbeitslos* erklärt werden, was die Aufmerksamkeit umso stärker auf die Arbeitslosigkeit des Sohnes lenkt. Yussuf hört türkische Musik und spielt mit seinen türkischen Freunden, bewegt sich also mehr oder weniger isoliert in einer türkischen Gemeinschaft. Das Bestreben, Vielfalt innerhalb der deutschsprachigen Länder zu veranschaulichen, kollidiert mit gängigen Klischees, die auf diese Weise perpetuiert werden. Im Anschluss sollen die Lernenden eine Familie in ihrem Heimatland beschreiben und Typisches sowie Atypisches diskutieren (Abb. 9).

### **LK3 Und jetzt du!**

- a** Beschreibe eine Familie in deinem Heimatland.

*Das ist Familie ...*

*Herr ... ist ... von Beruf. Frau ... ist ... Sie haben ... Kinder. ... ist ... Jahre alt. ... mag ... Sein/Ihr Lieblingssport ist ...*

- b** Gruppenarbeit. Lest die Texte in der Gruppe vor.  
 Was meint ihr? Was ist typisch? Was ist nicht so typisch? Sprecht auch in der Muttersprache.


**Abb. 9: Typische und atypische Familien**

Entnommen aus: Ideen (2015a): Kursbuch 1, S. 43.

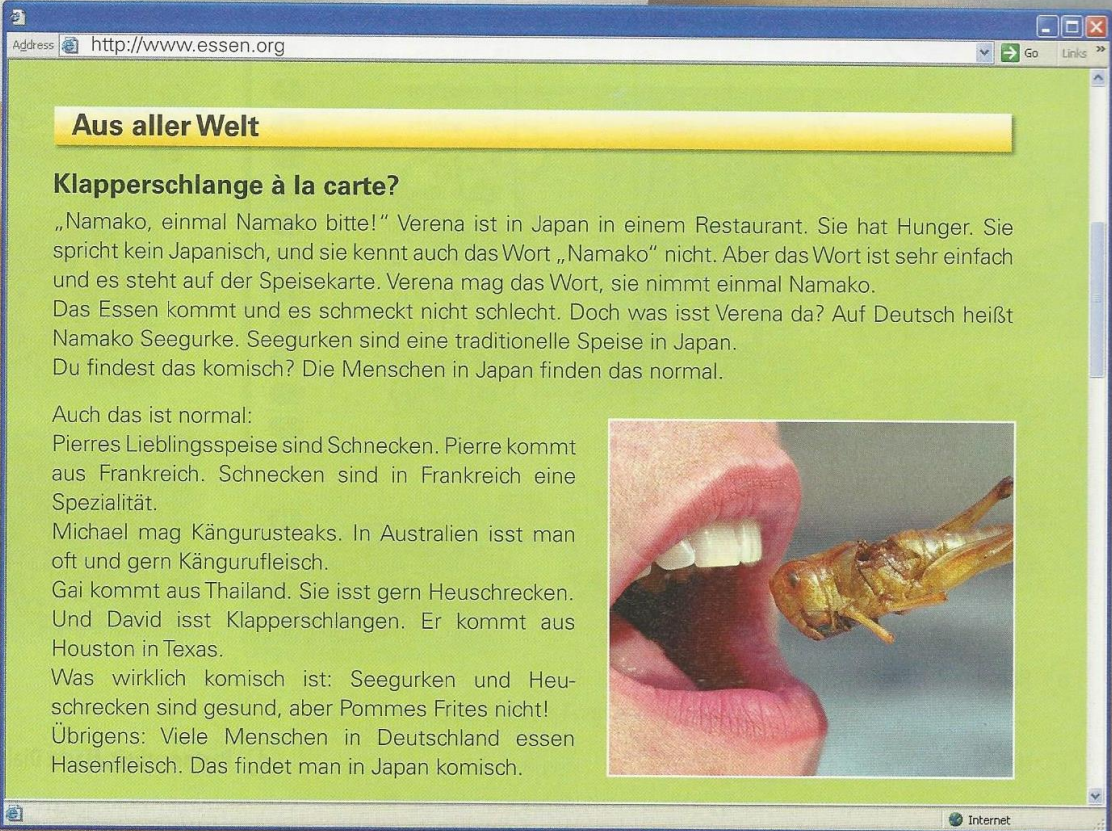
Die Übung ist ambivalent zu bewerten: Einerseits fördert sie die Auseinandersetzung damit, dass auch „weniger typische“ Lebensformen existieren, stärkt folglich einen differenzierenden Blick. Andererseits wird dabei gerade wieder die Brille „typisch – nicht so typisch“ aufge-

setzt, Differenz nicht als Variation, sondern als Abweichung von einer gesetzten Norm definiert. Das Beispiel macht deutlich, dass die Reproduktion von Stereotypen und die Dekonstruktion von Stereotypen, die in der Theorie aller Wahrscheinlichkeit nach als konträr aufgefasst würden, in der Praxis bisweilen Pole eines Kontinuums darstellen.

Ein letztes Beispiel schließt den Bogen zum eingangs aufgegriffenen Lebensbereich Essen und Trinken (Abb. 10).

**A3 Lies und hör den Text.**  2 2

Sind deine Vermutungen in A1 und A2 richtig?



**Aus aller Welt**

**Klapperschlange à la carte?**

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

Auch das ist normal:

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

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

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

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

**Abb. 10: Essen aus aller Welt**

Entnommen aus: Ideen (2015a): Kursbuch 1, S. 51.

Der Lehrbuchtext in Abb. 10 macht den Lernenden damit vertraut, dass Essgewohnheiten, die aus der Eigenperspektive womöglich unvorstellbar erscheinen, in anderen Ländern mitunter zur Normalität gehören. Die Normalitätsvorstellung der Lernenden wird dabei explizit thematisiert und relativiert: „Du findest das komisch? Die Menschen in Japan finden das normal.“<sup>33</sup> Umgekehrt fände man es in Japan komisch, dass Menschen in Deutschland Hasenfleisch äßen.<sup>34</sup> Der Text zeigt die Kontingenz von Gewohnheiten und Normalitätsvorstellungen auf. In dem Bewusstmachen und Hinterfragen von Normalitätsvorstellungen läge das Potential, einen reflektierteren Umgang mit dem Kulturbegriff anzuregen. Allerdings bleibt das Lehrwerk auch in diesem Text einem nationalkulturellen Denken verhaftet; internationale Küche,

<sup>33</sup> Ideen (2015a): Kursbuch 1, S. 51.

<sup>34</sup> Vgl. Ideen (2015a): Kursbuch 1, S. 51.



internationale kulinarische Einflüsse werden nicht erwähnt, geschweige denn individuelle Geschmäcker. Im Sinne eines kultureflexiven Zugangs ließe sich an den Lehrbuchtext anschließen, indem aufbauend auf der Relativierung von Normalitätsvorstellungen bewusst gemacht würde, dass angenommene Normalitäten nicht notwendigerweise an Ländergrenzen gebunden sind, sondern mit Lebensstilen zusammenhängen.

## 7. Fazit

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass das traditionelle fremdsprachendidaktische Konzept interkulturellen Lernens insofern zu kurz greift, als ihm in den meisten Fällen ein kontrastives Vorgehen inhärent ist. Die dabei zugrunde gelegte Vorstellung national oder nationalsprachlich bestimmter Kulturräume wird den gesellschaftlichen Realitäten in Zeiten der Globalisierung nicht gerecht. Steven Vertovec spricht von Superdiversität, um das komplexe und dynamische Zusammenspiel von individuell ausgeprägten Variablen im Kontext von Herkunft, Sprache, Kulturbigraphie, Identität etc. zu beschreiben.<sup>35</sup>

Anhand des zu Beginn vorgestellten Begriffsspektrums, das die analysierten DaF-Lehrwerke aufspannen, um die wie auch immer bestimmten „kulturellen“ Anteile des Fremdsprachenunterrichts zu fassen (Kap. 3), wird deutlich, dass weder Konsens besteht, welche Aspekte neben Sprachfertigkeiten wie Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen zu vermitteln sind noch wie sie zu benennen wären. Die präsentierten Beispiele (Kap. 6) lassen zumindest teilweise erste Ansätze einer praktischen Umsetzung des in der Theorie geforderten kultureflexiven Zugangs erkennen, schwanken jedoch weiterhin zwischen der Dekonstruktion und der Rekonstruktion von Stereotypen.

---

<sup>35</sup> Vgl. Vertovec (2007), insbes. S. 3.

## 8. Bibliographie

- Altmayer, Claus (2004): ‚Cultural Studies‘ – ein geeignetes Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache? In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 9 (3), S. 1–14. Online verfügbar unter: <http://bit.ly/1pMOKbk> (zuletzt geprüft am 26.09.2015).
- Altmayer, Claus (2008): Was ist ‚deutsche Kultur‘? Zum Gegenstand der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache aus transkultureller Perspektive. In: Martinson, Steven D./Schulz, Renate A. (Hg.): Transcultural German Studies / Deutsch als Fremdsprache. Bern u.a.: Peter Lang (= Jahrbuch für Internationale Germanistik, Reihe A: Kongressberichte, 94), S. 25–37.
- Bolten, Jürgen (2007): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.
- Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (1999): Einleitung. Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem. Tübingen: Narr, S. 11–31.
- Gnutzmann, Claus (1994): Interkulturelles Lernen: Auch noch im Fremdsprachenunterricht? In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 63–72.
- Henn-Memmesheimer, Beate (2004): Handlungsspielräume im sprachlichen Variationsfeld. In: Der Deutschunterricht 1, S. 26–40.
- Hoch, Barbara (2016): Kulturreflexives Lernen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Eine Analyse deutscher, französischer und niederländischer DaF-Lehrwerke für Jugendliche. Mannheim: Universität Mannheim. Online verfügbar unter: <https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/40683/> (zuletzt geprüft am 15.01.2017).
- Hu, Adelheid (2007): Kulturwissenschaftliche Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (Hg.): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 13–30.
- LOGOS (2016): Call for Papers: Dynamiken des Wandels: Innovation – Transformation – Restrukturierung. Internationale Doktorandentagung. Universität Mannheim, 4.-5. Juli 2016. Online verfügbar unter: <http://bit.ly/2ixDOzl> (zuletzt geprüft am 15.01.2017).
- Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Rössler, Andrea (2010): Interkulturelle Kompetenz. In: Meißner, Franz-Josef/Tesch, Bernd (Hg.): Spanisch kompetenzorientiert unterrichten. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 137–149.
- Schmenk, Barbara (2006): Kraut und Rüben. Kulturwissenschaftliche Ansätze und mögliche Implikationen für die Fremdsprachenforschung. In: Hahn, Angela/Klippel, Friederike (Hg.): Sprachen schaffen Chancen. Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). München, Oktober 2005. München: Oldenbourg, S. 267–278.
- Schulze, Gerhard (2005): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. 2. Aufl. Frankfurt/New York: Campus.

- Schweiger, Hannes/Hägi, Sara/Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 52, S. 3–10.
- Vertovec, Steven (2007): New Complexities of Cohesion in Britain: Super-Diversity, Transnationalism and Civil-Integration. Commission on Integration and Cohesion. Online verfügbar unter: <http://bit.ly/2jvix8M> (zuletzt geprüft am 14.12.2016).
- Weimann, Gunther/Hosch, Wolfram (1993): Kulturverstehen im Deutschunterricht. In: Info DaF 20 (5), S. 514–523.
- Zeuner, Ulrich (2010): Interkulturelle Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter Mouton (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.2), S. 1472–1478.

## 9. Korpus

Das Korpus enthält neben den hier zitierten Lehrbüchern jeweils die zugehörigen Arbeitsbücher, Lehrerhandbücher und weitere Materialien (Audio-CDs, DVDs, ...).

- deutsch.com (2008 [Nachdruck 2014]). Kursbuch 1. Hg. v. Gerhard Neuner unter Mitarbeit v. Anta Kursiša, Lina Pilypaitytė, Erna Szakály u.a. Ismaning: Hueber.
- deutsch.com (2009 [Nachdruck 2015]). Kursbuch 2. Hg. v. Gerhard Neuner unter Mitarbeit v. Lina Pilypaitytė, Sara Vicente, Carmen Cristache u.a. Ismaning: Hueber.
- deutsch.com (2011 [Nachdruck 2014]). Kursbuch 3. Hrsg. v. Gerhard Neuner unter Mitarbeit v. Sara Vicente, Carmen Cristache, Lina Pilypaitytė u.a. Ismaning: Hueber.
- Ideen (2015a). Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 1. Unter Redaktion v. Wilfried Krenn u. Herbert Puchta. 2. Aufl. Ismaning: Hueber.
- Ideen (2015b). Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 2. Unter Redaktion v. Wilfried Krenn u. Herbert Puchta. 2. Aufl. Ismaning: Hueber.
- Ideen (2015c). Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 3. Unter Redaktion v. Wilfried Krenn u. Herbert Puchta. 2. Aufl. Ismaning: Hueber.
- Magnet neu (2013 [Nachdruck 2014]). Deutsch für junge Lernende. Kursbuch 1. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung v. Elke Körner, Silvia Dahmen u. Victoria Voll unter Redaktion v. Victoria Voll, Annette Kuppler, Elena Rivetti u.a. Stuttgart: Klett.
- Magnet neu (2014 [Nachdruck 2015]). Deutsch für junge Lernende. Kursbuch 2. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung v. Elke Körner, Ursula Esterl, Silvia Dahmen u.a. unter Redaktion v. Victoria Simons, Annette Kuppler, Elena Rivetti u.a. Stuttgart: Klett.
- Magnet neu (2015). Deutsch für junge Lernende. Kursbuch 3. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung v. Ondřej Kotas unter Redaktion v. Nicole Funke, Elena Rivetti u. Victoria Simons. Stuttgart: Klett.
- Na klar! (2012). VWO. Textbuch 1-2. Unter Redaktion v. Paul van der Bie, Elisabeth Lehrner-te Lindert, Et Meijvogel u.a. 3. Aufl. s’-Hertogenbosch: Malmberg.

- Neue Kontakte (2013). VWO. Textbuch 1-2. Unter Redaktion v. Gordana Bozarov, Henriett Gerda, Marta Mengerink u.a. 6. Aufl. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Neue Kontakte (2014). VWO. Textbuch 3. Unter Redaktion v. Gordana Bozarov, Henriett Gerda, Franziska Hünig u.a. 6. Aufl. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Pingpong Neu (2001a [Nachdruck 2014]). Dein Deutschbuch. Lehrbuch 1. Unter Redaktion v. Gabriele Kopp u. Konstanze Frölich. Ismaning. Hueber.
- Pingpong Neu (2001b [Nachdruck 2014]). Dein Deutschbuch. Lehrbuch 2. Unter Redaktion v. Gabriele Kopp u. Konstanze Frölich. Ismaning. Hueber.
- Pingpong Neu (2003 [Nachdruck 2014]). Dein Deutschbuch. Lehrbuch 3. Unter Redaktion v. Monika Bovermann, Konstanze Fröhlich, Manuela Georgiakaki u.a. Ismaning: Hueber.
- Team Deutsch (2008a [Nachdruck 2015]). Deutsch für Jugendliche. Kursbuch 1. Unter Redaktion v. Ursula Esterl, Elke Körner, Ágnes Einhorn u.a. Stuttgart: Klett.
- Team Deutsch (2008b [Nachdruck 2014]). Deutsch für Jugendliche. Kursbuch 2. Unter Redaktion v. Ursula Esterl, Elke Körner, Ágnes Einhorn u.a. Stuttgart: Klett.
- Team Deutsch (2008c [Nachdruck 2013]). Deutsch für Jugendliche. Kursbuch 3. Unter Redaktion v. Ursula Esterl, Elke Körner, Ágnes Einhorn u.a. Stuttgart: Klett.
- Team Deutsch NEU (2013). [Kursbuch] 1. Unter Redaktion v. Ursula Esterl, Elke Körner, Ágnes Einhorn u.a. Paris: Maison des Langues [in Kooperation mit Klett 2008].
- Team Deutsch NEU (2014). [Kursbuch] 2. Unter Redaktion v. Florian Boullot, Aurélie Déchalotte, David Güldenpfennig u.a. Paris: Maison des Langues [in Kooperation mit Klett 2008].
- TrabiTour (2013). VWO. Textbuch 1. Unter Redaktion v. Gert Baas, Kees van Eunen, Linda Harshagen u.a. 3. Aufl. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- TrabiTour (2014). VWO. Textbuch 2. Unter Redaktion v. Gert Baas, Carine Ettema, Kees van Eunen u.a. 3. Aufl. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Wir neu (2015a). Grundkurs Deutsch für junge Lernende. Lehrbuch 1. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung u. Redaktion v. Eva-Maria Jenkins-Krumm, Coleen Clement u. Ondřej Kotas. Stuttgart: Klett.
- Wir neu (2015b). Grundkurs Deutsch für junge Lernende. Lehrbuch 2. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung u. Redaktion v. Eva-Maria Jenkins-Krumm u. Coleen Clement. Stuttgart: Klett.
- Wir neu (2015c). Grundkurs Deutsch für junge Lernende. Lehrbuch 3. Orientiert an der ital. Ausgabe v. Giorgio Motta unter Bearbeitung u. Redaktion v. Eva-Maria Jenkins-Krumm, Coleen Clement u. Ondřej Kotas. Stuttgart: Klett.

**Kontakt:** Barbara Hoch, M.A.  
Universität Koblenz-Landau  
Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter  
Arbeitsbereich Grundschulpädagogik  
August-Croissant-Str. 5  
76829 Landau  
E-Mail: [hoch@uni-landau.de](mailto:hoch@uni-landau.de)  
Tel.: 06341 280-34259