

Christian Ernst

Reproduktion von Dominanzkultur im DaF-Lehrwerk und die Perspektive der Lernenden

Eine Analyse der Repräsentation der Gesellschaften der amtlich deutschsprachigen Länder in *DaF kompakt neu*

Von deutschen Verlagen konzipierte DaF-Lehrwerke können auf problematische Weise dominanzkulturelle Darstellungs- und Deutungsmuster der Gesellschaften der amtlich deutschsprachigen Länder vermitteln. Dies wird in diesem Artikel am Beispiel des Lehrwerks *DaF kompakt neu* durch eine dominanzkritische Lehrwerksanalyse aufgezeigt. Die hierzu entwickelten Kategorien und Leitfragen für die Analyse können auf andere Lehrwerke übertragen werden und für die Konzeption diversitätsorientierter Lernmaterialien weiterentwickelt werden.

Schlagwörter: DaF-Lehrwerke, Lehrwerksanalyse, Dominanzkultur, Dominanzkritik

GFL teaching materials designed by German publishers can convey patterns of representation of the societies of the official German-speaking countries in a problematic way. This is demonstrated in this article using the example of the coursebook *DaF kompakt neu* by analysing it from a dominance-critical perspective. The key questions developed for the analysis can be transferred to other examples.

Keywords: GFL teaching materials, analysis of teaching materials, dominance culture, dominance criticism

1 | Einleitung

Fremdsprachenunterricht wird konventioneller Weise – insbesondere auf den grundlegenden GER-Niveaustufen A1 bis B1 – durch Lehrwerke strukturiert. Hierbei werden im sogenannten globalen Süden meist solche verwendet, die von Verlagen in Deutschland herausgegeben werden, oft konzipiert für die Nutzung im DaF-Unterricht an Einrichtungen wie Sprachschulen oder Universitäten in Deutschland. Die Lehrwerke vermitteln aus ‚deutscher‘ Perspektive einen Blick auf die Zielsprachenländer im globalen Norden, orientieren sich dabei aber nicht an den Lebensrealitäten der Lernenden im globalen Süden, die somit zwar Nutzer*innen, nicht aber Adressat*innen sind.

In Ländern des globalen Südens erschweren mangelnde Strukturen und Ressourcen, aber auch ein beschränkter Markt für DaF-Lehrwerke eine eigenständige Produktion, sodass sie auf den Import von Lehrwerken angewiesen sind. Lokal erstellte Lehrwerke haben es schwer, sich in Konkurrenz zu den Verlagen aus Deutschland und ihren Vertriebsstrukturen durchzusetzen. Somit stehen Lehrende vor der Schwierigkeit, geeignetes Lehrmaterial zu finden (vgl. Chen, 2014).

Diese Asymmetrie und die damit einhergehende Ausblendung der Lebensbedingungen und Bedarfe der Lernenden wird dadurch verschärft, dass Lehrwerke dominanzkulturelle Muster aus

Deutschland reproduzieren, auch dann, wenn sie sich Diversität oder Plurizentrismus auf die Fahnen schreiben. Dies wird in diesem Beitrag an einer dominanzkritischen Analyse des Lehrwerks DaF kompakt neu des Klett-Verlags exemplarisch aufgezeigt. Hierzu werden zunächst der Begriff der Dominanzkultur und die Kategorien und Leitfragen für eine dominanzkritische Untersuchung erläutert, dann das Lehrwerk in seiner erklärten Konzeption vorgestellt, um es auf dieser Grundlage kritisch zu analysieren und die hierbei deutlich werdenden Problematiken in Hinblick auf Lernende an brasilianischen Universitäten exemplarisch zu erläutern. Abschließend werden die Ergebnisse zu Befunden anderer Lehrwerksstudien im DaF/DaZ-Bereich gesetzt und die Notwendigkeit einer dominanzkritischen Nutzung und Konzeption von Lehrwerken – nicht nur mit Blick auf den globalen Süden – unterstrichen.

2 | Leitfragen zur dominanzkritischen Analyse von Lehrwerken

Die 2015 verstorbene Pädagogin und Psychologin Birgit Rommelspacher fasste Mitte der 1990er-Jahre Kultur als „Ensemble gesellschaftlicher Praxen und gemeinsam geteilter Bedeutungen, in denen die aktuelle Verfaßtheit der Gesellschaft, insbesondere ihre ökonomischen und politischen Strukturen, und ihre Geschichte zum Ausdruck kommen“ (Rommelspacher, 1995, S. 22f.). Kultur vermittele, so Rommelspacher, „zwischen den gesellschaftlichen und individuellen Strukturen“ und reflektiere und reproduziere somit Herrschaftsverhältnisse, die sich in Hierarchien und Prozessen von Dominanz und Diskriminierung zeitigten. Der von ihr geprägte Begriff ‚Dominanzkultur‘ bezeichnet ein „Geflecht verschiedener Machtdimensionen [...], die in Wechselwirkung zu einander stehen.“ (ebd.) Dieses Geflecht beruhe, so Rommelspacher, in demokratischen Gesellschaften nicht auf einer klaren Unterteilung in Unterdrückte und Unterdrückende, sondern Dominanz und Diskriminierung äußerten sich in „Normen, Normalitätsvorstellungen und Alltagshandeln“ (ebd.). Sie erschienen als normal und selbstverständlich bzw. würden verschleiert, „sodass die Dominanzgesellschaft sich ihrer eigenen Hierarchien nicht bewusst ist (oder sein will), sondern sich (allerdings nur oberflächlich) zu Gleichheit und Gleichwertigkeit bekennt“ (ebd.). Dies bedeutet für Rommelsberger, dass der „normativ gesetzte kulturelle Pluralismus im Hinblick auf [...] Ungleichheitsstrukturen hinterfragt werden muss“ (Staub-Bernasconi, 2015, S. 16). Dominanzkritik geht dabei von „Zusammen- und Wechselwirkungen der rassistischen, heterosexistischen und klassenspezifischen Dominanzverhältnisse“ (Köbsell, 2015, S. 23) aus und betrachtet den Zusammenhang zwischen „Behindertenfeindlichkeit und Normalität“ analog „zur rassistischen Konstruktion des ‚Anderen‘“ (Çetin, 2015, S. 35). Eine dominanzkritische Analyse muss also verschiedene Dimensionen sozialer Ungleichheit und gesellschaftlicher Vielfalt in den Blick nehmen.

Dieser Beitrag fragt, wie dominanzkulturelle Muster in der Repräsentation der Gesellschaften der (amtlich) deutschsprachigen Länder im Lehrwerk reproduziert werden. Hierzu wird untersucht, ob und auf welche Weise hierbei soziale Ungleichheit und gesellschaftliche Unterschiede repräsentiert und welche Konstruktionen von ‚Normalität‘ vermittelt werden. Heterogenität und Diversität sind im Zuge bildungswissenschaftlicher und fremdsprachendidaktischer Diskurse Themen von besonderer und anhaltend aktueller Relevanz für die Lehrwerksforschung (vgl. Fäcke, 2016, S. 35 u. S. 37). In der folgenden Analyse geht es in der Frage nach „Repräsentationsstrategien“ in Hinblick auf gesellschaftliche Unterschiede um einen wichtigen „Aspekt

einer kulturwissenschaftlichen Lehrwerksanalyse“ (vgl. Corti, 2009, S. 88), die sich für die diskursive Konstruktion sozialer Wirklichkeit durch sprachliche und visuelle Mittel interessiert (vgl. Ucharim, 2009).

In einem ersten Schritt wird übergreifend nach gemeinsamen Mustern und Differenzierungen in der Konstruktion gesellschaftlicher Realität der Zielsprachenländer Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein gefragt:

- Wie werden die Gesellschaften der deutschsprachigen Zielsprachenländer und ihre Geschichte in Text und Bild unterschiedlich dargestellt und konnotiert?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden betont, welche Differenzen werden ausgeblendet?
- Wie werden regionale Differenzen dargestellt?

Hierbei zeigt sich, inwieweit die (amtlich) deutschsprachigen Länder differenziert oder homogenisiert dargestellt werden.

In einem zweiten Schritt wird gefragt, wie soziale Ungleichheit in den Gesellschaften repräsentiert und auf welche Weise Differenzkategorien konstruiert und reflektiert werden. Die Lehrwerke werden hierbei, angeregt durch die Mehrebenenanalyse“ nach Winker und Degele (2009), als Organe verstanden, die gesellschaftliche Strukturen und symbolische Repräsentationen aufgreifen und damit auf die Lernenden und deren Identitätsbildung einwirken. Hierfür werden übergreifend Leitfragen diskriminierungskritischer Lehrmittelanalysen (vgl. Foitzik et al., 2019, S. 161–163) angelegt:

- Wer wird wie repräsentiert? Wer wird nicht repräsentiert?
- Welche Vorstellungen von ‚Normalität‘ werden vermittelt?
- Was/Wer wird als ‚normal‘ dargestellt? Was/Wer wird als abweichend bzw. anders markiert?
- Wird ein Bezug zu den heterogenen Lebensrealitäten und Erfahrungen der Lernenden hergestellt?

Auch wenn „die Verwobenheiten und das Zusammenwirken verschiedener Kategorien sozialer Ungleichheit“ (Bronner & Paulus, 2021, S. 11) im Rahmen dieser Analyse höchstens punktuell betrachtet werden können und die vorliegende Untersuchung keine intersektionale Analyse darstellt, orientieren sich die Untersuchungskategorien an denen intersektionaler Ansätze, nämlich an den Kategorien *Race*, *Gender*, *Class*, *Body* (vgl. ebd., S. 47–64):

- *Race* als analytischer Begriff summiert kategoriale Zuordnungen im Sinne sozialer Konstruktionen, die auf Nationalität, Ethnizität, Hautfarbe und Religion abheben.
- *Gender* als soziale Konstruktion von Geschlecht umfasst nicht nur die Kategorien ‚männlich‘ und ‚weiblich‘, sondern auch mit ihnen verbundene Konstruktionen von Hetero-, Homo-, Bi- und Asexualität sowie Cis-, Inter- und Transsexualität.
- *Class* wiederum geht über die Einteilung von ‚arm‘ und ‚reich‘ hinaus und differenziert Gruppen je nach Stellung im kapitalistischen Produktionssystem.

- Die Kategorie Body hebt auf die Norm junger, gesunder, attraktiver und somit (re-)produktions- und leistungsfähiger Körper ab und zeigt, wie etwa aufgrund physischer Beeinträchtigung ‚Behinderung‘ als Abweichung und Defizit konstruiert wird.

Hierbei werden die diskursiven Konstruktionen von *Race*, *Gender*, *Class* und *Body* im Lehrwerk in den Blick genommen, wobei *race*-Konstruktionen sich nicht nur auf antischarzen, sondern auch auf antiasiatichen, antimuslimischen, antislawischen Rassismus, Rassismus gegen Sinti*zze und Rom*nja und Antisemitismus in den Migrationsgesellschaften der amtlich deutschsprachigen Länder beziehen:

- Wie spielen Nationalität, Ethnizität, Hautfarbe und Religion in Bildern und Texten zusammen? Wie wird Migration aufgefasst und gewertet und Rassismus thematisiert?
- Welche sozialen Verhältnisse werden abgebildet, wie werden sozialen Unterschiede abgebildet und gedeutet?
- Welche Unterschiede zwischen Geschlechtern werden vorausgesetzt, welche Rolle spielen von der Norm abweichende Sexualitäten? Wird gendergerechte Sprache verwendet?
- Welche körperlichen Normen werden in Bildern reproduziert, welche Vorstellungen von ‚Gesundheit‘ werden transportiert, (wie) werden ‚Behinderungen‘ thematisiert?

3 | Deklarierte Konzeption des Lehrwerks *DaF kompakt neu*

Das von einem Autor*innenkollektiv erarbeitete Lehrwerk *DaF kompakt neu* erscheint seit 2016 im Klett-Verlag und stellt eine grundlegende Überarbeitung des 2011 herausgebrachten Lehrwerks *DaF kompakt* dar. Es richtet sich laut Vorwort an Lernende, die „in Deutschland, Österreich, der deutschsprachigen Schweiz oder in Liechtenstein studieren oder arbeiten“ und „die dortige Bildungs- und Berufswelt kennen lernen und möglichst schnell das Niveau B1 erreichen“ wollen (Braun et al., 2016, S. 3). Zielgruppe sind somit junge Erwachsene, Studierende und Berufseinsteiger, die in intensiven Sprachkursen z. B. an Goethe-Instituten und Universitäten Deutsch lernen.

DaF kompakt neu ist am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen orientiert und wirbt mit einer schnellen Progression, die zielgerichtet zum Goethe- bzw. ÖSD-Zertifikat B1 führe. Das Lehrwerk sei daher besonders geeignet für Lernende, die schon eine andere Fremdsprache in der Schule oder im Studium gelernt haben oder bereits über Vorkenntnisse verfügen (vgl. Braun et al., 2016, S. 3).

In 30 thematisch unterschiedlichen Lektionen mit je drei bebilderten Doppelseiten (A-C) präsentiert das Kursbuch Textmaterial, anhand dessen grammatische Strukturen vermittelt werden. Die Lektionen werden mit einer Liste zum neuen Wortschatz und einer Zusammenfassung von Redemitteln und Grammatik abgeschlossen. Das Material wird durch Aufgaben in einem Übungsbuch ergänzt. Kurs- und Übungsbuch verweisen auf Hörtexte.

Thematisch fokussiert das Lehrwerk auf die Lebensbereiche Studium, Ausbildung und Beruf und behandelt damit verbundene Themen wie Ankommen in einer neuen Stadt, Wohnungssuche und Freizeitgestaltung. Die Konzeption verspricht eine „situationsorientierte Herangehensweise“ mit Sprachhandlungen, die „realen Kommunikationsbedürfnissen“ entsprechen und

„optimal auf [das] Studium oder das Arbeitsleben in einem deutschsprachigen Land“ vorbereiten und dabei zum „interkulturellen Vergleich“ auffordern (Braun et al., 2016, S. 3). In Rezensionen wird die plurizentrische Konzeption des Lehrwerks im Sinne des D-A-CH-L-Prinzips positiv hervorgehoben: So gewährleisteten Hartung zufolge die „plurizentrischen Themenfelder“ mit „Alltagsbezug“ (Hartung, 2018, S. 229) und das Entdecken interkultureller Zusammenhänge“ (Katelbön, 2018, S. 232) „einen interessanten Landeskundeunterricht nach dem D-A-CH-L-Prinzip (siehe zur Umsetzung des D-A-CH-L Prinzips auch Voerkel, 2020).

4 | Lehrwerkanalyse

Für die Analyse des Lehrwerks wurden alle Texte, Bilder und Aufgaben der 30 Lektionen des Kursbuchs in Hinblick auf die oben dargelegten Kategorien und Leitfragen ausgewertet. Die Auffälligkeiten und Beobachtungen werden in den folgenden Abschnitten zu Schlussfolgerungen verdichtet dargelegt und mit Beispielen illustriert, zunächst übergreifend in Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Darstellung der deutschsprachigen Länder (4.1), dann in Hinblick auf die Repräsentation der verschiedenen Dimensionen sozialer Ungleichheit und gesellschaftlicher Vielfalt (4.2–4.5). Anschließend erfolgt eine Zusammenschau der Analysen (4.6).

4.1 | Plurizentrische Homogenisierung

Auf den ersten Blick löst *DaF kompakt neu* sein Versprechen der Plurizentrik ein, indem Situationen und Geschichten der Lektionen an Schauplätzen aller vier deutschsprachigen Länder angesiedelt sind, verschiedene Regionen präsentiert werden und hierbei auch sprachliche Varietäten des Deutschen in den drei Ländern sowie Dialekte thematisiert werden (insbesondere in Lektion 4 und in Lektion 30 – Deutsch als Minderheitensprache in Europa und Südamerika wird hierbei allerdings nicht behandelt).

In Deutschland stellen Schwäbisch-Hall (Lektion 4), Köln (Lektion 11), München (Lektion 14), das Ruhrgebiet (Lektion 19), Hamburg (Lektion 20), Dresden (Lektion 26) und Berlin (Lektion 27) die Handlungsorte der Lektionen dar, die Schweiz ist durch Bern (Lektion 8) und Zürich (Lektion 10) vertreten, Österreich durch Wien (Lektion 15) und Tirol (Lektion 28); eine ganze Lektion (22) ist Liechtenstein gewidmet. Außerdem werden die Ostsee, der Nationalpark Berchtesgaden und der Bodensee als Urlaubsgebiete vorgestellt (Lektion 18).

Die Städte unterscheiden sich vor allem durch unterschiedliche Sehenswürdigkeiten und Freizeitmöglichkeiten, sie werden aber jeweils durch ähnliche Attribute charakterisiert: In Schwäbisch-Hall treffen sich „Wirtschaft und Kultur“, hier kann man „kreativ sein“ und „gut leben und arbeiten“ (Braun et al., 2016, S. 40). Bern bietet viele „Kulturveranstaltungen“ und „Freizeitstress“ (ebd., S. 74), Köln ist eine „Kunst- und Medienstadt“ (ebd., S. 98), München bietet „Kultur, Natur und viele Einkaufsmöglichkeiten“ (ebd., S. 125), auch in Wien kann man viel „unternehmen“ (ebd., S. 132), das Ruhrgebiet, „früher das Zentrum für Bergbau und Stahlindustrie“, bietet heute „Veranstaltungsorte für Theateraufführungen, Tagungen, Feste und Sportevents“ und „viel Grün“ (ebd., S. 164), Liechtenstein ein „attraktives Freizeitumfeld“ (ebd., S. 172). Hamburg wird als ideale Stadt bezeichnet, um „kreativ“ zu sein (ebd., S. 176), Dresden ist „richtig schön“ (ebd., S. 216) und wird als Standort der Mikroelektronik dargestellt – die Region

werde deshalb heute „Silicon Saxony“ (ebd., S. 218) genannt – in der nahegelegenen Sächsischen Schweiz könne man „toll wandern und klettern“ (ebd., S. 216).

So ergibt sich zwar ein oberflächlich vielfältiges Bild der deutschsprachigen Länder, der gemeinsame Nenner aller präsentierten Orte und Regionen sind jedoch Wohlstand und Lebensqualität. Soziale Unterschiede werden nicht gezeigt, Wohlstandsgefälle zwischen Regionen oder innerhalb der Städte werden ausgeblendet. Nicht zuletzt wird die für ein Verständnis Deutschlands fundamentale, weil vielfach konnotierte Differenzlinie West-/Ostdeutschland gar nicht thematisiert. Plurizentrik geht im Lehrwerk somit mit einer Homogenisierung verschiedener Zentren und Ausblendung jedweder Peripherie einher, die jedem Zentrum impliziert ist, was auch auf eine grundsätzliche Problematik des Begriffs Plurizentrismus verweist.

Auch die Thematisierung historischer Prozesse bricht nicht mit dieser Darstellungsweise, indem Transformationsprozesse wie bei den Beispielen Dresden und Ruhrgebiet stets als Erfolgsgeschichten dargestellt werden oder die Geschichte Berlins als lineare Geschichte ökonomischen und kulturellen Wachstums erzählt wird, welches ab 1929 durch die „Weltwirtschaftskrise“, die „Machtübernahme der Nationalsozialisten“, den Zweiten Weltkrieg und die „Teilung der Stadt“ nur unterbrochen wurde, denn „Berlin boomt wieder“, nachdem es „mit dem Mauerfall 1989 [...] wieder zu einer (!) Stadt“ wurde (ebd., S. 226). Der Holocaust findet im Text dieser Erzählung keine Erwähnung, wird aber durch ein Foto von Stolpersteinen über dem Informationstext eingeblendet. Im Text wird erwähnt, dass ab dem 17. Jahrhundert Immigration in die „tolerante Stadt“ zu deren Wachstum beitrug, wobei „auch viele Juden“ (ebd.) ins Land gekommen seien. Einwanderung prägt in der Darstellung auch wieder das gegenwärtige Berlin, was anhand eines Fotos von Berliner Klingelschildern mit türkischen und arabischen Namen klischeehaft verdeutlicht wird. Die Migrationsgeschichte beider deutscher Staaten in der Nachkriegszeit wird aber nicht thematisiert (ebd.).

4.2 | Einwanderungsland statt Migrationsgesellschaft

Migration wird, wie schon im Text zu Berlin deutlich geworden ist, im Lehrwerk zwar positiv gewertet, aber individuell und gesellschaftlich funktional gedeutet: gesellschaftlich als Faktor wirtschaftlichen Wachstums (siehe oben), individuell als persönliche und berufliche Chance, was auch für die Zielgruppe des Lehrwerks unterstellt wird. Diese Auffassung von Migration wird auch bei den Antwortmöglichkeiten auf die Frage „Warum möchten Sie im Ausland leben?“ in Lektion 11 deutlich, wo Antworten wie „weil man eine fremde Kultur kennenlernen kann“ oder „weil Auslandserfahrung wichtig ist“ oder „weil man das (Studenten-)Leben genießen will“ als Gründe zur Auswahl stehen (ebd., S. 97). Das gleiche Muster findet sich in Lektion 28, in der Auswanderung und Einwanderung explizit thematisiert werden. Im ersten Teil der Lektion begründen vier Personen ihre Entscheidung auszuwandern: Familie, internationale Berufserfahrung und Liebe werden hier als Gründe präsentiert, in ein anderes Land zu ziehen. Migration wird somit als Gegenstand freiwilliger, rationaler Entscheidungen mit optimistischer Aussicht präsentiert. Migration und Mobilität werden hierbei gleichgesetzt, wie auch an der Überschrift „Im Gastland“ (ebd., S. 236) deutlich wird, die eine überholte Vorstellung von Migrant*innen als Gästen perpetuiert. Situationen, die Migration unfreiwillig bedingen oder eher Entscheidungen aus Verzweiflung heraus implizieren, werden nicht eingeblendet. So werden die Lernenden im ‚interkulturellen Vergleich‘ auch nur gefragt, welche Gründe es geben könnte, „in Ihr Land einzuwandern“ (ebd., S. 233), aber nicht, welche Gründe es geben könnte,

auszuwandern. Das Wort ‚Flüchtling‘ (nicht: ‚Geflüchtete*r‘) wird in der Lektion zwar eingeführt, erscheint im Lektionstext allerdings nur als eine Zielgruppe einer Beratungsagentur für Migrant*innen (ebd., S. 234).

Integration wird in dieser privilegierten Konzeption von Migration zu einer eher praktischen Frage, die Aspekte wie die Wohnungssuche (Lektion 10) oder das Kennenlernen einer neuen Stadt beinhaltet und allenfalls mit Problemen von „verwirrenden Erfahrungen“ (ebd., S. 237) einhergeht, wie sie der österreichische Protagonist Bernhard beim Umzug von Österreich nach Köln empfindet (Lektion 12). Hier werden die Lernenden gefragt: „Haben Sie sich auch schon ähnlich fremd wie Bernhard gefühlt?“ (ebd., S. 101), wobei Sprache, Essen und Traditionen als Stichpunkte für Antworten genannt werden. Dies reflektiert den dem Lehrwerk unterliegenden Kulturbegriff, der von einer ‚eigenen‘ und ‚fremden‘ Kultur ausgeht, wobei es darum geht, die ‚fremde‘ Kultur kennenzulernen und sich kommunikativen Konventionen anzupassen, wie dies in einem Abschnitt zur interkulturellen Kommunikation nahegelegt wird, in dem ganzen Ländern homogene Höflichkeitsregeln unterstellt werden (Lektion 25). Nationale Zugehörigkeiten werden durch Migration nicht angefochten. So wird in der ersten Lektion bei den Redemitteln zur Vorstellung der eigenen Person vorausgesetzt, dass Menschen genau eine Nationalität und Muttersprache haben.

Kultur wird hierbei trotz regionaler Unterschiede national gedacht, was in Lektion 8 auch eine Frage ist, bei der es „um die Wurst geht“, wenn Melanie aus Deutschland zu einer Grillparty in der Schweiz entgegen der Erwartung der Gastgeber Blumen statt eigenes Grillfleisch mitbringt und zum ersten Mal eine „original Schweizer Cervelat-Wurst“ isst. Dieses Erlebnis fasst sie in einer Mail an einen Freund mit dem Ausruf „Andere Länder – andere Sitten!“ zusammen (ebd., S. 74).

Im Lehrbuch erscheinen Migrant*innen als Fremde und nicht als Teil der Gesellschaft, sie werden an keiner einzigen Stelle im Lehrwerk als Deutsche präsentiert. So wird in Lektion 27 auf die vielfältigen „Gesichter Berlins“ abgehoben, in der hier gekürzt abgedruckten Erzählung von Vladimir Kaminer betreiben „Bulgaren“ einen türkischen Imbiss, „Griechen“ italienische Restaurants und „Araber“ (ebd., S. 228) griechische, aber dass es sich hierbei (auch) um deutsche Staatsbürger*innen handeln dürfte, wird auch im Paratext nicht reflektiert.

Deutschland wird zwar als Einwanderungsland präsentiert, jedoch keineswegs als Migrationsgesellschaft, in der Migrationserfahrungen verschiedener Art die Gesellschaft insgesamt prägen (vgl. Mecheril, 2016). So werden in Lektion 9C als traditionelle Feste der deutschsprachigen Länder Weihnachten, Ostern und das Erntedankfest vorgestellt. Dass es Millionen Deutsche gibt, die andere als christliche Feste feiern, wird nicht erwähnt.

Deutschland wird zudem als eine rein *weiße* Gesellschaft präsentiert. Insgesamt gibt es in den Lektionen keine einzige *nicht-weiße* Person, die sich sprachlich äußert. Im gesamten Lehrwerk erscheinen *schwarze* Menschen nur auf drei Fotos, hierbei aber nur als Partner*innen oder internationale Freund*innen von *weißen* Deutschen (Braun et al., 2016, S. 80, 232). Drei nicht *weiße* Muslima mit Kopftuch sind auf einem Foto als Besucherinnen eines Deutsch- oder Integrationskurses abgebildet (ebd., S. 222). Die in den verschiedenen Lektionen abgebildeten Studierenden und Berufstätigen in Deutschland sind ansonsten durchweg *weiß* und auffällig häufig blond. Auch die internationalen Protagonisten in den Lektionen sind nie *schwarz* (und kommen

in keinem einzigen Fall aus einem afrikanischen Land, sondern aus der EU, Russland, Mexiko, Brasilien und den USA). Rassismus in Deutschland wird im Lehrbuch an keiner Stelle thematisiert.

4.3 | Mittelklasse-Orientierung

Das Lehrbuch adressiert junge Menschen, die eine akademische oder berufliche Mobilität in die deutschsprachigen Länder und verbunden damit eine Karriere anstreben. Solche Menschen finden sich als Protagonist*innen in den Lektionen, ihre soziale Herkunft wird nie thematisiert. Vielmehr wird es als normal dargestellt, ein Praktikum in China zu machen (Lektion 1B) oder eine private Hochschule im Ausland zu besuchen (Lektion 21B) bzw. einen Master mit Studiengebühren zu absolvieren (Lektion 20B). Private Hochschulen mit Studiengebühren werden mit dem Bild der Massenuniversität konfrontiert, an denen „Frust im Studium“ (ebd., S. 197) aufgrund schlechter Betreuung und mangelnden Praxisbezugs aufkommt (Lektion 23B). Für Studienabbrecher bietet das Handwerk „gute Aufstiegschancen“ (ebd., S. 196).

Fragen des Zugangs zu Bildung für unterschiedliche Gruppen werden ebenso wenig diskutiert wie strukturelle Probleme. Ausbildung, Studium und Berufseinstieg werden als Frage individueller Entscheidungen betrachtet. Das deutsche Schulsystem und die unterschiedlichen Schultypen werden so dargestellt, als ob sie jedem die Chance böten, den zu den individuellen Veranlagungen passenden Weg einzuschlagen (Lektion 16A). Die nicht zuletzt durch die PISA-Studie 2022 (vgl. OECD, 2023) erneut aufgezeigte Korrelation zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft wird hier unterschlagen.

Durchgehend wird die Lebensrealität der Mittelklasse abgebildet. In Lektion 9 wird als neuer Trend dargestellt, den Studienabschluss „in langen Abendkleidern und mit einer schicken Frisur“ zu feiern bzw. „viel Geld in einen Anzug [zu] investier[en]“ (Braun et al., 2016, S. 82). Erstrebenswert erscheint eine zentrale, gut angebundene, ausreichend große Wohnung (Lektion 10A), wobei Verdrängungsprozesse durch steigende Mieten in Städten keine Erwähnung finden. Beim Thema Geld in Lektion 12 werden „Sparen“ und „Geld anlegen“ (ebd., S. 104) als Vokabeln eingeführt, nicht aber etwa ‚das Konto überziehen‘ oder ‚einen Kredit aufnehmen‘. Beim Thema Verkehr und Mobilität wird in einem Text der Trend beschrieben, dass Jugendliche zunehmend auf ein eigenes Auto verzichten, aber „im Notfall haben Papa und Mama noch eins“ (ebd., S. 161). Urlaub und sogar aufwendiger „Urlaubsspaß“ wie Paragliding erscheinen selbstverständlich (Lektion 18).

Das Thema Armut wird lediglich in Lektion 14 bei der Vorstellung einer Kleidertausch-Initiative als Shopping-Alternative für Menschen ohne Geld gestreift, hier heißt es: „Wichtiger als der Besitz von einem Produkt ist der Zugang zu diesem“ (ebd., S.123). Soziale Probleme erscheinen somit durch freiwilliges Engagement (vgl. auch Lektion 24) lösbar, das Thema soziale Ungleichheit wird auch beim Thema Politik in Deutschland (Lektion 29) nicht eingeblendet.

4.4 | Heteronormativität

Was die Darstellung von Männern und Frauen angeht, ist deren Repräsentation in Bildern und Texten ausgeglichen. Allerdings werden mehr berühmte männliche Persönlichkeiten vorgestellt (Lektion 8: Paul Klee, Lektion 13: W.C. Röntgen, Lektion 27: Vladimir Kaminer, Lektion 30: Herta Müller). Geschlechtliche Stereotype werden zumindest nicht gezielt unterlaufen, so

wenn etwa der Dialog zum Shopping von Kleidung zwischen zwei Frauen stattfindet (Lektion 14), die medizinische Beratung durch einen Arzt erfolgt oder Studierende ein Problem mit ihrem Professor haben (Lektion 23). Gendergerechte Sprache wird weder thematisiert noch verwendet, und insgesamt bilden Fragen von Sexismus und Geschlechtergerechtigkeit keinen Gegenstand im Lehrbuch.

Ebensowenig wird die binäre Geschlechtskonstruktion hinterfragt, transsexuelle Menschen werden nicht repräsentiert. Queere Lebensweisen werden ebenfalls nicht abgebildet. Alle im Lehrbuch dargestellten Beziehungen sind heterosexuell, die Hochzeit wird als einer von vier Gründen zum Feiern genannt und damit die Norm der heterosexuellen Ehe reproduziert (Lektion 9). Beim Thema Familie (Lektion 2) erscheint die bürgerliche Kleinfamilie mit zwei Kindern als Normalfall, allerdings wird unter der Überschrift „Neue Familienformen“ auf alleinerziehende Mütter und Väter verwiesen und das Konzept der Patchworkfamilie eingeführt, sogenannte Regenbogenfamilien kommen dagegen nicht vor. Das Lehrbuch lässt sich somit als durchweg heteronormativ bezeichnen.

4.5 | Gesundheit und Fitness

Auffällig ist, dass auf sämtlichen Fotos schlanke, gut angezogene Menschen abgebildet sind, die gängigen Attraktivitätsvorstellungen entsprechen. Menschen im Rollstuhl oder mit Beeinträchtigungen sind im Lehrwerk nicht abgebildet. In der Lektion „Ohne Gesundheit läuft nichts“ werden akute Beschwerden und Krankheiten eingeführt, zum Teil auf „zu viel Stress“ (Hörtext 91) zurückgeführt. Chronische oder psychische Krankheiten werden nicht erwähnt. Gesundheit erscheint als höchstes Gut, Sport wird nicht nur als Freizeitspaß dargestellt, sondern auch als Weg zur „Fitness“ (ebd., S. 50), der allerdings „sehr teuer sein“ (ebd., S. 51) kann, was als möglicher Nachteil für die Diskussion von Vor- und Nachteilen von Sport suggeriert wird. Ansonsten werden Fragen des ungleichen Zugangs zu Gesundheit und Fitness nicht thematisiert, wie sie etwa am Beispiel von Ungleichbehandlungen von Privat- und Kassenpatienten im Gesundheitssystem oder Eigenbeteiligungen an Zahnersatz diskutiert werden könnten.

4.6 | Zusammenschau der Ergebnisse

Obwohl die Lektionen durchaus unterschiedliche Schauplätze zum Zentrum haben, werden die Gesellschaften Deutschlands, Österreich, der Schweiz und Liechtensteins als Wohlstandsgesellschaften mit hoher Lebensqualität repräsentiert. Soziale und regionale Unterschiede werden wie jedwede Peripherie konsequent ausgeblendet. Die Länder erscheinen zudem als kulturell homogene, christliche und *weiße* Gesellschaften. Deutschland wird als Einwanderungsland, nicht jedoch als Migrationsgesellschaft repräsentiert. Soziale Ungleichheit wird weitgehend ausgeblendet, gezeigt wird vor allem die Realität einer leistungs- und konsumorientierten Mittelklasse. Geschlechtlichen Stereotypen wird nicht immer vorgebaut, die heterosexuelle Norm ebenso wie Gesundheits- und Körperideale ungebrochen reproduziert. Auf den verschiedenen Ebenen lassen sich somit Dominanzkulturelle Repräsentationsmuster feststellen.

Die hier vorgeschlagene und exemplarisch durchgeführte Dominanzkritische Analyse bringt damit Problematiken in Zusammenhang, die bisher in Lehrwerksanalysen separat betrachtet wurden. Sie bestätigt etwa die Befunde der von der Bundesbeauftragten für Migration, Flüchtlinge

und Integration (2015, S. 66) in Auftrag gegebenen Schulbuchstudie hinsichtlich der kulturell homogenisierten Darstellung der deutschen Gesellschaft sowie die Beobachtung einer Orientierung von DaF-Lehrwerken auf „hedonistische Urlaubsinteressen“ oder „ökonomische[...] Zielsetzungen auch in der individuellen Berufswahl“ (Fäcke, 2016, S. 40) sowie die schon seit mehr als einem Jahrzehnt kritisierten Problematiken der Reproduktion binärer Geschlechterkonstruktionen, die Marginalisierung von Homo- und Bisexualität und Nichtrepräsentation von Intersexualität, Transgender und Trans*Personen in DaF-Lehrwerken (vgl. Bittner, 2011; Büchsel, 2022).

5 | Implikationen für die Lernendenperspektive und für die Arbeit mit dem Lehrwerk am Beispiel Brasilien

Die Analyse von *DaF kompakt neu* zeigt, wie ein Lehrwerk eine dominanzkulturelle Perspektive auf die Gesellschaften der deutschsprachigen Länder reproduziert, indem es diese homogenisierend als Wohlstandsgesellschaften des globalen Nordens präsentiert und soziale Ungleichheit in fast allen Dimensionen fast vollständig ausblendet. Das Lehrwerk adressiert karriereorientierte Studierende und Berufseinsteiger*innen aus der Mittelklasse, repräsentiert fast nur weiße Menschen und reproduziert Heteronormativität sowie Ideale gesunder, fitter Körper.

Aufgrund der Adressierung von Studierenden, der Kompaktheit und der erklärten plurizentrischen Konzeption erschien bereits das Vorgängerlehrwerk *DaF kompakt* attraktiv für die Deutsch- und Germanistikstudiengänge an brasilianischen Universitäten, deren Curricula vorsehen, meist innerhalb von maximal drei Jahren die GER-Niveaustufe B1 abzuschließen. *DaF kompakt* wurde 2016 in Brasilien an sieben Hochschulen (UERJ, UFF, UFMG, UFPR, UFRJ, UFRGS, USP) eingesetzt (vgl. Voerkel, 2017, S. 221), die nun auch das Nachfolgewerk nutzen. *DaF kompakt neu* ist damit das im brasilianischen Hochschulkontext am meisten genutzte Lehrwerk und verdient auch deshalb eine kritische Analyse, da es in der Ausbildung von zukünftigen Deutschlehrer*innen zur Anwendung kommt.

Brasilianische Studierende öffentlicher Universitäten bilden insbesondere seit der Einführung des Quotensystems 2012 eine sehr heterogene Gruppe in Bezug auf soziale Herkunft und Hautfarbe. Dies gilt insbesondere für die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer, die in Bezug auf die Aufnahmeprüfungen und Studierbarkeit weniger Hürden für nicht privilegierte Studierende bieten (vgl. Braga, 2019). Viele Studierende definieren sich als *queer*, müssen zur Finanzierung ihres Studiums Vollzeit arbeiten, viele haben nicht selten mit gesundheitlichen und psychischen Problemen zu kämpfen. Gerade Studierende der Literatur- und Sprachwissenschaften verfolgen meist nicht vorgegebene Karrierepfade. Brasilianische DaF-Studierende können ihre von diversen Differenzlinien und Diskriminierungserfahrungen geprägten Perspektiven im Lehrwerk nicht wiederfinden; es enthält kaum Anknüpfungspunkte an ihre Lebensrealitäten, und das Material bietet keine Anlässe für Identifikation durch die Lernenden, denen ein touristisches Interesse am deutschsprachigen Kontext unterstellt wird (vgl. Arantes, 2018).

Problematisch für den Einsatz des Lehrwerks nicht zuletzt im universitären Kontext ist die unkritische, homogenisierende Perspektive auf die Gesellschaften der deutschsprachigen Länder und die lineare und einseitige Darstellung ihrer Geschichte. Die Materialien des Lehrwerks müssen ‚gegen den Strich‘ gelesen und mit den Lernenden reflektiert werden, um die aufgezeigten Deutungsmuster zu problematisieren, Leerstellen müssen durch zusätzliche Materialien gefüllt

werden. Allerdings sollte mit einem solchen Lehrwerk insbesondere in Kontexten des globalen Südens besser gar nicht gearbeitet werden. Die Lernenden dort werden nämlich nicht nur nicht adressiert, sondern ihnen wird implizit sogar Minderwertigkeit suggeriert, da für viele eine Teilhabe an den als überlegen dargestellten Gesellschaften der Zielsprachenländer unmöglich erscheinen muss.

6 | Fazit

Lernende im globalen Süden sind Nutzer*innen, aber nicht Adreesat*innen der von deutschen Verlagen konzipierten DaF-Lehrwerke. Diese können auf problematische Weise dominanzkulturelle Darstellungs- und Deutungsmuster der Gesellschaften der amtlich deutschsprachigen Länder vermitteln. Dies kann durch eine dominanzkritische Lehrwerksanalyse gezeigt werden, deren hier vorgeschlagene Kategorien und Leitfragen nicht nur für die Analyse anderer Lehrwerke, sondern auch für Konzeption dominanzkritischer Materialien adaptiert und weiterentwickelt werden können. Hierbei werden Untersuchungsperspektiven miteinander verknüpft, die in Lehrwerksanalysen bisher separat betrachtet wurden.

Die Analyse des Lehrwerks *DaF kompakt neu* zeigt die Problematik dominanzkultureller Repräsentation besonders drastisch. Deutschland, Österreich, die Schweiz und Liechtenstein erscheinen entgegen des plurizentrischen Anspruchs des Lehrwerks als homogene, weitgehend *weiße* und christliche Wohlstandsgesellschaften, soziale Ungleichheiten oder gar Armut werden weitestgehend ausgeblendet. Gezeigt und adressiert wird die Realität einer mobilen, *weißen* und heterosexuellen Mittelklasse, die leistungs- und erfolgsorientiert ist und gängigen Körperidealen entspricht.

DaF kompakt neu ist das an brasilianischen Universitäten meistgenutzte DaF-Lehrwerk. Brasilianische Studierende können sich mit dem im Lehrwerk dargebotenen Material nicht identifizieren und sich sogar diskriminiert fühlen. Das Beispiel zeigt daher die Notwendigkeit einer diversitätsorientierten und zugleich dominanzkritischen Konzeption von DaF-Lehrwerken und Lernmaterial, das die Perspektiven der Lernenden aus ihren Kontexten heraus berücksichtigt. Hierzu ist nicht nur eine Sensibilisierung der Autor*innen und Verlage nötig, sondern auch die Zusammenarbeit mit der zunehmend dekolonial orientierten DaF-Landschaft in Ländern wie Brasilien.

Literatur

- Arantes, P. C. C. (2018). Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento dos saberes. *Pandaemonium Germanicum*, 21(34), 1–30. <https://doi.org/10.11606/1982-883721341>
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015) *Schulbuchstudie Migration und Integration*. URL: https://www.uni-hildesheim.de/media/zbi/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf [31.07.24].
- Bittner, M. (2011). *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

- Braga, T. J. K. (2019). *A Territorialidade do Corpo Negro na USP*. Mestrado-Dissertation. USP.
- Braun, B., Doubek, M., Fügert, N., Kotas, O., Marquardt, M., Curcio, M., Sander, I., Schäfer, I., Schweiger, K., Trebesius-Bensch, U. & Walter, M. (2016). *DaF kompakt neu A1-B1: Kursbuch mit MP3-CD*. Klett.
- Bronner, K. & Paulus, S. (2021). *Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis*. (2. Aufl.). Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838556376>.
- Büchsel, A. (2022). Teilhabe durch Deutschlernen? Repräsentation von Vielfalt im Deutschunterricht. Materialien der Berliner Volkshochschulen. In A. Freese & O. Völkel (Hrsg.), *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (S. 108–124). Iudicium.
- Chen, E. (2014). »A falta de material – Zur Vermittlung von Landeskunde aus der Sicht brasilianischer DaF-Lehrender.« In E. Bolacio & H. Funk (Hrsg.), *Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Deutschlehren und -lernen kooperativ-kompetent-kreativ*. (S. 42–65). APA Rio.
- Çetin, Z. S. (2015). Der Schwulenkiez. Homonationalismus und Dominanzgesellschaft. In S. Attia, S. Köbsell & N. Prasad (Hrsg.), *Dominanzkultur reloaded: Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. (S. 35–46). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839430613-002>
- Corti, A. (2009). Sprachvarietät und Kulturen: Eine mediale Analyse von Materialien. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. (S. 85-97). Waxmann.
- Fäcke, C. (2009). Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption. Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. (S. 36–48). Waxmann.
- Foitzik, A., Holland-Cunz, M. & Riecke, C. (2019). *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Beltz.
- Hartung, I. (2018). Rezension zu Braun, B., Doubek, M., Fügert, N. et. al.: DaF kompakt neu A2: Kurs- und Übungsbuch mit MP3-CD. Klett, 2016. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 45(2+3), 228–230. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0018>
- Köbsell, S. (2015). Ableism. Neue Qualität oder ›alter Wein‹ in neuen Schläuchen? In S. Attia, S. Köbsell & N. Prasad (Hrsg.), *Dominanzkultur reloaded: Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. (S. 21–34). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839430613-002>
- Mecheril, P. (2016). Begrifflichkeiten der Einwanderungs- nein der Migrationsgesellschaft. In T. Schöne & D. Molthagen (Hrsg.), *Lern- und Arbeitsbuch Lernen in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung in einer vielfältigen Gesellschaft*. Dietz.
- OECD (2023). *PISA 2022 Ergebnisse (Band I). Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004956w>
- Rommelspacher, B. (1995). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Orlanda.
- Staub-Bernasconi, S. (2015). Das Werk von Birgit Rommelspacher. In S. Attia, S. Köbsell & N. Prasad (Hrsg.), *Dominanzkultur reloaded: Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. (S. 13–18). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839430613-001>

- Ucharim, A. (2009). Die traditionelle Lehrwerkanalyse und die Diskursanalyse – Zwei Methoden zur inhaltlichen Analyse von Lehrwerken für Integrationskurse. In K. Peuschel & J. Pietzuch (Hrsg.), *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*. (S. 149–167). Universitätsverlag Göttingen.
- Voerke, J. (2017). *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. [Dissertationsarbeit an der Friedrich-Schiller-Universität Jena]. https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644
- Voerke, J. & Huang, Z. (2020). Plurizentrik und DACH-Bezug bei Lehrwerken in brasilianischen Deutschstudiengängen: eine Bilanz. *Pandaemonium Germanicum*, 23(41), 24–50. <https://doi.org/10.11606/1982-8837234124>
- Winker, G. & Degele, N. (2009). Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. In T. Thomas & U. Wischermann (Hrsg.), *Feministische Theorie und Kritische Medienkulturanalyse. Ausgangspunkte und Perspektiven*. (S. 189–200). Transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839440841>