

Eher Container als Konstrukt: Zum deutschsprachigen Raum in Deutsch als Fremdsprache

Naomi Shafer

Institut für Mehrsprachigkeit

Rue de Morat 24

1700 Fribourg

Schweiz

E-Mail: naomi.shafer@unifr.ch

Abstract: Dieser Beitrag befasst sich mit der Frage nach einem *Spatial Turn* im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF). Zuerst werden raumtheoretische Grundlagen resümiert. Danach wird der Umgang mit (dem deutschsprachigen) Raum im Bereich DaF beleuchtet und es werden zehn DaF-Lehrwerke auf Anfangs- und Mittelstufe explorativ analysiert. Darin findet Raum systematisch handlungsorientiert Eingang, zumeist als Wohn- und Lebensort oder Ausflugs- und Urlaubsziel. Von Ausnahmen abgesehen, werden Raumkonzepte dabei als objektiv existierende Gegebenheiten vermittelt, deren Konstruktionscharakter ebenso wenig kritisch reflektiert wird wie das tradierte positive Bild des deutschsprachigen Raums als dezidiert (er-)lebenswertem Ort.

This paper addresses the question of a spatial turn in German as a Foreign Language (GFL). After summarizing the theoretical background, the text looks at the concept of a German-speaking area in GFL and reports on an explorative analysis of ten GFL course books at beginning and low intermediate level, which include space systematically in an action-oriented way, mostly as places to live and as a destination for trips and holidays. With few exceptions, spatial concepts are taught as objectively existing facts, whose nature as constructs is put into question as little as is the positive picture of the German-speaking area as a place worth living and/or experiencing.

Schlagwörter: Deutsch als Fremdsprache; Spatial Turn; Raum; Raumvorstellungen; Lehrwerksanalyse; Landeskunde; Landesbild; German as a Foreign Language; Spatial Turn; space; concepts of space; textbook analysis; cultural studies; image of a country.

1. Einleitung

Der Sechseläutenplatz ist das neue Wahrzeichen Zürichs. Die Zürcherinnen und Zürcher sind stolz auf diesen einzigartigen Platz und nutzen ihn am liebsten, wenn er frei und unverstellt ist. [...] Deshalb soll der Sechseläutenplatz möglichst oft frei sein und nur für gut ausgewählte Veranstaltungen belegt werden. Doch der Stadtrat und Teile des Gemeinderats wollen den Sechseläutenplatz weiterhin während der Hälfte des Jahres vermieten und verstellen!¹

So heisst es auf der Website des Unterstützungskomitees für die städtische Volksinitiative „Freier Sechseläutenplatz“. Die Initiative wollte die Vermietung des Platzes für öffentliche Veranstaltungen (z.B. Zirkus, Festivals, Weihnachtsmarkt) limitieren und dessen freie Zugänglichkeit maximieren, wurde aber am 10. Juni 2018 in einer Abstimmung vom Zürcher Stimmvolk ‚bachab geschickt‘, also verworfen. Das Beispiel zeigt schön, dass Raum und Räume nicht einfach so (gegeben) *sind*, sondern dass ihre Nutzung, Funktion und Bedeutung immer wieder neu ausgehandelt wird – manchmal sogar an der Stimmurne.

Der vorliegende explorative Diskussionsbeitrag befasst sich mit folgenden Fragen: Wie steht es um einen *Spatial Turn* in der Theorie und Praxis von Deutsch als Fremdsprache? Welche Rolle spielt das Konzept eines deutschsprachigen Raums für das Selbstverständnis des Fachs DaF? Und wie wird der deutschsprachige Raum in DaF-

Lehrwerken dargestellt und didaktisiert? Auf Basis raumtheoretischer Grundlagen (Abschnitt 2) wird der Umgang mit Raum bzw. dem (amtlich) deutschsprachigen Raum in DaF skizziert (Abschnitt 3) und danach anhand ausgewählter DaF-Lehrwerke für die Anfangs- und untere Mittelstufe illustriert (Abschnitt 4). Der Beitrag schliesst mit einer Zusammenfassung (Abschnitt 5).

In den zehn analysierten DaF-Lehrmitteln auf GER-Niveau A1, A2 und B2 spielt Raum eine inhaltlich zentrale Rolle, zumeist als Ort, wo man hinzieht, wohnt und lebt, oder als Ziel von Ausflügen, Reisen und Urlaub. Wohnungen, Gebäude, Städte, (Tourismus-)Regionen oder die sog. DACH(L)-Länder werden dabei aber i.d.R. als objektiv existierende Gegebenheiten definiert und didaktisiert. Nur punktuell werden sie als Kategorie der Sinneswahrnehmung oder als soziale Konstrukte thematisiert und kritisch reflektiert. Insgesamt zeichnen die betrachteten Kursbücher – dem gesellschaftlichen oder sprachenpolitischen Zeitgeist folgend? – ein dezidiert positives, interessantes und sympathisches Bild des deutschsprachigen Raums.

2. Raumtheoretische Grundlagen

Im globalisierten, digitalisierten und mobilen 21. Jahrhundert, in dem physische Räume vermeintlich verschwinden und die Welt zum globalen Dorf wird, lässt sich sowohl eine Rückbesinnung auf Heimatliches, Lokales und Regionales als auch eine Rückkehr von Grenzen, Zäunen und Mauern beobachten (vgl. Joachimsthaler 2008, Bachmann-Medick 2009). Dabei werden auch national oder regional definierte territoriale Gebietseinheiten, Kategorien und Strukturen wie „Bayern“, „Österreich“, „Südtirol“ oder „die Schweiz“ z.B. in Massenmedien, Onlinekommentaren, Kunstwerken, Werbediskursen oder Parteiprogrammen diskursiv immer wieder neu erschaffen, ausgehandelt und umgedeutet, was Raum zu einem Prozess und Produkt sozialer Praxis macht. Dem wird seit den 1970/80er Jahren auch wissenschaftlich, u.a. geografisch, soziologisch und kulturwissenschaftlich Rechnung getragen.

Räume *sind* nicht, sondern werden gemacht: So lässt sich die Prämisse des *Spatial Turns* auf den Punkt bringen (vgl. z.B. Schultz 1997, 2002 und Schenk 2004, beide zit. in Joachimsthaler 2008: 32; Bachmann-Medick 2009, Joachimsthaler 2008, Hallet 2015). Räume gelten dabei nicht mehr einfach als eine Art stabiler Behälter („Container“), sondern als komplexe soziale Konstrukte und Konstruktionen: Statt als z.B. geografisch oder architektonisch klar umrissene, objektiv beschreibbare, unveränderliche, nach innen homogene Grössen definiert man Raum und Räume nun als Interaktion zwischen dem Menschen und seiner Umwelt (vgl. Soja 1996, zit. in Hallet 2015: 62), als Netzwerk und Ausdruck von Relationen zwischen Lebewesen, Objekten und Handlungen (vgl. Löw 1999, zit. in ebd. 61) und als dynamische, vielschichtige, oft widersprüchliche soziale und kulturelle Prozesse und Praktiken (vgl. Bachmann-Medick 2009: 289).

Durch die aktive Produktion und Zuschreibung von Sinn und Bedeutung im Rahmen diskursiver Praktiken werden Teile von Raum (*spaces*) zu Orten (*places*) (vgl. Neckel 2009 und Assmann 2009, beide zit. in Cerri & Dausend 2015: 36) bzw. nach Reckwitz (2018: 61) zu singulären Räumen mit eigener Dichte. Solch eigenkomplexen Räume – Beispiele wären populäre Tourismusziele wie Venedig oder Paris – werden nicht bloss genutzt und/oder durchquert, sondern erscheinen ihren Benutzer/innen oder Besucher/innen als wertvoll und affektiv anziehend (vgl. Reckwitz 2018: 61). Nebst Städten können auch Landschaften, historische Gebäude (Kirchen, Paläste ...), aber auch Privatwohnungen oder (Grossräum-)Büros zu bedeutungsvollen und einzigartigen Orten werden, zu Identifikationsräumen oder Erinnerungsorten, die als solche – weit über ihre funktionale Nutzung hinaus – interessieren und emotional ansprechen, etwa im Fall einer Sehenswürdigkeit wie der Frauenkirche in Dresden, aber auch der lebenswert eingerichteten „eigenen vier Wände“.

Dabei kann eine bestimmte öffentliche Lokalität für unterschiedliche Menschen und Gruppen Unterschiedliches bedeuten (vgl. Scharvogel & Gerhardt 2009, zit. in Cerri & Dausend 2015: 41). Gemeinsam ausgehandelte Bedeutungen von Räumen wiederum können Verhalten, Einstellungen und Haltungen, Regeln, Werte und Normen ihrer Raumnutzer/innen prägen (vgl. Schroeder 2012, zit. in Cerri & Dausend 2015: 37). Mensch und Umwelt interagieren also, sodass das, was wir als (einen) Raum definieren, „stets ein Ergebnis des Zusammenspiels von

physischer Raumerfahrung oder -nutzung und von Raumimagination ist“ (Soja 1996, zit. in Hallet 2015: 62). Diese geografische Rekonzeptualisierung von Raum manifestiert sich etwa in der postmodernen Neubewertung von Landkarten: Statt als vermeintlich objektive territoriale Raumdarstellungen werden diese als standortabhängige Konstruktionen und kognitive (Analyse-)Kategorien neu perspektiviert ebenso wie als oft implizit bleibende mentale Steuerungsinstrumente der Raumeignung und Raumtradierung – und z.B. im Geografie-Unterricht mit subjektiven *Mental Maps* kontrastiert (vgl. Cerri & Dausend 2015: 39-40).

Geografische Räume können durch Kulturraumformung bzw. Ideologisierung zu Sinn- und Bedeutungsräumen transformiert werden, etwa durch das Errichten von Denkmälern, den Bau von Brücken oder die Benennung von Strassen (vgl. Joachimsthaler 2008: 40). Aber auch durch Kulturarbeit z.B. in Form literarischer Art lassen sich Räume in Text, in Erzählung, in Erklärungen und Deutungen transformieren. Damit werden aus geographischen Räumen symbolische Orte und komplexe Bedeutungsgefüge, sog. „Semiosphären“ (vgl. Joachimsthaler 2008: 40-41). Diese können nicht zuletzt auch nationalstaatlicher Art sein: Als „imaginierte Gemeinschaften“ (Anderson 1983, zit. in ebd. 34) definieren sich Nationalstaaten selbstverständlich als möglichst homogene, gegen aussen abgegrenzte Einheiten, etwa mithilfe von Landkarten oder Reiseführern, aber auch durch ihre jeweilige Nationalgeschichte, Nationalliteratur, Nationalhelden oder Fussballnationalmannschaft (vgl. Joachimsthaler 2008: 34-35). Ein Raumverständnis im Sinne des *Spatial Turns* bietet nach Joachimsthaler (2008: 52) damit nicht zuletzt die Möglichkeit, die soziale und diskursive Konstruktion national definierter und gedeuteter geografischer Strukturen und Kategorien kritisch zu reflektieren. Spätestens hier lässt sich eine Brücke zum Bereich DaF schlagen, dessen zentraler Forschungs-, Lehr- und Lerngegenstand bekanntlich die (Amts-/Mehrheits-)Sprache und „Kultur(en)“ von Ländern wie Deutschland, Österreich, der Schweiz und Liechtenstein darstellt (vgl. SIG 2.4: 8).

3. Raum und Deutsch als Fremdsprache

Wenn es im DaF- bzw. Fremdsprachenunterricht um Raum geht, dann i.d.R. in erster Linie als symbolisch repräsentierter und nicht als physisch besuchter Ort; Lesetexte, Fotografien und Videos des L2-Raums dominieren gegenüber echten Exkursionen oder Austauschprojekten (vgl. Hallet 2015: 64). Im Unterricht werden dabei nicht nur Orte und Räume der Zielkultur(en), deren Geographien und Topographien, Länder, Regionen, Landschaften, Städte, Raumdistancen und Ausdehnungen sowie (vermeintliche) Charakteristika und Sehenswürdigkeiten des Zielsprachenraums behandelt, sondern auch soziale und kulturelle Praktiken im L2-Raum, z.B. im Haus, im ÖV, beim Einkaufen oder in der Freizeit, ebenso wie raumbezogenes kommunikatives Verhalten von L2-Sprecher/innen, etwa beim Umziehen, Möbelkaufen, Pendeln oder Reisen (vgl. Hallet 2015: 64). Tatsächlich stellen Raumrepräsentationen nach Hallet (2015: 64)

– intentional oder nicht-intentional – in Lehrwerken und Materialien einen Kernbestand des kulturellen Verstehensangebotes an die Lernenden dar. Jedes Foto, jede *city map*, jede Weltkarte mit der Markierung fremdsprachiger Räume und jede Lehrwerkillustration präsentiert fremdsprachige Räume oder Akteure im Raum und erzeugt die Vorstellungen der Lernenden von den fremdsprachigen Menschen und Kulturen, ihren Lebensweisen, ihren sozialen Praktiken und Ordnungen, ihren lebensweltlichen räumlichen Orientierungen und Bewegungen.

Der hohe Stellenwert textueller und visueller Raumrepräsentationen beim L2-Lernen spricht nach Hallet (2015) für eine explizite raumkulturelle Sozialisierung und ‚Literalisierung‘ im L2-Unterricht und dafür, ‚spatial learning‘ und die Aneignung einer alltagsbezogenen ‚spatial literacy‘ zu einem integrierten Bestandteil des L2- Lernens zu machen (vgl. Hallet 2015: 64-66). Durch ein explizites ‚Raumlernen‘ soll die Fähigkeit der L2-Lerner/innen gefördert werden, Fotos, Karten oder sprachliche Beschreibungen fremdsprachiger Räume, aber z.B. auch Reiseführer oder Dokumentarfilme zu verstehen, zu nutzen und zu hinterfragen. Als aktive Raumakteur/inn/e/n sollen die Lernenden befähigt werden, ‚kulturelle Topologien zu verstehen, eigene Positionierungen im Raum in Aushandlungen mit anderen Akteuren vorzunehmen und eigene Raumpraktiken und -imaginationen kritisch zu reflektieren‘ (Hallet 2015: 66).

Im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache lässt sich ein kritisch-reflexiver Umgang mit Raum derzeit nur/erst in Ansätzen erkennen. Fachkonstitutiv erscheint demgegenüber die angenommene Existenz bzw. explizite Benennung eines „deutschen Sprachraums“, „deutschsprachigen Raums“ bzw. „deutschsprachiger Länder“. So wird z.B. im *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Barkowski & Krumm 2010) der Begriff „Deutsch als Fremdsprache“ definiert als „alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und der Kultur der *deutschsprachigen Länder* unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtdeutschsprachigen beschäftigen“ (Krumm 2010: 47, Hervorhebung nsh). Auch im *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Krumm, Fandrych, Hufeisen & Riemer 2010: 20-23, Hervorhebung nsh) widmet sich ein eigener Abschnitt der „Entwicklung des Faches im *deutschen Sprachraum*“, und z.B. nach Rösler (2012: 31) findet „Deutsch als Zweitsprache überwiegend im deutschsprachigen Raum [statt und wird] gesteuert und natürlich erworben [...], während Deutsch als Fremdsprache überwiegend gesteuert erworben wird und innerhalb und ausserhalb des deutschsprachigen Raums stattfinden kann“. Die Prämisse eines deutschsprachigen Raums ist also auch fundamental für die fachsystematische, wenn auch oft debattierte Unterscheidung zwischen DaF und DaZ (Deutsch als *Fremd-/Zweitsprache*). Auch das von der DACHL-Arbeitsgruppe des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands formulierte DACH-Prinzip plädiert für eine „grundsätzliche Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes im Rahmen des Unterrichts der deutschen Sprache [...] [und für die] Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raumes“ in Wissenschaft und Praxis (Demmig, Hägi & Schweiger 2013: 11-12).

Wie Altmayer (2015: 25) anmerkt, scheint im Fach DaF also insbesondere die landeskundlich-kulturelle Lehr- und Lerndimension „immer schon und ohne dies wirklich zu reflektieren in primär räumlich-territorialen und nicht in sprachlichen Kategorien“ gedacht worden zu sein. Die vorausgesetzte fachkonstitutive Annahme eines „deutschsprachigen Raums“, „deutschen Sprachraums“ bzw. der „deutschsprachigen Länder“ („D-A-CH-(L-)Länder“) wird bisher aber nicht nur im akademischen Fachdiskurs wenig hinterfragt. Sie widerspiegelt sich auch auf der Praxisebene und manifestiert sich z.B. in Titeln von DaF-Landeskunde-Materialien wie *Entdeckungsreise D-A-CH* (Klett, 2011), *Treffpunkt D-A-CH* (Klett, 2009) oder *Trip durch D-A-CH. Deutschsprachige Länder sehen und verstehen* (CIDEB, 2009). Das Landeskunde-Buch mit dem Titel *Willkommen bei uns. Landeskundliche Aspekte der deutschsprachigen Länder* (Faigle, 2007) eröffnet den jugendlichen DaF-Lernenden laut Vorwort „Türen zur deutschsprachigen Welt“ und thematisiert „Unterschiede und Gemeinsamkeiten [...] zwischen deinem Land und dem „sich über drei Nationen“ erstreckenden „deutschen Sprachraum“ (S. 3). Welche drei (!) Nationen das sind, zeigt die DACHL-Landkarte in der Umschlagsinnenseite praktisch aller aktueller internationaler DaF-Anfängerlehrwerke.

Im sprach- und kulturvermittelnden DaF-Unterricht stellt Deutschland bzw. der deutschsprachige Raum, als objektiv gegeben angenommen, demnach einen zentralen Ausgangspunkt für landeskundliches Lehren und Lernen dar, und zwar sowohl im kognitiven, kommunikativen als auch interkulturellen Landeskunde-Ansatz. Beim kognitiven Ansatz liegt der Schwerpunkt auf der Vermittlung informations- und wissensbezogener Tatsachen des DACH(L)-Raums (Zahlen, Daten, Fakten, z.B. Einwohnerzahl, Bundesländer, Jahreszahlen), im kommunikativen Ansatz auf pragmatischen Handlungsfeldern des deutschsprachigen Alltags (Einkaufen, Arztbesuch, Wohnungssuche ...), und der interkulturelle Ansatz fokussiert Wahrnehmungs-, Gewohnheits- und Verhaltensweisen, u.a. anhand Kulturvergleichen, Stereotypen und Selbst- und Fremdbilder der deutschsprachigen Länder bzw. „Kulturen“ (vgl. z.B. Koreik & Pietzuch 2010).

Seit der Jahrtausendwende lässt sich auch in DaF ein *Cultural Turn* beobachten, in dessen Zuge nicht mehr landeskundliche Inhalte und Themen, sondern Diskurse und darin verwendete kulturelle Deutungsmuster im Zentrum stehen sollen (vgl. z.B. Altmayer 2004, 2013, 2016), d.h. in Texten implizit als bekannt vorausgesetzte „kulturelle Muster und Deutungsressourcen, die in deutschsprachigen Diskursen (implizit oder explizit) zur deutenden Herstellung einer jeweils geteilten ‚Wirklichkeit‘ verwendet werden, die aber jederzeit auch ihrerseits zum Gegenstand kontroverser diskursiver Deutung werden können“ (Altmayer 2013: 26). Ein solcher Zugang ermöglicht es, auch Raum als diskursives Konstrukt bzw. topologisches Deutungsmuster reflexiv zu hinterfragen, wie anhand folgender Beiträge illustriert wird (Kuhn 2014, Altmayer 2015, Cerri & Jentges 2015, Grub 2017). Die Beiträge sind

aktuell eher als paradigmatisch innovative Anstöße zu einer raumtheoretischen Fachdiskussion in DaF anzusehen denn als ‚Mainstream‘.

Nach Kuhn (2014: 88-96) bietet ein verändertes, dynamisches Verständnis von Raum auch für DaF interessante neue Perspektiven. So entwickelten sich unsere Raumvorstellungen heute zunehmend auf Basis medial vermittelter visueller Reize, also durch Medien und der Bilder, welche von diesen transportiert werden, und die es kritisch zu reflektieren gilt (vgl. Kuhn 2014: 89, Hallet 2015: 64-66). Diskussionsanlass bietet auch die eigenkulturelle Prägung von Raumvorstellungen: „Ob etwas z. B. als weit entfernt oder ganz nah, als eng oder weit wahrgenommen wird, kann je nach Ausgangskultur variieren: In Deutschland würde wohl kaum jemand eine zweihundert Kilometer entfernte Stadt als ‚in der Nähe‘ bezeichnen, in Brasilien, ca. 24mal größer, wahrscheinlich schon“ (Kuhn 2014: 90). Und auch das kommunikative Bedürfnis der „Generation Smartphone“ nach ständiger Verortung („Wo bist du?“) zeigt nach Kuhn (2014: 95), dass Raum eben nicht nur Orientierung bietet, sondern offensichtlich auch ein wichtiger Faktor der eigenen Person und Identität darstellt, was ihn nicht zuletzt für den Fremdsprachenunterricht interessant macht.

Der von Cerri & Jentges‘ (2015) herausgegebene Sammelband *Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht* bietet theoretische Grundlagen zum Raumparadigma und praktische Projektaufgaben für räumliches Lernen in DaF, z.B. anhand medialer, filmischer oder literarischer Inputs oder mittels Denkmäler und *Street Art*. In einem einleitenden Grundlagenbeitrag kontrastieren Cerri & Dausend (2015: 35-42) klassisch-geografische Definitionen von Raum als „Container“ oder „System von Lagebeziehungen materieller Objekte“ mit (post-)moderner Auffassungen von Raum als „von individuellen Erfahrungen und Einstellungen geprägte Kategorie der Sinneswahrnehmung“ oder „soziale Prozesse bzw. Produkte z.B. institutioneller, politischer oder massenmedialer Diskurse“. Auf Cerri & Dausends (2015) Differenzierung basierend, illustrieren Cerri & Jentges (2015: 99-106) den Umgang mit Raum in DaF-Landeskunde-Ansätzen im Wandel der Zeit: So vermittelt der kognitiv-faktische Ansatz Informationen etwa zu Fläche, Lage, Grösse, Architektur oder Wirtschaftsleistung und definiert Raum also geografisch-realistisch oder touristisch. Dieselbe Definition von Raum als ‚Container‘ bzw. System von Lagebeziehungen materieller Ort, wenn auch pragmatisch-alltagsorientierter interpretiert, liegt kommunikativer Landeskunde zugrunde, mit dem Ziel, den Lernenden raumbezogene Orientierung zu ermöglichen und ihnen entsprechende Redemittel an die Hand zu geben. Im interkulturellen Ansatz, in dem persönliche Erfahrungen und Einstellungen, Konnotationen und Assoziationen wichtiger sind als deklaratives Institutionen- und Faktenwissen, befasst man sich mit symbolisch aufgeladenen Themen wie „Wald“, „Heimat“ oder „Grenze“ oder mit *Mental Maps*, wobei Raum (kulturvergleichend) als Kategorie der Sinneswahrnehmung thematisiert wird.

Neuere kulturwissenschaftliche Ansätze in DaF definieren „Kultur“ dagegen bedeutungs- und wissensorientiert und „Diskurs-/Partizipationsfähigkeit“ als Ziel kulturellen Lernens (vgl. z.B. Altmayer 2013, 2015, 2016) – mit Folgen für den Raumbegriff. In einem Beitrag zum Thema „DACH-Landeskunde in DaF“ reflektiert Altmayer (2013) den Raumbegriff, aber auch dessen Relativierung kritisch: Schliesslich sei die Annahme eines Gegenstands „deutschsprachiger Raum“ für die (bisherige) DaF-Landeskunde-Vermittlung grundlegend, denn andernfalls drohten sich deren Inhalte und Themen „zu verflüchtigen und im diskursiven Rauschen aufzulösen“ (Altmayer 2013: 25). Dieses Dilemma aushaltend, plädiert Altmayer (ebd. 25-26) dennoch dezidiert dafür, den wissenschaftlichen Begriff „Kultur“ in DaF von bestimmten Territorien, Regionen oder Nationen zu entkoppeln und ihn stärker an Sprache und Diskurse festzumachen und statt „Land und Leute“ oder binnenkontrastive thematische Vergleiche vielfältige Diskurse bzw. Deutungsmuster zum kulturbezogenen Lehr- und Forschungsgegenstand zu machen.

Aber auch in einem kulturwissenschaftlich orientierten (Landeskunde-)Unterricht hat Raum seinen Platz und bietet sich sogar explizit für kulturelles Lernen an, wie Altmayer (2015) anhand einer sozialgeografisch-diskursiven Rekonzeptualisierung von „Region(en)“ darlegt. Als topologische Deutungsmuster stellen „Regionen“ wie Bayern, Tirol oder das Tessin demnach ein Set an typisiertem raumbezogenen Wissen dar. Dieses Set an Wissen unterstützt die Identifikation eines bestimmten, oftmals ungenau abgegrenzten Abschnitts der Erdoberfläche als Region XY, erleichtert damit die räumlich-geografische (Selbst-)Orientierung, fördert aber auch die Entwicklung bestimmter Erwartungen an die Region und deren Bewohner/innen (vgl. Altmayer 2015: 19-23). Entsprechend

sind Regionen im Alltag und in den Medien einerseits als vermeintlich real existierende regionale Entitäten präsent, werden aber andererseits auch stets aufs Neue ausgehandelt und verhandelt, wie am Beispiel einer Imagekampagne des Bundeslandes Sachsen und der damit einhergehenden online rege kommentierten Frage illustriert wird, was denn den Kern der/einer sächsischen Identität ausmache (vgl. Altmayer 2015: 24-25).

Grub (2017) konkretisiert Altmayers Ansatz einer Thematisierung von Regionen als topologische Deutungsmuster am Beispiel des Saarlands. Denn gerade im Saarland funktionieren „Muster nationaler Identitätszuschreibungen offenbar häufig nicht, sondern treten zu Gunsten regional verankerter Identitäten zurück, die wiederum über spezifische Aspekte konstituiert werden, zum Beispiel den Bergbau“ (Grub 2017: 86). Didaktisch sind Onlinerecherchen, die Identifikation von Brennpunkten und eine vertiefte Auseinandersetzung mit Identitätsbildungs- und Mythisierungsprozessen u.a. mittels literarischer Texte vorgesehen (vgl. Grub 2017: 77-85). Deren Literarizität oder Irritationspotential kann nicht nur eine Anerkennung von Diskurspluralität unterstützen, sondern auch zur Förderung einer kritischen Raumreflexion beitragen.

Raum(darstellungen) kritisch reflektieren zu können: Dieses Lehr- und Lernziel lässt sich nicht zuletzt mit der zentralen Rolle rechtfertigen, welche Lehrwerke – als eine Art „Ankermedium des Fremdsprachenunterrichts“ (Funk 1995, zit. in Kuhn 2014: 90) – beim Lehren und Lernen einer L2 spielen (vgl. Hallet 2015: 64-65, Kuhn 2014). Denn deren vermeintlich authentische Repräsentation des L2-Raums ist natürlich alles andere als objektiv, sondern massgeblich durch die (Nicht-)Auswahl und Art der Darstellung der Inhalte und Themen, Bilder und Menschen geprägt (vgl. Cerri & Jentges 2015: 98). Denn wie z.B. Döll, Fröhlich & Hägi (2015: 19) und Kuhn (2014: 89) bemerken, zeigen Lehrwerke zwar nur Ausschnitte der Wirklichkeit – aber mit potentiell grossem Effekt: Natürlich können Lehrmittel unmöglich die zielsprachliche Realität in ihrer Gesamtheit abbilden, was Selektion und Reduktion unumgänglich macht. Aber obwohl Fotos und Filme nur ‚ausgesuchte‘ Einblicke in andere Lebenswelten geben und den Lernenden deren Künstlichkeit, Stilisierungs- und Inszenierungscharakter oft bewusst sein dürfte, transportieren Darstellungen von Lehrwerksfiguren und ihrer Umwelt zwischen den Zeilen stets ein bestimmtes Bild des L2-Raums. Insgesamt können sie beim Betrachter oft nachhaltige räumliche Eindrücke hinterlassen und damit – nebst individuellen persönlichen Erfahrungen mit Zielsprache und Zielkultur – die Vorstellungswelt der Lernenden in Bezug auf die L2 entscheidend prägen.

Dieser Macht von (Raumdarstellungen in) Lehrwerken wäre in einem DaF-Unterricht Rechnung zu tragen, in dem Raum nicht mehr als statisches Objekt, sondern als subjektive und soziale Konstruktion konzeptualisiert und ein kritisch-reflexives „Raumlernen“ als Lehr-/Lernziel definiert wird (vgl. Cerri & Dausend 2015: 33-42). In einem solchen Unterricht stünde weniger die Beschaffenheit des DACHL-Raums als solcher im Zentrum als vielmehr unterschiedliche Perspektiven auf denselben ebenso wie dessen materielle oder symbolische Erschaffung und (Mit-)Gestaltung durch die darin agierenden Menschen. So könnte etwa die Entstehung und Veränderung von Räumen als Folge menschlichen Handelns anhand der Revalorisierung oder Entwertung eines Stadtteils durch seine Lage, Architektur oder Kulturangebote nachvollzogen werden (vgl. Cerri & Dausend 2015: 33-42).

Inwieweit lösen DaF-Lehrwerke diese theoretischen Ansprüche (aktuell/bereits) praktisch ein? Kuhn (2014) analysiert die beiden DaF-Lehrmittel *Studio d* (A1-B2) und *Studio 21* (A1) auf Basis von vier Kriterien: 1. Raum/Symbole/Sprache (z.B. Landkarten und Stadtpläne zur Orientierung); 2. Raum als Produkt sozialen Handelns (z.B. Stadt/Land, menschlich gestaltete Wohn-, Lebens-, Arbeits- und Naturräume); 3. Raumdynamik (Wandel des Stadtbildes; historische Strassen und Grenzen); 4. Literarische Figuren in Raum und Zeit (Gedichte, Kurzformen, Kunstbilder mit raumbezogenen Interpretationsmöglichkeiten und Deutungsangeboten). Die Analyse zeigt nach Kuhn (2014: 103), dass in DaF-Lehrmitteln zwar unterschiedliche Raumkonzepte und Raumvorstellungen vorhanden seien, bisher jedoch wenig explizit bearbeitet würden, sodass sich eine Hinwendung zum Raum in DaF im Sinne eines *Spatial Turns* anhand der beiden Kursbücher nicht nachweisen lasse und wohl noch ausstehe. Zwar kämen in *Studio d* und *Studio 21* Raum und Räume durchaus thematisch vielfältig und auf verschiedenen Niveaustufen vor; eine Diskussion auf der Meta-Ebene komme, dem Sprachstand geschuldet, aber oft zu kurz (vgl. Kuhn 2014: 103; vgl. auch Cerri & Dausend 2015: 43).

Kuhns These, dass Raum in DaF-Lehrwerken zwar eine Rolle spielt, aber eher ‚klassisch‘ definiert und wenig explizit thematisiert, soll nachfolgend ohne Anspruch auf Vollständigkeit einer vergleichenden Validierung unterzogen werden. In welcher Form ist Raum ein Thema in zehn DaF-Anfänger- und unteren Mittelstufenlehrwerken? Handelt es sich dabei um konkrete oder abstrakte, um öffentliche oder private Räume, um Zimmer, Gebäude, Städte oder Landschaften? Wie werden raumbezogene Inhalte und Themen didaktisiert? Wie lauten die Lehr- und Lernziele und wie sehen die Aufgaben aus? Und welche Vorstellungen und Bilder des deutschen Sprachraums werden dabei implizit oder explizit transportiert? Auf diesen Leitfragen basierte eine explorative Lehrwerksanalyse, deren Befunde im nächsten Abschnitt exemplarisch beleuchtet werden. Berücksichtigt werden dabei gedruckte DaF-Kursbücher grosser Fachverlage auf den GER-Niveaus A1, A2 und B1, die sich an erwachsene Lernende richten. Ausgeklammert bleiben ältere (vor 2005 erschienene) Lehrmittel, DaZ-Lehrwerke und solche für Fortgeschrittene (B2-C2) sowie Zusatzmaterialien (Arbeitsbücher, CDs, DVDs, Onlinematerialien, Lehrerhandbücher etc.).

4. Analyse von DaF-Lehrwerken (A1-B1)

4.1. Räume und Orte als Thema und Inhalt

Lehrwerke auf Niveau A1, A2 und B1 unterstützen die sprachliche und kulturelle Bewältigung elementarer kommunikativer Bedürfnisse. Folglich befassen sie sich mit Inhalten und Themen wie die eigene Person und das soziale Umfeld, Wohnen und Leben, Einkaufen, Essen und Trinken, Arbeiten und Alltag, Wetter, Freizeit und Urlaub, Gesundheit, Bildung oder Mobilität (vgl. Europarat 2001: 58). Einheiten zu „Wohnen/Leben“ ebenso wie „Urlaub/Reisen“ fehlen folglich in keinem Anfängerlehrwerk. Der systematische Raumbezug spiegelt sich in Kapitel-titeln wie „Städte – Länder – Sprachen“, „Menschen und Häuser“ oder „Orientierung“ (*Studio 21 A1*); „Wohnen und Leben“, „Stadt und Verkehr“ oder „Reisen in D A CH“ (*Ja genau! A1*); „Meine Wohnung“, „Ein Tag in Berlin“ oder „Willkommen im Reiseland ‚D-A-CH‘!“ (*Schritte international neu 1*) oder „Grüezi in der Schweiz“, „Neu in Köln“, „Herbst in München“, „Eine Reise nach Wien“, „Von den Alpen bis ans Meer“, „Trainee in Liechtenstein“ oder „Auf nach Dresden!“ (*DaF kompakt A1-B1*).

In den Einheiten selber dienen raumbezogen-landeskundliche Inhalte und Themen als Ausgangspunkt oder Hintergrund für den Erwerb sprachlich-formaler Kenntnisse (z.B. Wortschatz, Grammatik) ebenso wie für kommunikativ-funktionale Ziele, z.B. Wohnungen und Mobiliar beschreiben, Verkehrsmittel nennen, nach dem Weg fragen, einen Fahrplan lesen, ein Ticket kaufen, eine Postkarte schreiben oder Urlaubserlebnisse berichten können. So zielt z.B. Einheit 2 von *Spektrum Deutsch A2* darauf ab, dass die Lernenden Informationen über Ausflugsziele verstehen (Schloss Neuschwanstein, Salzburg, Zugspitze), Landschaften und Bauwerke benennen, über Ausflugsziele sprechen, Angebote vergleichen oder ein Ausflugsziel im Heimatland vorstellen können. In *Menschen A1* sind Reisen und Verkehrsmittel u.a. Thema einer „Projekt-Landeskunde-Seite“ (Modul 4): Anhand einer Touristeninformation ist ein Tag in Zürich zu planen. Bisweilen werden auch interkulturelle Vergleiche angeregt („Gibt es typische Filme für Ihr Heimatland? Gibt es Heimatfilme? Sprechen Sie“ (*Motive A1-B1*)).

Raum dient in A1-, A2- und B1-Lehrmitteln – z.B. in Form von Wohnungen, Haustypen, Reisezielen, Stadtplänen oder Sehenswürdigkeiten – also als Sprungbrett zur Förderung kommunikativer (formaler und funktionaler), landeskundlicher und interkultureller Ziele. Dabei werden Räume und Orte als objektiv gegebene Tatsachen eines territorial-geografisch definierten deutschsprachigen Bezugsraums, als stabile Grössen („Container“) oder als System von Lagebeziehungen materieller Orte dargestellt und i.d.R. *nicht* als Kategorien der Sinneswahrnehmung oder als soziale Konstruktionen reflektiert (vgl. Cerri & Dausend 2015) – mutmasslich nicht zuletzt aus sprach-niveaubezogenen Gründen (vgl. Kuhn 2014: 103).

4.2. Konturen raumtheoretischer Ansätze

Implizit finden sich aber auch schon auf A1 und A2 punktuelle Versuche, Raum kritisch zu hinterfragen. So geht es auf den sog. „Extra-Seiten“ am Ende jeder Lektion von *Ja genau!* mittels Abbildungen (z.B. „Kettwiger

Raum“), Anekdoten, Spielen oder Kurzmeldungen bisweilen um Raum, z.B. um Bewegung darin (Wuppertaler Schwebebahn, Hupen auf deutschen Strassen, Schweizer Postautos, Raserei eines Verkehrsministers) oder um Wohnarten wie Hausboot vs. Campingplatz. In *Menschen A1* wird in Lektion 6 („Ich brauche kein Büro“) das Thema flexibler Arbeitsorte gestreift und in Lektion 10 („Ich steige jetzt in die U-Bahn ein“) das Thema Sehbehinderung und Raumorientierung. In *DaF kompakt* werden die Lernenden mit der Kurzgeschichte „Geschäftstarnungen“ von Wladimir Kaminer und Aufgaben zu Lieblingsorten in Berlin/der eigenen Stadt für Raumkonstruktionen und diesbezügliche Diskurspluralität sensibilisiert. In *Motive* rezipieren sie Onlineforumstexte zu Herkunft und Fernweh, bevor sie darin „Heimat- und Wunschregionen“ vergleichen, einen Konjunktiv-Lückentext mit dem Titel „So würde mir mein Heimatland besser gefallen“ ausfüllen und die Aufgabe lösen „Zeichnen und beschreiben Sie die Geografie Ihres Heimatlandes so, wie sie Ihnen besser gefallen würde“.

Solche punktuellen Inhalte und einzelnen Aufgaben/Übungen deuten den Konstruktionscharakter von Raum zumindest an. Eine Art „Raumlernen“ lässt sich ebenfalls in Einheit 11 von Band B1.2 von *Netzwerk* („Vom Leben in Städten“) erkennen. Zu den Sprachhandlungen und Lernzielen dieser Einheit gehören, Forumskommentare und Meinungen über Städterankings zu verstehen, eine Stadt und ihre Attraktionen zu beschreiben und über Stadt vs. Land zu sprechen. Auf der Basis von Foto- oder Textinputs beziehen die Lernenden dabei immer wieder Position („Welche Orte in einer Stadt sind wichtig für Sie? Was machen Sie dort?“, „Sind Sie ein Stadtmensch oder ein Landmensch?“), und auch Städterankings oder Städtetourismus werden als soziale Praktiken ansatzweise kritisch hinterfragt. Mittels einer Vielfalt an Themen, Texten und Aufgaben verknüpft die Lektion „Vom Leben in Städten“ also funktional-pragmatische mit raumtheoretisch-reflexiven Inhalten und Zielen: Es geht nicht nur um ein Verstehen lernen und Ausdrücken können stadtbezogener Informationen; Raum wird auch als etwas erfahrbar gemacht, das präsentiert und kontrovers ausgehandelt werden und demgegenüber man sich als Lernende/r positionieren kann.

Noch systematischer und raumtheoretisch fundierter geschieht dies in *DaF leicht* (Klett, 2014) und *Passwort Deutsch* (Klett, 2013). Anders als in anderen Lehrmitteln finden sich auf der obligaten DACHL-Karte in der vorderen Umschlagsinnenseite von *Passwort Deutsch* Kilometerangaben („1 cm = 50 km“). Zudem wurden für die meisten der 18 Einheiten ‚räumliche‘ Titel gewählt, so z.B. „Der Münsterplatz in Freiburg“, „Leute in Hamburg“ oder „Kommt nach Leipzig!“. Zwar dienen die titelgebenden Städte und Orte oft nur als Hintergrundfolie für andere Themen (z.B. Kunst, Kontoeröffnung, Ausbildungswege, Vorstellungsgespräche) oder handlungsorientiert-kommunikative Ziele (z.B. sich orientieren, Stadt- und Landleben vergleichen, über Häuser und Wohnungen sprechen). Bisweilen ist Raum aber auch explizit Reflexionsgegenstand. So wird schon in Band 1 von *Passwort Deutsch* mit einer Gegenüberstellung wie

Auch das ist Frankfurt: Wohnhäuser, Supermärkte und Autos – aber kein Kino, kein Kaufhaus und kein Museum. Viele Menschen wohnen am Stadtrand, aber sie arbeiten nicht hier. Sie arbeiten im Zentrum (S. 26)

ein (gesellschafts-)kritisches Raumbewusstsein der Lernenden gefördert. Das gleiche gilt, wenn diese über die „eleganten, aber teuren Läden“ im Zentrum Hamburgs oder über die von einer Rentnerin kritisierten „oft so grossen Supermärkte“ lesen. Auch in Band 3 wird z.B. mittels einer Ballonfahrt über Aachen und Umgebung eine Raumperspektive sichtbar, die für DaF-Lehrwerke doch eher neu ist (Mail des Vaters: „Und dann die kleinen Häuser und die winzigen Autos unter mir – wie Spielzeug“). In Lektion 16 („Eine E-Mail aus Zürich“) ist Bewegung im Raum Reflexionsthema u.a. eines nicht ganz einfachen Umzugs in die Schweiz sowie eines Inputs zum Restaurant(-erlebnis) „Blinde Kuh“.

In *DaF leicht* werden Themen wie „Zu Hause und auf Reisen“ oder „In Berlin ist was los!“ originell, diskurspluralistisch und dezidiert raumtheoretisch bearbeitet, am systematischsten erkennbar in Einheit 12 von Band A2.1. Die Einheit mit dem Titel „Chaos und Ordnung“ beginnt mit Luftbildern der Städte Graz, Bern, Frankfurt und Karlsruhe („Von hier oben sieht ja alles ruhig aus, aber unten ist es sicher chaotisch, hektisch und laut“), thematisiert Stadtplanung und „Stadtmöbel“ (Bänke oder Wartehäuschen), beinhaltet ein Interview mit einem Architekt-

ten, differenziert „Schreibtischtypen“ und diskutiert Wohntipps. Dabei nehmen die Lernenden stets auch persönlich Stellung („Welche Wünsche haben Sie für Ihre Stadt?“). Die Lektion endet mit dem Projekt „Kunst aufräumen“ von Urs Wehrli, der Gemälde oder Fotos neu ordnet, also z.B. Autos auf Parkplätzen nach Farben oder Pommes frites nach Grösse sortiert.

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten: In Bezug auf persönliche Lebens-/Wohnorte sowie öffentlich-touristische Reise-/Urlaubsziele ist Raum systematisch Thema der untersuchten DaF-Anfänger- und Mittelstufenlehrwerke. Die damit verbundenen Ziele und Aufgaben sind kommunikativ-handlungsorientiert, zumeist sprachlich-funktional, landeskundlich-informativ und bisweilen interkulturell-kulturvergleichend ausgerichtet. Raum wird tendenziell klassisch-statisch als fixe Entität präsentiert. Punktuell lassen sich aber auch Ansätze eines bewussten „Raumlernens“ erkennen (z.B. *Passwort Deutsch, DaF leicht, Netzwerk B1.2*).

4.3. Zum Bild des deutschen Sprachraums

Nach dem Fokus auf Inhalte und Themen („Was“) soll es im Folgenden um das formale „Wie“ der Raumdarstellung gehen, d.h. um das von den Lehrmitteln tradierte oder gefestigte Bild des deutschen Sprachraums bei den Lernenden. Das Ziel kann wiederum nicht in einer vollständigen und abschliessenden Analyse bestehen; vielmehr sollen thesenartig erste lehrwerksübergreifend beobachtbare Tendenzen und Trends zur Diskussion gestellt werden, u. a. in Anlehnung an Ammers (1994: 37-38) Unterscheidung von fünf Präsentationsweisen kultureller Inhalte: *Typisierend-imitatorische* Texte oder Bilder beschreiben die konkreten Erscheinungsformen des jeweiligen Gegenstands oder Sachverhalts, versuchen also eine Imitation, Abbildung bzw. Nachahmung der vorgefundenen und augenscheinlichen „Wirklichkeit“. Die beschriebenen Situationen, Verhältnisse, Gegenstände erscheinen dabei etc. als typisch und beispielhaft, aber auch austauschbar, etwa was Familienbilder, Wohnbedingungen, Nahrungsmittel oder Freizeitaktivitäten betrifft. Nach dem *normativ-dokumentarischen* Ansatz sollen Lernende mittels Zahlen, Statistiken, Originaltexten etc. auf vermeintlich objektive und präzise Weise Normen und Regeln des Zusammenlebens in der L2-Kultur kennen lernen. *Affirmativ-exklamatorisch* geht es um die tendenziell zustimmende Präsentation des Besonderen, des Singulären, des Erstaunlichen und Herausragenden. Hingegen lädt eine *problemorientierte* Darstellungsweise zu kritischer Stellungnahme, Meinungsäusserung, zu Lösungsvorschlägen und aktivem Handeln ein. Eine *kritisch-emanzipatorische* Präsentation schliesslich setzt Interessensgegensätze und Meinungsvielfalt voraus und stellt kritische Bewertungen von Sachverhalten subjektbezogen aus Sicht der Betroffenen dar.

In den von Ammer (1994) untersuchten acht Lehrwerken aus den 1950er- bis 70er-Jahren ist der typisierend-imitatorische Zugang am weitaus häufigsten und stärksten vertreten. In der Hälfte der Titel lässt sich aber auch eine normativ-dokumentarische Präsentationsweise beobachten ebenso wie, jedoch nur schwach vertreten, eine affirmativ-exklamatorische. Problemorientierte und kritisch-emanzipatorische Zugänge fehlen in den von Ammer (1994) analysierten Lehrwerken. Demgegenüber konstatiert Földes (1995: 30-31), dass in DaF-Lehrwerken, welche nach der deutschen Bildungsreform der 1970er Jahre erschienen sind, die deutsche Kultur problemorientiert und zunehmend kritisch-emanzipatorisch präsentiert sei, wobei der „kritische Ton [...] in manchen Lehrbüchern jüngerer Datums so weit [geht], dass die Bundesrepublik mitunter als das Land der grassierenden Misere vorgestellt wird“. Nach der Jahrtausendwende hingegen scheint das Pendel wieder in Richtung positiver Darstellung zurückgeschwungen zu sein. So konstatieren etwa Louis & Kammer (2015: 92-93) anhand ihrer Analyse von *Studio d, Passwort Deutsch, Stufen International, Optimal* und *Berliner Platz Neu* und im Kontext ihrer DaF-Lehrfähigkeit an einer kolumbianischen Universität:

Auch wenn in den Texten manche Themen vorsichtig problematisiert werden, etwa die Situation von AusländerInnen in Deutschland oder die Unterversorgung mit Kindergartenplätzen, und die multikulturelle Gesellschaft Deutschlands zumindest durch die Wahl der Namen der fiktiven Personen reflektiert wird, so ist das Bildmaterial durchweg positiv: Zu sehen sind nur die schönen Ecken Deutschlands, nie aber die sozialen Brennpunkte, das Bettlerelend an Bahnhöfen oder die Klientel von Suppenküchen, die aber zweifellos alle zur deutschen Realität gehören. Bei den Studierenden hat diese Einseitigkeit zur

Folge, dass sie ständig gezwungen sind, den Vergleich ‚Deutschland = schön und reich – Kolumbien = hässlich und arm‘ zu ziehen, denn sie kennen ja vor allem die soziale Realität ihres Landes. Umso verständlicher ist ihr wachsendes Interesse, wenn sie hören oder feststellen, dass auch in Deutschland nicht alles perfekt ist.

4.4. Landesbilder *re-visited*

Anhand einer breiten Themenvielfalt aus dem privaten, öffentlichen, beruflichen und bildungsbezogenen Leben, von Geografie über Geschichte, Politik und Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur zeichnen auch die hier analysierten A1-, A2- und B1-Lehrwerke im Grossen und Ganzen ein positives Bild des deutschsprachigen Raums. Gezeigt wird ein Stück der Welt, das sich durch schöne Naturlandschaften, attraktive Städte und eine offene, liberale und vielfältige Gesellschaft auszeichnet, wo zwar durchaus nicht alle Menschen dasselbe tun, denken oder gut finden, aber wo es doch tendenziell allen mehr oder minder gut zu gehen scheint. Plakativ gesagt: Attraktive und aktive Menschen verbringen ihre Zeit an schönen Orten mit interessanten Aktivitäten – auf dem Deckblatt von *Netzwerk* beispielsweise mit Klettern, Segeln oder Rudern. Die Kursbuchseiten sind zumeist reich illustriert mit professionell wirkenden, qualitativ hochwertigen, bisweilen grossflächigen Fotografien und/oder ansprechenden bunten Zeichnungen. Ausser in der obligaten Lektion zum Thema Wetter scheint auf Fotos von Städten, Orten und Landschaften generell die Sonne; die fotografierten Gebäude sind modern und schön, Plätze und Strassen sauber – nicht selten fühlt man sich an Reiseprospekte erinnert. Auch die Deckblätter der analysierten Lehrwerke zieren entweder gutaussehende und glückliche Menschen (*Menschen, DaF kompakt, Ja genau!*), Fotos einschlägiger interessanter Orte (*Motive, Studio 21*) oder beides (*Schritte international neu, Netzwerk, Spektrum Deutsch, Passwort Deutsch neu*).

Was Fotos von Menschen im Buchinnern betrifft, findet man kaum je ein Bild, von dem nicht schlanke, modisch gekleidete und perfekt frisierte, aktive, hübsche und glückliche Männer, Frauen und Kinder fröhlich in die Kamera lächeln. Die Menschen sind meist jung und weiss, mutmasslich gut verdienend und Teil der modernen bürgerlichen Gesellschaft. Böse, traurig und unglücklich geguckt wird auf den Fotos und Bildern nur dann, wenn im Inputtext oder der Aufgabe ein konkretes Problem thematisiert wird, z.B. morgendliches Verschlafen, Steckenbleiben im Lift oder Kranksein. Probleme wiederum scheinen im deutschsprachigen Raum, wie er in den Lehrwerken dargestellt wird, nur deshalb zu existieren, damit sie von den Lehrbuchfiguren mithilfe der in der Lektion vermittelten Redemittel und Strukturen gelöst werden können. Die implizite Botschaft an die Benutzer/innen der Bücher scheint zu sein: Lerne Deutsch und werde Teil dieser begehrenswerten Gemeinschaft! Von Ammer (1994) problemorientiert oder kritisch-emanzipatorisch genannte Präsentationsweisen bleiben in den analysierten zehn Titeln aussen vor, im Gegensatz zu insbesondere typisierend-imitatorischen Darstellungsarten etwa von Wohnungseinrichtungen, Stadtteilen oder Urlaubsgegenden, aber auch normativ-dokumentarischen (Landkarten, Stadtplänen, Statistiken, Grafiken) sowie affirmativ-exklamatorischen (z.B. mittels unterhaltsamen Anekdoten, Kuriositäten oder Kunstwerken).

Döll, Fröhlich & Hägi (2015: 19) setzen die in Lehrwerken beobachtbare affirmative Darstellung des L2-Raums mit aussen- und kulturpolitischen Bemühungen um ein positives ‚Landesbild‘ in Bezug. Doch während es sich bei ersterer Praxis wohl eher um eine unreflektierte Tradierung und Reproduktion von ‚Normalität‘ handle, habe man es politisch mit einer „bewusst eingesetzten, offiziellen Imagepflege“ zu tun (ebd. 19). So ist etwa auf Webseite des Schweizerischen Aussendepartements (EDA) nachzulesen, auf welche Weise die Interessen des Landes mit Instrumenten der Öffentlichkeitsarbeit gewahrt werden sollen (vgl. EDA 2017, zit. in Döll, Fröhlich & Hägi 2015: 19):

Differenziert kommuniziert werden sollen vor allem Themen der Bereiche, die außerhalb der Schweiz zwar große Aufmerksamkeit genießen, aber kritisch beurteilt werden (wie z.B. das Bankgeheimnis). Auffällig ist, dass, wenn das Schweizbild positiv ausfällt, es kaum darum geht, Stereotype aufzubrechen oder eine möglichst wirklichkeitsnahe Begegnung mit Menschen und ihrem Alltag zu vermitteln. Vielmehr

scheint das positive Gefühl, die heile Welt und das Gut-Dastehen im Vordergrund zu sein: Schokolade, Uhren, Käse, Landschaft werden explizit als positive Imageräger benannt.

Nach Döll, Fröhlich & Hägi (2015: 19) lassen sich deutliche Parallelen zu (DaF-)Lehrwerken erkennen mit den darin um die Wette strahlenden jungen Menschen, gesitteten Lebensumständen und schönen Landschaften, wie sie auch in den hier analysierten zehn Lehrwerken angetroffen wurden. Doch es geht auch anders. Zum Schluss der vorliegenden Analyse soll es nicht versäumt werden, mit *Erinnerungsorte* (Schmidt & Schmidt 2007) und *Mitreden* (Altmayer 2016) auf zwei explizite Ausnahmen der hier beschriebenen Tendenzen hinweisen. Allerdings handelt es sich dabei weder um sprachvermittlungsfokussierte Kursbücher noch, mit Ausnahme des Moduls „Menschen“ von *Mitreden*, um Materialien auf Anfangsniveau. Als frühe Flaggschiffe einer kulturwissenschaftlichen Wende in DaF sollen sie abschliessend raumbezogen skizziert werden.

4.5. Trendsetter *Erinnerungsorte* und *Mitreden*?

Die von ehemaligen DAAD-Lektor/inn/en konzipierte Materialsammlung *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* will im Unterricht mit Studierenden im Ausland eine Auseinandersetzung mit deutscher Geschichte anregen, „die sich nicht im Auswendiglernen von Fakten, Daten und Biographien erschöpft, sondern Reflexionen über die eigene und die fremde deutsche Geschichte in Gang setzt und den Prozess der Geschichtskonstruktion [sowie den] Gegenwartsbezug von Geschichte“ bewusst macht (Schmidt & Schmidt 2007: 5). Das geschieht anhand Erinnerungsorten; nach Halbwachs „Kristallisationspunkte des kollektiven Gedächtnisses, die wie Mosaiksteine die Identität einer Kultur, einer Nation, einer Gesellschaft bilden. Ihre Bedeutung und ihre Wahrnehmung ändern sich im Laufe der Zeit, zwischenzeitlich können sie vergessen, aber auch wieder aktiviert werden“ (Schmidt & Schmidt 2007: 5).

Anhand dreizehn materieller deutscher Erinnerungsorte – Städte, Regionen, Gebäude und Denkmäler wie die Berliner Mauer, das Friedrich II. Denkmal, der Führerbunker, der Kölner Dom oder Hansestädte (als „Stück positiver besetzter deutscher Vergangenheit, das uns noch heute auf Schritt und Tritt begegnet“ (S. 40) – soll für die Zielgruppe ausländischer (Germanistik-)Studierenden auf GER-Niveau B2/C1 Geschichte „(an)fassbar“ und „als standort- und gegenwartsgebundene (Re-)Konstruktion nachvollziehbar“ werden. Eine Auseinandersetzung mit Raum als Produkt sozialer Prozesse findet dabei in diversen Kapiteln und Formen statt. So lautet z.B. eines der inhaltlichen Lernziele des Kapitels „Berlin in den 20er Jahren“, dass sich die Lernenden „mit Beispielen öffentlicher Erinnerung im städtischen Raum auseinander[setzen]“ können (S. 12), denn: „Strassennamen, Namen von öffentlichen Plätzen oder Parks werden oft nur beiläufig wahrgenommen, sind aber in ihrem Bedeutungsgehalt Ausdruck einer Kultur, indem sie zeigen, dass einem bestimmten Ereignis oder einer bestimmten Person im kulturellen Kontext eine Bedeutung bzw. Wertschätzung zugewiesen wird“ (S. 12). Die Lernenden berichten über Strassen- und Platznamen in ihrem Heimatland und besprechen eine Collage von Schildern aus Berlin; später steht das Berliner Mahnmahl zur Erinnerung an die Bücherverbrennung im Zentrum.

Durch das Kapitel „Neuschwanstein“ sollen die Studierenden Klischees kritisch hinterfragen und sich ihr eigenes Bild machen lernen (S. 54). Nach einer Auseinandersetzung mit dem bayrischen „Märchenkönig“ Ludwig II. steht Neuschwanstein als nationales Sujet für ein romantisches Deutschlandbild in der massentouristischen Werbung sowie als universale Märchenburg und Kunstobjekt im Zentrum. Bild- und informationsbasiert wird die Reflexions- und Diskussionsfähigkeit der Lernenden gefördert („Was für ein Deutschlandbild soll Neuschwanstein suggerieren?“, „Diskutieren Sie die Begriffe ‚Original‘ und ‚Kopie‘ am Beispiel von Neuschwanstein und Disneyland!“ (S. 58-59)). In der Lektion „Zeche Zollverein“ bietet der Kohlengrubenkomplex als Industriedenkmal und „Symbol des Strukturwandels“ (S. 91) Anlass, um über neue Nutzungsmöglichkeiten für alte Industrieareale zu reflektieren. Zum Schluss überlegen die Studierenden, ob es auch in ihrem Land Gebäude(komplexe) gibt, „die auf eine neue Nutzung warten? Welche? Welche neuen Aufgaben könnten diese Gebäude übernehmen oder gibt es Tabus, die nicht angerührt werden dürfen?“ (S. 91).

Das kulturwissenschaftlich konzipierte *Mitreden. Diskursive Landeskunde in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* gliedert sich in drei Module („Menschen“ (A2), „Essen“ (B1) und „Mobilität“ (B2)) und hat die Förderung von Diskursfähigkeit zum Ziel. Deren Kernkompetenzen umfassen die Fähigkeit zur Mitwirkung an, Erweiterung und Reflexion von Bedeutungskonstruktionen in der Zielsprache Deutsch; die Fähigkeit zur Anerkennung und dem Aushalten von Diskurspluralität sowie die Fähigkeit, „die Praktiken der Bedeutungskonstruktion im Diskurs zu durchschauen“ (S. 10). Wie in *Erinnerungsorte* wird Raum auch in *Mitreden* dezidiert als Konstrukt bzw. als (topologisches) Deutungsmuster definiert. Das spiegelt sich nebst Sequenzen zu Beschilderung im öffentlichen Raum und zu nationalen Identitäten Deutschlands im Modul „Menschen“ besonders im Modul „Mobilität“, in dem es um die Bedeutungsproduktion durch (Land-)Karten oder die Inszenierung von Grenzen geht.

So reflektieren die Lernenden im Modul „Mobilität“ etwa darüber, was Karten zeigen und was nicht und wie geografische und politische Strukturen die Darstellung, aber auch mögliche Tourismusziele beeinflussen können (S. 95). Danach vergleichen sie eine stilisierte Weltkarte mit deutschen Stereotypen zu jedem Land/Kontinent mit einer Weltkarte, auf der die Grösse der dargestellten Länder mit ihrer Internetnutzung korreliert. Die Lernenden werden sich bewusst, „dass nicht das Abgebildete (das *Was*) zentral ist, sondern auch die gewählte Darstellung (das *Wie*) für die Herstellung von Bedeutungen eine grosse Rolle spielt“ (S. 97, kursiv im Original), und dass Karten die vermeintlich objektiv existierende Wirklichkeit erst als solche konstruieren (S. 97). Eine *Mental Map* Berlins und ein Schlachtplan („Beef Cuts“) vertiefen die Erkenntnis, dass Karten nie einfach nur abbilden, sondern stets Dinge darstellen und Sichtweisen transportieren. Danach erstellen die Lernenden selber z.B. eine Weltkarte oder einen Stadtplan, bevor sie sich z.B. mit innerdeutscher oder europäischer Migration befassen sowie eigene und fremde Grenzen reflektieren und als Standbild inszenieren.

5. Schluss

Gegen Ende des 20. Jahrhunderts begann Raum sowohl in der Gesellschaft als auch Wissenschaft an neuer Bedeutung zu gewinnen. Anders als die ‚zeitlich dominierte‘ Moderne ist das Selbstverständnis des 21. Jahrhundert räumlich geprägt (vgl. Bachmann-Medick 2009: 284). Mit der Tendenz, vermehrt geografisch statt chronologisch zu denken (vgl. ebd. 286-288; Joachimsthaler 2008: 30), geht eine Neubewertung des Raumbegriffs einher: Seit dem *Spatial Turn* gilt Raum nicht mehr primär als eine Art fester Behälter („Container“), sondern als von/durch Menschen geschaffenes Konstrukt, das nicht einfach so existiert, sondern erst dadurch entsteht, dass es von Raumakteur/inn/en ständig neu konstruiert und umgedeutet wird, mit symbolischer Bedeutung aufgeladen und sozial relevant, also genutzt und angeeignet wird (vgl. Bal 1998, zit. in Hallet 2015: 62, Hallet 2015: 61).

Für das Fach Deutsch als Fremdsprache heisst dieses veränderte Raumverständnis, dass auch vermeintlich objektiv existierende, territorial definierte Räume wie „der deutschsprachige Raum“ oder „die deutschsprachigen Länder“ nicht einfach so *sind*, sondern vielmehr als sozial konstruiert und diskursiv ausgehandelt zu verstehen sind. Das gilt auch für regionale oder nationale Raumkonzepte wie Baden-Württemberg, die Innerschweiz und das Salzkammergut oder Deutschland, Österreich und die Schweiz. Aus kulturwissenschaftlich-diskursiver Sicht handelt es sich dabei primär um Wissens Elemente bzw. Deutungsmuster, welche zwar der räumlichen Orientierung dienen, aber auch Teil z.B. politischer Debatten bilden können. Hierbei können sie diskursiv immer wieder bestätigt und stabilisiert, aber auch kritisch hinterfragt werden – und stellen damit einen potentiell interessanten und relevanten Gegenstand eines (kulturbezogenen) DaF-Unterrichts dar, in dessen Zentrum nicht einfach „Land und Leute“, sondern Prozesse und Ressourcen der Herstellung und Aushandlung von Bedeutung in der L2 stehen (vgl. Altmaier 2015: 9, 26).

Zur Beleuchtung der Frage, inwieweit diese Forderung von DaF-Lehr-/Lernmaterialien aktuell/bereits eingelöst wird, wurden zehn DaF-Kursbücher auf den GER-Niveaus A1-B1 einer explorativen Analyse unterzogen. Die Analyse legt nahe, dass Raum im weiten Sinn in DaF-Lehrmitteln durchaus Thema ist, jedoch zumeist *nicht* aus konstruktiv-reflexiver Perspektive im Sinn des *Spatial Turns*. Die meisten aktuellen DaF-Anfänger- und Mittelstufenlehrwerken orientieren sich an einem Konzept von Raum als ‚Container‘, System von Lagebeziehungen und Kommunikationsthema (Wohnort, Lebensumfeld, Ausflugs- und Reiseziel) – und nicht von Raum als Kategorie

der Sinneswahrnehmung bzw. als diskursiv ausgehandeltes soziales Konstrukt (vgl. Cerri & Dausend 2015). Raum wird in den untersuchten Materialien also in aller Regel klassisch-statisch konzeptualisiert, visualisiert und methodisch-didaktisch operationalisiert im Sinn von Ländern (Staaten), Land- oder Ortschaften (Regionen, Städte und Dörfer) oder andern Orten (z.B. Quartiere, öffentliche Gebäude oder Privaträume), wo man Deutsch spricht, wo man (als Deutschsprachige/r) lebt, wohnt und/oder arbeitet und/oder wo man als Reiseziel bei einem Ausflug, für einen Stadtbesuch oder im Urlaub hinfahren kann – z.B. nach Berlin, in die Berge oder an die Nordsee.

Die Lehr- und Lernziele der Lektionen und Unterrichtssequenzen, die mittels vielfältiger Übungen, Aufgaben oder (Online-Recherche- und Präsentations-)Projekten gefördert werden, sind dabei zumeist kommunikativ-pragmatischer Art – z.B. nach dem Weg fragen, die Antwort verstehen, Orts- und Richtungsangaben machen oder sich auf einer Landkarte, auf einem Stadtplan oder am Bahnhof orientieren können. Die Ziele liegen im Auf- und Ausbau funktionalen sprachlichen und kulturbezogenen Wissens und Könnens sowie interkultureller Kompetenzen durch Vergleich von Zielsprachen- und Herkunftskultur, z.B. in Bezug auf Stadt- und Landleben. Kartenmaterial, Grafiken, Statistiken oder Bilder und Fotos, z.B. von Skylines oder Sehenswürdigkeiten, werden nicht als Konstruktionen hinterfragt, sondern in den Materialien als vermeintlich objektive, wahre und typische Darstellung der deutschsprachigen Realität präsentiert. Da gleiche gilt für als touristisch sehenswert und/oder alltagsweltlich lebenswert präsentierte wie Berlin, Zürich oder Salzburg.

Eine metakognitive oder kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem Raumbegriff, mit Raumerfahrungen, mit Vorstellungen oder Darstellungen von Raum findet nur selten statt (z.B. in Einheit 11 „Vom Leben in Städten“ in *Netzwerk B1.2*). Das dürfte sich nicht zuletzt mit dem noch sehr elementaren Sprachstand erklären lassen (vgl. Kuhn 2014: 103), der es nicht erlaubt, sich über abstrakte akademische Konzepte wie die soziale und diskursive Konstruktion von Raum zu unterhalten – jedenfalls nicht in der Zielsprache. Auch wenn inhaltlich und thematisch eine raumtheoretisch basierte Reflexion in den untersuchten Lehrwerken also angelegt wäre, wird mehrheitlich darauf verzichtet. Wenn sich punktuelle Bemühungen erkennen lassen, den traditionellen unhinterfragten Blick auf Raum als ‚Container‘ etwas aufzuweichen, geschieht dies zumeist auf implizite Art und Weise, etwa mittels Kurztexten zu Wohnformen, Haustypen, (touristischen) Werbetexten oder individuellen Raumerlebnissen, und eher in ‚höheren‘ Lektionen. Als systematischste raumtheoretische Ausnahmen wurden in den untersuchten A1-, A2- und B1-Lehrwerken *DaF leicht* und *Passwort Deutsch* identifiziert, in denen etwa mittels ungewöhnlicher Fotos oder Abbildungen hin und wieder eine bewusste Raumreflexion angeregt wird.

Im Grossen und Ganzen stützt die Analyse aber Kuhns (2014: 103) These, dass in DaF-Lehrwerken zwar implizit unterschiedliche Konzepte und Vorstellungen von Raum anzutreffen sind, diese aber tendenziell kaum bewusst auf einer Meta-Ebene thematisiert werden. Länder, Städte und Orte, aber auch Fotos und Abbildungen werden generell imitatorisch-typisierend präsentiert (vgl. Ammer 1994), bisweilen normativ-dokumentarisch oder affirmativ-exklamatorisch. Hingegen fehlen problemorientierte und kritisch-emanzipatorische Darstellungsarten in den untersuchten A1-, A2- und B1-Kursbüchern grösstenteils. Die Lehrwerke zeichnen damit ein positives, sympathisches, interessantes, vielfältiges und gesellschaftsliberales Bild des Zielsprachengebiets mit lebenswerten Städten, sehenswerten Landschaften, attraktiven Menschen, spannenden Aktivitäten, dauergutem Wetter und ohne grössere Probleme. Demgegenüber haben die beiden Landeskunde-Publikationen *Erinnerungsorte* (Schmidt & Schmidt 2007) und *Mitreden* (Altmayer 2016) nicht zum Ziel, ein möglichst touristisches und schönes Deutschlandbild zu zeigen, sondern befassen sich kritisch mit der Perspektivenabhängigkeit von Zeit, aber auch Raum, etwa in Form von Denkmälern, öffentlichen Plätzen, Sehenswürdigkeiten, Landkarten, nationalen Identitäten oder ‚Landesbildern‘. Damit wird den Lernenden nicht nur der Konstruktionscharakter von territorial, national oder regional definierten Konzepten wie „Deutschland“, „Österreich“ oder „Deutschschweiz“ bewusst, sondern auch, dass hier/dort nicht alles Gold ist, was auf den Lehrwerksfotos so schön glänzt.

Literatur

1. Fachliteratur

- Altmayer, Claus (2004), *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2013), Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara & Schweiger, Hannes (Hrsg.), *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 15-31.
- Altmayer, Claus (2015), Regionen des deutschsprachigen Raums als Thema der Landeskunde. In: Becker, Christine & Grub, Frank Thomas (Hrsg.), *Perspektive Nord. Zu Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde Beiträge zur 2. Konferenz des Netzwerks Landeskunde Nord in Stockholm am 24./25. Januar 2014*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 9-29.
- Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016), *Mitreden. Diskursive Landeskunde in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Ammer, Reinhard (1994), Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 31-41.
- Bachmann-Medick, Doris (2009), *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. 3., neu bearb. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.
- Cerri, Chiara & Dausend, Henriette (2015), ‚Raum‘ – Mehrperspektivischer Zugang zu einem vermeintlich eindimensionalen Begriff. In: Cerri, Chiara & Jentges, Sabine (Hrsg.), *Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 33-51.
- Cerri, Chiara & Jentges, Sabine (2015), Erlebter Raum, erlebte Kultur. Räume als Schlüssel zum landeskundlichen Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Cerri, Chiara & Jentges, Sabine (Hrsg.), *Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 97-120.
- Demmig, Silvia; Hägi, Sara & Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2013), *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium.
- Döll, Marion; Fröhlich, Lisanne & Hägi, Sara (2015), Was wird da eigentlich aufgetischt? Konstruktion nationaler Homogenität am Beispiel von ‚Essen und Trinken in Deutschland‘. *Fremdsprache Deutsch* 52, 16-21.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lehren, lernen, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Földes, Csaba (1995), Zum Deutschlandbild der DaF-Lehrwerke: von der Schönfärberei zum Frustexport? Ein Diskussionsbeitrag. *Deutsch als Fremdsprache* 32: 1, 30-32.
- Grub, Frank Thomas (2017), ‚Isch bin kään Saarfranzos‘. Kulturelles Lernen, Landeskunde und Literatur am Beispiel des Saarlandes. In: Geyer, Klaus; Grub, Frank Thomas (Hrsg.), *Spektrum Nord: Vielfalt der Ziele, Inhalte und Methoden in der Landeskunde: Beiträge zur 3. Konferenz des Netzwerks ‚Landeskunde Nord‘ in Odense am 21./22. Januar 2016*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 71-90.
- Hallet, Wolfgang (2015), Die Bedeutung der Orte. Topologien des Fremdsprachenlernens aus raumtheoretischer Perspektive. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 60-69.

- Joachimsthaler, Jürgen (2008), Von der einen Nation zur kulturell vielfältigen Region. Der ‚spatial turn‘ als Provokation der Nationalphilologien. *Convivium* 2008, 29-59 [Online unter http://convivium.edu.pl/sets/04_joachimsthaler_2008.pdf. 5. Juli 2018.]
- Koreik, Uwe & Pietzuch, Jan (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (2 Bände). Berlin: de Gruyter, 1441-1454.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Deutsch als Fremdsprache (DaF). In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 47-48.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (2 Bände). Berlin: de Gruyter.
- Kuhn, Christina (2014), Ein spatial turn? Räume und Raumkonzepte in DaF-Lehrwerken am Beispiel von studio d/studio 21. In: Sant'Anna Bolacio Filho, Ebal & Funk, Hermann (Hrsg.), *Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Deutsch lehren und lernen kooperativ - kompetent - kreativ*. Rio de Janeiro: APA, 88-106.
- Louis, Tatjana & Kammer, Franziska (2015), Interkulturelle Begegnungen im kontextfernen Sprachunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 89-105 [Online unter <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/193>. 29. August 2018].
- Reckwitz, Andreas (2018), *Die Gesellschaft der Singularitäten*. 5. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Rösler, Dietmar (2012), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- SIG 2.4 (2017): Deutsch als Sprache des deutschsprachigen (Diskurs- und Kultur-)Raums: Vermittlung der sprachlichen und kulturellen Pluralität des DACHL-Raums in DaF. Arbeitsbericht. [Online unter https://www.idt-2017.ch/images/03_fachprogramm/02_sig/Bericht_SIG_2.4_Plurizentrik.pdf. 26. 06. 18].

2. Analyisierte und zitierte DaF-Lehrwerke (A1-B1)

(bei mehrbändigen Lehrwerken ist jeweils der erste Band angegeben)

- Albrecht, Ulrike; Fandrych, Christian; Grüsshaber, Gaby; Henningsen, Ute; Hesselmann, Oliver; Kilimann, Angela; Klötzer, Sylvia; Knaus, Harald; Köhl-Kuhn, Renate & Papendieck, Karen (2013): *Passwort Deutsch. Kurs- und Übungsbuch mit Audio-CD*. Stuttgart: Klett.
- Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016), *Mitreden. Diskursive Landeskunde in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Böschel, Claudia; Giersberg, Dagmar & Hägi, Sara (2009), *Ja genau! Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Buscha, Anne & Szita, Szilvia (2017), *Spektrum Deutsch. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch*. Leipzig: Schubert.
- Dengler, Stefanie; Rusch, Paul; Schmitz, Helen & Sieber, Tanja (2013): *Netzwerk. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Klett.
- Evans, Sandra; Pude, Angela & Specht, Franz (2012): *Menschen. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Faigle, Iris (2007), *Willkommen bei uns. Landeskundliche Aspekte der deutschsprachigen Länder*. Recanati: Eli.
- Funk, Hermann & Kuhn, Christina (2013), *Studio 21. Das Deutschbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Jentges, Sabine; Körner, Elke; Lundquist-Mog, Angelika; Reinke, Kerstin; Schwarz, Eveline & Sokolowski, Kathrin (2014), *DaF leicht. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Kurs- und Übungsbuch mit DVD-ROM*. Stuttgart: Klett.

Krenn, Wilfried & Puchta, Herbert (2016), *MOTIVE. Kompaktkurs DaF. Kursbuch, Lektion 1-30. Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.

Niebisch, Daniela; Penning-Hiemstra, Sylvette; Sprech, Franz; Reimann, Monika (2005): *Schritte international neu. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.

Sander, Ilse; Braun, Birgit; Doubek, Margit; Fügert, Nadja & Vitale, Rosanna (2011), *DaF kompakt A1-B1. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Klett.

Schmidt, Sabine & Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007), *Erinnerungsorte. Deutsch Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.

Anmerkungen:

¹ <http://freier-sechselaeutenplatz.ch/wordpress/home-2/> [11. 07. 18].