

Schulze, Hans Joachim

Landeskunde in Lehrwerken - über ein Land erzählen oder ein Land erzählen?

Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik. 2023, vol. 37, iss. 2, pp. 107-124

ISSN 1803-7380 (print); ISSN 2336-4408 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/BBGN2023-2-7>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.79553>

License: [CC BY-SA 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Access Date: 19. 02. 2024

Version: 20240216

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

Landeskunde in Lehrwerken – über ein Land erzählen oder ein Land erzählen?

Landeskunde in German-language textbooks – telling about a country or telling a country?

Hans Joachim Schulze

Abstract

Classical cultural studies, or 'Landeskunde', as it has been known since the first textbooks on teaching German as a foreign language, tells its readers a lot *about* a country, initially in a cognitive manner, and later also through an intercultural and communicative approach. Alongside historical events like the fall of the Berlin wall, aspects of everyday life and culture have come into focus, as is evidenced by the existence of many texts about food in Germany, Austria and Switzerland (commonly known as DACH). These classical approaches to 'Landeskunde' are challenged in this essay by arguing that 'Landeskunde' is often transmitted *implicitly*, through the protagonists of the textbooks and the stories they tell – therefore, 'Landeskunde' is also people's studies. It is in these stories that *a country is told*. Are German textbooks still dominated by "young, dynamic, cheerful people of different origins" (Funk 2004: 41, translated by the author) that "principally belong to a prosperous bourgeois middle class" (Altmayer 2017: 17, translated by the author)? What are the stories about German-speaking countries that they tell? How is the discursive approach to 'Landeskunde' being implemented? These questions are discussed in this essay with reference to current German-language textbooks, with a focus on three new books on the A1/A2 levels.

Keywords

Landeskunde; cultural studies; textbook analysis; teaching materials; German as a Foreign Language

1 Einleitung

Hannes Schweiger beginnt seinen Überblicksaufsatz über die „Konzepte der Landeskunde“ von 2021 mit den Worten „Totgesagte leben länger“ (Schweiger 2021: 358). Tatsächlich werden das Konzept und insbesondere der Begriff der „Landeskunde“ in zahlreichen Aufsätzen kritisiert. Dieser *könnte / sollte / müsste* ersetzt werden durch „Landeswissenschaften, Deutschlandstudien, Leutekunde oder Kulturstudien“ (vgl. Koreik – Pietzuch 2010: 1442). Bislang hat sich jedoch kein anderer Begriff durchgesetzt, sodass fast alle Aufsätze zum Thema immer noch von dem Begriff „Landeskunde“ ausgehen. Auch die mittlerweile in nahezu allen Lehrwerken zum Standard gewordene Erweiterung der Perspektive zumindest auf die großen deutschsprachigen Länder (Deutschland / Österreich / Schweiz) unter dem Stichwort DACH hat daran nichts geändert, obwohl man konsequenterweise nun von „Länderkunde“ sprechen müsste. In diesem Beitrag wird der etablierte Begriff „Landeskunde“ verwendet.

Der Aufsatz geht zunächst auf die mittlerweile „klassischen“ Ansätze der Landeskunde ein. Im Mittelpunkt der Darstellung steht die Landeskunde als „Leutekunde“. Zunächst wird untersucht, ob die in etlichen Aufsätzen geäußerte Kritik an der Personenauswahl und -darstellung in den aktuellen Lehrwerken zutrifft; dann wird exemplarisch untersucht, wie Landeskunde in den Lehrwerken und ihren Figuren stattfindet.

2 „Klassische“ Ansätze der Landeskunde

Auf einen Aufsatz von Andreas Pauldrach geht die grundsätzliche Unterscheidung der Landeskunde in „die drei heute bereits als *klassisch* geltenden *Ansätze* der Landeskunde“ (Altmayer 2017: 5) zurück: den kognitiven, den kommunikativen und den interkulturellen Ansatz (Pauldrach 1992: 6–8). Sie wurde und wird bis heute in vielen Aufsätzen übernommen (z. B. Biechele – Padrós 2003: 3; Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020: 35–36; Nicolaescu 2021: 246–248 und Schweiger 2021: 360–362) und dient auch hier als Grundlage.

Beim *kognitiven / „kognitiv-informationsbezogenen“* (Schweiger 2021: 360) *Ansatz* geht es in erster Linie um die Vermittlung von Fakten, die von den Lehrwerk-Autor*innen bzw. den Lehrenden „aus einer Vielzahl von landeskundlichen Informationen“ (Biechele – Padrós 2003: 23) ausgewählt werden. Der kognitive Ansatz verweist auf die „Erwartung, dass es genügt, Faktenwissen über das Land bzw. die Länder zu vermitteln, in denen eine Sprache gesprochen wird“ (Bohunovsky – Altmayer 2020: 70). Schweiger betont auch den „additive[n] Charakter“ der kognitiven Landeskunde: „Landeskundliches Lernen wird nicht als integrativer Teil des Sprachunterrichts, sondern als Ergänzung gesehen.“ (Schweiger 2021: 360) Typisch für die kognitive Landeskunde sind Sachtexte, Zeitafeln, Tabellen oder Schaubilder. Ging es beim kognitiven Ansatz zunächst vor allem um die Geschichte und die „Hochkultur“, so kam ab den 1970er Jahren der „erweiterte Kulturbegriff“ zum Tragen, der „die gesamte Lebenswirklichkeit der in einem bestimmten Sprach- und Kulturraum lebenden Menschen und alle Produkte ihres Denkens und

Handelns umfasst“ (Nicolaescu 2021: 247) – Alltagsthemen wie Essen und Trinken, Feste und Festivals, Haustiere etc. spielen somit heute eine wichtige Rolle in den Lehrwerken.

Zu fragen ist, ob die Texte der kognitiven Landeskunde immer bei Lernenden auf Interesse stoßen, ob sie also relevant für sie sind. Trocken geschriebene Sachtexte oder auch Zeittafeln zur Geschichte sprechen nicht alle Lernenden an. Vielfach sind Landeskunde-Texte auch in „Zwischen-Teilen“ der Lehrwerke eingestreut („Plateau“ / „Magazin“ / „Plattform“ in den hier behandelten Lehrwerken „Das Leben“, „Momente“, „Netzwerk neu“), was den fakultativen Charakter unterstreicht.

Die *kommunikativen Wende* im Sprachunterricht ab den 1970er Jahren hatte auch Einfluss auf die Landeskunde. Der *kommunikative Landeskunde-Ansatz* verfolgt „pragmatische Ziele“: die „Fähigkeit, sich in bestimmten Situationen mitteilen zu können“ und „den Alltag im deutschsprachigen Raum zu bewältigen“ (Biechele – Padrós 2003: 34/43). Redemittel spielen hier eine große Rolle und sollen den Lernenden etwa dabei helfen, im Restaurant zu bestellen, einzukaufen oder die Meinung zu Alltagsthemen zu äußern: „Präsentiert wird, was einem vor Ort in der zielsprachigen Umgebung als Sprachhandlung begegnen könnte.“ (Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020: 36) Dieser Ansatz ist nach wie vor in den Lehrwerken sehr häufig zu finden.

Der *interkulturelle Ansatz* entstand in den 1980er / 1990er Jahren und rückt die Selbstreflexion der Lernenden in den Mittelpunkt. „Es geht nicht in erster Linie um das Vermitteln von Wissen, sondern um das Nachdenken über ›das Eigene‹ und ›das Fremde‹, über eigen- und fremdkulturelle Perspektiven und deren Unterschiede und Gemeinsamkeiten.“ (Schweiger 2021: 362) Ziel des Sprachunterrichts ist demnach auch die „Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“¹. Die typische Frage der interkulturellen Landeskunde lautet „Wie ist das in Ihrem Land?“²

Betrachtet man die interkulturelle Landeskunde aus der Unterrichtspraxis, so lässt sich beobachten, dass manche Lernende es lieben, von ihrem Heimatland zu erzählen – insbesondere dann, wenn sie sich (noch) stark mit ihrem Heimatland identifizieren.³ Problematisch ist jedoch die „Reduktion“ der Fremdsprachenlernenden „auf ihre Rolle als Repräsentanten ihrer nationalen Herkunft“ (Altmayer 2016a: 18). Dies gilt insbesondere für Lernende, die das Land ihrer Kindheit / Jugend schon längere Zeit verlassen haben und sich nicht mehr damit identifizieren.⁴ Der Begleitband zum GeR 2020 fordert daher: „Lernende [sind] als plurilinguale und plurikulturelle Wesen anzusehen.“ (Council of Europe 2020: 34) Im aktuellen Lehrwerk „Vielfalt“ (Hueber ab 2020) wird

1 ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990). In: IDV-Rundbrief 45, Seite 15-18; hier: These 4, S. 16; online abrufbar unter <https://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf> (1.11.2023)

2 In Lehrwerken wie „Tangram aktuell“ (Hueber 2004 ff.) wird diese Frage in fast jeder Lektion gestellt.

3 Auch unter dem Aspekt, dass man im Unterricht „möglichst oft das [tun sollte], was Menschen auch außerhalb des Unterrichts mit Sprache tun“ (Funk et al. 2014: 12), kann man den interkulturellen Vergleich sinnvoll nennen, denn die Frage nach dem Heimatland (wie auch immer das definiert wird) wird den in DACH lebenden Lernenden auch im Alltag oft gestellt.

4 Eine Teilnehmerin aus Serbien sagte mir in einem Kurs: „Ich lebe schon seit 20 Jahren nicht mehr in Serbien und kann eigentlich nichts mehr über mein Heimatland sagen.“

diese Forderung aufgegriffen und die klassische interkulturelle Fragestellung ausgeweitet: „Wie sagt man ... in den Sprachen, die Sie kennen?“ („Vielfalt“ B2.1, KB S. 7)⁵ Altmayer stellt zudem in Frage, ob das Konzept der interkulturellen Landeskunde in Zeiten der Globalisierung noch sinnvoll ist, und kritisiert die interkulturelle Landeskunde wie folgt: Sie fördere ein „homogenisierendes Verständnis von Kultur als Nationalkultur [...], das der realen Heterogenität und Komplexität globalisierter Gesellschaften nicht mehr [entspricht]“ (Altmayer 2016a: 18).

Ein weiterer Aspekt ist die *Aufgabenorientierung der Landeskunde*. In ihrem Aufsatz von 2010 nennen Koreik und Pietzuch den „Einbezug der Lerner durch [...] eigene Recherchearbeit [...] einen Fortschritt“ (Koreik – Pietzuch 2010: 1447). Dies wird in den aktuellen Lehrwerken konsequent umgesetzt. Nach Hermann Funk muss Landeskunde immer „einen didaktischen Ansatz verfolgen“ (Funk 2017: 265).. Schweiger greift dieses Postulat auf, indem er feststellt:

„Nicht die Vermittlung scheinbar objektiver Tatsachen soll geleistet werden, sondern Lernende sollen wissen, wo und wie sie für sie relevante [sic!] Informationen über die Geschichte, Kultur, Gesellschaft der Zielsprachenländer und -regionen finden [...]. Vermittelt werden daher Strategien der selbstständigen Wissenserweiterung.“ (Schweiger 2021: 360)

Vergleichsweise jung ist die von Claus Altmayer begründete *diskursive Landeskunde*. „Gegenstand der [...] ‚diskursiven‘ Landeskunde [...] sind nicht Fakten oder kulturspezifische Verhaltensweisen, sondern Diskurse [...] und die [...] diskursiv hergestellten und ausgehandelten Bedeutungen“ (Altmayer 2016b: 9). Ziel der diskursiven Landeskunde ist „...die Fähigkeit zur Partizipation an Diskursen“ oder „Diskursfähigkeit“ (Bohunovsky – Altmayer 2020: 73). Dieses Konzept spiegelt sich in Ansätzen auch in den untersuchten Lehrwerken wider. Gerade die Diskursfähigkeit ist ein Beitrag zur wirklichen Integration und Teilhabe – denn wir lernen eine Sprache (auch), um von uns zu erzählen und uns an Diskussionen zu beteiligen.

3 Landeskunde als „Leutekunde“

Wie bereits angesprochen, wird der Begriff „Landeskunde“ von vielen Autor*innen „als überholt deklariert“ (Schweiger 2021: 358). Unter den von Uwe Koreik und Jan Pietzuch (2010: 1442) als Alternativen genannten Begriffen findet sich auch das Wort „Leutekunde“. Schon 1992 verwendet Hans-Jürgen Krumm den Begriff „Leutekunde“ in der Zwischenüberschrift eines Aufsatzes und fährt fort:

„[D]ie Vorstellungen über ein Land [sind] meist Vorstellungen über die Menschen. Nicht die abstrakten Regelungen (Gesetze, Wirtschaft, Politik), sondern deren konkrete Auswirkungen

⁵ Ähnlich noch mehrmals im Buch, zum Beispiel KB S. 51: „Was bedeutet der Ausdruck *zwei Seiten derselben Medaille*? Kennen Sie einen ähnlichen Ausdruck in einer anderen Sprache?“

auf einzelne Menschen sind daher ein sinnvoller und motivierender Einstieg in die Landeskunde.“ (Krumm 1992: 16–17)

Denn es sind – neben der (von Menschen mitgestalteten, oft zerstörten) Landschaft, der (von Menschen erbauten) Architektur, der (von Menschen geschaffenen) Kultur, den von Menschen zubereiteten Gerichten usw. – besonders die Menschen oder „Leute“, die ein Land ausmachen. Nicht umsonst gibt es im Deutschen die Redensart, dass man auf Reisen (hoffentlich) „Land und Leute“ kennenlernt, wobei diese offenbar als Einheit verstanden werden. Diese „Leute“ sind in Lehrwerken die Figuren oder Protagonist*innen. Sie transportieren Werte und „subtile Informationen [...], die nicht unbedingt auf den ersten Blick zu erkennen sind, aber doch *implizit* von den Lernenden aufgenommen werden“ (Majjala 2007: 553). Ein Beispiel aus einem älteren Lehrwerk soll dies verdeutlichen:

[Junges Paar geht in den Handyladen:]

Er: „Oh, schau mal, der USB-Stick, er hat 64 Gigabyte. Was kostet er?“

Sie: „12 Euro 90.“

Er: „Das ist günstig! Ich denke, ich kaufe den USB-Stick.“

Sie: „Schau mal, die Handyhülle. Die ist cool.“

Er: „Ja, nicht schlecht.“

Sie: „Ich glaube, ich kaufe die Handyhülle. Sie kostet nur 9 Euro 90.“

Er: „Du hast schon zwei Hüllen! Brauchst du die Hülle wirklich?“

Sie: „Nein, aber brauchst du den USB-Stick?“ [Im Video: Er zuckt mit den Schultern, nimmt sie in den Arm, und sie gehen zur Kasse.]

(„Panorama“ A1.1, Kursbuch S. 34 und Video)

Liest, hört und sieht man diesen Dialog⁶, so erfährt man unterschwellig an *subtilen Informationen*: In Deutschland gehen junge Menschen gerne shoppen, sind konsumfreudig und kaufen dabei Dinge, die sie nicht unbedingt brauchen. Frauen kaufen gerne Handyhüllen, Männer bevorzugen USB-Sticks. Rollenklischees werden somit verfestigt. In der letzten Frage „Brauchst du die Hülle wirklich?“ sehe ich keine (potenzielle) Konsumkritik, sondern eher, dass man sich in Beziehungen gelegentlich übereinander lustig macht, ohne aber das Handeln des Partners / der Partnerin in Frage zu stellen.

Während insbesondere die kognitive Landeskunde *über ein Land* berichtet, *erzählen* also die Figuren der Lehrwerke, wie an diesem Beispiel ausgeführt, selbst das Land – implizit und subtiler, als das ein klassischer, kognitiver Landeskundentext tun könnte. Vielleicht ist dieses implizite Lernen sogar nachhaltiger als das explizite, kognitive Lernen, denn laut den Erkenntnissen der Lernpsychologie bleiben „erlebnishaft-episodische Dinge [...] länger und nachhaltiger hängen als reine Fakten“ (Roth 2015: 116).

6 Hingewiesen sei noch auf das weitgehende Fehlen von Partikeln in dem Dialog. Statt der natürlicheren Frage „Was kostet er *denn*?“ heißt es „Was kostet es?“, statt „Das ist *aber* günstig“ heißt es, „Das ist günstig“, statt „Du hast *doch* schon zwei Hüllen“ heißt es „Du hast schon zwei Hüllen“. Dadurch klingt der gesprochene Dialog etwas hölzern (was die Schauspieler*innen im Video auch nicht retten können).

So stellt „Momente“ in der Stufe A1.1 den Fall der Berliner Mauer 1989 mit nur minimalen Basisinformationen dar, ergänzt durch drei Erlebnisberichte von Zeitzeugen („Momente“ A1.1, KB S. 75). Ähnlich präsentiert „Das Leben“ (A2, Lektion 8, KB S. 103) die Stadt Frankfurt mit ein paar Bildern und Fakten, eingebettet in das erzählte Städteporträt einer fiktiven Einwohnerin. Altmayer sieht in diesem Perspektivwechsel einen Teil des „cultural turn“: früher hat man Menschen und ihr Handeln von außen betrachtet und beschrieben; heute will man dagegen „die Perspektive der Beteiligten, also der handelnden Menschen selbst“ einnehmen (Altmayer 2017: 11).⁷ Diesem Ansatz kommt in den aktuellen Lehrwerken eine hohe Bedeutung zu. Da die Protagonist*innen meistens in Geschichten eingebettet sind, wird im Folgenden der Begriff „erzählte Landeskunde“ verwendet.

4 „Leutekunde“: Figuren der Lehrwerke

4.1 Kritik

Wenn Landeskunde als „Leutekunde“ verstanden wird, kommt der Auswahl dieser „Leute“ bzw. Figuren in den Lehrwerken eine besondere Bedeutung zu. Lehrwerke wurden vielfach in Hinblick auf diese Auswahl kritisiert, insbesondere in Bezug auf Alter und soziale Herkunft der Figuren sowie die erzählten Geschichten. Nach Hermann Funk (2004: 41) dominieren in Lehrwerken „[j]unge, dynamische, fröhliche Menschen unterschiedlicher Herkunft“, deren Fotos von den Verlagen „bei den gleichen Agenturen“ bestellt werden und damit den gleichen „Farb-, Foto- und Titeltrends“ folgen.⁸ Auch Claus Altmayer weist auf den Altersaspekt sowie auf die soziale Herkunft der Figuren, die meistens zur Mittelschicht gehören, hin:

„Es entsteht ein Bild, wonach deutschsprachige Menschen offenbar durchweg weiß sind, selten älter als 35 Jahre und grundsätzlich einer wohlhabenden bürgerlichen Mittelschicht angehören. Für andere, davon abweichende Deutungen, etwa unterschiedliche, insbesondere ärmere Milieus, für Menschen mit Migrationshintergrund und nicht-weißer Hautfarbe oder für Angehörige der zwar ökonomisch ineffektiven, aber quantitativ sehr bedeutenden Generation 60 plus ist in der hier entfalteten Bilderwelt offenbar kein Platz.“ (Altmayer 2017: 17)

Paul Voerkel und Henrique Evaldo Janzen unterstreichen ebenfalls den sozialen Aspekt und stellen fest, dass die Figuren in Lehrwerken fast nie wirkliche Krisensituationen erleben:

⁷ Einen ähnlichen Wechsel stellt man fest, wenn man heute ein historisches Museum besucht. Auch hier wird zunehmend die Perspektive der „einfachen Menschen“ eingenommen.

⁸ Ein Blick ins Quellenverzeichnis am Ende der Lehrwerke bestätigt diesen Eindruck: Fotodatenbanken wie shutterstock dominieren; nur wenige Fotos werden eigens von den Verlagen in Auftrag gegeben.

„Die Figuren in den weitaus meisten Lehrwerken haben stets gute Laune, sind schick angezogen und leben in Bilderbuch-Familien zusammen. [...] Grundlegende menschliche Erfahrungen – Verlust, Trauer, Unsicherheit oder Erfolglosigkeit beispielsweise – kommen kaum vor, stattdessen verhalten sich die Figuren politisch und gesellschaftlich korrekt: Der Müll wird getrennt, Wasser gespart und beim Essen sitzt die gesamte Familie gemeinsam am Tisch.“ (Voerkel & Janzen 2017: 532)

Die Autoren fassen zusammen: „Kurz: Die Personen sind ‚flach‘ und neutral, sie erfüllen in der Regel klassische Rollenbilder und entwickeln sich nicht weiter.“ (ebd.) Dies zeigt auch der oben vorgestellte Dialog aus „Panorama“.

Insgesamt – so die Kritik – herrscht in Lehrwerken eine *heile Welt* vor. Renate Riedner kritisiert die „möglichst perfekte Fiktion“ von Authentizität in Lehrwerken: Sie spricht von „glatten, mit Fotos illustrierten, aber nur scheinbar realitätsgesättigten Unterrichtsmaterialien, die derzeit die Produktion deutscher Lehrwerksverlage dominieren“ (Riedner 2018: 40).

Im Folgenden soll untersucht werden, ob diese Kritik auch auf die aktuellen Lehrwerke zutrifft. Dazu werden die ab 2019 erschienenen Lehrwerke „Das Leben“ (Cornelsen), „Momente“ (Hueber) und „Netzwerk neu“ (Klett) untersucht, mit einem Schwerpunkt auf den Büchern der Stufe A2. Vereinzelt werden auch Beispiele aus den Büchern der Mittelstufe „Kontext“ (Klett), „Vielfalt“ (Hueber) und „Weitblick“ (Cornelsen) herangezogen. Zunächst geht es um die Figurenauswahl; danach soll die Frage behandelt werden, welche Landeskunde-Ansätze in den Lehrwerken sichtbar werden und ob in den Lektionen der entsprechenden Lehrwerke mehr als nur eine *heile Welt* vorherrscht – ob wir die Figuren also auch in Krisensituationen oder nur als „dynamisch, fröhlich“ (Funk 2004: 41) erleben.

4.2 Untersuchung der Figuren in den Lehrwerken

In diesem Abschnitt wird zunächst der Versuch unternommen, die Figuren der Lehrwerke bestimmten Altersgruppen zuzuordnen, um zu überprüfen, ob tatsächlich, wie u. a. von Funk (2004: 41) und Altmayer (2017: 17) dargestellt, junge Menschen unter 35 die Lehrwerke stark dominieren. Dafür habe ich die „handelnden Personen“⁹ der Lehrwerke vier Altersgruppen zugeordnet: unter 18 Jahren (Kinder und Jugendliche) – 18 bis ca. 35 Jahre (die Lebensphasen Studium / Ausbildung / Berufsbeginn) – 35 bis ca. 60 Jahre (Berufsphase / Familienphase) – über 60 Jahre (ältere Menschen am Ende des Berufslebens oder danach). Da, wo es keine expliziten Informationen über das Alter gibt, habe ich diese aus den Fotos oder den Inhalten der Texte erschlossen. Auch wenn

9 Mit „handelnden Personen“ sind die Figuren gemeint, die in den Lehrwerken in Hör- oder Lesetexten vorkommen, ohne dabei nur eine (berufliche) Rolle zu erfüllen. Beispiel: Eine Zugbegleiterin, die in einem Lesetext über ihren Alltag erzählt (wie Leni Stadler in „Das Leben“ A2, S. 27) ist eine handelnde Person. Ein Zugbegleiter, der in einem Hörtext eine Zugansage macht oder die Fahrkarten kontrolliert, während sich zwei Figuren unterhalten, ist demnach keine handelnde Person.

eine Zählung im Einzelfall vielleicht nicht zweifelsfrei durchzuführen ist, ergibt sich doch ein Gesamtbild, das es erlaubt festzustellen, ob auch andere Altersgruppen als die der 18- bis 35-Jährigen vorkommen.

A2-Lehrwerke	Figuren insgesamt	U18 (unter 18)	ca. 18-35 Jahre	ca. 35-60 Jahre	Ü60 (über 60)
„Das Leben“ A2.1+A2.2	95	5	66	26	8
„Momente“ A2.1 +A2.2	118	3	66	28	21
„Netzwerk neu“ ¹⁰ A2.1+A2.2	135	11	86	34	4
insgesamt	348	19	218	88	33

B2-Lehrwerke	Figuren insgesamt	U18 (unter 18)	ca. 18–35 Jahre	ca. 35–60 Jahre	Ü60 (über 60)
„Kontext“ B2.1	60	1	41	16	2
„Vielfalt“ B2.1 + B2.2	68	–	34	27	7
„Weitblick“ B2.1 + B2.2	65	1	33	23	8
insgesamt	193	2	108	66	17

Wie man sieht, macht die Gruppe der 18- bis 35-Jährigen den Großteil der Figuren in den Lehrwerken aus. Grob zusammengefasst ist aber etwa ein Drittel der Protagonist*innen der Lehrwerke über 35 Jahre alt (also in den Altersgruppen 35–60 Jahre bzw. über 60 Jahre); bei den Lehrwerken „Vielfalt“ und „Weitblick“ für die Mittelstufe liegt der Anteil der Personen, die älter als ca. 35 Jahre alt sind, sogar bei etwa 50 %.

Die in der Literatur geäußerte Kritik, dass ältere Personen in den Lehrwerken (fast) gar nicht vorkommen, lässt sich also nicht aufrechterhalten. Dass die Gruppe der 18- bis 35-Jährigen stärker als andere vertreten ist, kann man damit begründen, dass diese Altersgruppe auch einen Großteil der Teilnehmenden in (DaF-)Kursen im In- und Ausland ausmacht und gleichaltrige Figuren in den Lehrwerken eher zur Identifikation einladen. Dennoch ist es aus meiner Sicht sehr begrüßenswert, dass insbesondere auch ältere Personen in den Lehrwerken vorkommen, weil dies die Bandbreite der zu behandelnden Themen erweitert (z. B. Berufswechsel / Scheitern im Beruf und Neuanfang). Außerdem dürfte im Sinne des lebenslangen Lernens die Zahl der älteren Lernenden in den Sprachkursen Deutsch als Fremdsprache zunehmen.

¹⁰ „Netzwerk neu“ ist in diesem Aspekt nur bedingt vergleichbar, da sich das Lehrwerk ausdrücklich an „junge Erwachsene richtet“ (Umschlagrückseite). Ältere Lernende gehören also nicht zur engeren Zielgruppe.

Dagegen trifft Altmayers Kritik, dass in den Lehrwerken vor allem Angehörige „einer wohlhabenden bürgerlichen Mittelschicht“ (2017: 17) vorkommen, weitgehend zu. Zwar sind viele Protagonist*innen nicht unbedingt „wohlhabend“; viele studieren auch oder sind in der Ausbildung. Aber Sorgen um den Lebensunterhalt werden kaum thematisiert; Erfahrungen des Scheiterns kommen selten vor. Einige Ausnahmen fallen auf: In Lektion 4 von „Netzwerk neu“ spricht Max (Mitbewohner der Netzwerk-WG und etwa 30-jähriger Student) über Geldprobleme und macht sich auf die Suche nach einem neuen Job. Ebenfalls in „Netzwerk neu“, A2 Lektion 5, sprechen ein Müllmann, ein Krankenpfleger und eine Sachbearbeiterin im Bürgeramt über ihren Berufsalltag. „Das Leben“ A1 präsentiert in Lektion 2 einen Paketzusteller und seine Probleme bei der Arbeit. „Momente“ A1.1 hat in Lektion 2 ebenfalls einen Paketzusteller als Protagonisten und in Lektion 11 in einem kurzen HV einen Bauarbeiter. In „Momente“ A1.2, Modul nach Lektion 15 (KB S. 24), stellt Elsa Bilder ihres Alltags vor und erwähnt dabei den Pfandflaschensammler, dem sie oft auf ihrem Weg nach Hause begegnet (gefolgt von der Aufgabe, dass auch die TN Bilder ihres Alltags vorstellen und kommentieren). „Momente“ A2.2 enthält im Modul nach Lektion 24 (KB S. 76) einen Text über das „Containern“ von Lebensmitteln. In „Vielfalt“ B2.1, Lektion 10, berichtet ein ehemaliger Personalchef über seine Kündigung bei einem internationalen Unternehmen und darüber, wie er danach einen Neuanfang als selbstständiger Coach gemacht hat.

Interessant ist auch ein Blick auf den Aspekt der Diversität: Anders als von Altmayer (2017: 17) kritisiert, sind die Figuren in den Lehrwerken durchaus nicht nur weißer Hautfarbe. In „Netzwerk neu“ und „Momente“ gibt es regelmäßig Protagonist*innen mit Migrationshintergrund; auch in „Das Leben“ ist dies der Fall, wenn auch in geringerem Ausmaß¹¹. Menschen mit Behinderungen begegnet man in den Lehrwerken allerdings nur äußerst selten: In „Netzwerk neu“ A2.1 machen Anna und Bea in Lektion 6 einen Kurs bei einer gehörlosen Gebärdendolmetscherin. „Kontext“ B2.1 (Lektion 1, KB S. 22) enthält das Videoporträt von Luis, der in einer „WG für alle“ lebt und dessen Behinderung in der Lektion thematisiert wird; in „Vielfalt“ B2.1 (Lektion 12) wird die Rollstuhlfahrerin Simone porträtiert, die sich im Nachbarschafts-Netzwerk engagiert; dabei wird ihre Behinderung nur am Rande thematisiert, was man als Zeichen von Inklusion werten kann.

5 Themen in Lehrwerken und ihre unterschiedliche Darstellung

Im folgenden Abschnitt soll untersucht werden, wie durch die Figuren im Sinne der „Leutekunde“ verschiedene Landeskunde-Themen in den Lehrwerken der A-Stufen vermittelt werden. Vergleicht man die Lektionen in unterschiedlichen DaF-Lehrwerken, so

¹¹ Ein Beispiel kann dies verdeutlichen: „Netzwerk neu“ und „Das Leben“ machen in jeweils einer Lektion der A2 ein Klassentreffen und den Rückblick auf die Schulzeit zum Thema. Wenn man die Namen der sich treffenden Schüler ansieht, so haben in Lektion 2 von „Netzwerk neu“ A2 zwei der fünf ehemaligen Schüler*innen einen Migrationshintergrund; in der Klassentreffen-Lektion 1 von „Das Leben“ A2 trifft dies auf keine der Schüler*innen zu. In „Momente“ A1/A2 gibt es keine entsprechende Lektion.

stellt man schnell fest, dass sich insbesondere in den A-Stufen die Themen der Lehrwerke sehr ähneln. So gibt es in allen hier untersuchten Lehrwerken eine oder mehrere (Teil-)Lektionen zum Thema Mobilität – Wohnen – Medien – Städteporträt / Leben in der Stadt etc. Auch Themen wie Wandern / Umwelt / Haustiere / Schule werden regelmäßig aufgegriffen. Im Folgenden wird an zwei Beispielen untersucht, wie die Lehrwerke typische Themen der A-Stufen, nämlich Mobilität und Wohnen, behandeln. Im Zentrum steht dabei die Frage, welche Landeskunde-Ansätze (kognitiv, interkulturell, kommunikativ, diskursiv) in den unterschiedlichen Lehrwerken zum Tragen kommen.

5.1 Thema Mobilität

Das Thema Mobilität wird in allen drei Lehrwerken auf dem Niveau A2 behandelt. Zu Beginn der Lektion 2 von „Das Leben“ steht ein mit Zahlen angereicherter Magazintext über die Fahrradstadt Münster (kognitive Landeskunde). Dann werden in kurzen Absätzen zwei Menschen porträtiert: eine Fahrradfahrerin, die in Münster Medizin studiert und „Radfahren in Münster am praktischsten findet“ (KB S. 23), und ein junger Familienvater, der auf dem Land in der Nähe wohnt und mit dem Auto pendelt, „weil die Fahrt mit dem Bus viel länger dauert“ (KB S. 23). Eine weitere Figur in dieser Lektion ist Noah, dessen Wochenendreise mit der Bahn zu seiner Freundin Alina in der Lektion (KB S. 24 / Übungsbuch S. 29 Nr. 4) in HV und Textnachrichten dargestellt wird. In beiden Fällen kann man von erzählter Landeskunde sprechen, wobei die Figuren farblos bleiben. Schließlich enthält die Lektion das Porträt einer Zugbegleiterin aus der Schweiz, die überaus positiv von ihrer Arbeit erzählt und die Schweiz dabei so darstellt: „Das Land ist so schön: Wälder, Berge, Seen, Städte. Und ich sehe das alles jeden Tag. Am liebsten im Winter. Dann haben wir Schnee.“ (KB S. 27) In dieser etwas klischeehaften Beschreibung, die man so ähnlich auch in einem Tourismusprospekt in einfacher Sprache finden könnte, kann man die *heile Welt* erkennen, die viele Menschen in der Schweiz zu finden hoffen; die Darstellung wirkt aber naiv oder, wie es in Renate Riedners genereller Lehrwerk-Kritik (2018: 40) heißt: „glatt, aber nur scheinbar realitäts-gesättigt“.

Zwischen den „Geschichten“ dieser Personen wird (KB S. 22) die Frage an die TN gestellt: „Rad, Auto, Bus, U-Bahn ...? Was nutzen Sie wann und warum?“ (kommunikative Landeskunde und Personalisierung¹²). Später folgt (KB S. 24) ein Beispiel für interkulturelle Landeskunde: ein Vergleich der Verkehrsmittel in verschiedenen Ländern (in Verbindung mit einem Training des Komparativs, „dauert länger als ...“, „ist genauso schnell wie ...“ etc.). Als Zielaufgabe folgt gegen Ende der Kursbuch-Lektion (KB S. 26) die Planung einer Reise durch drei Städte in Nord- oder Süddeutschland.

„Momente“ (Lektion 10/A2.1) behandelt das Thema Mobilität in der Stadt erzählerisch in der Geschichte von Oma Else, die ihren Enkel Konstantin in einer nicht näher genannten Stadt besucht. Die Geschichte wird in zwei Episoden (HV S. 63 = Dialog und

¹² Personalisierung = Die Lernenden sprechen über sich selbst: „Die im Unterricht angebotenen Situationen sollen etwas mit der Lebenswelt der Lernenden zu tun haben.“ (Funk et al. 2014: 20)

LV 64–65 = Chatnachrichten) erzählt. Oma Else zögert zunächst, einen E-Scooter zu besteigen, und wird dazu von Konstantin überredet; später findet sie aber zunehmend Spaß an dem Fahrzeug. Außerdem enthält die Lektion auf S. 65 ein mit Fotos bebildertes HV, nämlich drei Interviews mit Verkehrsteilnehmenden: eine junge Frau, die ein Kind betreut und mit der U-Bahn unterwegs ist; eine Autofahrerin, die als Pflegekraft von Patient zu Patient hetzt; und ein Mann, der in der Stadt alle Wege zu Fuß geht oder joggt. Hier werden Alltagsprobleme wie Platzmangel in der U-Bahn und Staus angesprochen. All dies kann man unter „erzählte Landeskunde“ einordnen, wobei insbesondere die Figur von Oma Else sehr lebendig erscheint und den Geschlechterstereotypen widerspricht.

Am Beginn dieser „Momente“-Lektion steht die Frage an die TN: „Sind Sie schon einmal E-Scooter gefahren?“ (KB S. 63, kommunikative Landeskunde und Personalisierung). Mitten in der Lektion findet sich als Aufgabe ein „Meinungsspingpong“ (KB S. 64/98), bei dem die Teilnehmenden in einem Hin und Her der Argumente („Pingpong“) über ein Leben mit oder ohne Auto diskutieren. Das lässt sich als diskursive Landeskunde einordnen – die Lernenden lernen, sich an einem Diskurs zu beteiligen, wie er in DACH sowohl auf privater als auch auf politischer Ebene oft geführt wird.

Die entsprechende Lektion in „Netzwerk“ (A2, Lektion 7) startet mit einer Fotogeschichte, bei der die Episoden eines HV einzelnen Fotos zugeordnet werden sollen. Die Geschichte beschreibt als erzählte Landeskunde recht realistisch den Weg von Tamara und Leon mit öffentlichen Verkehrsmitteln bzw. mit dem Auto zum Konzert im Münchener Gasteig. Nachdem Leon wegen eines Staus fast zu spät gekommen wäre, beschließt er (vielleicht etwas zu schnell einsichtig): „Das nächste Mal fahre ich auch nicht mit dem Auto“. In der Geschichte aus der Netzwerk-WG (KB S. 88) geht es darum, wie Bea und Luca sich ein Leihrad der MVG ausleihen (auch das ein Beispiel für erzählte Landeskunde); die Geschichte illustriert eine Werbung und Bedienungsanleitung für ein Leihrad-System (KB S. 83, Nr. 6). Gegen Ende der Lektion findet sich ein kognitives Leseverstehen mit Mobilitäts-Beispielen aus Kopenhagen und La Paz. Dabei werden E-Scooter und E-Bikes differenziert behandelt: „Aber Untersuchungen zeigen, dass die meisten Menschen sie in der Freizeit nutzen.“ (KB S. 85) Diese Texte münden in eine Paar-Diskussion über moderne Lösungsvorschläge für die Mobilität in der Stadt – ein Beispiel für diskursive Landeskunde.

In die Lektion sind verschiedene kommunikative Übungen für die TN eingebettet: „Welche Verkehrsmittel benutzen Sie? Was sind die Vor- und Nachteile?“ (KB S. 81, Nr. 3; später ein Gespräch über Leihräder (KB S. 85 Nr. 6b) und das Training indirekter Fragen mit dem Thema Verkehrsmittel (KB S. 85 Nr. 7). „Netzwerk neu“ stellt schließlich die Frage „Wie kommen Sie zum Kurs?“ auf drei verschiedene Arten an die Kursteilnehmenden: Zunächst soll (Nr. 11b) eine Kursstatistik über die von den TN benutzten Verkehrsmittel gemacht werden, dann (Nr. 11c) eine Kursschlange über die Dauer des Wegs zum Kurs. Nach der Präsentation von Statistiken zum Thema Pendeln (Nr. 12a-b, kognitive Landeskunde) folgt zum Abschluss der Sequenz als Zielaufgabe: „Ihr Weg zum Kurs. Machen Sie fünf typische Fotos und beschreiben Sie den Weg.“ (Nr. 12c, alle Beispiele: KB S. 86).

5.2 Thema Wohnen

Auch das Thema Wohnen wird in allen untersuchten Lehrwerken behandelt, und zwar je einmal auf der Stufe A1 (immer verbunden mit dem Wortschatz der verschiedenen Zimmer) und der Stufe A2. Am Beginn der Lektion 9 von „Das Leben“ (A1, S. 124–125) stehen drei mit Fotos illustrierte Porträts von Menschen in Deutschland und ihren Wohnungen: die Mutter einer dreiköpfigen Familie, ein junger Mann, der gerade mit seiner Freundin zusammengezogen ist, und eine junge WG-Mitbewohnerin erzählen über ihre Wohnungen. Die Berichte enthalten nur Positives: Die Mutter der augenfällig reichen Familie berichtet, dass sie von einer kleinen Stadtwohnung ins Umland gezogen sind: „Jetzt haben wir einen Garten und viele Zimmer“ (offenbar zu viele Zimmer, um sie zu zählen). Als Illustration dient das Shutterstock-Foto einer ausgesprochen großzügigen Neubau-Wohnung mit großen Fenstern, durch die man den Garten sieht. Der junge Mann sagt über seine Zwei-Zimmer-Wohnung: „Die Wohnung ist klein, aber gemütlich“. Die WG-Mitbewohnerin erzählt über ihre Wohlfühl-WG:

„Ich mag die WG: Wir machen viel zusammen. Im Wohnzimmer liegen wir oft auf dem Sofa. [...] Wir sehen Filme, essen und machen Partys.“ („Das Leben“ A1, S. 125)

Die Personen und ihre Wohnungen repräsentieren also Wohnformen, die für Studierende und Menschen aus der Mittelschicht in Deutschland typisch sind: das großzügige Einfamilienhaus auf dem Land, die kleine 2-Zimmer-Wohnung in der Stadt, eine WG; an diesen Beispielen für erzählte Landeskunde fällt die fast durchweg idealisierende Beschreibung der Wohnformen auf. Auf S. 129 folgt der kurze Blogbeitrag einer begeisterten Tiny House-Bewohnerin samt knapper positiver und negativer Reaktionen von Leser*innen des Blogs. Es gibt zwei kommunikative Übungen in der Lektion: In Nr. 3 auf S. 125 soll man beschreiben, was man in welchem Zimmer macht. In einer weiteren Übung sollen die TN Möbel bewerten (S. 128 Nr. 2). Darüber hinaus enthält die Lektion zwei Aufgaben: die Beschreibung des eigenen Zimmers oder eines recherchierten Zimmers anhand eines Fotos (S. 127 Nr. 6) und die Beschreibung und Kommentierung einer Traumwohnung (S. 129, Nr. 2).

„Momente“ stellt in Lektion 15 (A1.2) in mehreren Episoden die Geschichte des jungen Studenten Paul vor, der in Hamburg kurz vor Semesterbeginn auf Wohnungssuche ist. Man wird in drei Hör-Episoden Zeuge der Besichtigung eines Zimmers in einer WG, das teuer (620 €) und laut ist. Nach dem Cliffhanger-Prinzip wird am Ende des Hörverstehens die Frage gestellt: „Was meinen Sie? Möchte Paul das Zimmer mieten?“ (KB S. 19) Aufgrund Pauls skeptischer Reaktionen bei der Besichtigung würde man erwarten, dass er dieses für 14 m² viel zu teure Zimmer nicht nimmt, erfährt aber dann aus dem Chat zwischen Paul und seinem Vater, dass er sich mangels Alternativen doch dafür entscheidet. Von WG-Gemütlichkeit ist hier allerdings keine Spur; die zukünftige Mitbewohnerin lässt bei der Besichtigung durchblicken, dass ein anderer Mitbewohner ein Sauberkeitsfanatiker ist und dies vielleicht zu Konflikten mit Paul führen könnte. Auch dies ist erzählte Landeskunde (Wohnungssuche in einer deutschen Großstadt); die Figuren werden dabei sehr lebendig dargestellt.

Es gibt mehrere kommunikative Übungen in der Lektion: „Möchten Sie in einer Wohngemeinschaft leben? Warum (nicht)?“ und „Wie finden Sie die WG-Zimmer und die Möbel auf den Bildern?“ (KB S. 17 Nr. 1a/b) In einer weiteren Übung sollen die TN ihre Wohnung zeichnen und in Partnerarbeit darüber sprechen (KB S. 18 Nr. 2b); fakultativ soll auch über den „Lieblingsplatz“ in der Wohnung gesprochen werden (KB S. 18). Ähnlich wie die entsprechende Lektion in „Das Leben“ mündet die „Momente“-Lektion in die Aufgabe der Beschreibung und Kommentierung einer Traumwohnung (KB S. 85), wobei die Beispiele in der Aufgabenstellung auch zu originellen Lösungen einladen: Traumwohnungen mit einem „Billardzimmer“ oder einer Bar.

Im anschließenden Magazin des Kursbuchs (A1.2, S. 23) stellt eine junge Frau namens Frida die Wohnung ihrer Oma Ingrid vor, die mit wenigen Dingen in ihrer kleinen 30 m²-Wohnung lebt. Frida findet diese minimalistische Lebensweise faszinierend und urteilt: „Das ist nicht von gestern, das ist für morgen, versteht ihr?“ Daran schließt sich die Frage an die TN an: „Ihre Wohnung. Haben Sie viele Sachen? Was brauchen Sie (nicht)? Notieren Sie und erzählen Sie.“ – ein Beispiel für erzählte Landeskunde, die in eine Frage diskursiver Landeskunde, verbunden mit Personalisierung, mündet.

„Netzwerk neu“ beginnt die Lektion 9 (A1.2) mit einem HV, in dem vier Personen von ihrem Lieblingszimmer (dessen Bezeichnung von den TN ergänzt werden muss) erzählen, gefolgt von der Frage an die TN: „Was ist Ihr Lieblingszimmer? Was machen Sie dort gern?“ (Personalisierung) – wobei diese Frage impliziert, dass die TN auch mehrere Zimmer in ihrer Wohnung haben, was nicht bei allen der Fall sein dürfte¹³. Im weiteren Verlauf erzählt die Lektion die Geschichte eines jungen Paares, das (u. a. mit einem abgebildeten Aushang im Supermarkt) eine neue Wohnung sucht, findet und schließlich eine Einweihungsparty feiert (KB S. 102–105). Am Ende der Lektion stehen fünf HV und drei LV, die glaubwürdig und differenziert von den Vor- und Nachteilen der jeweiligen Wohnungen sprechen (erzählte Landeskunde). In diesen Beschreibungen wird deutlich, dass man bei der Wohnungswahl immer Kompromisse eingehen muss.

Die Lektion enthält mehrere kommunikative Übungen. So sollen in Nr. 5c (KB S. 103) die TN eine Antwort auf die Einladung zur Einweihungsparty (s. o.) schreiben; in Nr. 6c (KB S. 104) wird gefragt: „Wo sind die Möbel und Dinge in Ihrem Kursraum oder Ihrer Wohnung?“. Später sollen die TN Fotos von Wohnungen und Zimmern zeigen („Was finden Sie schön?“, KB S. 105) und Wohnformen aus einem HV bewerten („Welche Wohnform finden Sie gut? Warum?“ KB S. 107) Eine offen formulierte Frage interkultureller Landeskunde folgt gegen Ende der Lektion: „Wie wohnt man bei Ihnen? Was ist typisch, was ist besonders?“ (KB S. 107 Nr. 12)

Alle drei Lehrwerke nehmen das Thema Wohnung in der Stufe A2 auf. „Das Leben“ beginnt die Lektion 3 mit kognitiver Landeskunde: verschiedene Zahlen über das Wohnen in Deutschland sowie als erzählte Landeskunde der Bericht eines Pendlers, der jeden Tag 69 Kilometer zur Arbeit nach München pendelt. Auf der nächsten Doppelseite folgt in einem HV und einem Videofilm die Geschichte der Wohnungssuche eines jungen Mannes (erzählte Landeskunde). Die von ihm mit der Maklerin besichtigte

¹³ Die schon erwähnte Fragestellung in Lektion 15 von „Momente“ A1.2 ist dagegen neutraler und offener: „Zeigen Sie [...] ein Bild von Ihrem Zimmer / Ihrer Wohnung. Was ist Ihr Lieblingsplatz?“ (KB A1.2, S. 18)

Wohnung hat (außer einem fehlenden Keller) offensichtlich keine Nachteile; und auch Wohnungsnot wird kaum thematisiert, außer in der Bemerkung der Maklerin, dass der Interessent sich nicht zu lange Zeit lassen sollte. Die Lektion schließt mit einem (emotional formulierten, aber kognitiven) LV über den Balkon als „das zweite Wohnzimmer der Deutschen“ („Wir machen es uns auf dem Balkon gemütlich“, KB S. 39).

Auch in dieser Lektion sind mehrere kommunikative Übungen enthalten: „In der Großstadt oder auf dem Land – wo möchten Sie wohnen?“ (KB S. 35 Nr. 3b), „Was muss Ihre Wohnung haben? Was muss in der Nähe sein?“ (KB S. 36 Nr. 1), über Wohnungsanzeigen sprechen (KB S. 36 Nr. 3), ein Rollenspiel zu einer Wohnungsbesichtigung (KB S. 37 Nr. 5d) und das Schreiben von Flohmarkt-Anzeigen und das Sprechen darüber (KB S. 37 Nr. 8).

Als Zielaufgabe der Lektion sollen die TN eine Bildercollage, einen Instagram-Beitrag oder eine Pinnwand zum Thema Balkon gestalten – bezeichnenderweise unter den Hashtags #balkonliebe oder #sogemütlich, womit der verklärende Ton des dazu gehörenden Balkon-Textes („Vom Frühling bis zum Herbst sitzen die Deutschen mit Familie und Freunden auf dem Balkon oder genießen einen gemütlichen Abend zu zweit“, KB S. 39) in ein anderes Medium umgesetzt werden soll. Andere, weniger idyllische Deutungen des Themas Balkon sind nicht vorgesehen und offensichtlich nicht erwünscht.

Im Mittelpunkt von Lektion 14 in „Momente“ A2.2 stehen die Beziehungen zu den Nachbarn. Die TN sollen eine Statistik von Aussagen der Deutschen über ihre Nachbarn präsentieren und über ihre eigenen persönlichen Nachbarn sprechen (kommunikative Landeskunde, KB S. 86). Ein Hörverstehen am Beginn der Lektion thematisiert die deutsche Untugend, dass manche Nachbarn gerne einander „erziehen“ (ein Nachbar beschwert sich über den Müllbeutel, der vor der Wohnungstür steht; als der junge Vater eines schreienden Kindes um Verständnis bittet, fragt der Nachbar mit vorwurfsvollem Unterton: „Wo ist denn die Mutter?“; eine Nachbarin kommt hinzu und bietet dem Vater ihre Hilfe an). Im gleichen Hörverstehen wird thematisiert, dass man in Deutschland eine angebotene Hilfe auch annehmen kann und nicht aus Höflichkeit ablehnen muss; dies wird dann in einem Rollenspiel (KB S. 88) auch trainiert (erzählte Landeskunde → kommunikative Landeskunde). In diesem Hörverstehen kommen also auch deutsche Wertvorstellungen zur Sprache. Vier weitere Lesetexte beschreiben unterschiedliche Haltungen zum Thema Nachbarschaft: von dem Wunsch einer Hausbewohnerin, eine höflich-distanzierte Beziehung zu den Nachbarn zu haben, bis hin zum Wunsch einer anderen Bewohnerin, dass alle Nachbarn eine Großfamilie sein mögen. Auch das ist erzählte Landeskunde. Sie mündet in die (kommunikative / diskursive) Frage an die TN: „Welcher Aussage über Nachbarschaft stimmen Sie (nicht) zu?“ und in eine Aufgabe, in der man ein Haus mit seinen Traumnachbarn – auch berühmten Personen – zeichnen soll (KB S. 15/16).

Lektion 10 in „Netzwerk neu“ A2.2 beginnt mit mehreren HV und LV zu ungewöhnlichen Wohnformen: eine Familie auf dem Bauernhof, ein Paar auf einer Hallig, eine junge Frau auf einem Hausboot, eine Studentin in einem Wagendorf und ein junger Mann in einem Tiny House – wiederum erzählte Landeskunde. Die Fotos werden im Sinne kommunikativer Landeskunde zunächst von den TN bewertet („Welcher Wohnort

gefällt Ihnen am besten?“ Nr. 1a); auch am Ende steht die Frage: „Wo möchten Sie gern wohnen? Warum? Erzählen Sie.“ (Nr. 2b). Interessant ist hier, dass der junge Mann, der mit seiner Freundin im Tiny House wohnt, seine Wohnform ernsthaft in Frage stellt: „In ein paar Monaten bekommen wir ein Kind. Ich weiß nicht, wie das wird. Kann man als Familie in so einem kleinen Haus wohnen?“ (KB S. 116–117)¹⁴ Damit wird auch thematisiert, dass Wohnformen oft nur eine Entscheidung auf Zeit sind.

Die Lektion enthält weitere kommunikative Übungen: Zunächst wird die Frage gestellt: „Wie gut kennen Sie Ihre Nachbarn?“ (KB S. 118 Nr. 3a) Dann gibt es ein Rollenspiel zum Thema „um einen Gefallen bitten“ und „sich beschweren“ unter Nachbarn (KB S. 118, Nr. 4b). Nachdem die Lektion ein Nachbarschaftsfest beschreibt, folgt als Aufgabe an die Lernenden: „Bereiten Sie ein Kursfest vor.“ (KB S. 119, Nr. 5e) Die nächste Doppelseite enthält den Bericht über einen Wohnungstausch zweier Studentinnen und mündet in die Aufgabe, Informationen zu Heidelberg und Fribourg (den Städten der beiden) zu recherchieren (KB S. 121, Nr. 8). Auf der letzten Seite der Lektion gibt es als erzählte Landeskunde ein WG-Casting in der Netzwerk-WG; danach folgt die Frage an die Lernenden: „Ein neuer Mitbewohner / eine neue Mitbewohnerin. Was ist für Sie wichtig?“ (kommunikative Landeskunde und Personalisierung, KB S. 124).

6 Fazit

Wie gezeigt werden konnte, ist die von verschiedenen Seiten geäußerte Kritik an der einseitigen Auswahl der Figuren der Lehrwerke nur zum Teil berechtigt. Tatsächlich berücksichtigen die Lehrwerke verschiedene Altersgruppen bei den Protagonist*innen. Allerdings könnte man sich mehr Diversität (nicht fast ausschließlich Mittelschicht-Personen; mehr Menschen mit Behinderungen) wünschen.

Auch wenn alle drei untersuchten Lehrwerke den Ansatz übernehmen, Landeskunde nicht nur kognitiv, sondern mehr noch in erzählten Texten zu präsentieren, lassen sich Unterschiede in den Ansätzen feststellen. „Das Leben“ stellt in seinen Texten und Bildern trotz des Titels weniger *das Leben* in seiner nicht immer schönen Vielfalt vor, sondern vor allem die Sonnenseiten des Lebens. Die Charaktere der Figuren bleiben blass, oft repräsentieren sie eine heile Welt¹⁵. Großen Wert legt „Das Leben“ dagegen auf die Aufgabenorientierung: Auf nahezu jeder Doppelseite gibt es eine Aufgabe, die mit „Zielfähnchen“ gekennzeichnet ist und oft Projektcharakter hat¹⁶. Die Fotos in „Das

14 Diese differenzierte Darstellung steht im Gegensatz zur eher plakativen Beschreibung des Tiny Houses („Klein, aber oho!“) in der oben behandelten Lektion in „Das Leben“ (A1, KB S. 129), wobei sich dieser Gegensatz nicht allein mit den unterschiedlichen Kursstufen (A1 vs. A2) erklären lässt.

15 Das gilt nicht für die in „Das Leben“ enthaltene Deutschlern-Soap „Nicos Weg“. Diese ist aber von der Deutschen Welle produziert, frei auch ohne Buch zugänglich und daher nicht Gegenstand dieser Untersuchung.

16 Diese hohe Bedeutung der Aufgabenorientierung überrascht nicht, da Hermann Funk, Mitautor des Buches, sich in seiner Forschung intensiv mit diesem Aspekt befasst hat.

Leben“ stammen zum allergrößten Teil von Bildagenturen, während es bei „Momente“ oft und bei „Netzwerk neu“ manchmal auch Bilder eigener Fotograf*innen gibt.

Die Stärke von „Momente“ liegt im Storytelling der hier erzählten Geschichten. Diese haben – im Gegensatz zu den anderen Lehrwerken, wo dies die Ausnahme ist – oft mehrere Episoden (häufig im Wechsel von Lesen und Hören), was den Charakteren mehr Möglichkeiten zur Entwicklung gibt. Die Figuren erscheinen lebendig, erzählen dabei Aspekte des Lebens in DACH und verschweigen auch Probleme nicht. Oft entsprechen sie nicht den Rollenklischees, wie am Beispiel der Lektion mit Oma Else deutlich wurde. Erzählte Landeskunde wird auch hier immer mit Aufgaben und kommunikativer Landeskunde verknüpft; und es gibt etliche Beispiele zu diskursiven Aufgabenstellungen.

„Netzwerk neu“ stellt seine Figuren zwar immer nur in kurzen Episoden vor; dabei sind sie aber recht differenziert und lebendig dargestellt. Etwas mehr Tiefe bekommen die (auch auf Facebook und Instagram aktiven) Personen der Netzwerk-WG, auch wenn manche Szenen sehr (und sicherlich gewollt) dem Stil einer Daily Soap entsprechen. Positiv fallen auch die vielfältigen kommunikativen Übungsformate und die regelmäßigen Anregungen zum Sprachvergleich im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik auf.

Entwicklungspotenzial gibt es bei den hier untersuchten Lehrwerken der Grundstufe noch in Bezug auf eine stärkere Berücksichtigung der diskursiven Landeskunde. Wenn man Landeskunde als Leutekunde versteht, dann sollten die Figuren der Lehrwerke keine Abziehbilder einer nicht existierenden Idylle sein. Wünschenswert sind dagegen realitätsnahe Figuren, die weniger glatt sind, Ecken und Kanten haben, die manchmal auch mit Problemen wie Geldsorgen oder Arbeitssuche konfrontiert sind und mitten im Leben mit all seinen Licht- und Schattenseiten stehen. Es bleibt zu hoffen, dass sich der Trend, auch solche Figuren mit ihren Geschichten vorzustellen, in der Zukunft noch verstärkt.

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter – Höller, Michaela (Hrsg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 96, Göttingen: Universitätsverlag, S. 3–23.
- Altmayer, Claus (2016a): Interkulturalität. In: Burwitz-Melzer, Eva – Mehlhorn, Grit – Riemer, Claudia – Bausch, Karl-Richard – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 6. völlig überarbeitete und ergänzte Auflage. Tübingen: A. Francke, S. 15–20.
- Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016b): Mitreden, Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Unter Mitarbeit von Hamann, Eva – Magosch, Christine – Mempel, Caterina; Vondran, Björn und Zabel, Rebecca. Stuttgart: Klett.
- Biechele, Markus – Padrós, Alicia (2003): Didaktik der Landeskunde, Fernstudieneinheit 31. München: Langenscheidt.
- Bohunovsky, Ruth – Altmayer, Claus (2020): DACH-Landeskunde – noch zeitgemäß? In: Shafer, Naomi – Middeke, Annegret – Hägi-Mead, Sara – Schweiger, Hannes (Hrsg.): Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis. Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Band 103. Göttingen: Universitätsverlag, S. 69–89.

- Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza – Jentges, Sabine – Tammenga-Helmantel, Marjon (2020): Landeskunde im Kontext. Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Council of Europe (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett.
- Funk, Hermann (2017): Grundlegende Überlegungen zu einem aufgabenorientierten Landeskundeunterricht am Beispiel eines Projektvorschlags zum Thema *Reisebegleiter*. In: Haase, Peter – Höller, Michaela (Hrsg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen: Universitätsverlag, S. 263–274.
- Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. In: *Babylonia* 3, S. 41–47. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf (1.11.2023).
- Funk, Hermann – Kuhn, Christina – Skiba, Dirk – Spaniel-Weise, Dorothea – Wicke, Rainer E. (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Klett-Langenscheidt (Fort- und Weiterbildungsreihe des GI Deutsch Lehren Lernen, Band 4).
- Koreik, Uwe – Pietzuch, Jan Paul (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 36: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: de Gruyter, S. 1441–1454.
- Krumm, Hans-Jürgen (1992): Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. In: *Fremdsprache Deutsch*, 6, S. 16–19.
- Nicolaescu, Alexandra (2021): Landeskunde im DaF-Unterricht: kognitiv, kommunikativ, interkulturell oder diskursiv? In: *Germanistische Beiträge*, Lucian Blaga University of Sibiu, Rumänien, 47/1, S. 245–259. www.sciendo.com/article/10.2478/gb-2021-0014 (1. 11. 2023)
- Pauldrach, Andreas (1992): Eine unendliche Geschichte. In: *Fremdsprache Deutsch*, 6, S. 4–15.
- Riedner, Renate (2018): Authentizität in der Fremdsprachendidaktik – kritische Anmerkungen zu einem problematischen Konzept. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*, 55(1), S. 34–43.
- Roth, Gerhard (2015): *Bildung braucht Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta 2015².
- Schweiger, Hannes (2021): Konzepte der Landeskunde und des kulturellen Lernens. In: Altmayer, Claus – Biebighäuser, Katrin – Haberzettl, Stefanie – Hein, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. Stuttgart: Metzler, S. 358–375.
- Voerkel, Paul – Janzen, Henrique Evaldo (2017): „Den Lernern eine Stimme geben...“ Relevante Konzepte Bachtins für das kulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: *Info DaF* 44(4), S. 521–543.

Benutzte Lehrwerke (alphabetisch nach Titeln sortiert)

- Funk, Hermann – Kuhn, Christiane – Nielsen, Laura – von Eggeling, Rita – Weimann, Gunther: **Das Leben** (A1 / A2). Berlin: Cornelsen ab 2020.
- Dengler, Stefanie – Koithan, Ute – Schmitz, Helen – Sieber, Tanja: **Kontext** (B2.1). Stuttgart: Klett ab 2022.
- Braun-Podeschawa, Julia – Evans, Sandra – Hila, Anna – Pude, Angela – Schümann, Anja – Specht, Franz – Weers, Dörte: **Momente** (A1.1 / A1.2 / A2.1 / A2.2). München: Hueber ab 2020.

Dengler, Stefanie – Rusch, Paul – Schmitz, Helen – Sieber, Tanja: **Netzwerk neu** (A1 / A2). Stuttgart: Klett ab 2019.

Finster, Andrea – Jin, Friederike – Paar-Grünbichler, Verena – Winzer-Kiontke, Britta: **Panorama** (A1.1). Berlin: Cornelsen 2015.

Giersberg, Dagmar – Schnack, Arwen – Seuthe, Christiane – Luger, Urs – Buchwald-Wargenau, Isabel – Mayrhofer, Lukas – Spiegel, Leonore – Bayerlein, Oliver – Fromme, Linda: **Vielfalt** (B2.1 / B2.2). München: Hueber ab 2020.

Bajerski, Nadja – Böschel, Claudia – Herzberger, Julia – Lazarou, Elisabeth – Meister, Hildegard – Planz, Anne – Scheliga, Matthias – Würz, Ulrike: **Weitblick** (B2). Berlin: Cornelsen 2020.

Hans Joachim Schulze, M.A. / hansjoachim.schulze@gmail.com

Goethe-Institut Frankfurt, c/o Meet'n'Work, Poststr. 2-4, 60327 Frankfurt am Main, DE



This work can be used in accordance with the Creative Commons BY-SA 4.0 International license terms and conditions (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>). This does not apply to works or elements (such as image or photographs) that are used in the work under a contractual license or exception or limitation to relevant rights.
