

## **Interkulturalität und Fremdheit in verwendeten DaF-Lehrwerken Österreichischer und Iraner Sprachinstitutionen**

Sonja Anwar<sup>1</sup>

Vanessa Schweiger<sup>2</sup>

### **Einleitung**

Seit den 1990er Jahren spielt die Interkulturalität als Fortsatz des kommunikativen Ansatzes und als modernisierte Version der Landeskunde im Kontext des Fremdsprachenunterrichts eine immer größere Rolle. Unter interkultureller Kompetenz versteht man allgemein die Fertigkeit, mit fremden Kulturen und Gesellschaften auf tolerante und empathische Art und Weise umgehen zu können. Zudem sollen interkulturell geschulte Lerner\*innen in der Lage sein, reflexiv und sensibel über die eigene, sowie auch andere Kulturen nachzudenken (Maijala 2008). Der Fremdsprachenunterricht bietet sich in diesem Zusammenhang als ideale Möglichkeit an, sich auf „reale“ interkulturelle Kontakte in bzw. mit der Zielsprache vorzubereiten (Boeckmann 2006). Das kulturreflexive Lernen hat sich aus dem Ansatz des interkulturellen Lernens weiterentwickelt (Altmayer 2016, S. 16).

- 
1. PhD., Deutsch als Fremdsprache an der Universität Teheran, Teheran, Iran, E-mail: sonjaanwar@ymail.com.
  2. (MEd), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien, Österreich, E-mail: vschweiger95@gmail.com.

Das Lehrwerk, eines der essenziellsten Medien im Fremdsprachenunterricht, dient Lehrenden sowie Lernenden oftmals als Leitfaden für die Inhalte und die Progression des Spracherwerbs (Fäcke 2016, S. 34). Darüber hinaus fungiert es für manche Lernenden als erster Kontakt zur Kultur bzw. Kulturen, die mit dem Erwerb einer neuen Sprache ebenso kennengelernt werden (Maijla 2008 bzw. Altmayer 2017, S. 3). Doch welche kulturellen Bilder werden in Lehrbüchern (re)produziert? Es ist von großer Bedeutung hervorzuheben, dass Lehrwerksautor\*innen durch ihre Auswahl an Abbildungen oder Texten (un)bewusst bestimmte Informationen über Kultur(en) mittransportieren (Boeckmann 2006). Um herauszufinden, welche kulturellen Narrative und Bilder in aktuellen Deutsch als Fremdsprache<sup>1</sup>-Lehrwerken dargestellt werden, beschäftigt sich dieser Artikel mit vier DaF-Lehrbüchern auf dem Niveau B1. Wir interessieren uns speziell für die Inhalte der Lesetexte, da hier von den Autor\*innen oftmals eine Brücke zur Landeskunde geschlagen wird. Eine Besonderheit an dieser Analyse ist jedoch, dass sie von uns, Sonja Anwar und Vanessa Schweiger, also zwei Frauen aus unterschiedlichen Kulturräumen kommend, vorgenommen wird. Es stellt sich die spannende Frage, ob wir die kulturellen Darstellungen in den Lehrwerken in ähnlicher Weise wahrnehmen, oder ob wir mit „völlig anderen Augen“ analysieren und urteilen. Unsere interkulturelle Analyse soll in beiden möglichen Fällen jedoch einem Dialog auf Augenhöhe gleichen. Dieser Artikel stützt die These, dass die Verwendung derselben Lehrbücher im Bereich des Sprachunterrichts je nach Kultur, Nationalität und Geografie individuell zu unterschiedlichen Eindrücken führen kann. Demnach können dieselben Inhalte von den verschiedensten Zielgruppen, wie beispielsweise Lernende aus Japan oder aus dem Iran, gänzlich anders wahrgenommen werden. In diesem Artikel versuchen wir, die Leser\*innen darauf aufmerksam zu machen, dass Schulbuchgestaltung und Sprachunterricht angesichts kultureller Vielfalt und rassischer und religiöser Minderheiten nicht neutral sein können. Lehrwerksautor\*innen erheben jedoch oftmals Anspruch darauf, kulturelle Unterschiede und Diversität berücksichtig zu haben. Obwohl das ständig behauptet wird, dass im Bildungsprozess Lehrbücher verwendet werden, die keine

---

1. In weiterer Folge mit DaF abgekürzt.

spaltenden Ansichten hervorrufen, sondern rassische und religiöse Minderheiten in ihrer ganzen Vielfalt zeigen und eine Möglichkeit zur Identifikation für Sprachlernende bieten, aber Realität zeigt anders (vgl. Horsch, 2017). Gute Schulbücher sind jedoch nicht alles: Engagierte Lehrer\*innen müssen oder sollen – unabhängig vom Unterrichtsfach – die vielfältige Zusammensetzung ihrer Klassen im Unterricht berücksichtigen. Zum Beispiel, indem sie im Mathematikunterricht erwähnen, dass der Begriff Algorithmus auf den persisch-arabischen Mathematiker al-Khawarizmī zurückgeht. So zeigen sie ganz nebenbei, dass Wissenschaft und Zivilisation eine gemeinsame Leistung verschiedener Kulturen sind. Und: Sie setzen an die Stelle der Konfrontation die Zusammenarbeit (ebd.).

### **Warum Lehrwerke (im Fremdsprachenunterricht) interkulturell diskutiert werden sollen/müssen**

Das Konzept „Kultur“ ist, so stellt sich aus verschiedenen wissenschaftlichen Arbeiten in Bezug auf kulturelles Lernen heraus, ein sehr umfangreicher Begriff, zu dem verschiedene Definitionen gehören (Altmayer 2007, S. 11; Koreik 2009, S. 3; Tammenga-Helmantel et al. 2020, S. 27). Altmayer (2007) bezieht sich beispielsweise auf den traditionelle[n] deutsche[n] Begriff, wonach mit Kultur vor allem die Werke der Kunst, der Philosophie, Literatur und Musik und deren öffentliche Darstellung in Konzerten, Ausstellungen oder Theateraufführungen gemeint sind (Altmayer 2007, S. 11).

Obwohl es hier um keinen den Künsten zugewandten Kulturbegriff geht, bilden prinzipiell die Überzeugungen, Einstellungen und Wertorientierungen von Menschen das Grundgerüst eines Kultursystems. Kulturelle Eigenheiten werden in Handlungen und materielle Produkte, die in der traditionellen Begriffsdefinition bereits erwähnt wurden, sichtbar gemacht (Erl & Gymnich 2010, S. 20). Kultur hat sowohl sichtbare als auch unsichtbare Teilaspekte. Kultur wird in der Anthropologie in drei Dimensionen unterteilt: Soziale Dimension (z.B. soziale Interaktion, Strukturen und Institutionen), Materiale Dimension (z.B. Medien, Kulturelle Artefakte wie Texte und Bilder, Bauwerke, Kleidung), Mentale Dimension (z.B. Kulturelle Standardisierungen, Kultur spezifische Codes, Denkweise, Gefühle und Handlungsmuster) (vgl. Erl & Gymnich 2010, S. 23).

Trotz der Konkretisierung des Begriffs *Kultur* ist es aber relativ schwer, mentale, soziale und materielle Aspekte einer bestimmten Kultur zuzuordnen, da Kulturen sich unter anderem durch die globale Vernetzung ständig verändern und demnach als dynamisch betrachtet werden können. Die Globalisierung führt zur Hybridisierung, also der Verschmelzung von Elementen, die vormals verschiedenen kulturellen Formationen angehörten (Erll & Gymnich 2010, S. 26).

Was generell in Lehrbüchern und der Bildung über die Kultur der Länder der Zielsprache sowie anderer Länder gezeigt wird, wird zum großen Teil von den kulturellen, politischen und sozialen Gegebenheiten jenes Landes beeinflusst, in dem die Materialien entstehen und herausgegeben werden. Wenn man Lehrbücher aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive analysieren möchte, muss bedacht werden, dass Autor\*innen mit ihrer Auswahl des Inhalts und der jeweiligen bildlichen Darstellung davon (un)beabsichtigt das Weltbild und Denkmuster von Gesellschaften abbilden. Diese Repräsentation kann Betrachter\*innen bzw. Lerner\*innen dazu verleiten, die dargelegten Inhalte vermeintlich als Normen und Gegebenheiten für bestimmte Gruppen wahrzunehmen (Corti 2016, S. 88). Dazu zählen beispielsweise soziokulturelle Elemente, auf die Lernende schließen, wenn sich in einem Dialogtext die Gesprächspartner\*innen in bestimmter Weise zueinander verhalten. „Kultur“ kann gemäß Corti im Kontext des Fremdsprachenunterrichts in zweierlei Hinsicht gedeutet werden:

Einerseits ist Kultur der Kontext, der den Sprachgebrauch bedingt und ermöglicht, d.h. er bietet einen Rahmen, in dem den jeweiligen sprachlichen Äußerungen eine bestimmte Bedeutung zukommt. Andererseits ist Kultur Wissen, das mit dem Ort oder den Orten, wo eine Sprache gesprochen wird, assoziiert wird (Corti 2016, S. 89).

Die Repräsentation von „Land und Leute“ in Lehrwerken ist demnach interessant, aber auch heikel, da Lerner\*innen denken könnten, dass ihnen hierbei eine allgemeingültige Realität einer Gesellschaft gezeigt wird, die Sprache und Kultur verbindet und sogar Stereotype und Vorurteile verstärken kann. Wobei sich im Falle von DaF-Lehrbüchern beispielsweise auch die Frage auftut, ob sich die Darstellungen und Inhalte auf den germanophonen Raum insgesamt oder lediglich auf ein

ausgewähltes Land beziehen (Schweiger/Hägi/Döll 2015, S. 7). Zeitgleich geht es nicht nur um die Darstellung der Zielkultur(en) von DaF-Lernenden, sondern auch um die „eigene“ Repräsentation in Lehrwerken. Wie andere Kulturen außerhalb des deutschsprachigen Raums abgebildet werden, ist für den Blickwinkel der Lerner\*innen von Bedeutung. Sie können sich und ihren kulturellen Hintergrund möglicherweise in Abbildungen sowie Textinhalten wiederfinden, aber auch empfinden, dass die Darstellung der Eigenkultur(en) nicht auf ihre Lebensrealität zutrifft. Generell ist den Lernenden weniger die Rolle der Repräsentant\*innen ihrer Kultur(en) aufzuzwingen, sondern im Unterrichtskontext ihre Individualität hervorzuheben und nicht zu pauschalisieren (Maijala 2008).

Zudem zeigt sich im Setting des Fremdsprachenunterrichts eine grundlegende Problematik, die mit der Perspektive eines statischen Kulturverständnisses einhergeht. Denn wenn man scharf zwischen einer Herkunftskultur und einer Zielkultur (Boeckmann 2006), die für die Lerner\*innen demnach vollkommen fremd und neu sein muss, trennt, dann verkennt man, dass es auch kulturelle Gemeinsamkeiten geben kann. Darin sieht Gehrman (2017) den zentralen Unterschied zwischen einem kulturellen und einem interkulturellen Blickwinkel: Beim ersteren geht es um die Konstruktion einer „fremden“ Kultur, die für Lerner\*innen schwer zugänglich sei, wohingegen eine interkulturelle Perspektive erlaubt, die eigene Kultur der Lernenden dafür zu benutzen, sich den Weg in die scheinbar unbekannte Kultur zu ebnen. Lerner\*innen soll außerdem auch bewusst gemacht werden, dass nicht jede Gemeinsamkeit und nicht jeder Unterschied auf die Kategorie „Kultur“ zurückzuführen ist, da genauso situative oder biographische Aspekte (interkulturelle) Begegnungen formen (Gehrman 2017, S. 98).

### **Interkulturelle Analyse der vier DaF-Lehrwerke Angewandter Kriterienkatalog für die Analyse**

In Anlehnung an Kiffe (1999, S. 87) haben wir folgende Kriterien als Leitfragen für unsere Analyse entwickelt:

- Abbildung von Interkulturalität
  - Wie sehen die abgebildeten Menschen aus?

- Haben Lerner\*innen die Möglichkeit, sich mit Lehrwerkfiguren zu identifizieren bzw. sich durch Lehrwerkfiguren repräsentiert zu fühlen?
- Werden stereotype Vorstellungen über die Ziel- oder Eigenkultur dargestellt? Wenn ja, werden diese reflektiert?

- Interkulturalität in Lehrwerktexten

- Lassen sich über den Inhalt der abgedruckten Texte Schlussfolgerungen auf die Realität der Ziel- oder Eigenkultur ziehen?
- Werden stereotype Vorstellungen über die Ziel- oder Eigenkultur dargestellt? Wenn ja, werden diese reflektiert?
- Werden „authentische“ Texte (wie literarische Texte, Werbetexte, Songtexte, etc.) als Zugang zur Fremdkultur eingesetzt?
- Regen die Texte Lernende dazu an, einen Kulturvergleich (besonders bei Alltagssituationen) anzustellen?

- Thematisiert das Lehrwerk, wie interkulturelle Begegnungen bewältigt werden können?

### **Abbildung von Interkulturalität**

Um die Diversität abgebildeter Menschen erfassen zu können, haben wir in allen ausgewählten Lehrwerken untersucht, welche Menschen auf Fotografien gezeigt werden. Es muss präzisiert werden, dass wir aus Gründen der Eingrenzung ausschließlich Fotos und keine Zeichnungen für diesen Analyseschritt herangezogen haben und dass wir, falls dieselben Menschen mehrmals auf Abbildungen zu sehen waren, diese nur einmal gezählt haben. Das Ziel dieser Analyse war zu veranschaulichen, wie deutschsprachige Menschen optisch dargestellt werden. Hierbei zeigte sich folgendes Ergebnis:

Lehrwerk	Abgedruckte Fotos von Menschen	
	Gesamtzahl	davon BIPoC <sup>1</sup>
Schritte plus neu – Österreich 5 B1.1	175	39
Menschen B1.1 + B1.2 (nur Kursbücher)	239	9
Aspekte neu B1 plus	270	25
Pluspunkt Deutsch B1	197	11
Lehrwerke insgesamt	881	84

Basierend auf unserer Analyse lässt sich sagen, dass abgebildete Menschen in Deutschlehrwerken im Allgemeinen weiß, tendenziell jung (unter 50 Jahre alt) und schlank sind. Man sieht außerdem auch keine Menschen mit Handicap. Bei unserer Analyse haben wir das Augenmerk auf die ethnische Zugehörigkeit der Menschen gelegt und festgestellt, dass nur etwa ein Zehntel nicht dieser homogenen Gruppe aus hellhäutigen Menschen entspricht. Das Akronym BIPoC steht für *Black, Indigenous, People of Color* und gilt in erster Linie als (Selbst-)Bezeichnung für Menschen, die sich über gemeinsame Diskriminierungserfahrungen in einer Gesellschaft, die von einer gewissen *White Supremacy* geprägt ist, definieren (Petrosyan 2020). Die 84 Personen, die in unserer Analyse 881 weißen Menschen gegenüberstehen, verdeutlichen einen Umstand, der unter anderem von Altmayer (2017, S. 17f) bereits angesprochen wurde: In Deutschlehrbüchern herrscht eine Unterrepräsentation von nicht-weißen Menschen vor.

Wir haben im Rahmen der Analyse bemerkt, dass beispielsweise nicht nur bei der Bebilderung von Hör- oder Lesetexten weniger schwarze, indigene oder asiatische Menschen abgebildet sind, sondern auch bei der allgemeinen bildnerischen Untermalung kaum vorkommen. Im Lehrwerk *Schritte plus neu – Österreich 5* (in weiterer Folge mit *Schritte plus* abgekürzt) fällt im dritten Kapitel zum Thema „Gesund bleiben“ beispielsweise auf, dass für die Bebilderung der Wortgruppen „der Blutdruck – messen“, „Blut – abnehmen“ oder „das Gewicht – prüfen“ ausschließlich Fotografien

---

1. BIPoC ist eine positiv besetzte, politische Selbstbezeichnung rassistisch diskriminierter Personen. Sie beschreibt einen gemeinsamen Erfahrungshorizont, den Menschen teilen, die nicht weiß sind. Dieser entsteht z.B. durch nicht zugestandene Privilegien. Mit diesem Ausdruck wird nicht (primär) Hautfarbe beschrieben.

weißer Menschen bzw. Ausschnitte weißer Gliedmaßen eingesetzt werden (Hilpert et al. 2008, S. 37). Obwohl das Oberthema „Gesundheit“ ganz allgemein jeden Menschen betrifft, haben sich die Lehrbuchautor\*innen wohl dazu entschieden, nur hellhäutige Personen abzubilden.

In den meisten Fällen finden sich die wenigen BIPOC-Abbildungen in Verbindung mit Texten, die die Zuwanderungsgeschichten von Menschen thematisieren. Es sind zu diesen Fotos nicht immer Namen der Personen angeführt, aber wenn welche zu lesen sind, klingen diese meist „nicht typisch deutsch“. Beispielsweise sieht man im Kursbuch *Menschen B1.1* eine Abbildung einer vierköpfigen schwarzen Familie, die im dazugehörigen Text als die nun in Deutschland lebende Familie Souza Fontes aus Brasilien vorgestellt wird (Braun-Podeschwa et al. 2014a, S. 19). Im Lehrwerk *Aspekte neu B1 plus* ist uns dagegen aufgefallen, dass es Beispiele gibt, die den Zusammenhang zwischen BIPOC und Zuwanderungsgeschichte aufbrechen. Bei einer Hörübung, für die Lerner\*innen Aussagen von drei Personen grob notieren müssen, ist es zum Beispiel so, dass man einen asiatisch aussehenden Mann abgebildet sieht und darunter auf den doch „typisch deutsch“ klingenden Namen „Lukas Schröder“ stößt (Koithan et al. 2014, S. 124).

In den erwähnten Büchern gibt es keine Abbildung eines Mädchens oder einer Frau, welche ein Hijab trägt. Nur anhand von meist arabischen und männlichen Namen kann man vermuten, dass es sich bei dieser Figur um einen Muslim handeln könnte. Die Bücher erwähnen keine Religionszugehörigkeit und sprechen nur von christlichen religiösen Feiertagen wie Weihnachten und Neujahr in deutschsprachigen Ländern. Die Kultusgewohnheiten anderer Religionen, etwa des Islam oder des Judentums, werden weder in Übungen noch in Lesetexten thematisiert.

Die Repräsentation männlicher Charaktere klammert nicht nur die Notwendigkeit, islamisch-weibliche Symbole wie den Hijab zu zeigen, aus, sondern spiegelt eine Abbildung patriarchaler Gesellschaften wider. Die Unterrepräsentation von BIPOC-Frauen stützt ein stereotypes Bild, gemäß dem Frauen in muslimischen Ländern systematisch unterdrückt werden. Die europäische Gesellschaft ist dagegen ein Symbol für eine freie und friedliche Gesellschaft ohne Geschlechterdiskriminierung. Europäische Frauen können in Berufsdomänen wie der Medizin oder dem



Ingenieurwesen vertreten sein, wohingegen außereuropäische Frauen, und hier besonders jene aus dem asiatischen Raum, als abhängig von ihren Ehemännern und oftmals als Hausfrauen dargestellt werden. Die Informationen, die wir von Frauen in den Lehrbüchern erhalten, stammen oft nicht direkt von ihnen selbst, sondern von ihren Ehemännern oder Vätern. Im Buch Schritte<sup>1</sup> findet man diesbezüglich viele Beispiele. Ein afrikanischer Mann spricht beispielsweise über seine Frau und seine Kinder, ohne dass die Frau zu Wort kommt<sup>2</sup> (Niebisch, Penning-Hiemstra, Specht, Bovermann und Reimann 2012, S. 22, 53, S. 13).

Die Stellung der muslimischen Frau ist eine umstrittene Frage, nicht nur in den islamischen Ländern, sondern auch in den nicht-islamischen Ländern. Saad (2014, S. 30) betont in seinem Artikel mit dem Titel „Das Bild der muslimischen Frau in Schulbüchern in Deutschland. Linguistische und kulturelle Überlegungen“:

Man geht davon aus, dass der Islam frauenfeindlich sei. Fragen wie Unterdrückung der Frauen, Kopfbedeckung, Teilung der Erbschaft, Stellung der Frau beim Zeugnis vor Gericht bis hin zu den Aufgaben im Haushalt und dem Scheidungsrecht verursachen heftige Diskussionen. Das Problem liegt in solchen Fragen darin, dass man zwischen dem Verhalten der Muslime einerseits und den Prinzipien des Islam andererseits nicht unterscheidet. Ein weiteres Problem besteht darin, dass sich im Westen einige selber als Vorbild sehen und über den Anderen als den niedrigen Anderen bzw. den zurückgebliebenen sprechen<sup>3</sup>. Anderen Dies zeigt sich in einigen über die Frau sprechenden Artikeln, Büchern und Talkshows. Betont positiv wird dabei über muslimische Frauen gesprochen, die den Lebensstil westlicher Frauen nachahmen. Das Bild der muslimischen Frau in den westlichen Medien ist verzerrt, d.h. man spricht von einer muslimischen Frau immer als von einer schwachen und unterdrückten Frau, obwohl die meisten muslimischen Frauen selbst ihre Stellung gar nicht als eine derart schlechte empfinden (ebd. S. 30).

Als weiteres Stereotyp in Bezug auf muslimische oder asiatische Frauen wird die Vertiefung des Gedankens genannt, dass die Frau in der östlichen

---

1. <https://www.hueber.de/schritt>.

2. Schritte 1, S. 22, 53, Schritte 2. S. 13.

3. In seinem Buch: „Deutschland schafft sich ab“ betont Sarrazin diese Behauptung. Er schreibt z.B. „Kulturell und zivilisatorisch bedeuten die Gesellschaftsbilder und die Wertvorstellungen, die sie (die Muslime) vertreten, einen Rückschritt.“ (Sarrazin, Tilo: Deutschland schafft sich ab, 6101, S. 616).

und islamischen Gesellschaft unterdrückt ist und in einem qualifizierten Beruf nur als Folge einer eigenen Rebellion angestellt werden kann. Man sollte hier jedoch den Anteil der Frauen in den qualifizierten Berufe im Vergleich zu dem der Männer mit den entsprechenden Relationen auf der ganzen Welt vergleichen, womit sich dann zeigen ließe, dass es in hohen Ämtern nicht nur in der islamischen Gesellschaft, sondern auch in der ganzen Welt weniger Frauen als Männer gibt. Trotzdem spricht diesbezüglich niemand von einer Art Unterdrückung. Dieser Zustand kann auf die Bildungsumstände zurückgeführt werden. Dafür ist aber nicht der Islam verantwortlich. Es ist vielmehr gerade umgekehrt: Der Islam bemüht sich um die Bildung des Mannes und der Frau gleichermaßen. Auch die Frauen im Westen hatten bis zur Hälfte des 20. Jahrhunderts nur einen winzigen Anteil an den hohen Ämtern, z.B. in der Schweiz wurde das Frauenstimmrecht erst im Jahre 1971 bestätigt<sup>1</sup>(Saad, 2014, S. 43).

Rouhi (2015, S. 73) schreibt in seiner Doktorarbeit mit dem Titel „Ein regionales Lehrwerk für den Deutschunterricht im Iran, Vorüberlegungen zu einer Konzeption eines regionalen Lehrwerkes für den Unterricht an staatlichen Sprachinstituten“ dass Westliche Werte, die in Gegensatz zu islamischen Werten stehen, sollten im Unterricht nicht hervorgehoben werden oder wenn möglich ignoriert werden. Gegenwärtig wird am einige Instituten in der Grundstufe mit dem Lehrwerk „Schritte“ gearbeitet. Schon im dritten Kapitel tauchen auf Seite 26 die Begriffe „Bier“ und „Wein“ auf. Dies schafft große Probleme für den Unterricht. Einerseits erwarten die Schüler eine Begriffserklärung oder zumindest eine pantomimische Darstellung seitens des Lehrers, wie es bei neuen Vokabeln immer der Fall ist, anderenfalls sollte der Lehrer versuchen nicht darauf einzugehen. Und in Bruchteilen von Sekunden muss sich der Lehrer bzw. die Lehrerin entscheiden, wie er bzw. sie sich in der gegebenen Situation am besten verhält. Bei dem sechsbändigen Lehrwerk „Schritte“ kommt man insgesamt auf eine Zahl von 45 solcher Wörter wie: Bier, Wein, Weinflasche, Alkohol, Sekt, Weintraube, Pils, Valentinstag, Weißbier, Studentenkneipe, Liebesbrief, Weinglas, Weinladen, Biergarten, Flirt, flirten, Kneipe, Liebeskummer, Backgammon, Cocktailbar, Disco, Israel, Kabarettist,

---

1. <http://demokratie.geschichte-schweiz.ch/chronologie-frauenstimmrecht-schweiz.html> Zugang am 13-01-2021.

Kartenspiel, Lieblingskneipe, Lotto, Minirock, Sauferei, Schweinefleischessen, Umtrunk und usw.(ebd. S. 74)

Sie betont weiter, dass ein viel größeres Problem wir in den Lehrwerken der Mittelstufe begegnen. Hier geht es nicht mehr nur um bestimmte Tabuwörter, sondern um Vermittlung bestimmter Werte, die mit der westlichen Kultur zusammenhängen, z.B. Partnersuche im Internet, verschiedene Lebensformen etc. Greift man hier ein, so müssen bestimmte (Hör)Textteile ausgelassen, übersprungen bzw. herausgenommen werden. Das würde wieder das Lehrwerk in seinem Ganzen zerstören. (.ebd. S. 74)

Es ist nicht das Ziel, die westeuropäischen Deutschlehrwerke sachlich daraufhin zu prüfen, inwieweit sie in einzelnen Teilbereichen gezielt dem Anspruch nachkommen, den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache mit erwachsenen Lemem zu unterstützen. Bei dieser kritischen Durchsicht geht es darum, an einigen Beispielen zu zeigen, dass universale und globale Lehrwerke sich nicht an den bildungspolitischen und gesellschaftlichen Orientierungen der Einsatzländer und in unserem Fall den Iran richten. Das Einsetzen von in deutschsprachigen Ländern produzierten Deutschlehrwerken im Iran ist vor allem aus kultureller Sicht nicht unproblematisch. Dabei sollte noch einmal erinnert werden, dass auf dem Mittelstufenniveau viel mehr an Kulturwerten vermittelt wird als auf dem Grundstufenniveau. Wie schon zuvor angedeutet wurde, handelt es sich in den Grundstufenlehrwerken eher um Vemeidung. z.B. von Tabuwörtern, als um die Vermittlung westlicher Kulturwerte, was in den Mittelstufenlehrwerken mehr der Fall ist, da die Lernenden in diesem Lernstadium bereits über das notwendige sprachliche Repertoire verfügen, um überhaupt sich mit diesen Themen auseinanderzusetzen. Denn es geht hier nicht nur um das (sprachliche) Verstehen einer gewissen im Lehrwerk aufgeführten (Lebens) Auffassung, die Lernenden müssen auch in der Lage sein, ihre persönliche Meinung, die bei solchen Themen manchmal recht kompliziert sein kann, darzustellen, gleichzeitig auch auf die Meinung anderer Lerner einzugehen und ihren Standpunkt eventuell verteidigen zu können. Die Grundstufenlemer verfügen meist noch nicht über eine solche (Sprach) Kompetenz. (Rouhi 2015, S. 95)

In Mittestufenlehrwerken wie „Aspekte“ und „Schritte plus neu“, und andere gennante Bücher werden auf folgende Themen eingegangen:

- Partnersuche im Internet
- das uneheliche Zusammenleben
- Flirten und Anmachen
- das Ausüben des Berufs einer Sängerin

Das gezielte Suchen nach einem Freund bzw. einer Freundin im Netz, mit dem bzw. der man eine Liebesbeziehung eingehen will, oder das Einweihen in die Kunst des Anmachens und Flirtens oder noch extremer das uneheliche Zusammenleben von Mann und Frau und das Infragestellen des Sinns des Trauscheins, aber auch das Ausüben des Berufs einer Sängerin sind allesamt (westliche) kulturelle Wertvorstellungen, die in keinem Fall mit den islamischen Wertvorstellungen vereinbart werden können. Und da der Iran ein islamisch geprägtes Land ist, steht die Vermittlung solcher Werte in einem eklatanten Gegensatz zu den bildungspolitischen Zielen des Landes. Würde die Zensur von westlichen Ländern produzierten Lehrbücher genauer ausfallen, wäre die Zensur hinsichtlich der Vermittlung der anti-islamischen Werte von viel größerer Bedeutung als das Zensieren von Fotos und Tabuwörtern, da die europäischen Kulturwerte auf die Denkweise der (islamischen) Fremdsprachenlerner einen viel größeren seelischen Einfluss ausüben. Es wird also das Ziel verfolgt, so wenig wie möglich von der westlichen Kultur im Fremdsprachenunterricht zu reflektieren. Mit dem Zensieren bestimmter Fotos und Wörter versucht man diesem Ziel näher zu kommen. Aber man hat bereits erkannt, dass ein viel größeres Problem die Vermittlung der westlichen Wertvorstellungen ist, die in den Hör- und Lesetexten eingearbeitet sind und diese Textstellen sich nicht so einfach aus dem Lehrwerk herausnehmen lassen. (vgl. Rouhi 2015, S. 99 f.)

Diese genannten diversen Seiten der Diskussion über die Frauen sollen in den Schulbüchern anstatt der manische Klischeevorstellungen über den Islam zur Sprache und Analyse kommen und wahres Bild der muslimischen Frau ans Licht zu bringen und Fehler aufzuzeigen. In den meisten Schulbüchern ist sehr wenig über die aktuelle rechtliche Situation in vielen islamischen Ländern gesagt, in denen den Frauen das Recht auf Beendigung des Eheverhältnisses bzw. auf Scheidung und auf andere Rechte offiziell zuerkannt wurden. Auch Hinweise auf die aktuelle

verbesserte Stellung der Frau in der islamischen und asiatischen Gesellschaft finden sich nur wenige. Rouhi bestätigt, dass das Deutschangebot, in seiner jetzigen Form, nur geringe Teilerfolge erzielen kann. Ein didaktisch und akademisch zielorientiertes DaF-Angebot, das am Bedarf des Landes und dem pragmatischen Nutzen orientiert ist, könnte einen neuen Schwung in die positive Weiterentwicklung der deutschen Sprache im Iran bewirken. (vgl. 2015, S. 76)

### Interkulturalität in Lehrwerkstexten

Neben den Abbildungen von Menschen haben wir uns mit den Lehrwerkstexten der vier ausgewählten Kursbücher auseinandergesetzt, da Lesetexte in vielen Lehrwerken als Moment der Landeskunde eingesetzt werden. Lernende sollen demnach in der Zielsprache über kulturelle Aspekte der Zielkultur lesen und dadurch die Kompetenz *Lesen* schulen sowie Informationen über deutschsprachige Menschen und ihre Lebenswelt gewinnen. Folglich könnte man meinen, dass die Lehrwerkstexte auf einer inhaltlichen Ebene Authentizität suggerieren sollen.

*Schritte plus* zeichnet in den Lehrwerkstexten jedoch ein eigenwilliges Bild von Österreicher\*innen: Obwohl unter anderem der statistisch belegt hohe Fleischkonsum (Global 2000) thematisiert wird (Hilpert et al. 2008, S. 45), wird aber auch behauptet, dass es „in Österreich zu den häufigsten Problemen gehört, sich über Nachbarn zu ärgern“ (Hilpert et al. 2008, S. 83) und dass es „in Österreich viele Paare gibt, die mehr als 100 Kilometer voneinander entfernt leben und eine Fernbeziehung führen“ (Hilpert et al. 2008, S. 88). Wir haben zwar recherchiert, aber keine aussagekräftigen oder offiziellen Statistiken gefunden, die belegen, dass Österreicher\*innen oftmals Probleme mit Nachbar\*innen hätten oder besonders zu Fernbeziehungen neigen würden. Im Kursbuch *Menschen B1.1* lassen sich in den Lehrwerkstexten ebenso Informationen finden, die sich von DaF-Lerner\*innen als „Pauschalaussagen“ über die deutschsprachige Kultur interpretieren ließen. Einerseits sind darin Texte abgedruckt, in denen es um diverse Wohnsituationen von Deutschen (Braun-Podeschwa et al. 2014a, S. 21) oder die Presselandschaft in diesem Land (Braun-Podeschwa et al. 2014a, S. 43) geht. Andererseits stoßen Lernende auch auf Lehrwerkstexte, die eine Art situativen Verhaltenskodex darstellen.

Beispielsweise thematisiert ein Text die Verhaltensregeln während eines Geschäftsessen (Braun-Podeschwa et al. 2014, S. 38).

In Lehrwerkstexten wird allerdings nicht nur über die Zielkultur, also die des deutschsprachigen Raumes, geschrieben, sondern auch über andere, also Eigen- oder Fremdkulturen der Lerner\*innen. Die Autor\*innen von *Menschen B1.1* (Braun-Podeschwa et al. 2014a, S. 19) sowie diejenigen von *Schritte plus* stellen andere Kulturen als die deutschsprachige bzw. spezifisch betrachtet die österreichische Kultur in erster Linie in Verbindung mit einem gewissen Zuwanderungsnarrativ dar. Beispielsweise erzählen im Rahmen einer Leseübung Andreas und Latif von ihren persönlichen Glücksmomenten. Andreas nennt einen Torschuss von ihm, der in letzter Minute das Fußballspiel entschied, als Glücksmoment, wohingegen Latif, ein syrischer Flüchtling, vom Moment berichtet, als seine Familie nach Österreich nachkommen konnte (Hilpert et al. 2008, 15, Kursbuch). In einer Grammatikübung wird für die gleiche Ausgangsfrage zudem nicht nur die Gegenüberstellung „Österreicher\*in“ und „Flüchtling / Mensch mit Migrationshintergrund / Zugewanderte\*r“ getroffen, sondern auch zwischen Menschengruppen, die alle einen Migrationshintergrund haben. Pedro, der scheinbar einen Italiener darstellen soll, antwortet auf die Frage nach einem Glücksmoment folgendes: „[Wenn] ich eine gute Pasta esse und einen edlen Rotwein trinke, denke ich mir: Es gibt nichts Besseres“ (Hilpert et al. 2008, S. 13). Ahmad antwortet dagegen: „[Als] ich meinen österreichischen Pass bekam, war ich überglücklich“ (Hilpert et al. 2008, S. 13). Zudem wird in *Schritte plus* die Zuwanderungsgeschichte von Menschen üblicherweise als „Erfolgsgeschichte“ dargestellt, wie unter anderem ein Lesetext über die berufliche Selbstständigkeit von Migrant\*innen in Österreich (Hilpert et al. 2008, 72f) zeigt. Obwohl sich *Schritte plus* als Lehrbuch für Deutsch als Zweitsprache, also dem Erwerb des Deutschen in einem weitgehend deutschsprachigen Umfeld, positioniert, ist es dennoch nicht so, dass ausschließlich dieser Kontext in Textbeispielen herangezogen werden muss. Durch die vehemente Verknüpfung zwischen der Darstellung von nicht-deutschsprachigen Menschen mit gewissen Aspekten von Migrationsgeschichten besteht die Gefahr, dass sich Lerner\*innen, auf die das nicht zutrifft, nicht angesprochen, geschweige denn repräsentiert, fühlen.

Was allerdings in *Schritte plus* für die Darstellung von Diversität spricht, ist der Umstand, dass in Grammatikübungen oder Lückentexte, in denen es per se nicht um Inhalte geht, nicht nur „typisch deutsche“ Namen verwendet werden. Beispielsweise finden sich in den verschiedensten Übungen Namen wie Hakan, Meryem, Mahmud, Samira oder Yaroslav (Hilpert et al. 2008, 22, 48, 58, 67). Das ist in anderen Lehrwerken, wie in *Menschen B1.1*, *Menschen B1.2* oder *Pluspunkt Deutsch B1*, eher weniger der Fall. Hier kommen tendenziell Personen zu Wort, die „typisch deutsche“ Namen tragen, wie Tobias, Jens, Ingrid (Braun-Podeschwa et al. 2014b, S. 38), Frau Zeiss oder Herr Berger (Schote 2014, S. 16, 30).

Die Lehrwerkstexte in *Aspekte neu B1 plus* sowie in *Pluspunkt Deutsch B1* sind im Gegensatz zu den bisher genannten Texten weniger stark auf eine konkrete Darstellung von Ziel-, Eigen- oder Fremdkultur ausgerichtet. Anstelle von Darstellungen der österreichischen oder deutschen Kultur sind in *Aspekte neu B1* beispielsweise Lesetexte abgedruckt, die eher pauschale Alltagsthemen, die jeden Menschen betreffen, aufgreifen. In einem Text geht es etwa darum, dass Lachen gesund ist (Koithan et al. 2014, S. 124) und in einem anderen wird erklärt, wie gewisse Werbestrategien Konsument\*innen manipulieren können (Koithan et al. 2014, S. 128). Diese generellen Themen verhindern, dass Lerner\*innen stereotype Zuschreibungen, wie wir sie in anderen Lehrwerkstexten gefunden haben, auf die Kultur des deutschsprachigen Raumes projizieren. Die Lesetexte im Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch B1* beinhalten ebenso wenig Pauschalaussagen über die Zielkultur der Lerner\*innen. Einerseits finden sich genauso allgemeine, nicht spezifisch auf den deutschsprachigen Raum zutreffende Themen, wie die Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen (Schote 2014, S. 30) oder die Gefahren von Drogenkonsum bei Kindern und Jugendlichen (Schote 2014, S. 120). Andererseits sind in diesem Lehrbuch auch Texte abgedruckt, in denen fiktive Personen über Alltägliches berichten oder ihre Perspektiven auf ein Thema darlegen, wie z.B. in Form von Postkarten (Scholte 2014, S. 44) oder in Forumsbeiträgen (Scholte 2014, S.80). Dadurch, dass hier fiktive Einzelpersonen Meinungen kundtun, kann hier weniger von einer Konstruktion einer Pauschalaussage gesprochen werden, die für alle Menschen im deutschsprachigen Raum gelten soll. Zudem lesen Lernende in *Pluspunkt Deutsch B1* Bewerbungen (Scholte 2014, S. 48f), fiktive Zeitungsmeldungen (Scholte 2014, S. 86, 118) oder Texte, die

spezifische Aspekte des Lebens in Österreich beschreiben, aber nicht bewerten. Dazu zählt die Präsentation des österreichweiten Abfallkalenders (Scholte 2014, S. 106) oder eine Zusammenfassung des politischen Systems der Republik Österreich (Scholte 2014, S. 128).

Ein weiterer Mehrwert dieser allgemeinen Themen gegenüber jenen, die Stereotypen über die Zielkultur (re)produzieren, liegt unseres Erachtens auch darin, dass jede\*r Lernende einen leichten Zugang zu ihnen hat. Beispielsweise ist unabhängig von kulturellen Hintergründen ein (interkultureller) Dialog über die Wichtigkeit des Lachens im Alltag möglich. Lerner\*innen müssen sich nicht mit (überspitzten) Darstellungen von Aspekten der Zielkultur auseinandersetzen, um Texte in der Zielsprache zu lesen.

### **Bewältigung von interkulturellen Begegnungen**

Wenn zwei oder mehrere Menschen mit jeweils anderen kulturellen Hintergründen aufeinandertreffen, spricht man von einer interkulturellen Begegnung. Dabei setzen sich die Teilnehmer\*innen mit der eigenen, aber auch mit der Fremdkultur der anderen Dialogpartner\*innen auseinander. In keinem der analysierten Lehrwerke werden solche Situationen grundsätzlich thematisiert. Es finden sich zwar vereinzelt Einladungen zur interkulturellen Reflexion, wie über die Bedeutung von diversen nonverbalen Gesten in *Pluspunkt Deutsch B1* (Scholte 2014, S. 25), aber an und für sich keine Strategien, wie interkulturelle Begegnungen (erfolgreich) bewältigt werden können.

In einem Lehrwerkstext über Verhaltensregeln während eines Geschäftsessens im Kursbuch *Menschen B1.1* findet sich allerdings ein Satz, den man im weitesten Sinn als Thematisierung von interkulturellen Begegnungen deuten könnte. Denn nachdem fünf Tipps zu Tischkultur und sozialen Gepflogenheiten gegeben wurde, ist folgendes angeführt: „Zu guter Letzt – andere Länder, andere Sitten! Nicht überall sind die Tischmanieren gleich. Informieren Sie sich daher vor Ihrem Geschäftsessen über die jeweiligen Sitten des Landes“ (Braun-Podeschwa et al. 2014a, S. 38). Auch wenn diese bloße Aufforderung als unzureichend für eine Strategie für interkulturelle Begegnung gelten muss, so ist es zumindest ein Schritt Richtung Perspektivenwechsel zwischen Eigen- und Fremdkultur.



## Fazit

Unsere Analyse zeigt einerseits, dass in Deutschlehrwerken abgebildete Menschen oftmals jung, weiß und „normschön“ sind und nur wenig Platz für Menschen gelassen wird, die diesem Bild nicht entsprechen. Andererseits wird die Zielkultur tendenziell pauschalisierend und die Fremdkulturen oftmals in Verbindung mit einem gewissen Zuwanderungsnarrativ dargestellt. Die Lehrwerkstexte in zwei von vier Lehrwerken beleuchten inhaltlich dagegen größere, allgemeinere und nicht auf den deutschsprachigen Raum spezifisch zutreffende Themen, die keine stereotypen oder pauschalisierenden Zuschreibungen zulassen. Was interkulturelle Begegnungen sind und wie mit diesen umgegangen werden kann, wird in den Lehrwerken innerhalb unserer Analyse ausgelassen.

Wenn Lehrwerkstexte eine authentische Darstellung von Aspekten der Zielkultur suggerieren sollen, soll am Ende dieser Analyse die Frage nach authentischen Texten aufgeworfen werden. Unter „authentischen Texten“ verstehen wir literarische Texte, Werbe- oder Songtexte, etc., die im Original in deutscher Sprache erschienen sind. In der Regel konstruieren Lehrwerksautor\*innen aber Texte, um lerner\*innenfreundliche und dem Sprachniveau entsprechende Lesetexte bieten zu können. Dafür bleibt der Einsatz von authentischen Texten oftmals auf der Strecke, wie unsere Analyse zeigt:

Lehrwerk	Finden sich authentische Texte als Zugang für Lerner*innen im Lehrwerk?
Schritte plus neu - Österreich 5 B1.1	Nein, ausschließlich konstruierte Texte
Menschen B1.1 +B1.2 (Kursbücher)	Ja, eine Kurzfassung der Erzählung <i>Kannitverstan</i> von Johann Peter Hebel (1808), ansonsten aber konstruierte Texte
Aspekte neu B1 plus	Ja, Auszüge aus E-Mail-Roman <i>Gut gegen Nordwind</i> von Daniel Glattauer (2006) und Songtext <i>Supermarkt</i> von Christina Stürmer (2004)
Pluspunkt Deutsch B1	Nein, ausschließlich konstruierte Texte

Jedoch stellt sich nun die Frage, warum authentische Textstücke, wie Auszüge aus literarischen Werken oder Songtexten, so spärlich in Lehrwerken eingesetzt werden. Gerade auf dem Niveau B1 sollte die Arbeit mit „anspruchsvollen“ authentischen Texten, die didaktisch aufgearbeitet wurden, doch möglich sein. Zudem ist es für Lerner\*innen sicherlich ein Ansporn, wenn sie merken, dass sie „echte“ deutschsprachige Literatur verstehen können. Aus der interkulturellen Perspektive heraus ergäbe sich durch den Einsatz von authentischem Material eine Möglichkeit zur Sensibilisierung von Lerner\*innen in Hinblick auf interkulturelle Begegnungen. Lernende müssen keine pauschalisierenden Texte über deutschsprachige Menschen lesen, um sich mit der deutschen Sprache zu beschäftigen. Es könnten beispielsweise auch deutschsprachige Texte von Autor\*innen gelesen werden, die Deutsch nicht als Erstsprache haben. Die Werke von Yoko Tawada oder Saša Stanišić könnten hier ergiebige Lesetexte sein. Bisherige pauschalisierende und zum Teil diskriminierende Darstellungen der Ziel-, Eigen- oder Fremdkulturen, sowie die Leerstellen, die sich durch das Nicht-Zeigen von BIPoC ergeben, könnten im Deutschunterricht genauso reflektiert werden.

Die Schulbücher für Geschichte, Erdkunde und Sozialwissenschaft in Deutschland beinhalten viele Informationen über den Islam, den Iran und den Osten. Besonders die Stellung der Frau im Islam und östlichen Gesellschaften nimmt eine bedeutende Stelle ein. Diese Informationen bedürfen jedoch einer grundlegenden Verfeinerung aus objektiver Sicht. Eine Richtigstellung dieser Bilder in den Schulbüchern ist von ebenso großer Bedeutung, damit eine interkulturelle Verständigung erfolgreich sein kann. Leider werden die Informationen, die den Schüler\*innen beigebracht werden, ohne Mitwirkung von Personen, die in beiden Kulturräumen verankert sind, verfasst. Dementsprechend werden in erster Linie einseitige bzw. europazentrierte Darstellungen gezeichnet.

Reda Hamed Kotb Saad (2014) vertritt die Meinung, dass die negativen Vorstellungen über die Stellung der Menschen, insbesondere der Frauen im Islam durch Ausübungen und Verfahrensweisen in der islamischen Welt, die vom islamischen Wertesystem weit entfernt sind, genährt werden. Dass der Islam wegen Verhaltensweisen extremistischer Muslime im Westen als Bedrohung wahrgenommen wird, sollte nicht dazu führen, dass alle

islamischen Haltungen skeptisch betrachtet werden. Dass man immer darauf besteht, die klassischen bzw. die orthodoxen Meinungen darzustellen, ohne die modernen reformatorischen Meinungen anzuführen, liegt nicht im Interesse eines Kulturdialogs. Deutschunterrichtslehrwerke sollen unter Beteiligung von Islam- und Orientwissenschaftlern erstellt werden und unter Wahrung der kulturellen Vielfalt bei der Zusammenstellung der Bücher auf die kulturellen und religiösen Besonderheiten des Herkunftslandes Rücksicht genommen werden. Es muss berücksichtigt werden, dass in den letzten Jahrzehnten in vielen islamischen Ländern, darunter auch im Iran, religiöse Intellektuelle die Begegnung des Islams mit anderen Kulturen neu interpretiert haben, wodurch das Verständnis des Islams eine neue Bedeutung erhalten hat. Es ist notwendig, in diesen Lehrbüchern Texte zu verfassen, die sich auf diese Entwicklungen stützen und diese Ansichten in Form von geeigneten Dialogen hervorheben. Diese Texte werden zeigen, dass in den islamischen Ländern nicht nur eine klassische und orthodoxe Lesart das letzte Wort hat. In den letzten Jahrzehnten haben im Iran zwei reformistische und radikale Strömungen unterschiedliche Positionen bei der Einführung der kulturellen Aspekte des Islams eingenommen, die je nach ihrer Stellung im politischen System Eingang in die Schulbücher gefunden haben oder entfernt wurden. Daher ist die Beachtung der Lehrbuchinhalte iranischer Schülerbücher bei der Erstellung deutschsprachiger Lehrbücher für Iraner notwendig und unerlässlich.

### Literatur

#### Primärquellen

- Braun-Podeschwa, Julia; Habersack, Charlotte; Pude, Angela (2014a): *Menschen B1.1, Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch*. München: Hueber Verlag.
- Braun-Podeschwa, Julia; Habersack, Charlotte; Pude, Angela (2014b): *Menschen B1.2, Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch*. München: Hueber Verlag.
- Hilpert, Silke et al., *Schritte plus neu – Österreich 5 Kursbuch und Arbeitsbuch: Niveau B1/1, Deutsch als Zweitsprache*. München: Hueber Verlag. 2018.
- Koithan, Ute et al., *Aspekte neu 1, Lehrbuch mit DVD – B1 plus Mittelstufe Deutsch*. München: Klett-Langenscheidt. 2014.
- Schote, Joachim: *Pluspunkt Deutsch B1. Österreich Deutsch als Zweitsprache. Kursbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag. 2014.

## Sekundärquellen

- Altmayer, Claus (2004), *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus: „Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Innovation oder Modetrend?“, *Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift für deutsche Sprache, Literatur und Kultur*, Heft 65: 7-21. 2007.
- Altmayer, Claus: „Interkulturalität.“ In *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer et al., 15-20. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG. 2016.
- Altmayer, Claus, Landeskunde im Globalisierungskontext, Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter und Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 96*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2017, S. 3-22.
- Boeckmann, Klaus-Börge, Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2006, 11/3, 19 S.
- Corti, Agustín, Sprachvarietäten und Kulturen: Eine mediale Analyse von Materialien. In: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung. Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften herausgegeben von der School of Education der Universität Salzburg. Band 2*. Münster/New York: Waxmann, 2016, S. 85-.
- Duden: *Deutsches Universalwörterbuch*, 6 Aufl. Mannheim 2006 [CDROM].
- Erl, Astrid und Gymnich, Marion, *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett Lerntraining GmbH. 2010.
- Fäcke, Christiane, Lehrwerksforschung - Lehrwerkgestaltung - Lehrwerkrezeption. Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht. In: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung. Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften herausgegeben von der School of Education der Universität Salzburg. Band 2*. Münster/New York: Waxmann, 2016, S. 34-48.
- Falaturi, Abdoljavad (Hrsg.), *Der Islam in den Schulbüchern in der Bundesrepublik Deutschland Teil 1*. Braunschweig 1986.

- Falaturi, Abdoljavad (Hrsg.), *Der Islam in den Schulbüchern in der Bundesrepublik Deutschland Teil 4*. Braunschweig 1987.
- Gehrmann, Siegfried, Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22/1, 2017, S. 83-106.
- Global 2000, Fleischkonsum in Österreich (abgerufen unter <https://www.global2000.at/fleischkonsum-oesterreich> am 27.11.2021).
- Haas, Gerhard, *Handlungs- und Produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I*. Hannover: Praxis Deutsch. 1984.
- Horsch Silvia, Klischees laut Lehrplan? Der Islam in Schulbüchern, <https://www.ndr.de/kultur/kulturdebatte/Klischees-laut-Lehrplan-Der-Islam-in-Schulbuechern,freitagsforum454.html#freitagsforum456>, 2017.
- Kiffe, Marion, *Landeskunde und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Eine Analyse von Englischwerken für die Sekundarstufe I*. Aachen: Shaker. 1999.
- Knapp, Hanna: Psychoanalytische Konzepte und Fremdbilder im DaF-Unterricht. In: Haase, Peter und Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 96*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2017, S. 39-48.
- Köck, Johannes Benjamin, Wider die Konstruktion von Fremdheit in Lehrmaterialien: Plädoyer für den Einsatz literarischer Texte im DaF/DaZ-Unterricht. In: Haase, Peter und Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 96*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2017, S. 87.
- Maijala, Minna, Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2008, 13/1, 17 S.
- Oomen, Hans-Gert u. a. (Hrsg.), *Entdecken und Verstehen 2. Geschichtsbuch für Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein. Vom Mittelalter bis zum Dreißigjährigen Krieg* 1. Auflage Cornelsen Verlag. Berlin 2006.
- Oomen, Hans-Gert u. a. (Hrsg.), *Entdecken und Verstehen 2. Geschichte, Realschule Nordreihen Westfalen. Vom frühen Mittelalter bis zum Dreißigjährigen Krieg* 1. Auflage Cornelsen Verlag. Berlin 2006.
- Oomen, Hans-Gert (Hrsg.), *Entdecken und Verstehen 7/8 vom Mittelalter zur industriellen Revolution*. 1. Auflage Cornelsen Verlag. Berlin 2007.

- Petrosyan, Tigran, Schwarz ist keine Farbe. Antirassistische Sprache 2020, 21.08.2020 (abgerufen unter <https://taz.de/Antirassistische-Sprache/!5702930/> am 27.11.2021).
- Quer Geschichte für die Hauptschule Bd. 1 Spuren und Entwicklungen von den Höhlenmenschen bis zum Mittelalter 1997-2001: S. 92.
- Rouhi, Fatemeh, *Ein regionales Lehrwerk für den Deutschunterricht im Iran, Vorüberlegungen zu einer Konzeption eines regionalen Lehrwerkes für den Unterricht an staatlichen Sprachinstituten*, 2015.
- Saad, Reda Hamed Kotb, Das Bild der muslimischen Frau in Schulbüchern in Deutschland Linguistische und kulturelle Überlegungen, <http://www.search.mandumah.com/Record/752810>, 2014
- Schweiger, Hannes; Hägi, Sara und Döll, Marion, Landeskundliche und (kultur) reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Landeskunde und kulturelles Lernen*. Nr. 52, 2015. Goethe Institut, Erich Schmidt Verlag, 2015, S. 3-10.