

UNIVERZITET U SARAJEVU – FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA GERMANISTIKU

ZAVRŠNI RAD

Kulturološke teme u udžbeničkim kompletima za njemački kao strani jezik
u osnovnoj i srednjoj školi

Mentorica:

doc. dr. Jasmina Mahmutović

Studentica:

Berina Čosović

Sarajevo, 2025.

UNIVERSITÄT SARAJEVO – PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT SARJEVO

ABTEILUNG FÜR GERMANISTIK

MASTERARBEIT

Kulturbezogene Themen in DaF-Lehrwerken für die Sekundarstufen I und II

Betreuerin:

Doz. Dr. Jasmina Mahmutović

Verfasserin:

Berina Čosović

Sarajevo, 2025

UNIVERSITY OF SARAJEVO – FACULTY OF PHILOSOPHY

GERMAN STUDIES DEPARTMENT

MASTER’S THESIS

Culture-oriented topics in GLF textbooks for primary and secondary education

Supervisor:

Jasmina Mahmutović, Ass. Prof.

Student:

Berina Ćosović

Sarajevo, 2025

SAŽETAK

Rad se bavi kulturološkim temama u odabranim udžbeničkim kompletima njemačkog kao stranog jezika. Posebno se ispituje kako su koncepti ,rad‘ i ,slobodno vrijeme‘ prikazani u tim kompletima. Cilj je doći do spoznaje koja se jezička i nejezička znanja o tim temama prenose učenicima i u kojoj se mjeri uzimaju u obzir kulturno-specifični elementi. Analiza se posebno bavi pitanjem doprinose li udžbenici razvoju kulturološke kompetencije potičući učenike na razmišljanje o vlastitom poimanju rada i slobodnog vremena te na usporedbu ovih koncepata sa kulturološkim konceptima stranog jezika.

Ključne riječi: njemački kao strani jezik, rad, slobodno vrijeme, kulturno specifični elementi

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit widmet sich kulturbezogenen Themen in ausgewählten Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Der Fokus wird darauf gelegt, wie die Konzepte ,Arbeit‘ und ,Freizeit‘ in ausgewählten Lehrwerken vermittelt werden. Ziel ist es herauszufinden, welches sprachliche und nichtsprachliche Wissen den Lernenden über diese Themenbereiche vermittelt wird und inwieweit dabei kulturspezifische Elemente berücksichtigt werden. Die Analyse konzentriert sich insbesondere auf die Frage, ob die analysierten Lehrwerke zur Entwicklung kultureller Kompetenzen beitragen, indem sie Lernende dazu anregen, ihre eigenen Vorstellungen von Arbeit und Freizeit zu reflektieren und mit fremdkulturellen Konzepten zu vergleichen.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, Arbeit, Freizeit, kulturspezifische Elemente

SUMMARY

This thesis deals with culture specific topics in selected textbooks for German as a foreign language. It focuses on how the concepts ,work‘ and ,leisure‘ are presented in selected textbooks. The aim is to find out what type of linguistic and non-linguistic knowledge is conveyed to students about these topics and to what extent culturally specific elements are taken into account. The analysis places its focus on the question of whether the textbooks contribute to the development of cultural competence by encouraging students to reflect on their own concepts of work and leisure and to compare them with the cultural concepts of the foreign language.

Key words: German as a foreign language, work, free time, culturally specific elements

Inhaltsverzeichnis

0.	Einleitung	5
1.	Kultur im Fremdsprachenunterricht	6
2.	Kulturbezogene Ansätze und Konzepte in der DaF-Didaktik.....	6
2.1.	Der faktologische Ansatz	7
2.2.	Der kommunikative Ansatz.....	9
2.3.	Der interkulturelle Ansatz	10
2.4.	Der kulturwissenschaftliche Ansatz – Kulturstudien	15
2.5.	Zusammenfassung.....	17
3.	Korpus, leitende Fragestellungen, Methode.....	17
3.1.	Korpus	18
3.1.1.	Die Lehrwerksreihe <i>Deutsche Sprache für die Gesamtschule</i>	18
3.1.2.	Die Lehrwerksreihe <i>Deutsch.com</i>	20
3.2.	Forschungsfragen	21
3.3.	Methodisches Vorgehen.....	22
4.	Analyseergebnisse	22
4.1.	Arbeit und Freizeit in der Lehrwerksreihe <i>Deutsche Sprache für die Gesamtschule</i>	22
4.1.1.	Das Konzept ‚Arbeit‘	23
4.1.2.	Das Konzept ‚Freizeit‘	28
4.1.3.	Zusammenfassung und Empfehlungen	34
4.2.	Arbeit und Freizeit in der Lehrwerksreihe <i>Deutsch.com</i>	37
4.2.1.	Das Konzept ‚Arbeit‘	37
4.2.2.	Das Konzept ‚Freizeit‘	44
4.2.3.	Zusammenfassung und Empfehlungen	46
5.	Fazit.....	49
6.	Literaturverzeichnis.....	51

0. Einleitung

Der Begriff ‚Kultur‘ ist aus dem zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht nicht mehr wegzudenken. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen („GER“) legt großen Wert auf die Vermittlung von Kultur im Fremdsprachenunterricht (2001: 163). Der GER ist das bestimmende Instrument für die Lehrwerksentwicklung und Unterrichtsgestaltung auch in Bosnien und Herzegowina. Deshalb möchte ich mich in dieser Masterarbeit mit ausgewählten kulturbezogenen Themen in amtlich genehmigten DaF-Lehrwerken für die Sekundarstufen I und II beschäftigen. Selbstverständlich kann in dieser Masterarbeit nicht das gesamte Spektrum kulturbezogener Themen in den analysierten Lehrwerken abgedeckt werden. Deshalb möchte ich mich auf zwei Themen konzentrieren, die eine zentrale Stellung im menschlichen Alltag einnehmen und im GER für alle Niveaustufen vorgesehen sind: ‚Arbeit‘ und ‚Freizeit‘. Diese Themen kommen in jedem Lehrwerk vor und dienen dem Erwerb der „kommunikativen Sprachkompetenz“ (GER 2001: 21). Ich gehe davon aus, dass ‚Arbeit‘ und ‚Freizeit‘ Begriffe sind, die neben einer universalistischen Kernbedeutung auch eine kulturelle Dimension aufweisen (Müller 1994: 37; Kühn 2006: 27; Hu 2010: 177; Hermanns 2012: 278; Altmayer 2023: 78; Mahmutović 2024: 66). Diese Grundannahme möchte ich zunächst im theoretischen Teil dieser Arbeit begründen und danach im empirischen Teil anhand einer Lehrwerksanalyse mit qualitativen Analysemethoden herausarbeiten. Die Lehrwerke werden in Bezug auf die leitenden Fragestellungen analysiert: Welches Wissen über ‚Arbeit‘ und ‚Freizeit‘ im deutschsprachigen Raum wird den Lernenden über die Lehrwerke vermittelt? Wird in den Lehrwerken auf die Kulturspezifika dieser Themen eingegangen? Tragen die Lehrwerke zum kulturellen Lernen bei, indem sie das je eigene Verständnis der Lernenden über ‚Arbeit‘ und ‚Freizeit‘ in Frage stellen und möglicherweise auch aufbrechen?

Die Arbeit gliedert sich wie folgt: Das erste Kapitel wird der Kulturvermittlung im DaF-Unterricht gewidmet, wonach im zweiten Kapitel vier kulturbezogene Ansätze vorgestellt werden: der faktologische, der kommunikative, der interkulturelle und der kulturwissenschaftliche. Im dritten Kapitel werden zunächst das Korpus und die Methode vorgestellt und dann die Forschungsfragen vorgestellt, die in der Analyse im vierten Kapitel beantwortet werden. Abschließend werden in einem Fazit die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und Empfehlungen für DaF-Lehrkräfte gemacht.

1. Kultur im Fremdsprachenunterricht

Für den zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht gilt seit der *kommunikativ-pragmatischen Wende* in den 1970er die kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lehr- und Lernziel. Fremdsprachelernende sollen dazu befähigt werden, Alltagssituationen kommunikativ angemessen und erfolgreich zu bewältigen (GER 2001: 21). Dazu gehören z. B. einkaufen, im Café etwas bestellen, eine Diskussion führen, sich über einfache, routinemäßige Situationen des täglichen Lebens wie etwa Schule, Arbeit und Freizeit zu verständigen. Bei den stark alltagsorientierten Ansätzen, die das Erlernen einer Sprache als Lernen von Wörtern und grammatischen Regeln für den Gebrauch in Alltagssituationen begreifen, wird ein wesentlicher Aspekt von Sprache weitgehend ausgeblendet: „Dass zwischen Sprache und Kultur ein enger, ja unauflöslicher Zusammenhang besteht und dass das Erlernen einer fremden Sprache daher mit dem Erlernen einer *fremden Kultur* einhergeht“ (Altmayer 2017: 2). Spätestens seit der *kulturellen Wende* in den 1990er Jahren ist deutlich geworden, dass im Fremdsprachenunterricht auch bestimmte kulturelle Aspekte und Inhalte vermittelt werden sollten. Krumm hat dazu die Formel „Fremdsprachenlernen ist immer auch Kulturenlernen“ (1998: 524) geprägt. Diese Formel gilt auch heute uneingeschränkt. Doch was in der Theorie so einfach klingt, gestaltet sich in der Praxis höchst komplex. Als problematisch erweist sich vor allem, was unter dem Begriff ‚Kultur‘ zu verstehen ist und welche kulturbezogenen Themen, Ziele und Inhalte im Fremdsprachenunterricht überhaupt vermittelt werden sollten. Im folgenden Abschnitt möchte ich auf diese Problematik eingehen.

2. Kulturbezogene Ansätze und Konzepte in der DaF-Didaktik

Kühn bezeichnet *Kultur* als ein „Regenbogenwort“, das „vielfarbige Hoffnungen, Wünsche und Konzepte evoziert“ (2006: 10). In zahlreichen Versuchen, die uferlose Diskussion über die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht zu systematisieren, hat sich inzwischen eine Differenzierung in vier kulturelle Ansätze durchgesetzt: a) einen faktologischen, b) einen kommunikativen, c) einen interkulturellen und d) einen kulturwissenschaftlichen (Altmayer 2023: 19). Diese heute als klassisch geltenden kulturbezogenen Ansätze werden im Folgenden in groben Zügen beschrieben und wo immer möglich mit den Themen ‚Arbeit‘ und ‚Freizeit‘ verknüpft.

2.1. Der faktologische Ansatz

Beim faktologischen (kognitiven oder informationsbezogenen) Ansatz werden geografische, gesellschaftliche, historische und politische Fakten über die Länder des deutschsprachigen Raums vermittelt. Wenn wir den historischen Weg der Entwicklung des faktologischen Ansatzes betrachten, können wir seine Wurzeln in der *Realienkunde* finden (Altmayer 2023: 16). In der Realienkunde, deren Grundlagen in das 19. Jahrhundert zurückreichen, wurde der Fokus auf landeskundliche Themen und Inhalte gelegt und diese wurden über „alltagspraktische Realien der fremden Kultur“ wie etwa Briefmarken, Postkarten oder Menükarten eines Restaurants (Fäcke 2011: 172) vermittelt. Anhand von Realien sollte ein direkter Zugang zur fremdsprachlichen Kultur und Gesellschaft verwirklicht werden. Durch Realien wurden die literarischen Texte abgelöst, die in der Grammatik-Übersetzungsmethode üblich waren. Das Ziel des neuen Ansatzes bestand darin, ein idealistisches Bild einer Kultur und eines Landes zu zeichnen. Diese „positivistische Faktenorientierung“ diente als Grundlage für die Weiterentwicklung der Realienkunde zur *Kulturkunde* in den 1920er und 1930er Jahren. Hier ging es nicht mehr um das „Sammeln von Daten und Fakten“ (Altmayer 2023: 17), sondern um das Verstehen des Anderen. Das bedeutet eine Suche nach dem Wesen und dem Nationalcharakter des Fremden, wobei „Volk, Kultur und Nation als Einheit betrachtet werden“ (Fäcke 2011: 173). Das übergeordnete Ziel der Kulturkunde bestand darin, die Schüler „einzuführen in die Kultur- und Geisteswelt der fremden Völker“ und „durch den Vergleich des fremden mit dem deutschen Wesen zu einem vertieften Verständnis für „die Eigenart seines Volkes“ zu führen (Altmayer 2023: 17). In der Zeit des Nationalsozialismus trat die Kategorie der ‚Rasse‘ an die Stelle der ‚Kultur‘ und die Kulturkunde entwickelte sich zur rassistischen *Wesenskunde* weiter. Fremdsprachenunterricht wurde der rassistischen Ideologie untergeordnet und diente dazu, den Feind besser verstehen und damit besiegen, regieren und verwalten zu können (Fäcke 2011: 173). Menschen aus anderen Ländern wurden dabei mit ausschließlich negativen Wesenszügen belegt. Sie seien „hinterhältig, nachtragend und verlogen sowie gegenüber dem deutschen Arier in Art und Charakter minderwertig“ (ebd.). Nach dem Zweiten Weltkrieg bestand zunächst das Bedürfnis nach einer Tabuisierung der in der Zeit des Nationalsozialismus vertretenen Vorstellungen von Kultur. Dazu wurde der ideologisch belastete Begriff der Kulturkunde durch den aus der Geographie entnommenen Begriff ‚Landeskunde‘ ersetzt. Das Ziel der Landeskunde bestand nun darin,

sachliches Kulturwissen möglichst objektiv und distanziert darzustellen (Altmayer 2023: 18). Laut Altmayer handelt es sich bei Landeskunde um einen vorwissenschaftlichen Begriff, der auf „räumlich-territoriale Aspekte abzielt“ und „keinerlei Sprachbezug“ aufweist (2023: 18).

Der faktologische Ansatz tendiert dazu, Informationen über das jeweilige Zielsprachenland in Zahlen und Statistiken darzustellen. Genau hier liegt das Problem dieses Ansatzes, nämlich die Relevanz der präsentierten Fakten für die Lernenden. Statistiken wie die Zahl der Einwohner ändern sich im Laufe der Jahre, und wir sind uns bewusst, dass DaF-Lehrwerke mehrere Jahre lang verwendet werden, sodass einige Statistiken zum Zeitpunkt des Erlernens der Fremdsprache längst überholt sind. Darüber hinaus sollte man sich fragen, ob die präsentierten Fakten nützlich sind, wann und zu welchem Zweck die Lernenden sie gebrauchen können. Einige Fakten, wie die Kenntnis der Hauptstädte, historischer Daten und berühmter Persönlichkeiten können sich als nützlich für das Weltwissen erweisen. Wenn wir etwas mit Bezug zum deutschen Sprachraum lesen, hören oder darüber reden, ist es gut, einige Fakten zu kennen, um das Gespräch oder eine Präsentation zu verstehen. Darüber hinaus sind Sachfragen integraler Bestandteil von Quiz. Die Quiz können einer der relevantesten Indikatoren dafür sein, wie wichtig Faktenwissen ist und hier können wir die Bedeutung des faktologischen Ansatzes beim Erlernen einer Fremdsprache erkennen.

Trotz dieser Vorteile wurde der faktologische Ansatz immer wieder kritisiert. Es wird nicht danach gefragt, wozu die Lernenden all das Fakten- und Zahlenwissen über Land und Leute benötigen. Solches Wissen führt nur zum kurzfristigen Auswendiglernen und nicht zum wirklichen Verstehen. Insgesamt ist dieser Ansatz zu wenig lernerorientiert, weil sprachliches Lernen nicht klar vom landeskundlichen getrennt wird (Altmayer 2023: 19). Dennoch ist dieser Ansatz im Fremdsprachenunterricht in vielen Teilen der Welt immer noch weit verbreitet. Auch in Bosnien und Herzegowina wird nach diesem Modell unterrichtet. So wird den Lernenden über die Lehrwerksreihe *Njemački jezik za osnovnu školu* (*Deutsche Sprache für die Gesamtschule* oder *DS*) vermittelt, wie lang die bundesdeutsche Grenze ist (DS8: 50), wie viele Brücken es in Hamburg gibt und wie viele Starts und Landungen pro Tag am Flughafen Frankfurt stattfinden (DS8: 56-57). Diese Daten eignen sich zwar gut, um Zahlen im Kontext zu lernen, aber zum kulturellen Lernen tragen sie kaum bei.

2.2. Der kommunikative Ansatz

Der zweite große Ansatz, der kommunikative, erklärt die kommunikative Kompetenz in Alltagssituationen zum übergeordneten Lernziel und möchte alltagsbezogene Gesprächsthemen mit kulturellen Inhalten vermitteln. Als Beispiele nennt Pauldrach (1992: 6) folgende Themen: wie Leute wohnen, wie sie sich erholen, wie sie am Gemeinwesen teilnehmen, wie Leute arbeiten und ihren Lebensunterhalt sichern. Schon hier wird deutlich, dass Arbeit und Freizeit als kulturell geprägte Konzepte verstanden werden. Der kommunikative Kulturansatz greift die Kritik am faktologischen Ansatz teilweise auf. Hier geht es nicht mehr um die Vermittlung von Faktenwissen, sondern von solchem Hintergrundwissen, von dem anzunehmen ist, dass es für die Bewältigung von kommunikativen Alltagssituationen wichtig ist. Dieser Ansatz ist auch als „Alltagskunde“ (Rösler 2023: 94) oder „Alltagskultur“ (Brinitzer et al. 2017: 95) bekannt. Wenn man zum Beispiel ins Restaurant geht, muss man wissen, dass man vorher reservieren muss und dass man platziert wird. Man muss auch wissen, wie eine Speisekarte aussieht, was die Preise darauf aussagen und dass es höflich ist, Trinkgeld zu geben (vgl. Altmayer 2023: 19; Rösler 2023: 239).

Der fachliche Hintergrund des kommunikativen Kulturansatzes ist die *kommunikative Didaktik*, die sich in den 1970er Jahren entwickelte. Sie stellt eine Reaktion auf gesellschaftliche, politische und ökonomische Entwicklungen dar, die sich in der Nachkriegszeit in den Ländern des deutschsprachigen Raums vollzogen haben. Infolge des Wirtschaftswunders und des erhöhten Bedarfs an Arbeitskräften beschlossen viele Menschen nach Deutschland zu ziehen, dort zu arbeiten und neu anzufangen. Neben den Gastarbeitern reisten in dieser Zeit auch viele Menschen geschäftlich nach Deutschland. Dadurch wurden die Gruppen der Menschen, die Deutsch als Fremdsprache lernten, immer vielfältiger. Sie hatten aber alle das gleiche Ziel: Sie wollten lernen, wie man in alltäglichen Situationen kommuniziert. Dadurch gewann Deutsch als Fremdsprache noch mehr an Bedeutung. Die kommunikative Didaktik legte Wert darauf, dass der Unterricht authentisch ist und vor allem solche Situationen vermittelt, denen man im Alltag begegnet. Eine wesentliche Neuerung der kommunikativen Didaktik bestand darin, dass authentische Texte ins Klassenzimmer geholt wurden, um Kultur im Kontext zu vermitteln. Die konstruierten Dialoge der audiolingualen Methode klangen plötzlich sehr negativ, weil Menschen im richtigen Leben

niemals so kommunizieren, wie es im Lehrbuch steht (Rösler 2023: 46). Deshalb sollten Lehrwerkstexte authentisch sein:

Für die Auswahl von sprachlichen Vorgaben und Kommunikationsanlässen gilt „Authentizität“ als Begriff für das Gebot, von Muttersprachlern verfasste oder gesprochene Texte zu verwenden anstatt solcher, die im Fremdsprachenausland, meist von Nicht-Muttersprachlern, -eigens für den Fremdsprachenunterricht hergestellt oder bearbeitet werden. (Edelhoff 1985: 7 zitiert nach Mahmutović 2023: 218)

Auf diese Weise wurden Speisekarten, Fahrscheine, Zeitungsartikel, Gedichte, Romane, Radio- bzw. Fernsehsendungen, Flugblätter, Programme und andere Texte im Unterricht eingesetzt. Sie sollten „landeskundliche Informationen und Wissensstände liefern“ und „mit ihrer Echtheit die Begegnung mit der fremden Sprache und Kultur freundlicher gestalten und somit erleichtern“ (Edelhoff 1985: 5 zitiert nach Mahmutović 2023: 218). Dieses Wissen kreist um wiederkehrende Alltagssituationen, die heute oft als banal und trivial charakterisiert werden. Außerdem wird hervorgehoben, dass die Beschäftigung mit solchen Themen die Lernenden unterfordern und demotivieren kann (Rösler 2023: 90; Altmayer 2023: 29). Das Leben im deutschsprachigen Raum besteht eben nicht nur aus dem Lösen von Fahrkarten am Fahrkartenautomaten und aus Einkaufen, sondern auch aus Gesprächen mit Bewohnern des deutschsprachigen Raums. Und diese wollen von den Lernenden vielleicht wissen, wie es in ihrem Land aussieht und was die Lernenden vom deutschsprachigen Raum halten (Rösler 2023: 91). Es war vor allem der Bedarf, die Perspektive der Lernenden zu berücksichtigen, die in der DaF-Didaktik zur Entwicklung einer Gegenposition, dem sogenannten interkulturellen Ansatz führte.

2.3. Der interkulturelle Ansatz

Die Entwicklung dieses Ansatzes erfolgte in den 1980er und 1990er Jahren. Die grundlegende Idee dieses Ansatzes war es, dass die kommunikativen Alltagssituationen, die Menschen mithilfe der Sprache bewältigen, eben häufig im Land der Zielsprache anders funktionieren als in den Ländern, aus denen die DaF-Lernenden kommen. Hier stehen die kulturellen Unterschiede, das Eigene und das Fremde im Mittelpunkt (Altmayer 2023: 20). Kultur wird als etwas verstanden, nach dem sich Nationen oder Ethnien unterscheiden. In dem Buch *DaF unterrichten. Basiswissen*

Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache fassen die Autoren die Ziele des interkulturellen Ansatzes folgendermaßen zusammen:

„Die Menschen

- wissen, dass es kulturelle Unterschiede gibt,
- werten diese Unterschiede nicht, sondern betrachten sie neutral,
- sind in der Lage, interkulturelle Missverständnisse zu erkennen,
- sprechen interkulturelle Missverständnisse an,
- sind in der Lage, interkulturelle Konflikte zu lösen und
- reduzieren Individuen nicht auf ihre Kultur.“ (Brinitzer et al 2013: 102).

Zu den Zielen dieses Ansatzes gehören „die Sensibilisierung der Lernenden für Unterschiede zwischen Kulturen und Individuen, der Abbau von Vorurteilen und die Entwicklung von Toleranzfähigkeit“ (Rösler 2023: 92). Unter Sensibilisierung versteht man die Anerkennung, dass es Unterschiede zwischen Kulturen und Individuen gibt und dass man diese Unterschiede akzeptieren und schätzen soll (ebd.: 93).

Zum Kernbereich des interkulturellen Ansatzes gehören die *Kulturstandards*, *Kulturthemen* und *kulturellen Schlüsselwörter*. Diese Konzeptionen verbindet das gemeinsame Merkmal, dass sie als kulturspezifisch und kultursensitiv gelten, in interkulturellen Kontaktsituationen besonders sichtbar werden und zu Missverständnissen führen können. Bei dem Kulturstandard-Ansatz von Alexander Thomas (2010) wird Kultur als etwas verstanden, dass sich auf Nationen oder Ethnien bezieht. Diesen Gruppen werden bestimmte gemeinsame Eigenschaften und Gewohnheiten zuordnet, die ihr kollektives Denken und Handeln „determinieren“. Deutlich wird das aus der folgenden Definition:

Unter Kulturstandards werden hypothetische Konstrukte verstanden, die kulturspezifische Arten der Wahrnehmung, des Denkens, des Wertens, des Empfindens und Handelns determinieren und von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und für andere Personen als normal, typisch, selbstverständlich und verbindlich angesehen werden. (Thomas 2010: 177)

Als Beispiel für einen „deutschen Kulturstandard“ führt Thomas die Zeitplanung an. Zeit wird als „kostbares Gut“, das „Geld wert“ sei und „nicht nutzlos vergeudet“ werden dürfe, sondern „geplant, eingeplant“ werden müsse, verstanden. Thomas betont auch explizit, dass

Abweichungen von Kulturstandards nur innerhalb eines „gewissen Toleranzbereichs“ möglich sind, „bevor seitens der sozialen Umwelt Sanktionen erfolgen“ (ebd.).

Eng verwandt mit den Kulturstandards sind die *Kulturthemen*. Das sind laut Adelheid Hu (2010) universalistische Konzepte, die in einer bestimmten Kultur eine besondere Bedeutung haben wie etwa Toleranz, Arbeit, Wohnen, Essen, Gesundheit, Religion und Höflichkeit. Die Auseinandersetzung mit solchen „kulturdifferenten Konzepten“, zu denen explizit auch ‚Arbeit‘ gezählt wird, soll im Fremdsprachenunterricht „zu einem wechselseitig produktiven Miteinanderumgehen in der Vielfalt der Kulturen beitragen“ (2010: 177).

Interkulturell und kulturkontrastiv sind auch Ansätze ausgerichtet, die davon ausgehen, dass Kultur in Lexik verschlüsselt ist und dass sich kulturelle Unterschiede in der Wahrnehmung und Deutung der Welt besonders nachdrücklich in bestimmten Wörtern einzelner Sprachen manifestieren. Beispielhaft zu nennen sind hier der Ansatz der *kulturellen Schlüsselwörter* nach Hermanns (2012), die Theorie der *kulturspezifischen Lexik* nach Kühn (2006) und der Ansatz der *kulturellen Wortbedeutung* nach Müller (1994). Der Schlüsselwörter-Ansatz geht davon aus, dass es in jeder Sprache Schlüsselkonzepte gibt, die Kernwerte der jeweiligen Kultur widerspiegeln und durch Schlüsselwörter ausgedrückt werden. Das bedeutet, dass kulturelles Wissen und historische Erfahrungen als „Symbolwert“ in Wortbedeutungen eingehen und dass bestimmten Wörtern eine Schlüsselfunktion beim Verstehen von Kulturen zukommt (Müller 1994: 55). Mit *kulturellen Schlüsselwörtern* beschäftigt sich Fritz Hermanns im Umkreis der *interkulturellen Germanistik* und *Deutsch als Fremdsprache*, mit dem Ziel zum besseren Verständnis von Kulturen beizutragen (Hermanns 2012: 277). Laut Hermanns ist *Arbeit* ein Schlüsselwort der deutschen Gesellschaft und Kultur und deshalb für Deutsch als Fremdsprache von besonderem Interesse:

Ich betrachte *Arbeit* als ein Schlüsselwort der deutschen Gegenwartskultur, weil *Arbeit* eins der Wörter ist, von denen gilt, so ist zumindest zu vermuten, daß sie im Selbstverständnis und im Fremdverständnis aller Zeitgenossen deutscher Sprache – oder doch so gut wie aller – eine ganz zentrale Rolle spielen. Denn wir definieren uns und andere durch *Arbeit*. Durch die Art und Menge unserer *Arbeit*. (ebd.: 278)

In diesem Zitat kommt zum Ausdruck, dass Arbeit in der deutschen Gesellschaft etwas Selbstverständliches ist und dass Menschen danach eingeordnet werden, welchen Beruf sie haben und wie viel sie arbeiten. In Deutschland gehört es zu den „kulturellen Selbstverständlichkeiten [...], daß jedes Mitglied der Gesellschaft Arbeit *leistet*“ (ebd.: 291). Der Beruf, den jemand ausübt,

gehört nach Hermanns zu den Eigenschaften einer Person und ist ein wesentlicher Faktor der Achtung, die ihr andere entgegenbringen. Wer einen schlecht bezahlten Beruf hat, gilt in den Augen anderer als „Versager“; der Arbeitslose wird „von anderen und sich selber halb bemitleidet und halb verachtet“ (ebd.: 279). An einer anderen Stelle beschreibt Hermanns „Arbeit“ als „zentralen Wertbegriff“ mit der historisch zugewachsenen „Sollensbedeutung“, dass man in der deutschen Gesellschaft typischerweise arbeiten *soll* oder *muss* (Hermanns 2012: 198 zitiert nach Mahmutović 2024: 67).

Mit der *kulturspezifischen oder -typischen Lexik* beschäftigt sich auch Peter Kühn im Rahmen seines Ansatzes der *Interkulturellen Semantik*. Dabei handelt es sich um denjenigen Wortschatz, der „kultursemantisch auffällig ist“ und „nicht durch eine einfache Wortäquivalenz in anderen Sprachen wiedergegeben werden kann“ (2006: 26). Zu dieser Lexik gehören die *traditionsspezifischen Wörter* und die *kulturellen Schlüsselwörter*. Traditionsspezifische Wörter zeichnen sich dadurch aus, dass sie „typisch“ sind „für deutsche Sitten und Gebräuche, Lebensformen, Gewohnheiten, Gepflogenheiten usw.“ (ebd.). Für die zweite Gruppe, die kulturellen Schlüsselwörter, nennt Kühn explizit das Wort *Arbeit* (neben *Heimat*, *Ordnung* und *Umwelt*). Solche Wörter „stehen oft im Zentrum semantischer Netze“ und werden „zu Typisierungen und Stereotypisierungen verwendet“. Hinter solchen Wörtern stehen laut Kühn „unterschiedliche Begriffssysteme, Einstellungen, Wertungen, Haltungen“ und wenn diese in der interkulturellen Kommunikation aufeinandertreffen, kommt es unweigerlich zu Verstehensschwierigkeiten“ (ebd.: 27).

Zusammenfassend kann für den interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht festgehalten werden, dass es hier vor allem um die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften geht (Brinitzer et al 2013: 102). Die Rede von *eigener* und *fremder* Kultur bringt zum Ausdruck, dass Menschen nicht überall auf der Welt gleich sind, dass sie unterschiedliche Denkgewohnheiten und Werte haben und dass man beim Erlernen einer fremden Sprache dieser Unterschiede bewusst sein sollte. Anderenfalls könnte man bei der Verwendung der erlernten Sprache immer wieder kulturelle Missverständnisse erzeugen und in die berühmten „kulturellen Fettnäpfchen“ treten. Als Beispiel wird in der einschlägigen Literatur immer wieder genannt, dass Pünktlichkeit im deutschsprachigen Raum

einen hohen Stellenwert hat, wohingegen man in Ländern des Mittelmeerraums oder in Lateinamerika mindestens eine halbe Stunde später komme usw. (Altmayer 2023: 20).

Bis hierher können folgende Vorteile des interkulturellen Ansatzes festgehalten werden. Er ermöglicht den Lernenden Einblicke in eine tiefere Bedeutung der Kultur und versteht diese viel komplexer als der faktologische und der kommunikative Ansatz. Der interkulturelle Ansatz gibt den Lernenden die Möglichkeit, das Fremde zu akzeptieren. Er normalisiert die Tatsache, dass wir alle unterschiedlich sind. Dieser Ansatz konzentriert sich auf die Schönheit der Vielfalt. Die Lernenden beurteilen die Welt und andere Kulturen selbst und entwickeln so ihre Fähigkeit zum kritischen Denken. Darüber hinaus können die kulturellen Unterschiede für die Lernenden interessant sein und das könnte ein zusätzlicher Motivationsfaktor sein, Deutsch als Fremdsprache zu lernen. Dieser Ansatz eröffnet die Möglichkeit, die Welt mit einer anderen Brille zu sehen und lässt den Lernenden wissen, dass das Fremde schön sein kann und wir vom Fremden viel Nützliches und Positives lernen können. Das Wissen, dass dieser Ansatz mit sich bringt, bereichert die Lernenden, was für die persönliche Weiterentwicklung wichtig und nützlich sein kann.

Die Herausbildung des interkulturellen Ansatzes war trotz vieler Vorteile von Anfang an auch von kritischen Stimmen begleitet. Das zweifellos gravierendste Problem dieses Ansatzes besteht in der Vorstellung, dass sich Länder und Kulturen klar voneinander abgrenzen und objektiv beschreiben lassen können. Kultur wird hier meist unreflektiert mit Nation oder Ethnie gleichgesetzt (Altmayer 2023: 35). Die Mitglieder einer bestimmten Kultur werden als homogene Gruppen charakterisiert, die nicht nur gleich denken und fühlen, sondern auch dieselben Werte teilen. Dafür gibt es laut Altmayer keinerlei empirische Evidenz (ebd. 33). Die Homogenisierung führt zum banalen Klischee oder Stereotyp. Statt Stereotype abzubauen, werden diese noch mehr verfestigt.

Zusammenfassend kann für den faktologischen, den kommunikativen und den interkulturellen Ansatz festgehalten werden, dass ihnen ein positivistischer und homogenisierender Kulturbegriff zugrunde liegt. Ein solches Kulturverständnis ist nach Altmayer im Kontext von Deutsch als Fremdsprache überholt und unbrauchbar, weil es der kulturellen Komplexität, Vielfalt und den aktuellen Globalisierungs- und Hybridisierungsprozessen nicht gerecht wird (2023: 316). In kritischer Auseinandersetzung mit den drei angeführten Kulturansätzen sind inzwischen innovative Ansätze entwickelt worden, die sich gegen einen an nationalstaatlichen Grenzen ausgerichteten Kulturbegriff richten. Ein solcher Ansatz sind die Kulturstudien.

2.4. Der kulturwissenschaftliche Ansatz – Kulturstudien

In den neueren Ansätzen des kulturbezogenen Lernens stehen nicht Fakten und kulturspezifische Verhaltensweisen von Nationen und Ethnien im Vordergrund, sondern ein „wissens- und bedeutungsorientierter Kulturbegriff“ (Altmayer 2023: 38). Diesen Kulturbegriff stellt Altmayer in den Mittelpunkt seiner *Kulturstudien*, die er „als kulturwissenschaftliche Teilkomponente [...] des wissenschaftlichen Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ versteht (ebd.: 8). Kultur ist das „Repertoire an Wissen, an symbolischer Ordnung, das uns für die gemeinsame Deutung von Welt und Wirklichkeit zur Verfügung steht“ (Altmayer 2014: 66). Um den immer noch etwas abstrakten Kulturbegriff für den Fremdsprachenunterricht konkret fassbar zu machen, führt Altmayer den Begriff der kulturellen Deutungsmuster ein. Der Begriff bezeichnet:

die einzelnen Elemente oder Bestandteile eben jenes gemeinsamen oder als gemeinsam unterstellten Wissens, das wir bei jeder sozialen Interaktion und insbesondere bei jeder sprachlichen Handlung für die Deutung der betreffenden Situation anwenden und als allgemein und selbstverständlich bekannt voraussetzen, das uns also mit bereits vorgegebenen Deutungsangeboten für bestimmte Situationen und auf dieser Basis mit Handlungsorientierung versieht. (Altmayer 2014: 67)

Für den Einsatz kultureller Deutungsmuster im Fremdsprachenunterricht führt Altmayer eine Klassifizierung auf vier Ebenen ein.

1. *Kategoriale Muster* dienen dazu, Menschen zu klassifizieren und einzuordnen, eine entsprechende Einordnung des Gesprächspartners und der eigenen Person vorzunehmen. Dabei kommen unterschiedliche Aspekte eigener und fremder Identitäten zum Einsatz (Geschlecht, Alter, Ethnizität, Auto- und Heterostereotype etc.). Dazu gehören auch soziale Zugehörigkeiten zu Schichten wie Bauern, Arbeiter, Angestellte, Beamte und zu Berufsgruppen wie Lehrer, Ärzten oder Bänker.
2. *Topologische Muster* dienen der räumlichen Orientierung, was sowohl geographische als auch kulturelle Aspekte beinhaltet. Es wird sowohl mit Himmelsrichtungen, kulturell aufgeladenen Gegensätzen wie Orient-Okzident oder Stadt vs. Land, Heimat vs. Fremde operiert.
3. *Chronologische Muster* dienen der Herstellung zeitlicher Ordnung und der Orientierung in einem solchen System. Altmayer unterscheidet einerseits temporale *Muster*, die den Zeitablauf

gliedern (Tageszeiten, Wochentage, Jahreszeiten, Feiertage, Wochentage wie z. B. Sonntag, Wochenende, Feste, Feiertage, Unterscheidung in Arbeits- und Freizeit), andererseits *mnemologische Muster*, die erinnerte Zeit repräsentieren (Stichwort *Erinnerungsorte*).

4. *Axiologische Muster* schließlich bezeichnen Begriffe, mithilfe derer man Wertungen vornimmt. Dazu gehören sowohl positiv besetzte Konzepte wie Menschenwürde, Freiheit, Gerechtigkeit, aber auch negative Muster wie Kriminalität oder Müll. (Altmayer 2023: 77-79).

Nach Altmayer helfen Deutungsmuster, die Situationen zu erklären, in denen wir uns befinden, aber auch die Gegenstände zu deuten, die um uns herum sind. Darüber hinaus helfen Deutungsmuster sowohl die persönlichen Handlungen als auch die Handlungen anderer Menschen zu erklären (ebd.: 7). Wir sind uns meistens nicht bewusst, dass wir Menschen auf der Grundlage von vorhandenen Deutungsmustern, z. B. ihrem Geschlecht oder ihrem Beruf, einordnen, kategorisieren und manchmal auch stereotypisieren. Es sind „auf den ersten Blick völlig trivial anmutende Muster, mit denen wir Menschen kategorisieren, d. h. in Schubladen stecken, in Gruppen einteilen usw.: Männer – Frauen, Erwachsene – Kinder, Alte – Junge usw. (Altmayer 2014: 69). Die Aufgabe des DaF-Unterrichts besteht darin, solche Deutungsmuster bei den Lernenden sichtbar zu machen. Das Ziel des kulturellen Lernens stellt demnach weder die Vermittlung objektiver Fakten über die Zielsprachenländer noch eine polarisierende Gegenüberstellung von Eigenem und Fremdem dar, sondern die Entdeckung und Nachverfolgung kultureller Muster. Konkret geht es um die „Infragestellung und/oder Veränderung der den Lernenden verfügbaren Welt- und Selbstverhältnisse“ (ebd.: 315). Der Prozess des kulturbezogenen Lernens setzt bei den Deutungsmustern an, die bei den Lernenden vorhanden sind, hebt sie durch Irritation auf die Ebene des Sichtbaren, mit dem Ziel sie zu reflektieren, weiterzuentwickeln und vielleicht auch zu verändern (ebd.). Der Ansatz des kulturellen Lernens kann schon auf der Stufe A1 umgesetzt werden. Altmayer schlägt dazu vor, die Lernenden anhand von Bildkarten zuerst anzuregen, über ihre eigenen Aktivitäten und Gewohnheiten zu sprechen und so ihre eigenen Deutungsmuster zu aktivieren. Im nächsten Schritt sollte die Lehrkraft abweichende Perspektiven eröffnen, um die Deutungsmuster der Lernenden ansatzweise zu irritieren und in Frage zu stellen (ebd.: 349). Der Weg zu diesem Ziel führt über authentische, vielseitige und multiperspektivische Texte und Bilder.

2.5. Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden vier verschiedene kulturbezogen Ansätze vorgestellt, die in der DaF-Didaktik aktuell sind. Es wurde auch gezeigt, dass die Konzepte ‚Arbeit‘ und ‚Freizeit‘ in der deutschen Sprache eine kulturspezifische Bedeutung haben. Arbeit gilt als kulturelles Schlüsselwort und zentraler Wertbegriff mit der semantischen Besonderheit, dass man in der deutschen Gesellschaft normalerweise arbeiten muss oder soll, wenn man nicht als Außenseiter gelten will. Arbeitslosigkeit ist sozial stigmatisiert. Umgekehrt rühmt man sich über seinen Beruf. Es wurde gezeigt, dass Menschen nach dem Konzept ‚Arbeit‘ kategorisiert, eingeteilt und in Schubladen gesteckt werden. Durch den Beruf, den Menschen ausüben, werden sie von Anderen eingeordnet und zu sozialen Schichten zugeordnet. Diese Kategorisierung kann oft zu Typisierungen und Stereotypisierungen führen. Nach dem Konzept ‚Arbeit‘ werden nicht nur Menschen eingeteilt, sondern auch das Konzept ‚Zeit‘ näher spezifiziert, indem es in Arbeits- und Freizeit aufgeteilt wird. ‚Freizeit‘ ist wiederum ein chronologisches Deutungsmuster der Alltagszeit und beinhaltet auch Urlaub und Ferien (Altmayer 2023: 163). Ein DaF-Unterricht, der mehr vermitteln will als Wortschatz und Grammatik für Alltagssituationen, muss sich auch mit solchen kulturellen Aspekten und Inhalten auseinandersetzen. Da Arbeit und Freizeit kulturell aufgeladene Wörter bzw. Konzepte sind und in jedem Lehrwerk vorkommen, habe ich sie zum Untersuchungsgegenstand dieser Masterarbeit gemacht und möchte sie anhand einer Korpusanalyse näher beschreiben.

3. Korpus, leitende Fragestellungen, Methode

Bei der Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht spielen zwei Faktoren eine zentrale Rolle: das Lehrwerk und die Lehrkraft. Das Lehrwerk ist nach wie vor das unangefochtene Leitmedium des Fremdsprachenunterrichts, denn weltweit findet DaF-Unterricht lehrwerkbasiert statt (Würffel 2021: 293). Insbesondere für den DaF-Unterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums stellen Lehrwerke „den zentralen Zugang zur fremden Sprache und Kultur dar“ (Krumm 2010: 1216). Deshalb wird immer wieder gefordert:

Von modernen DaF/DaZ-Lehrwerken erwarten wir, dass sie einen zeitgemäßen und authentischen Sprachgebrauch vermitteln und Einblicke in die Lebenswelten und Denkweisen des deutschsprachigen Raums geben. (Lipsky 2023: 61).

Der Lehrkraft kommt bei der Vermittlung von kulturellen Themen die Rolle zu, „als kulturkompetente Interpretin und einfühlsame Vermittlerin zwischen den in den Unterrichtssprachen repräsentierten Kulturen“ zu fungieren (Witte/Harden 2010: 1324). Da der Zugang zur deutschen Sprache und Kultur in erster Linie über die in den Lehrwerken enthaltenen Texte und Bilder gewährleistet wird, möchte ich in dieser Masterarbeit Lehrwerke auf die kulturbezogenen Themen Arbeit und Freizeit analysieren und anschließend Empfehlungen zu ihrer Didaktisierung machen.

3.1. Korpus

Die Wahl des Korpus fiel auf zwei Lehrwerksreihen, die in der Föderation Bosnien und Herzegowina in den Sekundarstufen I und II eingesetzt werden und die Lernenden von der 5. Klasse der Gesamtschule bis zum Abitur begleiten: *Deutsche Sprache für die Gesamtschule* der Autorin Zlata Maglajlija einerseits und *Deutsch.com* des Hueber Verlags andererseits.

3.1.1. Die Lehrwerksreihe *Deutsche Sprache für die Gesamtschule*

Die vierbändige Lehrwerksreihe *Deutsche Sprache für die Gesamtschule* ist zwischen 2009 und 2012 erschienen und ist für den Gebrauch im Unterricht des Deutschen als zweite Fremdsprache von der 5. bis zur 9. Klasse (Sekundarstufe I) bestimmt. Im Jahr 2016 wurde die Lehrwerksreihe nachgedruckt. Das Lehrwerk für die 6. Klasse wird für den Unterricht in der 5. und der 6. Klasse verwendet. Für die einzelnen Lehrwerke dieser Reihe verwende ich der Einfachheit halber die Abkürzungen DS6, DS7, DS8, DS9. Die Zielgruppe sind Kinder bzw. Jugendliche im Alter von 10 bis 15 Jahren, die für die Niveaustufen A1 und A2 des GER vorbereitet werden. Jedes Lehrwerk besteht aus einem Kursbuch, einem Arbeitsbuch und einer CD. Zusätzlich steht den Lehrkräften ein 2011 erschienenes Lehrerhandbuch für die gesamte Lehrwerksreihe zur Verfügung. Die

Lehrwerksreihe entspricht den Vorgaben des offiziellen Curriculums und ist zum Einsatz an staatlichen Schulen zugelassen.

In dem Vorwort zum Kursbuch DS6 auf der Seite 3 wendet sich die Autorin an die Lernenden und hebt hervor, dass sie mithilfe des Kursbuchs lernen werden, „mit Altersgenossen auf Deutsch zu kommunizieren“. In dem Vorwort zum Kursbuch DS7 auf der Seite 3 werden „Alltagssituationen aus dem Leben der Altersgenossen aus den deutschsprachigen Ländern“ in den Vordergrund gestellt. In dem Vorwort zum Kursbuch DS8 auf der Seite 3 heißt es, es stehen Themen im Mittelpunkt, „die das Leben der Altersgenossen sowohl aus den deutschsprachigen Ländern als aus Bosnien-Herzegowina illustrieren“. In dem Vorwort zu DS9, Seite 3 hebt die Autorin hervor, dass das Kursbuch den Lernenden helfen wird, „das Leben in deutschsprachigen Ländern kennenzulernen, aber auch über ihre Heimat zu sprechen“. Die Lehrwerksreihe will also Wissen vermitteln, welches für die Verwendung von Sprache in Alltagssituationen wichtig und nützlich sein soll. Somit lässt es sich der kommunikativen Didaktik zuordnen. Erstaunlicherweise kommt das Wort *Kultur* in den Kursbüchern kein einziges Mal vor. Welcher kulturelle Ansatz hier verfolgt wird, lässt sich aus dem Lehrerhandbuch erschließen, das die Autorin als Herausgeberin verantwortet. Dort heißt es unter dem Kapitel *Kulturološki sadržaji (Kulturbezogene Inhalte)* (2011: 8):

Učenje stranog jezika nezamislivo je bez upoznavanja normi ponašanja i elemenata kulture zemlje/zemalja čiji se jezik uči. Sadržaji koji potpomažu razumijevanje strane kulture ali i drugih činjenica koje se vežu za način života u zemljama njemačkog govornog područja protkani su kroz tekstove lekcija (od načina javljanja na telefonski poziv, načina na koji nekom želimo brzo ozdravljenje, čestitamo rođendan, praznike i slično) do tekstova koji nas direktno ili indirektno informiraju o zemljama njemačkog govornog područja ili kroz književne tekstove (pjesmice, bajke i slično) pokušavaju unijeti dio njemačke kulture u učionicu. Poželjno je da nastavnik rad na lekcijama obogati informacijama o načinu života i običajima u zemljama njemačkog govornog područja, (pri čemu u početnoj fazi učenja stranog jezika može svakako koristiti i maternji jezik) [...] Autentični materijali mogu pritom imati snažno motivaciono dejstvo. [...] Gdje god je to bilo moguće, u tekstove i vježbe su integrirani i sadržaji koji predstavljaju Bosnu i Hercegovinu, što omogućava interkulturalni pristup obrađenim temama.

Meine Übersetzung:

Das Erlernen einer Fremdsprache ist ohne das Kennenlernen der Verhaltensnormen und kulturellen Elemente des Landes/der Länder, deren Sprache gelernt wird, undenkbar. Inhalte, die zum Verständnis einer fremden Kultur beitragen, sowie weitere Fakten zum Leben in deutschsprachigen Ländern wurden in die Lehrwerkstexte eingewoben (vom Melden am Telefon über Genesungswünsche bis hin zu Geburtstags- und Feiertagsgratulation

usw.) und vermitteln direkt oder indirekt Informationen über deutschsprachige Länder. Auch literarische Texte (Lieder, Märchen usw.) vermitteln einen Teil der deutschen Kultur im Unterricht. Es ist wünschenswert, dass die Lehrkraft den Unterricht mit Informationen über die Lebensweise und Bräuche in deutschsprachigen Ländern bereichert (wobei in der Anfangsphase des Fremdsprachenlernens durchaus die Muttersprache verwendet werden kann). [...] Authentische Materialien können eine starke motivierende Wirkung haben. [...] Wo immer möglich, wurden Inhalte, die Bosnien und Herzegowina repräsentieren, in die Texte und Übungen integriert, was eine interkulturelle Auseinandersetzung mit den behandelten Themen ermöglicht.

Hier wird deutlich, dass die Lehrwerksreihe auf einer Mischung zwischen faktologischem, kommunikativem und interkulturellen Kulturansatz beruht. Es ist die Rede von der *fremden Kultur*, den *Verhaltensnormen*, der *Lebensweise*, den *Bräuchen* und *Fakten* aus dem deutschsprachigen Raum, die in die Texte *eingewoben* sind, und den Lernenden helfen sollen, *die fremde Kultur zu verstehen*. Interkulturelles Lernen soll durch die in die Lehrwerke integrierten Inhalte *über Bosnien und Herzegowina* sichergestellt werden. Konkret bedeutet das, dass zuerst geographische, historische und politische Fakten, also Landeskunde, über die deutschsprachigen Länder und dann über Bosnien-Herzegowina vermittelt wird.

3.1.2. Die Lehrwerksreihe *Deutsch.com*

Die dreibändige Lehrwerkreihe *Deutsch.com* (im Folgenden DC1, DC2, DC3) stammt von dem Autorenteam Gerhard Neuner, Sara Vicente, Carmen Cristache und Lina Pilypaityte. Die Lehrwerksreihe ist 2009 beim Hueber-Verlag erschienen und richtet sich an Jugendliche im Alter von 16 bis 19 Jahren, die für die Niveaustufen A1, A2 und B1 des GER vorbereitet werden. In der Föderation Bosnien und Herzegowina wird *Deutsch.com* im Unterricht Deutsch als Fremdsprache von der 1. bis zur 4. Klasse der Sekundarstufe II eingesetzt. Jedes der drei Lehrwerke besteht aus einem Kursbuch, einem Arbeitsbuch, einer CD und einer DVD. Zusätzlich steht den Lehrkräften ein Lehrerhandbuch für die gesamte Lehrwerksreihe zur Verfügung.

In dem Vorwort zum jeweiligen Kursbuch auf Seite 3 (mit identischem Wortlaut für DC1, DC2, DC3) wenden sich die Autoren an die Lernenden und heben hervor, dass das Kursbuch „ein reiches und buntes Panorama von Lebensformen und –realitäten Jugendlicher in den deutschsprachigen

Ländern aus überraschenden Perspektiven bietet“. Dieses Panorama wird durch moderne Textsorten und Kommunikationsformen geschaffen, die „interkulturelles Lernen“ anregen sollen. Die Kursbücher fördern die Mehrsprachigkeit und ermutigen Lernende, ihre Kenntnisse aus dem Erlernen einer Fremdsprache auf das Erlernen von Deutsch als Fremdsprache anzuwenden. Durch die Verknüpfung mehrerer Sprachen fördert das Kursbuch ein einfacheres und logischeres Lernen sowie die Vernetzung von Wissen nicht nur über Sprachen, sondern auch über die Kulturen, die diese Sprachen mit sich bringen. Die Kursbücher wollen auch landeskundliche Inhalte vermitteln: „Dazu kommen eine Journalseite mit landeskundlichen Informationen und jugendgerechten Themen [...]“. Daraus kann geschlossen werden, dass diese Kursbücher auf dem kommunikativen Ansatz beruhen und durch einen Perspektivenwechsel interkulturelles Lernen anregen. Kultur und Landeskunde werden strikt voneinander getrennt.

Mit den zwei beschriebenen Lehrwerksreihen setzt sich das Korpus aus 7 Kursbüchern zusammen, Die Arbeitsbücher und CDs werden aus der Untersuchung ausgeklammert, weil ihr Einsatz im Unterricht nicht obligatorisch ist.

3.2. Forschungsfragen

Das Ziel der Arbeit besteht in der Beantwortung folgender zentraler Forschungsfragen:

1. Welches sprachliche und nichtsprachliche Wissen über ‚Arbeit‘ und ‚Freizeit‘ im deutschsprachigen Raum wird den Lernenden über die Lehrwerke vermittelt?
2. Wird in den Lehrwerken explizit oder implizit auf die Kulturspezifik dieser Themen eingegangen?
3. Gibt es in den Lehrwerken kulturspezifische Wörter zu den Konzepten ‚Arbeit‘ und ‚Freizeit‘?
4. Tragen die Lehrwerke zum kulturellen Lernen bei, indem sie das je eigene Verständnis der Lernenden über Arbeit und Freizeit in Frage stellen und möglicherweise auch aufbrechen?

3.3. Methodisches Vorgehen

Das methodische Verfahren ist die qualitative Inhaltsanalyse, die wie folgt beschrieben wird:

Sie will sich nicht auf die oberflächlichen manifesten Textinhalte bei der Analyse beschränken, sondern bezieht auch Elemente der Interpretation mit ein [...]. Charakteristisch für die qualitative Inhaltsanalyse sind die Bildung von Kategorien, auf die in der Analyse fokussiert wird, sowie eine Kategorisierung des gesamten Datenmaterials [...]. Dass es dabei oft auch um das Aufdecken versteckter Botschaften und nicht offen geäußelter Mitteilungen gehen kann, versteht sich von selbst. (Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 258)

Bei der Analyse werden jene Texte, Bilder, Aufgaben und Übungen aus dem Korpus herausgegriffen, in denen die Begriffe ‚Arbeit‘ und ‚Freizeit‘ implizit oder explizit thematisiert werden. Für Wissensbestände wie ‚Arbeit‘ und ‚Freizeit‘ werden in der Fachliteratur unterschiedliche Bezeichnungen verwendet: *kulturelle Wortbedeutung*, *kulturelle Schlüsselkonzepte*, *Kulturstandards*, *Kulturthemen*, *kulturelle Deutungsmuster*. Mit diesen Bezeichnungen wird die Inhaltsseite bzw. das Kognitive des sprachlichen Zeichens, oder aber das Soziale oder Kulturelle typisierter und musterhafter Wissens Elemente bezeichnet (Mahmutović 2024: 2017). Auf jeden Fall handelt es sich um kulturell geprägte Wissensbestände, für die ich den allgemeinen Begriff ‚Konzept‘ verwenden werde. Es wird also danach gefragt, mit welchen Wörtern, Äußerungen und Bildern die Konzepte ‚Arbeit‘ und ‚Freizeit‘ in den analysierten Lehrwerken gefüllt werden.

4. Analyseergebnisse

4.1. Arbeit und Freizeit in der Lehrwerksreihe *Deutsche Sprache für die Gesamtschule*

In diesem Abschnitt wird untersucht, wie die Konzepte ‚Arbeit‘ und ‚Freizeit‘ in der Lehrwerksreihe für die Sekundarstufe I repräsentiert werden. Anhand einer Inhaltsanalyse wurde herausgearbeitet, welche Berufe in den Lehrwerken genannt werden, welche Haushaltstätigkeiten, die Lehrwerksakteure verrichten, wie die Aufgaben im Haushalt verteilt sind, wie sie ihre Freizeit und Ferien bzw. ihren Urlaub verbringen. Es wird danach gefragt, ob das Kulturspezifische von Arbeit und Freizeit in den Lehrwerken berücksichtigt wird.

4.1.1. Das Konzept ‚Arbeit‘

Die Lehrwerksreihe DS ist auf das Alter der Lernenden zugeschnitten. Weil Lernende im Alter von 10 bis 15 Jahren keine bezahlte Arbeit haben, ist Arbeit im Sinne einer Erwerbstätigkeit nicht als eigenständiges Thema in die Kursbücher integriert. Das Konzept ‚Arbeit‘ und der dazugehörige Wortschatz kommen dennoch in den Lehrwerken vor, indem die Lernenden schon in der 2. Lektion in der 5. Klasse mit dem Titel *Die Familie* (DS6: 15) verschiedene Berufe kennenlernen und danach aufgefordert werden, über den Beruf ihrer Eltern und Großeltern zu sprechen. Später kommen die Lernenden durch die gesamte Lehrwerksreihe hinweg mit verschiedenen Personen aus dem öffentlichen Leben in Kontakt, die einen bestimmten Beruf ausüben. Die Berufe, die für die erwachsenen Lehrwerkspersonen, also Eltern, Großeltern und Personen aus dem öffentlichen Raum in den Lehrwerkstexten, Aufgaben, Übungen und Bildern vorkommen, werden in der folgenden Darstellung wiedergegeben:

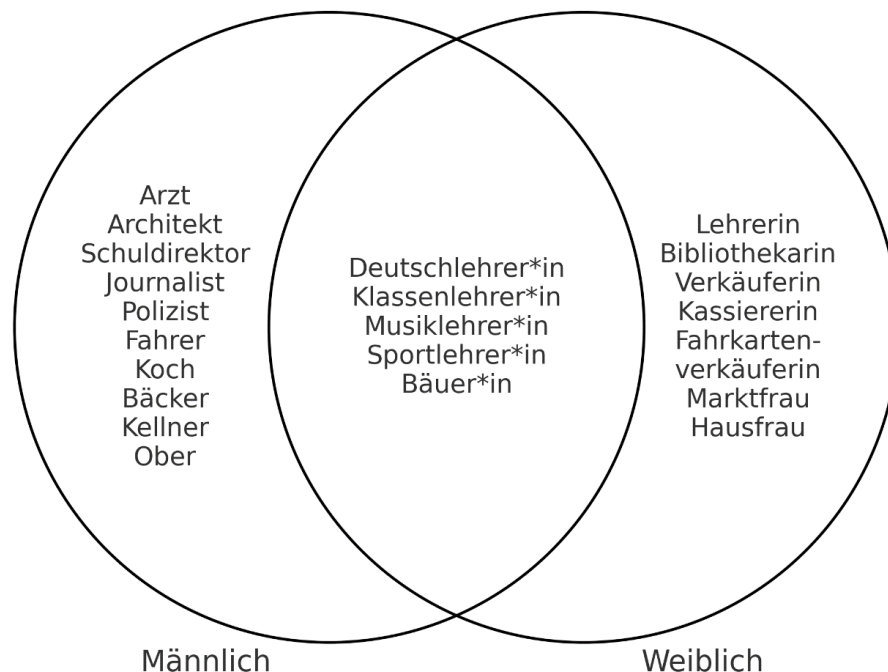
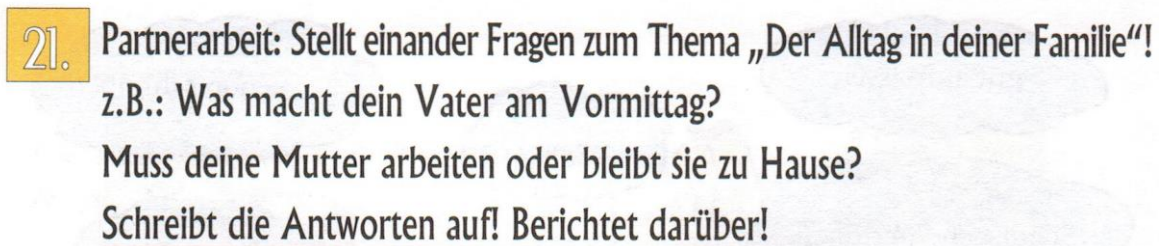


Abbildung 1: Berufe

Aus der Darstellung wird deutlich, dass die Berufe, nach denen die Lehrwerkspersonen kategorisiert werden, typisch männlich und typisch weiblich sind. Überlappungen gibt es nur beim Lehrerberuf und beim landwirtschaftlichen Beruf, den sowohl Frauen als auch Männer ausüben. Es entsteht ein Bild, wonach deutschsprachige Menschen offenbar durchweg Lehrer/Lehrerinnen, Polizisten, Ärzte und Architekten sind und grundsätzlich einer gebildeten, wohlhabenden bürgerlichen Mittelschicht angehören, oder aber als Verkäuferinnen, Marktfrauen, Fahrer, Bäcker und Kellner die untere Mittelschicht mit geringerem Einkommen repräsentieren. Für andere, davon abweichende Berufe oder Lebensentwürfe, die die Rolle Deutschlands als führendem Industrieland widerspiegeln würden, ist in der hier entfalteten Bilderwelt offenbar kein Platz.

Auffällig ist, dass in den Kursbüchern Mütter vorkommen, die nicht arbeiten. Sie werden aber nicht explizit als *Arbeitslose* oder als *Hausfrauen* benannt, sondern einfach als Frauen beschrieben, die nicht arbeiten müssen. In einer Übung, in der die Lernenden über den Alltag in ihrer Familie sprechen sollen, wird die Frage gestellt: „Muss deine Mutter arbeiten oder bleibt sie zu Hause?“



21. Partnerarbeit: Stellt einander Fragen zum Thema „Der Alltag in deiner Familie“!
z.B.: Was macht dein Vater am Vormittag?
Muss deine Mutter arbeiten oder bleibt sie zu Hause?
Schreibt die Antworten auf! Berichtet darüber!

Abbildung 2: Quelle DS7: 30

Es handelt sich offensichtlich um einen Versuch der Autorin, das eher negativ bewertete kulturelle Muster ‚Hausfrau‘ aufzuwerten. Dabei greift sie auf das Stereotyp zurück, wonach in der Regel unbezahlte Haushalts- und Hausfrauentätigkeiten ein geringes Ansehen genießen. Der Umstand, dass einzelne Lehrwerksakteurinnen nicht berufstätig sind, wird dadurch kompensiert, dass sie sich um den Haushalt und die Kinder kümmern. Die Gründe dafür können pädagogischer Natur

sein. Lernende, deren Mütter nicht arbeitstätig sind, sollen sich nicht benachteiligt oder minderwertig fühlen, sondern sollen stolz sagen können: „Meine Mutter muss nicht arbeiten“. Problematisch ist dabei, dass hier die Realität verzerrt wird und der Eindruck entsteht, Frauen im deutschsprachigen Raum könnten es sich finanziell leisten, zu Hause zu bleiben. Arbeit ist in den Lehrwerken nur für Männer eine Selbstverständlichkeit, wie in derselben Übung deutlich wird: „Was macht dein Vater am Vormittag?“. In der gesamten Lehrwerksreihe gibt es keine arbeitslosen Männer. In einem Geschlechtervergleich nehmen Männer die verantwortlichen und besser bezahlten Stellen ein. Sie üben Berufe aus, die mit Autorität, Macht und Fachwissen verbunden sind, wie Schuldirektoren, Polizisten, Architekten und Ärzte. Demgegenüber sind Frauen in pädagogischen Berufen als Lehrerinnen und Schulbibliothekarinnen zu finden, die weniger prestigeträchtig sind. Die Darstellung der Berufe reflektiert traditionelle, festgefahrene Geschlechterrollen und Stereotype einer männerdominierten Gesellschaft. Die Lehrwerkstexte sind somit nicht repräsentativ für den deutschsprachigen Raum und spiegeln kaum die Vielfalt der modernen Arbeitswelt wider.

In einem zweiten Schritt wurden die Tätigkeiten herausgearbeitet, die Männer und Frauen im Haushalt verrichten. Diese werden nach Geschlechtern aufgeteilt in der folgenden Darstellung wiedergegeben.

Frauen		Männer	
Mutter	Oma	Vater	Opa
Mittagessen kochen Torte backen Plätzchen backen	Apfelkuchen backen Plätzchen backen	Rasen mähen Auto waschen Einkaufen	Äpfel pflücken Stallarbeiten Tiere füttern
mit dem Mittagessen auf die Kinder warten	auf die Enkelkinder aufpassen für die Enkelkinder kochen	Autofahren	
das kranke Kind gesundpflegen	Einkaufen		
Geburtstagsparty organisieren			

Abbildung 3: Erwachsene – Tätigkeiten im Haushalt

Die Ergebnisse zeigen einen starken Kontrast in der Verteilung der Tätigkeiten im Haushalt. Darauf aufbauend entsteht ein Bild, in dem der weibliche Teil der Familie für den Haushalt, das Kochen und die Betreuung der Kinder zuständig ist. Somit wird das längst überholte Stereotyp der nicht emanzipierten „Frau am Herd“ verstärkt und zementiert. Andererseits finden jene Tätigkeiten, für die der männliche Teil der Familie verantwortlich ist, außerhalb des Hauses statt, d. h. der Mann ist für Rasenmähen oder Autowaschen, für die Garage und den Stall zuständig, die als körperlich schwierige Arbeiten gelten. Betrachtet man das Bild der Verteilung der Hausarbeiten auf diese Weise, gewinnt man den Eindruck, dass Frauen als schwächere Personen angesehen werden. Problematisch ist aus meiner Sicht, dass auch die Figuren in Restaurants durchweg Männer sind – Ober und Kellner. Das entspricht dem bosnischen Stereotyp, das wir oft in Heimatfilmen sehen, nach dem es in Bosnien und Herzegowina lange Zeit als unmoralisch galt, wenn Frauen als Kellnerinnen arbeiten. Offensichtlich versucht die Autorin, die Lernenden von ihren eigenen Werten oder Verhaltensweisen zu überzeugen, die nicht mehr in unsere Zeit passen. Die in der Lehrwerksreihe dargestellten Situationen und Figuren sind stark simplifiziert und homogenisiert und bleiben auf ihre traditionellen Rollen beschränkt. Die Vorbilder wirken somit langweilig, was sich auf deren Motivation zum Deutschlernen auswirken kann.

In einem dritten Analyseschritt wurde der Blick auf die jugendlichen Lehrwerksfiguren gerichtet. Es wurden jene Tätigkeiten herausgearbeitet, die die Jugendlichen im Haushalt ihrer Eltern oder Großeltern verrichten. Dem Thema Aufgaben im Haushalt ist eine eigene Lektion 10 in DS8 mit dem Titel *Zu Hause – Eine Umfrage: Hilfst du im Haushalt?* (DS8: 97) gewidmet. Das Lernziel besteht darin, den dazugehörigen Wortschatz zu erwerben, aber auch die Relevanz von „Hygiene, Arbeit und Disziplin bei der Verrichtung von Aufgaben im Haushalt“ sowie „der gleichberechtigten Rollen aller Familienmitglieder“ zu betonen (Lehrerhandbuch 2011: 221). Die Hausarbeiten, die die Jugendlichen im Haushalt ihrer Eltern und Großeltern verrichten, werden ebenfalls nach Geschlechtern aufgeteilt in der folgenden Darstellung wiedergegeben.

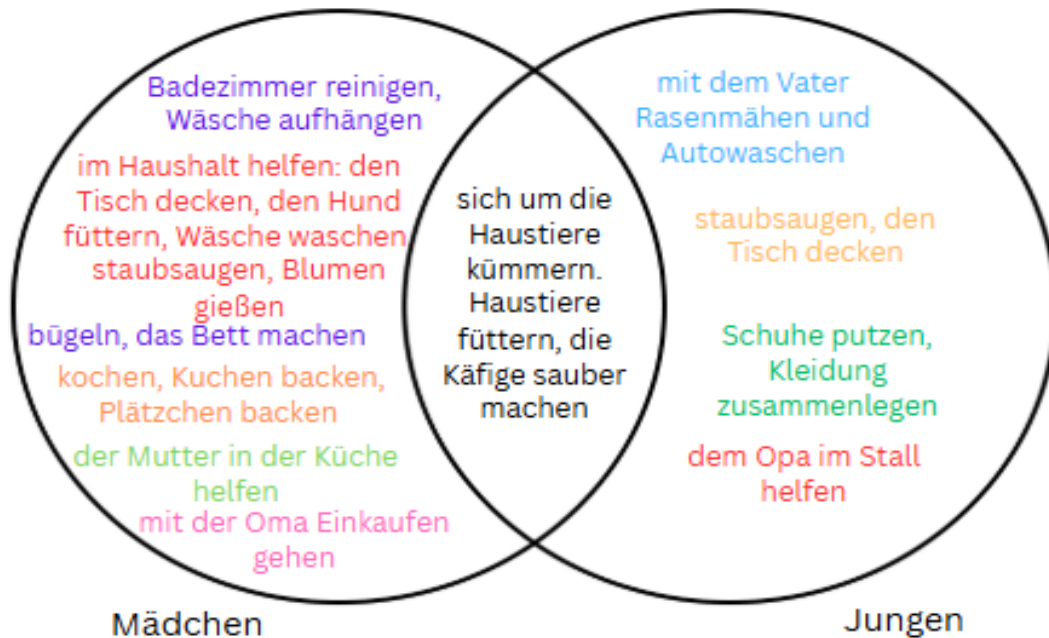


Abbildung 4: Jugendliche – Tätigkeiten im Haushalt

Die Tätigkeiten der Jugendlichen im Haushalt können wieder als stereotypisch und polarisierend bezeichnet werden. Den Lernenden wird das Bild vermittelt, dass die Mädchen ihren Müttern und Omas im Haushalt helfen, indem sie typisch weibliche Tätigkeiten verrichten, wie z. B. Kochen, Kuchen und Plätzchen backen, Bügeln, Staubsaugen, Blumen gießen und Aufräumen, während die Jungen den Vätern und den Opas bei den typisch männlichen Tätigkeiten helfen wie z. B. Rasenmähen, Autowaschen und Stallarbeiten. Hier werden die bereits beschriebenen Stereotype untermauert, die schon bei der Beschreibung der Haushaltstätigkeiten der Erwachsenen beschrieben worden sind. Die Lernenden könnten glauben, dass die Verteilung der Hausarbeiten im deutschsprachigen Raum tatsächlich so simplifiziert und stark nach Geschlechterrollen aufgeteilt ist, wie es beispielsweise in dem folgenden Text dargestellt wird:

Anna-Maria (13):

Ich kann überhaupt nicht kochen. Ich habe auch keine Lust dazu. Meine Mutter arbeitet nicht und kocht für mich und meinen Bruder Daniel. Nudeln habe ich besonders gern. Daniel isst viel lieber Gemüse. Beide essen wir aber am liebsten Mamas Apfelstrudel. Der schmeckt immer so lecker!

Christina (14):

Meine Mutter arbeitet und kommt spät nach Hause. Nach der Schule mache ich mir meistens Spiegeleier oder einen Salat. Am Wochenende helfe ich der Mutter gern in der Küche. Sonntags gibt es bei uns immer Kuchen. Unsere Obsttorte finden alle super!

Abbildung 5: Quelle: DS8: 27

Problematisch ist bei dieser Schwarz-Weiß-Darstellung das Rollenbild der Frau. Sie wird in die stereotype Rolle der fürsorglichen Mutter gepresst, die ihre Familie bekocht und diese Werte relativ früh auf ihre Tochter überträgt. Insgesamt wird in der Lehrwerksreihe das Stereotyp einer traditionellen, patriarchalischen Familie gezeichnet, mit einem berufstätigen, gutverdienenden Vater als autoritärem Familienoberhaupt und einer weniger emanzipierten Mutter. Die Kinder sind wohlerzogen, brav und fleißig und helfen nicht nur im elterlichen Haushalt, sondern auch den Großeltern auf dem Land, bei denen sie nicht nur die Wochenenden, sondern auch die ganzen Sommerferien verbringen.

4.1.2. Das Konzept ‚Freizeit‘

In diesem Abschnitt wird das Thema Freizeit näher betrachtet. Es wird analysiert, wie die Jugendlichen ihre Freizeit gestalten, welche Hobbys sie haben und wie sie ihre Ferien verbringen. Das Thema Freizeit ist in Lehrwerksreihe stark präsent, weil Kinder in der Gesamtschule viel Freizeit und lange Ferien haben. Das Themenfeld Hobbys und Freizeit wird in der 5. Klasse im Rahmen der Lektion 5 *Alltag* eingeführt. Als Lernziel wird beschrieben, den Lernenden zu vermitteln, ihre Freizeit sinnvoll zu nutzen (Lehrerhandbuch 2011: 41). Freizeit erscheint dann als selbstständiges Thema in der 8. Klasse in der Lektion 6 mit dem Titel *Freizeit*, dessen Lernziel darin besteht, den Lernenden beizubringen, ihre Freizeit nützlich und strukturiert zu verbringen (Handbuch 2011: 196). Zum Thema Freizeit dominieren Dialoge und Texte. Es finden sich auch

Einladungen zum Geburtstag, Postkarten, Umfragen und Tagebücher zu diesem Thema. In der Tabelle sind die Freizeitaktivitäten dargestellt, die in den Kursbüchern genannt werden:



Abbildung 6: Freizeitaktivitäten

Die Lehrwerksakteure verbringen ihre Freizeit meistens mit ihren Freunden oder ihrer Familie und sie machen das, was ihnen Spaß macht. Bei der Beschreibung der Freizeitaktivitäten und Hobbys wird darauf geachtet, eine Vielfalt sinnvoller Aktivitäten zu vermitteln, wie etwa Freundschaften pflegen, Sport treiben, Kinos und Museen besuchen und Ausflüge machen. Damit wird den Lernenden, der für die Niveaustufen A1 und A2 vorgesehene Wortschatz vermittelt und es wird auch das pädagogische Ziel der sinnvollen Freizeitnutzung erreicht. Ein wichtiger Teil der Freizeit ist Sport treiben. Die beliebten Sportarten unter den Jungen sind Fußball und Basketball (DS8: 70). Die Lernenden können daraus schließen, dass es gut ist, Sport zu treiben, nicht nur für ihre Gesundheit, sondern auch weil man auf diese Weise neue Freundschaften schließen kann. Die Jugendlichen unternehmen viel gemeinsam, indem sie z. B. ins Kino gehen und danach ein Eis essen oder in die „Konditorei“ (DS 5: 43) gehen. Die Konditorei als Treffpunkt für 10-Jährige im

deutschsprachigen Raum wirkt sehr befremdlich¹. Eine *Konditorei* ist ein „Betrieb, in dem Feingebäck hergestellt und verkauft wird und zu dem oft ein Café gehört“ (Duden-Online). Müller zufolge handelt es sich dabei um ein „Kulturspezifikum“ (1994: 99), das in ein Bedeutungsnetz mit anderen Begriffen wie ‚Altenbegegnungsstätte‘, ‚gemütliches Beisammensein‘, ‚nette Unterhaltung‘, ‚Kaffeeklatsch‘, ‚Kaffee und Kuchen‘ eingebettet ist (ebd.: 37; 38; 55; 98; 104). Das Konzept ‚Kaffee und Kuchen‘ kann als traditionsspezifisch im Sinne Kühns betrachtet werden und steht „für deutsche Sitten und Gebräuche, Lebensformen, Gewohnheiten, Gepflogenheiten usw.“ (ebd.). Die Autorin hat hier wohl ihr eigenes Konzept der ‚slastičarna‘ unbewusst und unreflektiert in den Text übertragen. Die Wörter *slastičarna* und *Konditorei* sind ein ausgezeichnetes Beispiel für „kultursemantisch auffällige Wörter“ im Sinne Kühns (2006: 26), denn ihre Bedeutung lässt sich nicht durch eine einfache Wortäquivalenz in anderen Sprachen wiedergegeben, weil dahinter ganz unterschiedliche kulturspezifische Konzepte stehen.² Eine *slastičarna* ist eine einfache, restaurantähnliche Einrichtung, die bis in die 1990er Jahre hinein in Bosnien und Herzegowina bei Kindern und Jugendlichen sehr beliebt war, als es noch keine Cafés, Bistros und Fast-Food-Restaurants gab. Sie gingen dort hin, um traditionelle Süßigkeiten zu essen und hausgemachte Limonade zu trinken. Es war also ein beliebter Treffpunkt für Kinder, Jugendliche und Familien.

Einige Aktivitäten von Jugendlichen, wie Brieffreundschaften pflegen, Postkarten schreiben und vom Festnetz telefonieren passen nicht mehr in unsere Zeit und vermitteln ein falsches Bild vom deutschsprachigen Raum. Das liegt daran, dass die Lehrwerke mit dem Erscheinungszeitraum 2009 bis 2011 inzwischen in die Jahre gekommen sind und dem technischen Fortschritt hinterherhinken. Wie auch in Bosnien und Herzegowina nutzen Jugendliche im deutschsprachigen Raum das Internet, chatten miteinander per WhatsApp und sind in sozialen Medien aktiv.

Aus der *Abbildung 6 Freizeitaktivitäten* möchte ich eine Freizeitaktivität näher beschreiben, und zwar das Fernsehen, wie es im folgenden Text dargestellt wird:

¹ Für diesen Hinweis in einer Lehrveranstaltung danke ich meiner Betreuerin Doz. Dr. Jasmina Mahmutović.

² Für diesen Hinweis in einer Lehrveranstaltung danke ich meiner Betreuerin Doz. Dr. Jasmina Mahmutović.

BEI HANNA ZU HAUSE

Hannas Familie lebt in einer Wohnung im Stadtzentrum, in der Parkstraße Nummer 5. Ihre Wohnung ist im zweiten Stock.

In der Wohnung sind drei Zimmer: Schlafzimmer, Wohnzimmer und Kinderzimmer. Das Wohnzimmer ist groß und hell. Dort sitzt die Familie und sieht fern. Links ist das Schlafzimmer. Rechts sind die Küche und das Bad. Die Küche ist klein, aber modern, das Bad auch.

Hanna teilt das Zimmer mit ihrem Bruder Tobias. Ihre Schwester Tina ist noch klein und schläft bei den Eltern.

Hannas Lieblingsplatz ist ihr Sessel. Dort liest sie oder hört Musik. Neben dem Sessel ist ein Schreibtisch. Auf dem Schreibtisch sind ein Computer, eine Lampe, viele Hefte und Kulis. Dort macht Hanna ihre Hausaufgaben oder schickt E-Mails. In Hannas Zimmer sind noch zwei Betten, ein Bücherregal und ein CD-Player.

Abbildung 7: Quelle: DS7: 64

Die *Storyline* der Lehrwerksreihe begleitet die Lehrwerksprotagonistin Hanna Berger und ihre imaginäre Familie aus Bremen. Hannas Vater ist Polizeibeamter, ihre Mutter ist Gymnasiallehrerin. Hanna und ihr Bruder Tobias besuchen das Gymnasium. Wie Mahmutović (2023: 221) betont, handelt sich eindeutig um eine Familie der gehobenen Mittelschicht, genauer gesagt um eine Akademikerfamilie. Was in diesem Text auffällt, ist folgende Aussage: „Das Wohnzimmer ist groß und hell. Dort sitzt die Familie und sieht fern“. Als versteckte Botschaft kann dem Beispieltext entnommen werden, dass die Familie Berger die Abende gemeinsam vor dem Fernseher verbringt (ebd.). Mahmutović zufolge ist der Fernseher ein Element des kulturellen Wissens, das oft mit einer negativen Konnotation behaftet ist. Der Fernseher wird im deutschsprachigen Raum oft mit billigem Kulturkonsum und anspruchsloser Unterhaltung assoziiert:

Sein zentraler Platz beim familiären Beisammensein im Wohnzimmer wird eher mit bildungsfernen, sozial schwachen Familien in Verbindung gebracht. Keinen Fernseher zu haben oder zumindest nicht die Abende vor einem zu verbringen, kann ausdrücken, dass man sich lieber aktiv mit kulturellen und gesellschaftlichen Themen auseinandersetzt. (Mahmutović 2023: 222)

Dieses Deutungsmuster kommt auch in dem folgenden Meme zum Ausdruck:



Der Satz kann als Kommentar zu den Prioritäten und dem Lebensstil einer Person verstanden werden. Jemand, der viel Zeit vor dem Fernseher verbringt und wenig liest, könnte als oberflächlich oder weniger belesen angesehen werden.

Hier muss kritisch angemerkt werden, dass der Lehrwerkstext in keiner Weise repräsentativ für das Leben einer Akademikerfamilie in Deutschland ist.

In der folgenden Abbildung werden Aktivitäten der Jugendlichen, die typisch an das Wochenende und die Sommerferien gebunden werden, dargestellt.



Abbildung 8: Ferien und Urlaub

Von diesen Aktivitäten möchte ich die Aufenthalte der Lehrwerksakteure auf dem Bauernhof der Großeltern näher beschreiben. Dieses Thema kommt in zwei Lehrwerkstexten vor: (*Bei Oma und Opa auf dem Bauernhof, Urlaubsfotos*). Das Lernziel der Lektion 9 *Auf dem Lande – Bei Oma und Opa auf dem Bauernhof* (DS6: 85) besteht darin, bei den Lernenden Interesse für das Leben auf dem Land zu wecken, das Zusammengehörigkeitsgefühl zu stärken und Empathie für ältere Menschen zu entwickeln (Lehrerhandbuch 2011: 69).



Marions Großeltern leben in einem Dorf. Dort haben sie einen Bauernhof. Marion besucht ihre Oma und ihren Opa fast jedes Wochenende. Hinter dem Haus ist ein großer Garten mit viel Obst. Äpfel schmecken dort besonders gut. Marions Oma macht oft einen leckeren Apfelkuchen.

Marion hat Tiere sehr gern. Sie geht gern in den Stall und füttert sie. Dort sind zwei Pferde, drei Kühe, zehn Schafe und fünf Schweine.

Im Sommer ist das Wetter schön. Die Sonne scheint und es ist warm. Dann kann Marion auf die Wiese gehen und mit Opas Hund spielen. Manchmal geht sie mit dem Hund spazieren. Heute möchte sie für ihre Oma Blumen pflücken.

Abbildung 9: Quelle: DS: 85

Das Stereotyp, dass Oma und Opa Bauern sind, und auf dem Land leben, begleitet die Lernenden bis zum Ende der Gesamtschule. Auch in den Sommerferien besuchen die Jugendlichen ihre Großeltern auf dem Land und verbringen viel Zeit mit ihnen. Im Kursbuch für die 7. Klasse (DS7: 12) zeigt Hanna Fotos von ihren Sommerferien und erzählt, dass sie gemeinsam mit ihrem Bruder die Sommerferien bei ihren Großeltern auf dem Bauernhof verbracht hat und dort auch bestimmte Arbeiten übernommen hat. Diese Texte sind nicht repräsentativ für den deutschsprachigen Raum. *Ferien machen* verbindet sich häufig mit der Vorstellung, im Ausland, wo es warm ist, zwei bis drei Wochen am Meer zu sein und sich bräunen zu lassen (Müller 1994: 55).

Es droht die Gefahr, dass mit diesen Texten ein falsches Bild vermittelt wird. Erstens kann bei den Lernenden der Eindruck erweckt werden, dass die älteren und ungebildeten Menschen auf dem Land leben, während die jüngeren und gebildeten in den Städten wohnen. Dabei kann es im deutschsprachigen Raum genau umgekehrt sein, dass nämlich Gebildete und gut Verdienende auf dem Land leben und die sozial schwachen und bildungsfernen Menschen den billigen Wohnraum im Stadtzentrum einnehmen (Mahmutović 2023: 223). Zweitens wird mit dieser Polarisierung das Bild eines „Arbeiter-und-Bauern-Staates“ gezeichnet³. Diese Gesellschaftsform war in den sozialistischen und kommunistischen Ländern typisch und ist inzwischen längst überholt. Es passt in keiner Weise in die Realität der deutschsprachigen Länder, deren Kultur die Lehrwerksreihe vermitteln möchte.

4.1.3. Zusammenfassung und Empfehlungen

Bei einem Überblick der analysierten Lehrwerksreihe für die Sekundarstufe I lässt sich schnell feststellen, dass die Texte und Dialoge in den Materialien vor allem darauf abzielen, Wortschatz und Grammatik zu vermitteln und dass die dargestellten Personen und Situationen stark homogenisiert und überzeichnet sind. Es kommt zu der für viele Lehrwerke typischen Stereotypisierung nach sozialen Schichten und Berufen. Besonders problematisch ist die Art und Weise, auf die Menschen nach Berufen und Hausarbeiten klassifiziert und eingeordnet werden. Weibliche Lehrwerkpersonen werden dabei durchweg als „Frau am Herd“ beschrieben, womit bei den Lernenden schon vorhandene, altbackene, diskriminierende Stereotype zementiert werden. Somit eignen sich die Texte, in denen dieses Deutungsmuster vorkommt, nicht zum kulturellen

³ Für diesen Hinweis in einer Lehrveranstaltung danke ich meiner Betreuerin, Doz. Dr. Jasmina Mahmutović.

Lernen, welches nach Altmayer (2023: 352) zum Ziel hat, dass die Lernenden sich mit ihren eigenen, festgefahrenen Deutungsmustern auseinandersetzen und deren Begrenztheit reflektieren

Die Darstellung der Freizeitaktivitäten hat gezeigt, dass die Lehrwerksfiguren eine unbeschwerte Kindheit haben und harmonisch in Bilderbuch-Familien zusammenleben. Sie haben viel Freizeit und lange Ferien, die sie mit Freunden, Eltern und Großeltern verbringen. Die Personen sind neutral und homogenisiert, sie erfüllen in der Regel klassische Rollenbilder und werden so dargestellt, als ob sie eine gesamte Nation repräsentieren. Dabei haben die Lernenden keine Gelegenheit, ihre eigenen Deutungsmuster kritisch zu hinterfragen. Die allgemein bekannte Tatsache, dass Deutschland ein führendes Industrieland ist, wird in den Lehrwerkstexten in keiner Weise erwähnt. Die Lehrwerkstexte und die darin vorkommenden Deutungsmuster können von den Lernenden als wahr und repräsentativ für den deutschsprachigen Raum gehalten werden.

Andererseits eröffnen die Texte einen guten Ausgangspunkt, um Stereotypen zu durchbrechen. Die Schüler können darüber sprechen, was sie im Haushalt tun, welche Art von Arbeit sie erledigen und ob sie, wie die Figuren aus dem Lehrbuch, ihren Eltern oder Großeltern helfen. Indem sie Geschichten aus ihrem eigenen Leben erzählen, können Sie eine Parallele zwischen den Schülern und den Figuren aus dem Lehrbuch ziehen und daraus den Schluss ziehen, dass Kinder in Wirklichkeit nicht so aufgeteilt sind, wie es die Lehrwerke suggerieren.

Deshalb empfehle ich, Lehrkräften ihren Unterricht mit vielseitigen, authentischen Texten, die im Internet leicht zugänglich sind, zu bereichern und unterschiedliche Perspektiven einbringen. Da es in den Lehrwerken zahlreiche Texte gibt, in denen Frauen für die Familie kochen, können die Lehrkräfte einfache Bilder aus dem Internet nutzen, auf denen Vater und Sohn in der Küche sind und Essen kochen.



Mit solchen Fotos können die Lernenden irritiert werden und einsehen, dass die Küche nicht nur für Frauen bestimmt ist, sondern auch für Männer. Darüber hinaus kann die Lehrkraft die Schüler fragen, wen sie im Fernsehen als Expertenjury oder als Profikoch in Sendungen wie „Masterchef“ sehen: Profiköche oder Profiköchinnen? Anhand dieses Kontrasts können die Lernenden den Unterschied erkennen, dass nicht nur Frauen, sondern auch Männer mit der Küche verbunden sind und dass das Kochen eine Kunst ist, die nicht jeder gleich gut beherrschen kann.

Die andere Möglichkeit, mit der Kultur in den Unterricht eingebracht werden kann, wäre ein interessantes Quiz, das die Schüler überrascht und ihr Interesse an der deutschen Sprache weckt. Ein solches Quiz kann aus Bildern und Wörtern bestehen, von denen die Lernenden bereits gehört haben, von denen sie jedoch nicht wussten, dass sie einen Bezug zum deutschsprachigen Raum haben. Themen für ein solches Quiz können deutsche Marken sein, die in Bosnien und Herzegowina hochgeschätzt werden, z. B. Autos und Haushaltsgeräte. Dadurch kann den Lernenden vermittelt werden, dass Deutschland ein führendes Industrieland ist.

Wichtig ist auch, interessante kurze Texte oder Memes im Internet zu finden, in denen explizit oder implizit thematisiert wird, dass Arbeitslosigkeit im deutschsprachigen Raum sozial stigmatisiert wird, weil Arbeit nicht nur dem eigenen Broterwerb, sondern auch der sozialen Integration dient.

4.2. Arbeit und Freizeit in der Lehrwerksreihe *Deutsch.com*

In diesem Abschnitt wird untersucht, wie die Konzepte ‚Arbeit‘ und ‚Freizeit‘ in der Lehrwerksreihe für die Sekundarstufe II repräsentiert werden. Anhand einer Inhaltsanalyse wird herausgearbeitet, welche Berufe in den Lehrwerken genannt werden, wie die Menschen ihre Freizeit und Ferien bzw. ihren Urlaub verbringen. Es wird danach gefragt, ob das Kulturspezifische von Arbeit und Freizeit in den Lehrwerken berücksichtigt wird.

4.2.1. Das Konzept ‚Arbeit‘

In der Lehrwerksreihe *Deutsch.com* ist das Thema Arbeit in allen drei Lehrwerken stark präsent und wird aus unterschiedlichen, überraschenden Perspektiven beleuchtet, wie die Autoren schon im Vorwort jedes Lehrwerks ankündigen. Interessant ist vor allem die Darstellung von Arbeit aus der Perspektive der Jugendlichen. Das kann damit erklärt werden, dass sich Jugendliche in der Sekundarstufe II schon Gedanken über ihren zukünftigen Beruf machen. Es werden junge Menschen vorgestellt, die nicht nur im deutschsprachigen Raum, sondern auch in anderen Ländern der Welt bezahlte und unbezahlte Tätigkeiten ausüben. Dadurch können sich Lernende ein umfassendes Bild von der Jugend auf der ganzen Welt machen. Da das Thema Arbeit aus verschiedenen Perspektiven betrachtet wird, können sich die Lernenden mit anderen Jugendlichen der Welt identifizieren und damit verstehen, dass alle jungen Menschen gleiche Probleme haben und sich ähnliche Fragen bezüglich der Zukunft stellen. Das zeigt, dass die Lehrwerksreihe abwechslungsreiche Perspektiven eröffnet, indem sie landeskundliche Informationen mit kulturellem Lernen verknüpft.

In einem ersten Analyseschritt wurden die Lehrwerkstexte, Aufgaben, Übungen und Bilder daraufhin analysiert, welche Berufe darin genannt oder abgebildet werden. Die Berufe, die dort vorkommen, werden in der folgenden Darstellung wiedergegeben:



Abbildung 10: Berufe

In der Lehrwerksreihe kommt eine bunte Vielfalt von Berufen vor und es gibt keine Stereotypisierung und Homogenisierung nach Geschlecht oder sozialen Schichten. Es werden auch Berufe genannt, die die moderne Arbeitswelt repräsentieren, wie Trendforscher oder Grafikdesignerin.

In einem Interview mit dem Trendforscher Matthias Horx wird sein Beruf vorgestellt (DC3: 53). Es ist ein ungewöhnlicher Beruf, der für die neueren Generationen interessant sein kann, weil ein Trendforscher die Trends in unterschiedlichen Lebensbereichen erforscht. Auch der Inhalt des Interviews ist nützlich für die Lernenden, weil es Einblicke in die Arbeitswelt verschafft. Besonders interessant an diesem Text ist, dass hier Arbeit mit Spaß, Leidenschaft und Spannung verknüpft wird, wie folgender Textausschnitt zeigt:

Reporter: Was würden Sie sagen, wie geht man mit Prognosen zur Berufs-Nachfrage um? **3**

Matthias Horx: Es hat keinen Zweck, einen bestimmten Beruf zu wählen, nur weil die Prognosen dazu gut sind. Das ist eine falsche Methode. Wir müssen herausfinden, was uns Spaß macht, wo unsere Leidenschaften liegen – und dieses Talent dann auf den Arbeitsmarkt bringen. Das ist auf Dauer viel erfolgreicher als nach den Prognosen zu handeln. Denn viele Unternehmen stellen heutzutage auch Quereinsteiger ein, also zum Beispiel Sozialwissenschaftler in Beratungsfirmen oder auch in Banken. Gemischte Teams sind wichtig. Ich würde sagen, wir gehen weg vom alten Begriff von Ausbildung, im Sinne einer geraden Linie, die zu einem klaren Ergebnis führt. Viele Menschen haben etwas Bestimmtes gelernt und sie werden plötzlich in einem anderen Beruf arbeiten. Das Berufsleben der Zukunft enthält Überraschungen – und das macht es auch spannender.

Abbildung 11: Quelle: DC3: 53

Arbeit wird heute also nicht als Pflicht oder Last empfunden, sondern mit Freude, Spaß und Leidenschaft verbunden, worauf schon Mahmutović (2024) hingewiesen hat.

In eine ähnliche Richtung geht ein Interview mit der Grafikdesignerin Monika Breitkreuz. Grafikdesign ist den Jugendlichen gut bekannt. Heutzutage kann man Grafikdesign an vielen Universitäten studieren. Die Grafikdesignerin gibt einen guten Überblick über die Vor- und Nachteile kreativer Berufe, die früher gar nicht existierten. Sie nennt die Vorteile ihres Berufs wie Unabhängigkeit, Kreativität, Flexibilität, aber auch einige Nachteile wie kein festes Einkommen, keine soziale Absicherung. Sie betont auch, dass sie sich selbst um Kranken- und Rentenversicherung kümmern muss und dass sie monatlich hohe Beiträge dafür zahlt. Heutzutage sind bei jungen Menschen Berufe beliebt, bei denen man keine festen Arbeitszeiten hat und nicht unbedingt im Büro arbeiten muss, sondern auch online arbeiten kann. Auch wenn es sich für Außenstehende idealistisch anhört, bringen solche Arbeitsbedingungen ihre Nachteile mit sich. Das Interview soll die Lernenden dazu anregen, über ihre Zukunftspläne nachzudenken, wenn sie an solchen Berufen interessiert sind. Durch das Interview wird ihnen vor Augen geführt, was sie in einem freien Beruf erwartet und dass sie auch Pflichten gegenüber dem Staat haben, wie Steuern zahlen (DC3: 26). Arbeit wird also aus unterschiedlichen Perspektiven dargestellt.

In einem weiteren Interview lesen die Lernenden über die Quad-Freestyle-Profis Uwe Neumann und Rene Großmann (DC2: 24). Das ist ein ungewöhnlicher Beruf. Das Interview trägt den interessanten Titel *Artistik auf 4 Rädern*. Neben dem Interview finden sich Bilder, die seine Authentizität unterstützen sollen. Quad ist ein Motorrad, das unter Jugendlichen immer beliebter ist. Außerdem ist das Fahren mit dem Quad in vielen touristischen Angeboten zu finden. Viele junge Leute wollen das Fahren eines Quads ausprobieren. Aus diesem Grund ist dieser Text ideal für den Unterricht, da er Lust weckt und die Aufmerksamkeit fesselt.

In einem anderen Text wird Darko Sulentic vorgestellt (DC2: 56). Er ist ein Jungunternehmer, der mit 24 Jahren sein erstes Patent veröffentlicht hat: die Decke Doojo. Der Text vermittelt die Botschaft, dass man, egal wie jung man ist, erfolgreich sein und interessante unternehmerische Ideen haben kann und dass man mutig sein und an sich selbst glauben sollte, um schon im jungen Alter erfolgreich zu sein.

Im Lehrwerk *Deutsch.com 3* (DC3: 51) lesen die Lernenden einen Azubiblog von Micha Mayer, wo er seine Erfahrung mit seiner Ausbildung zum Event-Profi teilt. Das ist ein weiterer ungewöhnlicher Beruf, der unter den Jugendlichen beliebt und interessant ist. Er berichtet darüber, was er getan hat, wofür er verantwortlich war, wann seine Arbeitszeit begann und wie sein Arbeitstag aussieht.

In der Lehrwerksreihe werden Menschen aus verschiedenen Ländern der Welt vorgestellt. Lena Gorelik kommt aus Russland und ist Schriftstellerin von Beruf. Michelle Hunziker ist italienische Schweizerin, die in der deutschsprachigen Schweiz aufgewachsen ist, und sie ist Fernsehmoderatorin und Model von Beruf. Britta Hufeisen kommt aus Deutschland und ist Wissenschaftlerin und Professorin. Die drei weiblichen Personen, die vorgestellt werden, sind erfolgreich in ihren Berufen. Alle drei Personen haben ganz verschiedene Interessen und das zeigt, dass Frauen in vielen Bereichen genauso erfolgreich sein können wie Männer.

Dass die Eltern der Lehrwerksfiguren nicht immer traditionelle Berufe haben, zeigt ein Text über eine Familie, in der die Eltern Profi-Sportler waren (DC1: 88). Die Eltern waren Profi-Basketballspieler, während ihre Kinder Handball und Fußball spielen. Der Text bricht die Stereotype über die Berufe, die typisch männlich und typisch weiblich sind. Er zeigt, dass sowohl Frauen als auch Männer erfolgreiche Profi-Sportler sein können und dass man mit der Familie

nicht typische Berufe verbinden sollte. Es ist normal, dass sowohl die Väter als auch die Mütter Profi-Sportler sind und dass ihre Kinder auch Profi-Sportler werden möchten.

Die dargestellten Berufe können nicht als typisch männlich und typisch weiblich charakterisiert werden. Frauen werden hier als Wissenschaftlerinnen, Grafikdesignerinnen, Schriftstellerinnen, Models und Professorinnen dargestellt. Sie sind selbstständig, erfolgreich und genauso gut wie Männer für verantwortungsvolle Berufe geeignet. Das Lehrwerk bricht das Stereotyp, nach dem Frauen typischerweise Hausfrauen sind und sich um die Familie und den Haushalt kümmern.

Durch die Auswertung der Belege wurde deutlich, dass es zwischen den Konzepten ‚Arbeit‘ und ‚Freizeit‘ keine starre Grenze gibt, sondern einen fließenden Übergangsbereich, in der Jugendliche vorübergehende Arbeiten verrichten und damit Geld verdienen. Diese Tätigkeiten werden in der folgenden Grafik dargestellt.

Blindenfußballer
Praktikum beim Tierarzt
Miete verdienen Sommerjob
Praktikum im Kindergarten
Hundebetreuer Wochenjob
Freiwilliger soziales Jahr
Babysitter Ferienjob
Arbeit im Jugendzentrum
Schauspieler für einen Clip
im Café jobben Jungunternehmer

Abbildung 12: Bezahlte Jobs

Diese Tätigkeiten sind geeignet für Jugendliche, die noch in die Schule gehen, aber trotzdem etwas Geld verdienen möchten. Viele kulturspezifische Wörter kommen vor: *jobben*, *Wochenendjob*, *Sommerjob*, *Babysitter*, *Schulpraktikum* und *Freiwilliges soziales Jahr*. Im Folgenden werden diese Wörter mit Beispielen erklärt.

Das Konzept ‚Jobben‘ wird schon in DC1 (Seite 66) eingeführt. Dort erzählen 15-Jährige, dass sie zum Zweck des Geldverdienens in ihrer Freizeit arbeiten. Die Gründe sind unterschiedlich. Viola Becker erklärt, dass sie jobbt, um sich Luxus leisten zu können wie Klamotten kaufen oder mit Freunden ausgehen. Das Geld für solche Sachen muss sie sich selber verdienen, weil ihre Eltern

dafür nicht zahlen wollen. Viola erzählt: „Von meiner Familie bekomme ich kein Taschengeld! Also jobbe ich jede Woche ein paar Stunden als Babysitter“ (DC 1: 66).

Im Lehrwerk sind auch Stellenanzeigen für Sommerjobs abgebildet. Da die Jugendlichen während der Sommerferien viel Freizeit haben, nutzen sie diese Möglichkeit, um jobben zu gehen. Auf diese Weise verdienen sie ihr Taschengeld selbst, weshalb sie kein Geld von ihren Eltern brauchen. Solche Sommerjobs sind: Schauspieler für einen Clip, Wochenjob als Verkäufer, Hundebetreuer. Die Lernenden können schließen, dass die Jugendliche Teilzeit arbeiten, damit sie auch Zeit für sich selbst haben.

Vogel - Du học nghề Đức và đào tạo tiếng Đức 0387569513 11 Vũ Ngọc Phan, Đống Đa, HN https://duhocngheduc.edu.vn/

17 C Sommerjobs

A

B

C

D

JOBS FÜR SCHÜLER

Wir suchen für einen Clip im Horrbereich noch Schauspieler im Alter von 10 bis 100. Man muss einen Zombie spielen. Drehort ist Berlin, Drehtermin ist Ende Juni. Geld gibt es keins, aber jede Menge Spaß und eine Referenz. Weitere Infos auf www.zombieinberlin.de

GRILLWALKER

bietet in Brandenburg Wochenendjob für freundliche, witzige Verkäufer. Würstchen grillen und verkaufen in Teamarbeit bei 60 Euro/ Tag. Komm einfach vorbei oder ruf an! Gubener Str. 20 Tel: 030/4277145 Wir freuen uns auf Dich!

Hundebetreuer (m/w)

für Hundekindergarten und Hundeschule in Potsdam gesucht. Die Arbeit ist an 1-3 Tagen pro Woche. Aufgaben: mit den Hunden spielen, spazieren gehen. Du kannst auch deinen eigenen Hund mitbringen. Bezahlung: 10€/ Nachmittag. Anrufe unter 0172 6193641 oder Mail an potsdamerhunde@aol.com

Für unsere nächste Haarshow im August suche ich noch ein **afroamerikanisches Haarmodell**

Du bist mind. 170cm, extrovertiert, du hast an ca. fünf Nachmittagen Zeit für Meetings im Salon in Berlin-Mitte. Bezahlung gibt es keine, aber tolle Frisuren. Bei Interesse einfach melden. Infos und Bilder vom letzten Jahr auf www.rastahaarshow.de

Abbildung 13: Quelle: *Deutsch.com 1*, Seite 106

Die Lehrwerkstexte präsentieren auch Jugendliche, die freiwillig ein Jahr im Ausland arbeiten (DC2: 44). Das *freiwillige soziale Jahr* ist ein Bildungs- und Orientierungsjahr, das kulturspezifisch ist. Es ermöglicht Jugendlichen, in verschiedenen Tätigkeiten aktiv zu sein: „die Betreuung von Kindern und Jugendlichen, beispielsweise in Kindertagesstätten oder in der Schule; Arbeit mit älteren Menschen im Pflegeheim; Unterstützung von kranken Menschen in Kliniken

oder Reha-Einrichtungen; Arbeit mit Menschen mit Behinderungen; Hilfe für Wohnungslose oder Arbeit in einem Seelsorgebereich oder Jugendverband“ (DC2: 44).

In einem Text spricht der 22-jährige Moritz über sein Freiwilliges soziales Jahr in Buenos Aires. Er machte eine Therapie mit Kindern mit Verhaltensproblemen und half bei der Arbeit auf dem Bauernhof. Er bricht das Stereotyp, dass nur Frauen mit Kindern arbeiten. Moritz ging in ein anderes Land, um die Kultur kennenzulernen und Berufserfahrung zu sammeln. Auch Sarah hat ein freiwilliges soziales Jahr geleistet und war in einem Jugendzentrum in Oberhausen tätig. Dort half sie Jugendlichen aus verschiedenen Kulturen bei den Hausaufgaben und verbrachte viel Zeit mit ihnen, um nicht nur die anderen Kulturen kennenzulernen, sondern auch sich selbst.

Ein weiteres Konzept, das die Lehrwerksreihe einführt, ist das Praktikum (DC1: 102). In einem Text sprechen Schüler eines Dortmunder Gymnasiums über ihre Erfahrungen, die sie in einem dreiwöchigen Praktikum gemacht haben. Flor Faga arbeitete in einer Tierarztpraxis, Anne Porwol machte ihr Praktikum in einem Kindergarten bei ihrer Mutter, und Christian Hahne machte sein Praktikum bei Veltnis, einer Firma, die sich mit Computern beschäftigt. Die Lernenden lernen, dass das Praktikum ein wichtiger Teil der Ausbildung ist und dass man ein Praktikum machen sollte, um eine gute Arbeitsstelle zu bekommen. Ein Praktikum ist an Gymnasien in Bosnien und Herzegowina nicht vorgesehen. Solche Texte bieten Lernenden die Möglichkeit, über Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Bereich dieses Themas zwischen deutschsprachigen Ländern und ihrem eigenen Land zu reflektieren.

Die Lernenden erfahren, dass junge Menschen in Deutschland während ihres Studiums oft arbeiten, um Geld zu verdienen. Der 22-jährige Stefan (DC3: 45) ist Medizinstudent. Da er nach München gezogen ist, wohnt er in einem Zimmer von 14 Quadratmeter in einer WG mit einer alten Frau, der er hilft. Für jeden Quadratmeter arbeitet er eine Stunde im Monat. Das bedeutet, dass er das gemietete Zimmer abarbeitet. Er mäht den Rasen, geht einkaufen oder fährt seine Vermieterin zum Arzt. Die Lernenden lernen, dass man die Miete nicht immer mit Geld bezahlen muss. Sie lernen auch, dass es immer verschiedene Möglichkeiten gibt, sich das Leben einfacher zu machen. Der Text sensibilisiert für das Leben mit alten Menschen und zeigt, dass das Zusammenleben mit ihnen nicht schwierig und langweilig sein muss. Natürlich gibt es viele Unterschiede zwischen Jungen und Alten, aber der Text zeigt, dass die Unterschiede überbrückt werden können. Der Text zeigt auch eine menschliche Seite. Es ist schön, älteren Menschen zu helfen, und sicherlich können

junge Menschen etwas Nützliches von älteren Menschen und ihren Erfahrungen lernen. Die Beispiele für solche Wohngemeinschaften sind in Bosnien und Herzegowina ungewöhnlich. Deshalb zeigt der Text auch die Breite des Verständnisses für eine andere Lebensform, die in anderen Ländern vertreten ist. Mit diesem Beispiel bricht diese Lehrwerksreihe noch das Stereotyp, dass die meisten Menschen in Deutschland reich sind. Dieses Beispiel zeigt zwei Seiten des Begriffs ‚Arbeit‘. Der Begriff selbst ist ein Wertbegriff. Jugendliche in den deutschsprachigen Ländern werden früh zur Arbeit erzogen und sie arbeiten, um sich ihr eigenes Geld zu verdienen. Sie arbeiten aber auch ohne Bezahlung aus gemeinnützigen Gründen.

4.2.2. Das Konzept ‚Freizeit‘

Die Lehrwerksreihe vermittelt den Lernenden, wie Jugendliche weltweit ihre Freizeit verbringen und gestalten. Das Konzept ‚Freizeit‘ erscheint schon in der ersten Lektion, indem Lernende aufgefordert werden, über ihre Hobbys zu sprechen. Als eigenständiges Thema erscheint Freizeit in der Lektion 4 mit dem Titel *Hobbys* und der Lektion 7 mit dem Titel *Freizeit*. Danach wird das Thema durch die ganze Lehrwerksreihe aufgegriffen, vertieft und aus unterschiedlichen Perspektiven dargestellt.

Die wichtigsten Freizeitaktivitäten sind in der folgenden Grafik dargestellt:



Abbildung 14: Freizeitaktivitäten

In der 13. Lektion (DC1: 78) können die Lernenden lesen, was Mikakon aus Japan und Robyn aus Großbritannien in ihrer Freizeit machen. Im Text wird geschildert, dass Mikakon zusammen mit seinen Freunden Musik macht und dass Robyn viel Zeit im Internet verbringt. Daraus schließen die Lernenden, dass manche Jugendlichen ihre Freizeit kreativ verbringen und andere das Internet interessanter finden. Der Text bietet die Möglichkeit, Stereotype zu brechen und zu zeigen, dass die Entfernung eines Landes keine Rolle spielt, weil junge Menschen auf der ganzen Welt Musik und das Internet lieben und dass sie, egal aus wie unterschiedlichen Kulturen sie kommen, immer etwas gemeinsam haben. Deshalb ist es wichtig, das Lehrwerk nicht nur auf den deutschsprachigen Raum zu begrenzen.

Viele kulturspezifische Wörter kommen vor: *Stammtisch*, *babelboarden*, *Gameboys*, *Workshop*. In DC1 lesen die Lernenden das Programm der Jugendwoche. Es werden unterschiedliche Freizeitaktivitäten erwähnt wie Konzerte, Volleyball- und Fußballspiele, Workshops wie Tanz-Workshop und Job-Workshop. Die Lernenden bekommen den Eindruck, welche Möglichkeiten die Jugendlichen in Deutschland haben, ihre Freizeit aktiv und nützlich zu verbringen (DC1: 48).

Im Lehrwerk DC2 finden die Lernenden eine Einladung für Prolog-Schüler zum Stammtisch mit dem Thema „Deutsch sprechen“ (DC2: 30). Der Stammtisch sollte dienstags um 20 Uhr in der Kneipe stattfinden. Prolog-Schule ist eine Sprachschule in Berlin, wo Deutsch gelernt wird. So können die Lernenden schließen, dass die Jugendlichen in Deutschland, die Deutsch noch lernen, ihre Freizeit zusammen verbringen und so schließen sie neue Freundschaften und haben Spaß. Stammtische sind noch immer nicht so bekannt in unserer Heimat. Diese Einladung kann ein Motiv für Lernende sein, ihre eigenen Stammtische zu organisieren und damit Deutsch zu sprechen. Deutsch sprechen wäre nicht das einzige positive Ergebnis, die Lernenden werden mehr Zeit miteinander verbringen und damit stärken sie ihre Freundschaften.

Allerdings gibt es in der Lehrwerksreihe auch zahlreiche Beispiele, in denen Stereotype vermittelt werden. Ein Beispiel sind Freizeitaktivitäten wie Info-Abend für Jungs mit dem Thema „PS-Spiele“ und Info-Abend für Mädchen mit dem Thema „Schminken und Outfit“ (DC1: 48). Hier werden Jugendliche sauber nach Geschlechtern getrennt und stereotypisiert dargestellt.

Ein weiteres Stereotyp ist in eine E-Mail eingewoben, in der steht, dass Johnny und Niklas am Samstagnachmittag Grillen bei Niklas im Garten organisieren. Es wird etwas besonders wichtig erwähnt: Jeder muss Getränke und etwas zum Grillen mitbringen, Brot und Semmeln besorgen

Johnny und Niklas. Mit dieser E-Mail wird das Stereotyp zementiert, nach dem es in Deutschland völlig normal sein soll, dass man zum Grillen oder einem anderen Treffen eingeladen wird und dass man Essen und Getränke mitbringen sollte. Solche Stereotype sind typisch für den interkulturellen Ansatz, dem sich die Lehrwerksreihe verpflichtet.

Noch einen interessanten Text lesen die Lernenden in der Lektion 16 (DC1: 98): *Judiths Jahr in Ecuador*. In dem Text wird beschrieben, wie Judith, die aus Bremen kommt, ein Jahr in Ecuador verbracht hat. Da Ecuador weit von Deutschland entfernt ist, ist anzunehmen, dass sich die Kulturen stark unterscheiden. Es wird beschrieben, wie Judith mit ihrer Gastfamilie Ausflüge gemacht hat und wie sie Weihnachten am Fluss gefeiert haben. Die Assoziationen an Weihnachten sind Winter und Schnee, in Deutschland sind besonders Weihnachtsmärkte bekannt, wo die Menschen meistens Glühwein trinken, aber in Ecuador feiern die Menschen Weihnachten ganz anders. Dort ist Weihnachten im Sommer. Die Lernenden erfahren, dass nicht überall auf der Welt Weihnachten so gefeiert wird wie in Europa. Auf diese Weise wird versucht, Weihnachten aus verschiedenen Perspektiven darzustellen.

Auch dieses Beispiel ist absolut im interkulturellen Ansatz hängen geblieben ist, und hat nichts mit Kulturstudien zu tun hat. Die „überraschenden Perspektiven“, die gezeigt werden, sind wieder an nationalstaatliche Grenzen gebunden. Es wird der Eindruck vermittelt, in Deutschland (also alle Deutschen) feiert man Weihnachten so, in Ecuador so. Dann kommt die berühmte Frage „Und wie ist es in deinem Land“. Hier findet also eine starke Homogenisierung und Stereotypisierung statt.

4.2.3. Zusammenfassung und Empfehlungen

Bei einem Überblick der analysierten Lehrwerksreihe für die Sekundarstufe II lässt sich schnell feststellen, dass die Texte und Dialoge in den Materialien vor allem darauf abzielen, kritisches Denken zu entwickeln, das heißt nicht nur in eine Richtung zu denken und darauf hinzuweisen, Unterschiede zu akzeptieren und aus den Unterschieden etwas Neues zu lernen. Die dargestellten Personen und Situationen sind sehr heterogen.

Wenn es um die Erwachsenen geht, sind die Berufe aus der weiblichen Perspektive stark betont. Weibliche Lehrwerkspersonen werden als erfolgreiche Personen dargestellt, die ausgebildet sind und gleichzeitig Familie haben. Sie sind Grafikdesignerinnen, Schriftstellerinnen,

Fernsehmoderatorinnen, Modellen, Wissenschaftlerinnen und Professorinnen. Demzufolge lässt sich schließen, dass die typische Stereotypisierung nach sozialen Schichten und Berufen nicht vertreten sind. Die Lehrwerksreihe zeigt damit, dass es möglich ist, sowohl Karriere als auch Familie zu haben.

Die Darstellung der Freizeitaktivitäten hat gezeigt, dass die Lehrwerksfiguren ihre Freizeit sinnvoll nutzen. Sie versuchen, produktiv zu sein und das Beste daraus zu machen. Sie möchten selbstständig sein und ihr eigenes Taschengeld verdienen. Sie sehen ihre Eltern nicht als eine Einkommensquelle und brechen damit das Stereotyp, dass die Deutschen reich sind. Solche Texte können für Lernende eine Inspiration sein, ihre Freizeit nicht nur im Internet und bei Spielen zu nutzen, sondern auch das Beste aus ihrer Zeit herauszuholen, indem sie Kontakte knüpfen, jobben gehen und der Gemeinschaft nützlich sind und so noch mehr zu ihrer eigenen Entwicklung beitragen. Die Personen sind heterogen, interessant und unterschiedlich. Deutschland wird im Lehrwerk authentisch als multikulturelle Gesellschaft dargestellt. Die Personen bilden damit eine heterogene Nation, die aus vielen Unterschieden besteht, d. h. eine Nation, die nicht nur aus Menschen, die in Deutschland geboren wurden, sondern auch aus Menschen, die aus anderen Ländern stammen, aber in Deutschland leben. Darüber hinaus gibt es Beispiele, bei denen Deutsche in andere Länder gehen, um sowohl Berufs- als auch Lebenserfahrung zu sammeln. Hier wäre kritisch anzumerken, dass Deutschland auch ohne Ausländer ein heterogenes Land wäre.

Die Texte eröffnen einen guten Ausgangspunkt, um die Lernenden zur Selbstreflexion anzuregen. Die Schüler können darüber sprechen, was ihre Eltern von Beruf sind, was sie in der Freizeit tun, ob sie jobben gehen, ob sie mit den Freunden gern treffen und wo. Indem sie die Erfahrungen aus ihrem eigenen Leben erzählen, können Sie eine Parallele zwischen den Schülern und den Figuren aus dem Lehrbuch ziehen und daraus den Schluss ziehen, dass es egal ist, ob die Jugendlichen aus Deutschland, Bosnien und Herzegowina oder aus irgendeinem anderen Land der Welt leben, sie alle haben die gleichen Interessen und die gleichen Probleme. Sie alle versuchen zu verstehen, was sie in Zukunft gern arbeiten würden, was sie gut können und wie sie unabhängig werden und sich zu jungen Erwachsenen entwickeln können, die ein Leben voller Herausforderungen vor sich haben.

Die Vielfalt der Perspektiven auf die Themen Arbeit und Freizeit, die die Lehrwerksreihe bietet, kann von der Lehrkraft aufgegriffen und für den Einsatz von Vision Boards genutzt werden.

Vision Boards sind heutzutage unter den Jugendlichen sehr beliebt. Sie ermöglichen den Schülern, sich kreativ über ihre Zukunft auszudrücken. Lernende können Vision Boards erstellen, die zeigen, was sie in der kommenden Zeit erreichen möchten, z. B. in 5 Jahren. Sie sollten realistisch sein und auf diese Weise über ihre Ziele und ihr zukünftiges Leben nachdenken. Mit Vision Boards drücken sie ihre Pläne mit klaren Zielsetzungen aus. Auf diese Weise denken die Lernenden aktiv darüber nach, wie sie ihr zukünftiges Leben gestalten und welche wichtigen Schritte sie unternehmen müssen, um ihre Ziele zu erreichen. Um den Lernenden zu erleichtern, ihre eigenen Vision Boards zu erstellen, können die Lehrkräfte Ideen geben, worüber sie schreiben können, und Plakate machen:

1. Das möchte ich in fünf Jahren arbeiten:
2. Diese Schritte muss ich unternehmen, um diesen Job zu bekommen:
3. Das möchte ich erleben:
4. Darauf möchte ich mehr Aufmerksamkeit lenken:
5. Darauf muss ich mehr achten:
6. Das ist wichtig für mich:

Wenn die Lernenden mit der Erstellung ihrer Vision Boards fertig sind, können sie diese präsentieren und auf diese Weise über die zukünftigen Pläne bezüglich der Arbeit aber auch der Freizeit sprechen. Mit solchen kreativen Aufgaben kann die Motivation der Lernenden gesteigert werden, weil sie ihre Ziele visualisieren und nachverfolgen können.



Abbildung 15: Vision Board, Quelle: Vision Board für Schüler*innen und Lehrkräfte, verfügbar unter dem Link: [Vision Board für Schüler*innen und Lehrer*innen - Coaching für Lehrer/innen](#) (Stand: 17. Juni 2025).

5. Fazit

Die Analyse ausgewählter DaF-Lehrwerke für die Sekundarstufen I und II hat gezeigt, dass den Lernenden durch verschiedene thematische Einheiten, Texte, Illustrationen und Aufgaben ein gewisses Maß an sprachlichem und außersprachlichem Wissen über die Konzepte ‚Arbeit‘ und ‚Freizeit‘ im deutschsprachigen Raum vermittelt wird. Dieses Wissen variiert in Komplexität und Tiefe je nach Altersstufe und Lehrwerk, bleibt jedoch in der Lehrwerksreihe für die Sekundarstufe I auf einer oberflächlichen Ebene.

Im sprachlichen Bereich wird den Lernenden der Grundwortschatz vermittelt, der direkt mit den Themen Arbeit und Freizeit verbunden ist. Damit wird ihnen sprachliches Wissen vermittelt und sie werden zur Kommunikation über diese Themen befähigt.

Bezüglich der Frage, ob die Kulturspezifik der Konzepte ‚Arbeit‘ und ‚Freizeit‘ explizit oder implizit vermittelt wird, lässt sich ein starker Kontrast zwischen der Lehrwerksreihe für die Sekundarstufe I und jener für die Sekundarstufe II feststellen. Während erstere kaum auf die Kulturspezifik eingeht, sind in letzterer viele kulturspezifische Wörter und Begriffe präsent. Hinter Wörtern wie *Stammtisch*, *Jobben*, *Freiwilliges soziales Jahr* stehen kulturspezifische Konzepte, die ein hohes Potenzial für interkulturelles Lernen bieten. Damit Lernende diese Ausdrücke vollständig verstehen, ist jedoch eine zusätzliche kulturelle Vermittlung durch die Lehrkraft erforderlich – eine Aufgabe, die in den analysierten Lehrwerken meist nicht übernommen wird.

Die entscheidende Frage lautet: Tragen die Lehrwerke zum kulturellen Lernen bei, indem sie das eigene Verständnis von Arbeit und Freizeit hinterfragen? Die Antwort fällt gemischt aus. In der Lehrwerksreihe für die Sekundarstufe I leisten die Texte keinen Beitrag zur kulturellen Reflexion, weil sie größtenteils innerhalb normativer und traditioneller gesellschaftlicher Rollenvorstellungen bleiben. Lernende haben nur selten die Möglichkeit, ihre eigenen Werte und Gewohnheiten mit denen der deutschen Kultur zu vergleichen. So zeigen einige Lehrbuchabbildungen Mädchen, die in der Küche helfen, während Jungen mit dem Vater im Garten oder in der Garage arbeiten. Solche Inhalte spiegeln zwar einen Teil der Realität wider, transportieren aber auch stereotype Rollenmuster und bieten wenig Raum für die vielfach geforderte Selbstreflexion und Hinterfragung der eigenkulturellen Muster. Die Lehrwerksreihe bietet aber einen grundlegenden Rahmen für die Vermittlung von Wissen über Arbeit und Freizeit im deutschsprachigen Raum, an die die Lehrkraft anknüpfen kann. Es bedarf einer stärkeren Einbindung von authentischen Texten und Aufgaben, die Lernende aktiv zur Reflexion, zum Vergleich und zur Hinterfragung ihrer eigenen und fremden kulturellen Selbstverständlichkeiten anregen. Nur durch einen solchen Ansatz kann ein echtes kulturelles Verständnis und eine kommunikative Kompetenz im Umgang mit Angehörigen anderer Kulturen entstehen.

Demgegenüber ist die Lehrwerksreihe für die Sekundarstufe II bestrebt, einen interkulturellen Dialog zu eröffnen – insbesondere in Texten, die alternative Lebens- und Freizeitmodelle,

ehrenamtliches Engagement oder berufliche Entwicklungen darstellen. Solche Inhalte können bei Lernenden Neugier wecken und ihnen ermöglichen, sich andere Lebenswege vorzustellen. Allerdings neigt dieses Lehrwerk zur Stereotypisierung und Homogenisierung entlang nationalstaatlicher Grenzen. Das ist erwartbar, wenn man bedenkt, dass es dem interkulturellen Ansatz verpflichtet ist.

In der Fachliteratur wird immer wieder betont, dass Lehrwerke allein den Prozess des kulturellen Lernens und die Infragestellung der eigenkulturellen Muster nicht anstoßen können. Kultur ist ein vielschichtiges, dynamisches, sich ständig wandelndes Phänomen. Lehrwerke mit ihrem begrenzten Platz können Kultur in ihrer Vielschichtigkeit nicht adäquat vermitteln. Der Prozess des kulturellen Lernens muss durch vielseitige, multiperspektivische Texte angeregt werden. Dazu gibt es im Internet vielfältige Materialien, die DaF-Lehrkräfte didaktisch aufbereiten können, um interessante Sprechansätze und Kulturvermittlung anzuregen.

6. Literaturverzeichnis

Primärliteratur

1. Maglajlija, Zlata (2016): *Njemački jezik: za 6. razred devetogodišnje osnovne škole (drugi strani jezik – prva godina učenja)*. Sarajevo: Dječija knjiga, Bosanska riječ. (DS1)
2. Maglajlija, Zlata (2016): *Njemački jezik: za 7. razred devetogodišnje osnovne škole (drugi strani jezik – druga godina učenja)*. Sarajevo: Dječija knjiga, Bosanska riječ. (DS2)
3. Maglajlija, Zlata (2016): *Njemački jezik: za 8. razred devetogodišnje osnovne škole (drugi strani jezik – druga godina učenja)*. Sarajevo: Dječija knjiga, Bosanska riječ. (DS3)
4. Maglajlija, Zlata (2016): *Njemački jezik: za 9. razred devetogodišnje osnovne škole (drugi strani jezik – druga godina učenja)*. Sarajevo: Dječija knjiga, Bosanska riječ. (DS4)
5. Maglajlija, Zlata (2011). *Metodički priručnik za nastavnike uz Njemački jezik za 6., 7. i 8. razred devetogodišnje osnovne škole*. Sarajevo: Bosanska riječ – Dječja knjiga. (Lehrerhandbuch)

6. Neuner, Gerhard/Kursiša, Anta/Pilypaityte, Lina/Szakaly, Erna/Vicente, Sara (2008): *Deutsch.com 1. Kursbuch*. Ismaning: Hueber Verlag. (DC1)
7. Neuner, Gerhard/Pilypaityte, Lina/Vicente, Sara/Cristache, Carmen/Szakaly, Erna (2009): *Deutsch.com 2. Kursbuch*. Ismaning: Hueber Verlag GmbH & Co. (DC2)
8. Neuner, Gerhard/Vicente, Sara/Cristache, Carmen/Pilypaityte, Lina (2011): *Deutsch.com 3. Kursbuch*. München: Hueber Verlag GmbH & Co. (DC3)

Sekundärliteratur

1. Altmayer, Claus (2014): Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die internationale Germanistik? In: *Verbum et Lingua. Didactica, Lengua y Cultura 2* (2014), núm. 3, S. 58-77.
2. Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter/Höller, Michaela (Hrsg.) *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 3-22.
3. Altmayer, Claus (2023): *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Metzler.
4. Brinitzer, Michaela/Hantschel, Hans-Jürgen/ Kroemer, Sandra/Möller-Frorath, M./Ros, Lourdes (2013): *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
5. Burwitz-Melzer, Eva / Steininger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke, S. 256-268.
6. Edelhoff, Christoph (1985): Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Christoph (Hrsg.): *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München: Hueber, S. 7–30.
7. Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. (GER)
8. Fäcke, Christine (2011): *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
9. Hermanns, Fritz (2012): *Der Sitz der Sprache im Leben. Beiträge zu einer kulturanalytischen Linguistik*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 3-128.

10. Hu, Adelheid (2010): Kulturthema. In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Francke: Tübingen. S. 177.
11. Krumm, Hans-Jürgen (1998): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 5/1998, S. 523-544.
12. Krumm, Hans-Jürgen (2010): Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter. S. 1215-1227.
13. Kühn, Peter (2006): *Interkulturelle Semantik*. Traugott Bautz: Nordhausen.
14. Lipsky, Angela (2021): Gendergerechte Sprache und Lehrwerke. In: *Fremdsprache Deutsch* (2021) S. 65, 61-61.
15. Mahmutović, Jasmina (2023): Frames im kommunikativen und kulturorientierten DaF-Unterricht. In: *Metodički vidici*, S. 205-228.
16. Mahmutović, Jasmina (2024): Zum historischen Wandel der Textsorte Stellenanzeige und des Konzepts ARBEIT. Eine linguistisch fundierte Kulturanalyse. In: Smailagić, Vedad (Hrsg.) *Textsorten in Sprach-, Kultur- und Sozialgeschichte*. Stauffenburg Linguistik: Tübingen, S. 61-90.
17. Müller, Bernd-Dietrich (1994). *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung (Fernstudieneinheit 8)*. Berlin: Langenscheidt.
18. Pauldrach, Andreas (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: *Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 1996/2, S. 4-15.
19. Rösler, Dietmar (2023): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: J. B. Metzler.
20. Thomas, Alexander (2010): Kulturstandard. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Francke: Tübingen, S. 177.
21. Witte, Arnd/Harden, Theo (2010): Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: Krumm Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter. S. 1324-1340.

22. Würffel, Nicola (2021): Lehr- und Lernmedien. In: Altmayer, Claus/Biebighäuser, Katrin/Haberzettl, Stefanie/Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. 2. Halbband*. Berlin: Metzler. S. 282-300.
23. Würffel, Nicola/Rösler, Dietmar (2017): *Lernmaterialien und Medien 5*. Stuttgart: Klett Sprachen.

Internetquelle

1. Vision Board für Schüler*innen und Lehrer*innen, verfügbar unter dem Link: [Vision Board für Schüler*innen und Lehrer*innen - Coaching für Lehrer/innen](#) (Stand: 17. Juni 2025).