„Diversität“ und „Plurikulturalität“ in DaZ-Lehrwerken für Integrationskurse in Deutschland – eine dominanzkritische Mehrebenenanalyse

Karina Becker, Magdeburg & Christian Ernst, São Paulo

ISSN 1470 – 9570

„Diversität“ und „Plurikulturalität“ in DaZ-Lehrwerken für Integrationskurse in Deutschland – eine dominanzkritische Mehrebenenanalyse

Karina Becker, Magdeburg & Christian Ernst, São Paulo

DaF/DaZ-Lehrwerke können dominanzkulturelle Darstellungs- und Deutungsmuster reproduzieren. Lernende sehen sich dann mit einer *weißen*, heteronormativen und leistungsorientierten Mittelklasse-Gesellschaft konfrontiert, die zudem Körperidealen entspricht. Gerade in Integrationskursen kann dies kontraproduktiv sein. Die seit 2023 erscheinenden, neu konzipierten oder überarbeiteten Lehrwerke *Miteinander!* aus dem Hueber-Verlag und *Die neue Linie 1* aus dem Klett-Verlag erklären daher, eine plurikulturelle und diverse Gesellschaft abzubilden und Lernenden Identifikation zu ermöglichen. In diesem Beitrag werden die aktuellen und zuletzt vom BAMF anerkannten A2.2-Bände dieser Lehrwerke einer dominanzkritischen Mehrebenenanalyse (vgl. Degele & Winker 2009) unterzogen. Es zeigt sich, dass unzureichende Verständnisse von Pluralität und Diversität vorliegen und Forschungsdiskurse zu Diversität und Postmigration zwar aufgegriffen, aber nur oberflächlich umgesetzt werden. Deutschland und die deutsche Sprache werden homogenisiert dargestellt und soziale wie regionale Differenzlinien und sprachliche Varietäten ausgeblendet. Durch die Tilgung von Varietäten in den Audiotexten werden die Lernenden zudem mit der Norm des Standarddeutschen als Maßstab konfrontiert, was dem Konzept der Plurilingualität entgegenläuft.

1. Zur Funktion von DaZ-Lehrwerken in Integrationskursen

Autor:innen und Herausgeber:innen von DaZ-Lehrwerken haben sich an den Vorgaben des Rahmencurriculums für Integrationskurse in Deutschland zu orientieren (vgl. Goethe-Institut 2017). Demzufolge sind für den Ausbau der Sprachkompetenz der Lernenden in Alltagssituationen auch Foki auf die Themen „Diversität und Interkulturalität“ sowie „Landeskunde“ zu legen, „um das Thema der Wertebildung auf Basis der Grundrechte […] angemessen zu verorten“ (ebd.: 20). Im Beitrag soll diesen Prämissen aus dominanzkritischer Sicht am Beispiel der beiden zuletzt vom BAMF zugelassenen Lehrwerke nachgegangen werden. Aufbauend auf den wegweisenden Arbeiten von Birgit Rommelspacher zu ‚Dominanzkultur‘ (vgl. Rommelspacher 1998; Attia et al. 2015), in denen sie ‚westliche Gesellschaften‘ und soziale Verhältnisse als solche der Über- und Unterordnung und als „ein Geflecht verschiedener Machtdimensionen […], die in Wechselwirkung zueinander stehen“ (ebd.: 23), beschreibt, wird ‚Dominanz-

kritik‘ im Folgenden als ein Instrument zur Analyse von dominanzkulturellen Formen der gesellschaftlichen Repräsentation in ausgewählten DaZ-Lehrwerken benutzt, wodurch subtile, verdeckte Machtformen offengelegt werden können.

1.1 Begleitung des Integrationsprozesses

Die Lehrwerke unterstützen Lehrende und Lernende bei der gemeinsamen Arbeit in Integrationskursen, die aus einem Sprachkurs und Orientierungskurs bestehen. Das „Rahmencurriculum für Integrationskurse“ benennt für den Sprachkurs neben sprachlichen Lernzielen solche für den landeskundlichen Bereich, um auf wesentliche Aspekte des Orientierungskurses vorzubereiten. So fokussieren die Lernziele im Bereich „Diversität und Interkulturalität“ die „Sensibilisierung für die den Grundrechten inhärenten Werte, wie sie sich aus dem Grundgesetz und dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz ableiten lassen“:

> Ziel ist die Förderung der Kompetenz, Bedingungen der Zielkultur und der Herkunftskultur zu reflektieren und sich im Sinne einer Wertebildung zu verorten. Die querschnittartige Thematisierung von Konventionen, Werten und Normen bildet eine inhaltliche Verzahnung mit dem Orientierungskurs. Sprach- und Orientierungskurs bieten damit eine aufeinander abgestimmte Heranführung an die Grundlagen eines offenen und toleranten Miteinanders. Gleichzeitig entsteht für die Teilnehmenden ein Erprobungsraum für gesellschaftliche Teilhabe. Der Integrationskurs stärkt damit Migrantinnen und Migranten in ihren individuellen Handlungs- bzw. Beteiligungskompetenzen und bietet Impulse für eine eigenständige Positionierung im Rahmen der demokratischen Grundordnung Deutschlands. (Goethe-Institut 2017: 6)

In diesen Formulierungen fällt eine gewisse Spannung auf. Einerseits werden in der Begrifflichkeit der ‚Ziel- und Herkunftskultur‘ im Singular Kollektive mit homogenen Konventionen, Werten und Normen suggeriert, andererseits wird auf individuelle und eigenständige Positionierung abgehoben. Einer kulturellen Homogenisierung wird jedoch vorgebaut, indem betont wird, dass „Unterschiede in den Bewertungen“ durch „interkulturelle Faktoren“ bedingt sein können, aber nicht müssen, sowie durch den Hinweis auf „Varianz und Diversität in der Herkunfts- und Aufnahmekultur“ (ebd.: 150). Außerdem wird die Heterogenität der Lernendengruppen von Integrationskursen betont. Als wesentliche Faktoren werden hierbei Herkunftsland, Alter, Geschlecht, Erstsprache, gesellschaftliche/politische/kulturelle Sozialisation, Erfahrungen mit Demokratie und Diktatur, Migrations- und ggf. Fluchterfahrung, Bildungssozialisation, psychosoziale Situation (vgl. ebd.: 8) aufgezählt.

Die von Schulbuchverlagen veröffentlichten und vom BAMF anerkannten Lehrwerke für die Sprachkurse berücksichtigen das Rahmencurriculum für Integrationskurse, ersetzen es aber freilich nicht. Vielmehr liegt es an den Anbietern und Lehrenden der Sprach- und Orientierungskurse durch ergänzende Aufgaben und Materialien die im Rahmencurriculum gesetzten Ziele in der Arbeit mit den Lernenden zu erreichen. Idealiter bieten jedoch die Lehrwerke den Lernenden Möglichkeiten zur Werteorientierung und -bildung, zur Selbstreflexion von Migrationserfahrung und zur kritischen Selbstpositionierung im Rahmen der demokratischen Grundordnung Deutschlands. Die Lehrwerke bereiten Sprachlernende bestenfalls auf Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens in Deutschland vor, zeigen aktuelle Konflikte, Diskurse, Debatten auf, machen die Lernenden damit inhaltlich vertraut und geben ihnen das sprachliche Rüstzeug, sich daran zu beteiligen. Das Rahmencurriculum sieht hierfür verschiedene „Handlungsfelder übergreifender Kommunikation" vor (vgl. Goethe-Institut 2017: 17). Lehrwerke haben demnach darauf zu achten, Eindimensionalität zu vermeiden und stattdessen Multiperspektivität und Kontroversität anzubieten sowie Essentialisierung und Stereotypenbildung keinen Vorschub zu leisten.

Ucharim (2009) argumentiert, dass gesellschaftliche „Wirklichkeit als Produkt subjektiver Deutung(en)" als

> „komplex, ambivalent und vielschichtig, kurz: als heterogen" aufgefasst werden müsse, und schließt daraus, dass für die „Konzeption von ‚deutscher Wirklichkeit' als Gegenstand landeskundlichen Lernens in Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Heterogenität einzufordern ist." (ebd.: 150)

Eine als homogen konstruierte Wirklichkeit verweise „auf ein Konzept von Integration als Assimilation", wohingegen „die diskursive Konstruktion einer heterogenen Wirklichkeit" den Lernenden „eigenständige Selbst- und Wirklichkeitsdeutungen" im Sinne eines Konzepts „von Integration als Partizipation" ermögliche (ebd.: 151). Die Konstruktion von gesellschaftlicher Wirklichkeit im Zeichen von Diversität muss demnach als fundamentale Anforderung für Lehrwerke für Integrationskurse gesehen werden.

1.2 Deutschland als postmigrantische Gesellschaft

Der Ausdruck ‚postmigrantische Gesellschaft' bezeichnet eine Gesellschaft, die durch die Erfahrung der Migration geprägt und durch Pluralität und teilweise Hybridität charakterisiert ist. Dabei impliziert das Präfix ‚post' nicht einen beendeten Migrationsprozess oder „ein Überwinden von Migration, sondern das Überwinden des restriktiven

Umgangs mit Migration in allen gesellschaftlichen Bereichen“ (Yıldız 2018: 48). Das postmigrantische Paradigma (vgl. Foroutan 2018) strebt ein inklusives Verständnis des Zusammenlebens an, das auch eine dominanzkritische Reflexion etablierter gesellschaftlicher Strukturen, etwa herkunftsbezogener, benachteiligender Machtverhältnisse oder ethnischer und nationaler Segregation, umfasst (vgl. Yıldız 2018: 48 u. 50). Ziel des Ansatzes ist es, die statisch-binären Kategorien der Zugehörigkeit sowie dominanzkulturelle Haltungen und Entscheidungen infrage zu stellen und stattdessen eine dominanzkritische und damit gegenhegemoniale Perspektive einzunehmen.

Dass in DaF/DaZ-Lehrwerken jedoch auf problematische Weise dominanzkulturelle Darstellungs- und Deutungsmuster vermittelt werden können, zeigt eine beispielhafte Analyse des im Klett-Verlag erschienenen Lehrwerks „DaF kompakt neu“ (vgl. Ernst 2024). Deutschland, Österreich, die Schweiz und Liechtenstein erscheinen hierin entgegen dem plurizentrischen Anspruch des Lehrwerks als homogene, weitgehend *weiße* Wohlstandsgesellschaften. Soziale Ungleichheiten oder gar Armut werden weitestgehend ausgeblendet. Gezeigt und adressiert wird die Realität einer *weißen* und heterosexuellen Mittelklasse, die leistungs- und erfolgsorientiert ist und gängigen Körperidealen entspricht. Viele Lernende, insbesondere aus Ländern des globalen Südens, sehen sich in den Materialien einer privilegierten Bevölkerung in Europa konfrontiert, die als Normalität ausgestellt wird. In der Auseinandersetzung mit dem im Lehrwerk dargebotenen Material erkennen Lernende hegemoniale Strukturen (wieder), was zur Folge haben kann, dass sie sich nicht mit dem Material identifizieren können oder sogar diskriminiert fühlen (vgl. Ernst 2024, 92). Dies würde den im Rahmencurriculum formulierten Zielsetzungen von Integrationskursen diametral zuwiderlaufen.

Im Gegensatz hierzu gehen die im Folgenden näher untersuchten DaZ-Lehrwerke für Integrationskurse der neuesten Generation vom Hueber- und Klett-Verlag in ihren Vorworten und auf ihren Homepages auf die im Rahmencurriculum formulierten Anforderungen ein und erklären durch die Konzeption ihrer Lehrwerke mit „plurikulturellen Protagonist:innen“ ein „individuelles Lernen durch Angebote für heterogene Gruppen“ zu ermöglichen (Giesberg et al. 2023: 3) oder durch die Darstellung einer „plurikulturelle[n] und diverse[n] Gesellschaft [...] Möglichkeiten zur Identifikation“ zu bieten (Hoffmann et al. 2024: 3). Diese selbst auferlegten Prämissen sind aus definitorischer Sicht weder selbsterklärend noch unproblematisch.

1.3 Plurikulturalität im Konnex von Plurilingualität

Die Begriffsverwendung „plurikulturell“ geht wohl auf den 2018/2020 erschienenen Begleitband des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2020) zurück, der als zentrale Neuerung Skalen für plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz sowie für Mediation einführt. Der Begriff Plurilingualität wird dabei deutlich von dem Begriff der Vielsprachigkeit unterschieden, „um europäischen Minderheiten- und Nachbarsprachen, ebenso wie den Herkunftssprachen der Migrantinnen und Migranten Rechnung zu tragen“, und umfasst „ein Konzept der Verfügbarkeit über mehr als eine Sprache, in dem mehrere Sprachen zu einem flexiblen und integrierten Einsatz kommen sollen, integriert auch mit einem weit gefassten kulturellen Wissen und Verständnis“ (Burwitz-Metzler 2019: 182). Plurikulturalität sei somit mit Plurilingualität eng verbunden, denn es sei „naheliegend, dass eine Person, die plurilingual ist, gleichzeitig auch plurikulturell ist“ (Fischer 2024: 36). Runnels (2021) kritisiert hieran jedoch die Perpetuierung von gruppenbezogenen Konstruktionen des Eigenen und des Fremden und den Begriff von „pluriculturalism as something based on or related to nationality or national culture“ (ebd.: 10). Sie plädiert dafür, dass „pluriculturalism entails the recognition and understanding of the diversity and perspectives of individuals“, (ebd.: 11) was auch impliziert, die Rolle von Varietäten und Registern und nicht nur von Sprachen im Konzept der Plurilingualität hervorzuheben.

Dieser Begriff von Plurikulturalität beinhaltet ein weites, über kulturelle und sprachliche Fragen hinausgehendes Verständnis von Diversität. Die Verlage scheinen hier jedoch zu unterscheiden, wenn sie angeben, nicht nur eine „plurikulturelle“, sondern auch eine „diverse Gesellschaft“ widerzuspiegeln. Hierbei beziehen sie sich dann eben nicht nur auf die im klassischen Sinn kulturell angesehenen Dimensionen wie Herkunft, Sprache und Religion, explizieren aber nicht, ob sie damit auf Merkmale wie Geschlecht und Sexualität, soziale Situation und Status, Fähigkeiten, Gesundheit, Körper oder Alter abheben. Wie die Intersektionalitätsforschung auch für den Bereich DaF/DaZ (vgl. Feike & Windhalm 2023) zeigt, spielen diese Dimensionen auf komplexe Weise zusammen und gehen aus dominanzkritischer Sicht mit Ein- und Ausschlüssen sowie Hierarchien einher, verbunden mit „Zugehörigkeitsordnungen [der] symbolischen, kulturellen, politischen und biographischen Einbeziehung und Ausgrenzung von Individuen“, in denen diese ihre Subjektivitäten formen (vgl. Mecheril 2016: 18).

Der Anspruch von Lehrwerken, „plurikulturell“ und „divers“ zu sein, impliziert demnach nicht nur Identifikationspotential für Lernende und Repräsentation von gesellschaftlichem Zusammenleben in Deutschland, sondern auch Reflexivität. Repräsentation meint hierbei nicht Repräsentativität. Aus Daten des statistischen Bundesamts[1] ergibt sich, dass knapp ein Drittel der Bevölkerung einen „Migrationshintergrund“ hat, hiervon mehr als die Hälfte Mehrsprachigkeit praktiziert, gut ein Drittel der Familien mit Kindern alleinerziehende Elternteile hat und sich mindestens 7% der Menschen in Deutschland mit der LGBTQIA+-Community identifizieren. Repräsentation kann unserer Ansicht nach aber nicht bedeuten, solche Faktoren in ihrer statistischen Proportion ‚widerzuspiegeln‘, sondern als selbstverständlicher Teil gesellschaftlicher Realität und nicht als stereotype Ausnahme darzustellen. Mit Reflexivität meinen wir, dass komplexe und mitunter uneindeutige Zugehörigkeitsordnungen verhandelt und Lernende angeregt werden, die eigene gesellschaftliche Subjektposition mit anderen zu reflektieren.

Geprüft werden soll in diesem Beitrag somit, inwiefern eine plurikulturelle und diverse Gesellschaft in den zuletzt zugelassenen DaZ-Lehrwerken repräsentiert und reflektiert wird und welches Verständnis von Plurikulturalität und Diversität den Lehrwerken zugrunde liegt. Darüber hinaus interessiert, wie Lernende implizit oder explizit zur Reflexion der eigenen gesellschaftlichen Position und deren subjektiver Wahrnehmung motiviert werden. Hierzu werden zunächst Leitfragen für die Lehrwerkanalyse hergeleitet und dann die Lehrwerke aus dem Bereich der Erwachsenenbildung des Hueber-Verlags (*Miteinander!*) und des Klett-Verlags (*Die neue Linie 1*) untersucht und verglichen.

2. Leitfragen für die Lehrwerksanalyse

Heterogenität und Diversität sind im Zuge bildungswissenschaftlicher und fremdsprachendidaktischer Diskurse Themen von besonderer und anhaltend aktueller Relevanz für die Lehrwerksforschung (vgl. Fäcke 2016: 35 u. 37). Dabei geht es in der folgenden Analyse aber nicht um den Beitrag von Lehrwerken zu einem individualisierten und binnendifferenzierten Unterricht, sondern mit der Frage nach „Repräsentationsstrategien“ gesellschaftlicher Vielfalt um einen wichtigen „Aspekt einer kulturwissenschaftlichen Lehrwerksanalyse“ (vgl. Corti 2016: 88), die sich für die diskursive

[1] Vgl. die entsprechenden Statistiken auf den Seiten des Statistischen Bundesamts: https://www.destatis.de/ (Zugriff: 30.7.2024).

Konstruktion sozialer Wirklichkeit durch sprachliche und visuelle Mittel interessiert (vgl. Ucharim 2009).

Methodisch wird dabei auf das „Modell der Intersektionalität der Mehrebenenanalyse“ von Degele & Winker (2007) bzw. Winker & Degele (2009) zurückgegriffen. In ihrem Modell werden drei miteinander interagierende Analyseebenen betrachtet: (1) die Wechselwirkungen der Differenzkategorien „Race“, „Gender“, „Class“ und „Körper“ auf der Ebene der strukturellen Herrschaftsverhältnisse, (2) die Ebene der symbolischen Repräsentationen (Normen, Werte, Ideologien, Stereotype), die Herrschaftsverhältnisse – auch durch performative Wiederholungen – stützen und stabilisieren, und (3) die Ebene der Prozesse der Identitätsbildung, die aus dem Zusammenwirken der Differenzkategorien hervorgebracht werden.

Mit Blick auf die Lehrwerksanalyse bedeutet dies, die Lehrwerke als Organe zu verstehen, die gesellschaftliche Strukturen und symbolische Repräsentationen aufgreifen und damit auf die Lernenden und deren Identitätsbildung einwirken. Dabei werden die oben genannten vier Strukturmerkmale für eine dominanzkritische Analyse herangezogen. Dazu wird ein leitfragengestütztes Vorgehen für eine überblicksartige Analyse von Texten, Bildern und Aufgaben der Lehrwerke gewählt, um zu beurteilen, in welchem Maße verschiedene Dimensionen gesellschaftlicher Vielfalt repräsentiert und auf welche Weise sie konstruiert und reflektiert werden. Gesellschaftliche Vielfalt wird hierbei in engem Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit und in Hinblick auf gesellschaftliche Machtverhältnisse betrachtet. Hierbei werden übergreifend Leitfragen diskriminierungskritischer Lehrmittelanalysen (vgl. Foitzik et al. 2019: 161–163) angelegt:

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

Auch wenn „die Verwobenheiten und das Zusammenwirken verschiedener Kategorien sozialer Ungleichheit“ (Bronner & Paulus 2021: 11) im Rahmen dieser Analyse nur punktuell betrachtet werden können, orientieren sich die Untersuchungskategorien an denen intersektionaler Ansätze, die im Folgenden weiter ausdifferenziert werden.

Die Kategorie *Race* summiert als analytischer Begriff im Folgenden kategoriale Zuordnungen im Sinne sozialer Konstruktionen, die auf Nationalität, Ethnizität, Hautfarbe, Sprache und Religion abheben. Der Begriff steht in engem Zusammenhang mit der Repräsentation und Reflexion von Migration und der Darstellung der deutschen Gesellschaft als postmigrantischer Gesellschaft. Eine von der Bundesbeauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015: 66) in Auftrag gegebene Schulbuchstudie zeigt, dass in Schulbüchern Migration und Diversität als Problem und Herausforderung für eine weiterhin überwiegend als homogen vorgestellte Gesellschaft dargestellt werden und sich damit einseitige und problematische Darstellungen, die vor 2000 erschienen sind (vgl. Höhne et al. 2005), im Grunde fortsetzen. Gerade in Lehrwerken für Integrationskurse ist eine plurikulturelle Repräsentation der deutschen Gesellschaft fundamental wichtig, was durch die folgenden Leitfragen überprüft werden soll:

- Wie wird die deutsche Gesellschaft in Text und Bild kulturell konstruiert und konnotiert? Welche regionalen Differenzen werden ein- bzw. ausgeblendet?
- Wie werden hierbei Nationalität, Ethnizität, Hautfarbe und Religion in Bildern und Texten in Zusammenhang gebracht?
- Wie wird Migration aufgefasst, dargestellt und gewertet? Wie wird Mehrsprachigkeit (auch Varietäten des Deutschen) markiert und reflektiert?
- Welche kulturellen Gruppen werden auf welche Weise konstruiert? Werden Unterschiede zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen unterstellt?
- Wie wird das Verhältnis von *Weißen* und People of Colour dargestellt? In welchem Maße und auf welche Weise wird Rassismus thematisiert?
- Werden aktuelle oder historische Konflikte, Probleme, Diskurse der postmigrantischen Gesellschaft angesprochen? Gibt es Gelegenheiten zur Diskussion und Reflexion?

Die Kategorie *Gender* bezieht sich auf die soziale Konstruktion von Geschlecht und umfasst nicht nur die Kategorien ‚männlich‘ und ‚weiblich‘, sondern auch mit ihnen verbundene Konstruktionen von Hetero-, Homo-, Bi- und Asexualität sowie Cis-, Inter- und Transsexualität. Zwar wurden für 2016 erschienene DaF-Lehrwerke Fortschritte in Bezug auf Rollenbilder von Männern und Frauen konstatiert, aber eine vollständige Gleichbehandlung sei noch immer nicht ganz umgesetzt (vgl. Elsen 2018). Bereits vor mehr als einem Jahrzehnt wurde in Schulbüchern die Reproduktion binärer Geschlechterkonstruktionen, die Marginalisierung von Homo- und Bisexualität und Nichtrepräsentation von Intersexualität, Transgender und Trans*Personen festgestellt (Bittner 2011). Büchsel (2022: 197) weist für den DaF/DaZ-Bereich darauf hin, dass die Sichtbarmachung von LGBTQIA+ zwar im 2015 überarbeiteten Rahmencurriculum für

Integrationskurse verankert (vgl. Goethe-Institut 2017: 53), „jedoch kaum in der Praxis umgesetzt“ ist und nur durch Zusatzmaterialien erfolgen kann. Es ist also interessant, ob sich in den neuesten Lehrwerken hier Veränderungen ergeben haben. Hierzu werden folgende Leitfragen angelegt:

- Wie werden Männer und Frauen repräsentiert? Herrscht ein ausgeglichenes Verhältnis in Geschlechterdarstellungen von Männern und Frauen? Werden Unterschiede zwischen Geschlechtern impliziert, und wenn, welche?
- Wird eine gendersensible Schreibweise benutzt?
- Wird eine Logik binärer Cisgeschlechtlichkeit ungebrochen reproduziert oder werden trans- und intersexuelle Menschen repräsentiert?
- Welche Rolle spielen von der Norm abweichende Sexualitäten? Werden, und wenn ja, wie, queere Menschen und Lebenswelten repräsentiert?
- Welche Konzepte von Familie und Partnerschaft werden dargestellt?

Die Kategorie *Class* geht über die Einteilung von ‚arm‘ und ‚reich‘ hinaus und differenziert Gruppen je nach Stellung im kapitalistischen Produktionssystem. In westeuropäischen Lehrwerken wird eine westliche Gesellschaft gezeigt, die nicht nur von demokratischen Werten, „sondern auch von hedonistischen Urlaubsinteressen oder von ökonomischen Zielsetzungen auch in der individuellen Berufswahl geprägt ist“ (Fäcke 2016: 40). Wenn Armut und soziale Ungleichheit überhaupt problematisiert werden, werden sie häufig „als Armut der Anderen konzeptualisiert“ (Rieger 2016: 87), ohne dass strukturelle Zusammenhänge reflektiert werden.

- Welche sozialen Verhältnisse werden abgebildet, wie werden soziale Unterschiede dargestellt und erklärt?
- Auf welche Weise werden Fragen von Zugang zu Bildung und bestimmten Berufsfeldern thematisiert und reflektiert?
- Welche Berufsbilder und damit verbundene Werte von Erfolg und Leistung werden transportiert?
- Auf welche Weise werden Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit thematisiert und charakterisiert?
- Wie wird Konsum dargestellt und der Zugang hierzu reflektiert?

Die Kategorie *Körper* kann als weitere Strukturkategorie für Diversität und Ungleichheit herausgestellt werden, wobei auf die Norm junger, gesunder, attraktiver und somit (re-)produktions- und (für den Arbeitsmarkt) leistungsfähiger Körper abgehoben wird, was impliziert, dass aufgrund physischer und psychischer Beeinträchtigung ‚Behinderung‘ als Abweichung und Defizit konstruiert wird. Durch solche Bodyismen werden

Menschengruppen aufgrund körperlicher Merkmale wie Alter, Attraktivität, Generativität und körperliche Verfasstheit unterschieden und hierarchisiert bewertet (vgl. Winker & Degele 2009: 51). Für die Untersuchung ergeben sich folgende Leitfragen:

- Welche körperlichen Normen werden in Bildern reproduziert, welche Vorstellungen von ‚Gesundheit‘ in Texten transportiert? Werden psychische und chronische Krankheiten dargestellt, wenn ja, wie?
- (Wie) werden ‚Behinderungen‘ thematisiert? (Wie) werden körperlich beeinträchtigte Personen dargestellt?
- Wie wird das Verhältnis von ‚jungen‘ und ‚alten‘ Menschen repräsentiert und bewertet?

Für die Analyse der Lehrwerke werden alle Texte, Bilder und Aufgaben der Kurs- und Übungsteile der Lehrwerke in Hinblick auf die Leitfragen gesichtet und Auffälligkeiten und Beobachtungen je nach Kategorie beschrieben und schließlich in der Zusammenschau zu Schlussfolgerungen verdichtet, die mit Beispielen belegt werden. Hierbei werden die Bände der Niveaustufe A2.2 als Stichprobe gewählt, da sie kürzlich erschienen sind und für beide Lehrwerke bereits vorliegen.

3. *Miteinander! Deutsch für Alltag und Beruf,* A 2.2

3.1 Erklärte Konzeption des Lehrwerks

Das Arbeitsbuch *Miteinander! Deutsch für Alltag und Beruf,* A 2.2, erschien in der ersten Auflage 2023 im Hueber-Verlag (Giersberg et al. 2023). Der Band ist vom BAMF als kurstragendes Lehrwerk für Integrationskurse zugelassen.

Der Aufbau des Arbeitsbuchs ist gut strukturiert und umfasst hilfreiche Ergänzungen: Der „Wegweiser“ und das „Inhaltsverzeichnis“ geben einen sehr guten Überblick, dem „Kursbuch“ folgen „Aktionsseiten“, die Konversationsübungen enthalten, sowie „Auswahlaufgaben“. Das sich anschließende „Arbeitsbuch“ beinhaltet Lernfortschrittstests nach jeder Lektion. Es folgen „Prüfungstraining“, „Lernwortschatz“ und „Quellenverzeichnis“.

Das Kursbuch im Band umfasst acht Kapitel (Kapitel 9-16), die jeweils ein bestimmtes inhaltliches Thema in den Blick nehmen und einen Protagonisten oder eine Protagonistin in den Mittelpunkt stellen. Die inhaltlichen Themen sind abgestimmt auf die Lerninhalte in Bezug auf Wortschatz, Grammatik und Kommunikation in den jeweiligen Lektionen. Hervorzuheben ist, dass durch den Ansatz des „Storytelling“ eine Person im Mittelpunkt der Lektion steht, über die die Lernenden „alltagsnahe Realien“

(ebd.: 5) auf einer weiteren Doppelseite erfahren können, und jede Lektion mit einem Extra-Film abschließt, der ein interessantes Alltagsthema passend zur Lektion vertieft. So gelingt nicht nur eine nachhaltige Verzahnung von Geschichten mit Wortschatz und Grammatik, sondern auch das „Einleben" in authentische Situationen. Darüber hinaus schafft jede Lektion Anknüpfungspunkte an die Themen Plurikulturalität und Diversität, zum Teil auch in intersektionaler Perspektive, die hier nur kurz angerissen werden:

So unterhält sich in Lektion 9 die in Deutschland geborene Lotte, die als Köchin arbeitet und in einer großzügigen Altbauwohnung zu wohnen scheint, mit einer älteren Nachbarin über die Berufsmöglichkeiten von Frauen früher und heute sowie über Generationenkonflikte (= Age, Gender, Class). In Lektion 10 hat die arbeitslose Yasmin, alleinerziehende Mutter mit Migrationsgeschichte, ein Bewerbungsgespräch (= Gender, Race, Class). Die aus Polen stammende Sofia arbeitet als Fotografin und geht (in Lektion 11) mit Augenproblemen zur Ärztin (= Gender, Body), während in Lektion 12 der ehemalige Wachmann Pekka, der aus Finnland stammt, als Künstler auf einem Festival auftritt (= kulturelle Diversität). In Lektion 13 begleiten die Lernenden Maria, die aus Spanien kommt und in Deutschland eine Familie gegründet hat, bei einer Einkaufstour (= Class), in Lektion 14 den in Deutschland geborenen Taxifahrer Toni, der seine Großmutter im Altenheim besucht und ihr eine Kuckucksuhr schenkt (= Age). Amadou, der in Lektion 15 ein Konto eröffnen und einen Kredit für den Kauf einer neuen Waschmaschine aufnehmen will, diskutiert mit seiner Freundin Elisa, ob sie stattdessen Geld von ihren Eltern annehmen soll (= Race, Class, Age). In Lektion 16 erfahren die Lernenden, dass Samir und Ludmilla ein Kind bekommen und in drei Jahren heiraten wollen (= Gender, Class, Race).

3.2 Analyse *Race*

Der Band *Miteinander!* zeigt eine stark europäisch geprägte deutsche Migrationsgesellschaft, da diejenigen Protagonisten mit Migrationserfahrung überwiegend aus Europa kommen (Zofia stammt aus Polen, Pekka aus Finnland, Maria aus Spanien, nur Samir kommt aus Syrien) und diejenigen Personen mit wohl nicht-europäischer Migrationsgeschichte (Yasmin, Amadou) in Deutschland groß geworden sind. Im Hueber-Buch wird Deutschland zwar als ein Einwanderungsland dargestellt, das aber ausschließlich als einsprachig und als christlich geprägt vorgestellt wird, indem ausschließlich christliche Feste in Lektion 16 und auf den Aktionsseiten zu Lektion 11

thematisiert werden (vgl. Giersberg et al. 2023: 99). Zwar haben dann die Lernenden auf den Aktionsseiten die Aufgabe, über andere Feste zu sprechen (vgl. ebd.: 86 u. 89), aber in beiden Fällen ist dies auf muslimisch Gläubige oder türkische Lernende hin ausgerichtet, da explizit und ausschließlich das muslimische Zuckerfest thematisiert wird. Regionale Unterschiede in Deutschland werden nicht angesprochen: Regionale Feste (Karneval, Oktoberfest, Hamburger Hafenfest) werden nur im Anhang thematisiert, regionale sprachliche Varietäten werden gar nicht erwähnt. Und selbst die in Lektion 14 thematisierte Kuckucksuhr, die Toni seiner Oma schenkt, wird nicht genutzt, um den Regionalbezug zu erläutern. Biografien der Einwanderer werden i. d. R. als „Erfolgsgeschichten“ präsentiert: Zofia aus Polen ist eine erfolgreiche Fotografin; Pekka aus Finnland ist heimat- und familienverbunden und trotz Arbeitslosigkeit gut gestimmt, insbesondere freut er sich auf seinen ersten Auftritt bei einem Festival; Maria ist mit ihrer Tochter aus Spanien nach Deutschland gekommen und lebt nun glücklich mit Enrico zusammen; Samir aus Syrien ist bei Pflegeeltern in Deutschland aufgewachsen und freut sich auf die Hochzeit mit Ludmilla. Unterschiede in kulturellen Gewohnheiten und eventuell daraus resultierende Konflikte werden nicht diskutiert, wodurch die Gefahr umgangen wird, Essentialismus zu betreiben. Doch finden sich am Ende jeder Lektion Reflexionsaufgaben für die Lernenden, in denen sie Stellung beziehen oder ihre Meinung kundgeben sollen. Aber diese Aufgaben dienen nicht dazu, Stereotype aktiv zu dekonstruieren oder über kulturelle Praktiken aufzuklären und zu diskutieren. Alltagsrassismus wird hingegen thematisiert, als Luisa in Lektion 16 von Racial Profiling-Überprüfungen berichtet (ebd.: 88). Aufgaben zur Diskussion oder weiterführende Informationen zu diesem Aspekt sind allerdings nicht angelegt.

Obwohl ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen *weißen* Personen und People of Colour herrscht und die Figuren keineswegs durch die Hautfarbe stereotype Rollen zugewiesen bekommen, fallen bei der Anlage der Figur Amadou in die Szenerien in den Lektionen eine intersektionale Schwächerstellung und Essentialismus auf. Amadou möchte finanziell unabhängig sein und nimmt in Kauf, wenig Geld zu haben; seine Freundin Elisa, aus privilegiertem Elternhaus, erwägt, Geld von ihren Eltern anzunehmen. Paradigmatisch für das Bild Deutschlands, das das Lehrbuch darzustellen versucht, kann die Abbildung in den Auswahlaufgaben zu Lektion 13 (ebd.: 170) betrachtet werden: Wir sehen auf der linken Seite einen alten Mann mit Stock auf einer Bank sitzen, in der Mitte einen Vater mit Kind, beide mit Migrationsgeschichte, wobei das Kind Angst vor

dem Hund einer blondhaarigen Frau hat, im Hintergrund zwei Jungen, die spielen oder Fahrrad fahren. Abgebildet ist eine vorwiegend *weiße* Gesellschaft, die schlank, sportlich und bis ins hohe Alter noch fit ist und in der Alt und Jung friedlich miteinander leben, wobei allerdings ausgerechnet das Aufeinandertreffen zwischen dem Hund einer als *weiß* markierten Frau und dem Kind mit Migrationsgeschichte einen kritischen Moment darstellt und Konfliktpotential andeutet.

Mehrsprachigkeit und Varietäten des Deutschen werden im Band weder thematisiert noch – mit Blick auf die Lernenden – genutzt. Auch in den Audiotexten sprechen alle Protagonist:innen Standardhochdeutsch, was weder die praktizierte Variabilität der deutschen Sprache in Deutschland repräsentiert noch dem Konzept von Plurikulturalität im Konnex von Plurilingualität (vgl. Kapitel 1.3) entspricht. Wünschenswert wären Audios mit unterschiedlichen Akzenten und ggf. Inferenzen sowie Dialekten und Aufgaben, die die Plurilingualität der Lernenden aktiv nutzen.

3.3 Analyse *Gender*

Es wird auf ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Männern und Frauen bei den Protagonist:innen in den Lektionen und bei den Abbildungen geachtet, wenngleich bestimmte Berufsgruppen als männlich dominiert dargestellt werden: Lektion 10 behandelt etwa das Thema „Bewerbung“ und zeigt auf insgesamt fünf Abbildungen vier Bewerberinnen, die männlichen Vorgesetzten im Bewerbungsgespräch gegenübersitzen (vgl. ebd.: 26 u. 31). Nur eine Abbildung (vgl. ebd.: 24) zeigt einen Mann als Bewerber und eine Frau als Chefin. Aus intersektionaler und dominanzkritischer Perspektive betrachtet fällt auf, dass – unabhängig vom Geschlecht – nur die Bewerber:innen jeweils auf den Fotos in dieser Lektion einen Migrationshintergrund zu haben scheinen, wodurch ein hierarchisches Gefälle untermauert wird.

Während Bürojobs als männliche Domäne gezeigt werden, erscheint das Gesundheitssystem divers geprägt: In Lektion 11 steht ein Arzthelfer am Empfang und eine Patientin wird von einer Augenärztin behandelt. In den Auswahlaufgaben zur Lektion finden wir zudem einen Friseur, eine Schreinerin und einen Arzt abgebildet, wodurch eine überkommene Zuordnung von männlich oder weiblich dominierten Jobs durchbrochen wird. Die Schwächerstellung von Frauen, die aufgrund der Kindererziehung entweder nicht studieren oder ihren Job ausüben konnten, wird in Lektion 10 implizit angesprochen, aber nicht zur kritischen Diskussion gestellt. Im gesamten Band werden

nur cis-Beziehungen gezeigt, LGBTQIA+ wird nur in Lektion 10 implizit erwähnt, wenn beispielhaft Stellenausschreibungen mit den Formeln „(m/w/d)“ und „(m/w/x)“ abgebildet und damit Geschlechteridentitäten jenseits binärer Cis-Geschlechtlichkeit angesprochen werden. Gendersensible Sprache wird hingegen konsequent, aber nicht einheitlich verwendet.

3.4 Analyse *Class*

Im Lehrwerk wird keine elitäre Gesellschaft gezeigt, vielmehr werden Jobs und Anschaffungen im unteren Einkommensniveau aufgeführt. In Lektion 10 werden nur solche Berufe (Busfahrer, Bau, Verkäuferin, Erzieher, Kellner) thematisiert, für die man kein Studium oder eine Fachkräfteausbildung benötigt und deren Stellen nicht hoch dotiert sind. Die in Lektion 13 thematisierten Einkäufe der Figuren sind, unabhängig von Herkunft und Migrationserfahrung, vergleichbar in den Kosten, d. h. Privilegierte kaufen nichts Teureres, sie werden aber auch nicht dargestellt. Lediglich die Darstellung der Wohnsituation von Lotte erweckt den Eindruck, dass man sich mit einem Köchinnengehalt viel leisten kann. Oder liegt es daran, dass sie die einzige Protagonistin ohne Migrationsgeschichte ist? Denkbar ist, dass diese Setzungen mit Blick auf die erwarteten Nutzer:innen des Lehrwerks getroffen wurden: neu Zugewanderte, die Deutsch lernen, um einen einfachen, zum Auskommen genügenden Job zu erhalten und in der Gesellschaft anzukommen. Hierzu passt, dass auch in den Auswahlaufgaben alltägliche Nachbarschaftskonflikte in Mehrparteienhäusern thematisiert werden, deren Bewohner:innen einer ähnlichen Einkommensschicht oder sozialen Gruppe angehören. Ausgeblendet werden andere Gruppen (Arbeitslose, Hartz-IV-Empfänger, Geflüchtete, Superreiche), sowie Konflikte zwischen den Einkommensgruppen. Es wird der Eindruck vermittelt, Deutschland bestehe aus einer breiten, zufriedenen Mittelschicht im unteren Einkommensniveau.

3.5 Analyse *Körper*

Alle acht Protagonist:innen werden prinzipiell als gesund, schlank und fit dargestellt, niemand ist ernsthaft körperlich oder psychisch beeinträchtigt. Lektion 11 thematisiert einen Arztbesuch und hätte das Potenzial gehabt, körperlich und psychisch beeinträchtigte Personen zu Wort kommen zu lassen, etwa zu Hindernissen und Schwierigkeiten im Alltag und Berufsleben. Ein Rollstuhlfahrer taucht lediglich zweimal auf einer kleinen Abbildung auf (vgl. ebd.: 45 u. 136).

Die beiden Protagonist:innen Lotte und Toni zeigen, dass Alt und Jung ein gutes Verhältnis haben, ganz unabhängig von ihrem kulturellen oder nationalen Hintergrund. Alltägliche Nachbarschaftskonflikte werden auf die Differenz alt-jung zurückgeführt (vgl. ebd.: 18 f.), wenn es etwa Unstimmigkeiten zur Lautstärke der Musik gibt oder zu der Frage, ob Kinderwagen in der Einfahrt stehen gelassen werden dürfen (ebd.: 18).

4. Lehrwerksanalyse *Die neue Linie 1*, A 2.2

4.1 Erklärte Konzeption des Lehrwerks

Das Lehrwerk *Die neue Linie 1* (Hoffmann et al. 2024) des Klett-Verlags basiert auf dem seit 2015 erscheinenden Lehrwerk *Linie 1*, das seit 2018 komplett bis zum Band B2 vorliegt. Laut Verlag handelt es sich bei der seit 2023 erscheinenden Lehrwerksreihe um eine „völlige Neubearbeitung“ des Vorgängers. Der Band A 2.2 erschien in der ersten Auflage Ende März 2024 und ist inzwischen vom BAMF als kurstragendes Lehrwerk für Integrationskurse zugelassen worden.

Das Lehrwerk besteht aus einem Kurs- und einem Übungsteil mit Aufgaben, die individuelle Lernwege im Sinne der Binnendifferenzierung ermöglichen sollen. Das Lehrwerk ist handlungsorientiert aufgebaut und durch sogenannte Szenarien strukturiert, die Handlungssituationen beinhalten. In den Lektionen 9 bis 16 des Bandes A2.2 sind dies die Themen: Eltern, Kinder und ihr Verhältnis zur Schule (Lektion 9), Umgang mit Konflikten und Zusammenarbeit (Lektion 10), Nutzung digitaler Medien (Lektion 11), Einkaufen und Vorlieben (Lektion 12), Ausbildung und Beruf (Lektion 13), Freundschaft (Lektion 14), Ämter und Behörden (Lektion 15) und Feste (Lektion 16). Mit Ausnahme der Lektion 14 entsprechen diese Themenkomplexe denen des Vorgängerlehrwerks, die einzelnen Lektionen lehnen sich diesem aber unterschiedlich stark an. Jede Lektion besteht aus Aktivitäten, die alle vier Kompetenzen trainieren und sprachliche Mittel (Wortschatz und Redemittel, Grammatik und auch Aussprache) vermitteln. Am Ende der Lektion finden sich ein Überblick zu den Schwerpunkten mit Übungen sowie ergänzendes Material mit Aufgaben zur Orthografie, zur Mediation und zu Lernmethoden. Aufgaben der Rubrik „Und Sie?“ sollen die Lektionsinhalte personalisieren und den Lernenden die Möglichkeit geben, über sich selbst zu sprechen. Nach jedem zweiten Kapitel beinhaltet eine sogenannte „Haltestelle“ Aktivitäten zur Wiederholung und Vertiefung sowie Musteraufgaben für die DTZ-, TELC- und Goethezertifikatsprüfungen der Niveaustufe A2.

Zwar ist im Vorwort von „Protagonistinnen und Protagonisten“ die Rede, die „eine plurikulturelle und diverse Gesellschaft“ darstellen würden, jedoch gibt es keine Figur, welche die gesamte Lektion über im Vordergrund steht, Teil einer Geschichte ist und so Konturen und Tiefe erhält – es handelt sich durchweg um *flat characters*, also Figuren ohne Komplexität, die lediglich Typen repräsentieren. Dafür ist die Anzahl der Personen im Lehrwerk beträchtlich.

4.2 Analyse *Race*

Die *Die neue Linie 1* präsentiert in den Lektionstexten und -bildern sowie in den Übungen eine Vielzahl von Figuren, von denen mehr als die Hälfte nicht-deutsche Namen besitzen, wobei Namen, Fotos und Zeichnungen auf sehr diverse Herkunftsgeschichten der Figuren schließen lassen: Während je nach Lektion ca. 10 bis 25% der Menschen auf Fotos People of Colour sind, wird im gesamten Lehrbuch nur einmal, zumal in einer etwas stereotypen Zeichnung, ein Mädchen mit Kopftuch abgebildet (ebd.: 12). In Lektion 16 „Das feiern wir“ werden zwar nicht-religiöse Feste in den Mittelpunkt gestellt, aber auch „Feste weltweit“ (ebd.: 147) thematisiert. Dabei werden zwar Weihnachten (ebd.: 148) und Chanukka (ebd.: 141) erwähnt, aber kein islamisches Fest. Islamische Lebensrealitäten in Deutschland sind somit deutlich unterrepräsentiert.

In Lektion 13 „Handwerk hat Zukunft“ geht es im Übungsteil auch um Bewerbungsverfahren. Einerseits ist hier ein Foto zu finden, dass zwei nicht-*weiße* Menschen in der Rolle der Bewerberin und des Personalers/der Personalerin zeigt, andererseits hat in einem beispielhaften Bewerbungsschreiben um einen Ausbildungsplatz in einer Bäckerei der Bewerber einen türkischen, die Chefin der Bäckerei einen deutschen Namen (vgl. ebd.: 93). Insgesamt ist aber ein Bemühen zu erkennen, eine postmigrantische Gesellschaft abzubilden: Menschen mit Migrationsgeschichte erscheinen hierbei durchaus als selbstverständlicher Teil der deutschen Gesellschaft und sind nicht auf bestimmte Rollen oder soziale Positionen festgelegt. Allerdings führt der Ansatz an generischen Situationen dazu, dass die Figuren austauschbar sind, da kaum andere Informationen als Name und soziale Rolle gegeben werden. Beweggründe, Motive und Prozesse von Migration werden im A-Band des Lehrwerks gar nicht thematisiert, obwohl dies für die Lernenden Bezugs- und Anknüpfungspunkte bieten würde. Die einzige Figur, deren Migrationsgeschichte in einem Hörtext überhaupt expliziert wird, ist Tomás, ein Chilene, der als Ingenieur seit fünf Monaten in Deutschland lebt und von einer Polizistin angehalten und darauf hingewiesen wird, dass er eine deutsche Führer-

scheinprüfung machen muss. Als Konsequenz von Migration wird in dieser Episode die Notwendigkeit von Regellernen und Anpassung impliziert.

Auch in diesem Lehrwerk werden die Hörtexte ausnahmslos in akzentfreiem Deutsch gesprochen (vgl. Kapitel 3.1). Der Maßstab eines akzentfreien Standarddeutsch wird zudem explizit affirmiert. In Aussagen zur Rolle des Internets beim Deutschlernen sagt die Figur Artem Melnik: „Für mich ist es wichtig, dass mein Deutsch auch Deutsch klingt. Deswegen übe ich auch mit Aussprache-Videos auf einem Youtube-Kanal“ (ebd.: 53).

Auch wenn eine postmigrantische Gesellschaft oberflächlich repräsentiert wird, so werden die Lernenden nicht als Teil dieser adressiert, sondern immer wieder auf die Rolle von ‚Anderen‘ festgeschrieben. Dies fällt vor allem an den Aufgaben der Kategorie „Und Sie?“ auf, in denen die Lernenden aufgefordert werden, Bezüge zu eigenen Erfahrungen herzustellen. Hier finden sich Formulierungen wie „in Ihrem Land“ (ebd.: 17) oder „deiner Heimat“ (ebd.: 69); Lernende werden etwa aufgefordert, einen Text zu einem typischen Fest aus „Ihrer Kultur“ (ebd.: 141) zu schreiben. Hierin offenbart sich ein homogenisierender Kulturbegriff und eine Logik des „Eigenen“ und des „Fremden“, der die Lernenden ein „Anderssein“ festschreibt.

Es überrascht daher nicht, dass bei der expliziten Thematisierung von kulturellen Differenzen immer wieder kulturelle Stereotype reproduziert werden, etwa in der Lektion 10 im Lektionstext „Internationale Zusammenarbeit: Nicht immer leicht, aber immer interessant“ (ebd.: 33). Die Figuren Tamara Klausert und Isabella dos Santos vergleichen hier die „brasilianische Art“ der Zusammenarbeit mit der von „Deutschen“: „Zuerst erzählt man etwas Privates“ in Brasilien, dagegen: „Deutsche wollen meistens direkt zur Sache kommen“.

Damit einhergeht, dass ein homogenisiertes Deutschlandbild vermittelt wird, wobei auffällig wenig landeskundliches Wissen vermittelt wird, explizit nur in Lektion 9 zum deutschen Schulsystem und in einer der „Haltestellen“, die Wissen der Lektionen bündeln sollen. Hier gibt es eine Doppelseite mit Texten und Bildern unter der Überschrift „Leben in Deutschland“ (ebd.: 78 f.), wo Berlin, Köln, Wiesbaden, ein Dorf in Süddeutschland, ein Ort an der Ostsee und Norddeich miteinander kontrastieren. Allerdings wird hier ein sehr oberflächliches Bild von regionaler Vielfalt gegeben, Unterschiede zwischen Stadt und Land oder Differenzen zwischen West- und Ost- oder Nord- und Süddeutschland werden an keiner Stelle thematisiert. Die deutsche Gesell-

schaft wird hier zwar durch Namen und Bilder als vielfältig präsentiert, aber wie im gesamten Lehrwerk harmonisiert.

4.3 Analyse *Gender*

Im Lehrwerk werden Männer und Frauen in einem quantitativ ausgeglichenen Verhältnis repräsentiert. Es fällt auf, dass Geschlechterstereotypen in Bezug auf Rollenzuschreibungen teils offensiv entgegengearbeitet wird. Vorgesetztenrollen werden in Dialogen stets mit Frauen besetzt (ebd.: 16, 25, 31 u. 94), allerdings sind die ausführlicheren Portraits von Erfolgsgeschichten eines Familienbetriebs und eines Kochs mit eigenem Restaurant Männern gewidmet (ebd.: 89 u. 94). Das offensichtliche Bemühen, patriarchale Geschlechterhierarchien zu unterlaufen, wird intersektional aber nicht fortgeführt: Es werden lediglich zwei Männer mit Namen oder Bildern, die auf eine Migrationsgeschichte schließen lassen, in einer Leitungsfunktion gezeigt: als Inhaber einer Autowerkstatt (ebd.: 39) bzw. eines Friseursalons (ebd.: 96). Diese scheinen aber eher eine Ausnahme darzustellen und kommen nicht in den Lektionstexten, sondern nur in den nachgelagerten Übungen vor. Frauen mit Migrationsgeschichte in Leitungsposition kommen gar nicht vor.

Auch in Bezug auf Berufe scheint stereotypen Zuordnungen bewusst entgegen gearbeitet zu werden: Ein Mann arbeitet in einer Änderungsschneiderei (ebd.: 30), öfter dagegen werden Frauen in Text und Bild in sogenannten „Männerdomänen“ gezeigt: als Malerin, Tischlerin (ebd.: 85), Klempnerin (ebd.: 114), als Verkäuferin für technische Geräte (ebd.: 50), als Informatikerin (ebd.: 84). Insgesamt sind Frauen mit Migrationsgeschichte in akademischen Berufen unterrepräsentiert (einzige Ausnahme ist die Lehrerin mit dem Namen Frau Qasim, ebd.: 16). In einzelnen Übungen werden Geschlechterstereotype hingegen nicht gebrochen, wenn etwa in einer Zuordnungsübung zur Übung des Wortschatzes die Friseurin, die Schneiderin, der Installateur, die Maler im männlichen Plural und der Dachdecker (ebd.: 90, Übung 1b) typischen Tätigkeiten zugeordnet werden sollen (ein ähnliches Muster findet sich auf der Doppelseite ebd.: 82 f.).

Noch weniger konsequent werden Geschlechterstereotype in anderen Bereichen vermieden. Während Ken mit den Worten zitiert wird, dass er „zum Glück […] Freunde [habe], die nähen können“, und Nähen so zumindest nicht als typisch weibliche Tätigkeit dargestellt wird, erscheint das Sprechen über passende Kleidung eher ‚Frauensache‘

zu sein (vgl. ebd.: 71). Bei der Zuordnung von Kleidungsstücken und Accessoires zu Geschlechtern werden in Text und Bild klar heteronormative Muster reproduziert. So findet sich beispielsweise kein einziges Bild mit einem Mann mit Ohrring oder einem anderen Accessoire, Männer mit langen Haaren und Frauen mit kurzen Haaren stellen Ausnahmen dar.

Positiv zu vermerken ist, dass geschlechtergerechte Sprache, zwar nicht konsequent, aber in verschiedenen Ausprägungen verwendet und auch explizit thematisiert wird, wobei es sogar eine Ausspracheübung zu gegenderter Sprache gibt (ebd.: 88, Übung 6c) und eine Übersicht über „Bezeichnungen für Personen in einem Wort“ („Bewerber/innen, Bewerber*innen, BewerberInnen, Bewerber:innen, Bewerber_innen“, ebd.) gegeben wird. Diese etwa könnte zum Anlass genommen werden, über Genderfragen oder die Norm der Cisgeschlechtlichkeit zu diskutieren. Solche Impulse sind im Lehrwerk aber an keiner Stelle angelegt und müssen von der Lehrkraft gegeben werden.

Im Lehrwerk werden weitgehend traditionelle Familienbilder und heteronormative Beziehungskonzepte reproduziert. In den Lektionstexten erscheinen nur Familien mit verheirateten Müttern und Vätern, lediglich in einer Hörverstehensübung mit einer Umfrage zum Thema „Familie, Freunde und Kollegen – wie wichtig sind sie für Sie?“ tritt ein alleinerziehender Vater von drei Kindern auf, der sich von seiner Frau getrennt hat (ebd.: 110). In einer Zuordnungsübung zur Beschreibung von Fotos („Was sehen Sie auf den Fotos“) wird eine fast schon programmatische Vorlage geliefert: „Ich denke, das ist eine Familie: Vater, Mutter und zwei Kinder“ (ebd.: 146). Auch in Bezug auf Freundschaftsbeziehungen erscheint es so, dass Männer beste Freunde und Frauen gute bzw. beste Freundinnen haben (vgl. ebd.: 100). Nicht heteronormative Beziehungen werden nicht explizit gezeigt, an einer Stelle wird eine homosexuelle Beziehung von zwei Männern angedeutet: Maik und Emilio ziehen zusammen und geben eine Einzugsparty – ob sie ein Paar sind, wird aber offengelassen (vgl. ebd.: 142). Die Übung, eine Glückwunschkarte für eine Hochzeit zu schreiben, bezieht sich auf eine heterosexuelle Hochzeit (vgl. ebd.: 145). Queerness in allen Aspekten wird somit ausgeblendet und an keiner Stelle reflektiert.

4.4 Analyse *Class*

Im A2.2-Band des Lehrwerks werden keine prekären Lebensverhältnisse gezeigt, sondern in Bildern und Texten die Wohn- und Konsummuster der unteren und ge-

hobenen Mittelklasse repräsentiert. Es erscheint als Normalität einen hochwertigen Laptop von Apple zu besitzen (vgl. Bilder ebd.: 24, 28 u. 59) oder – wie in einer Übung zur Adjektivdeklination – eine neue Wohnung mit „Wow!“-Effekt (ebd.: 55) zu haben: „großes Wohnzimmer, teurer Computer, großer Fernseher, breiter Kühlschrank, sonniger Balkon“. Die Frage „Wie verbringen Sie Ihren Urlaub am liebsten?“ (ebd.: 105) impliziert, dass Menschen in Arbeitsverhältnissen adressiert werden und man es sich leisten kann, zu verreisen und dabei auch entferntere Destinationen auszuwählen. Auch das Beispiel „Ich habe nicht viel Urlaub, ich bleibe am liebsten zuhause“ als Sprechvorlage unterläuft dies nicht, da nur mangelnde Zeit, nicht aber fehlende Ressourcen als Grund erscheinen, keinen Urlaub zu machen. Auch Familienfeiern in Einfamilienhäusern mit Garten erscheinen als Normalität (ebd.: 146). In Lektion 12 werden das Kaufen von Gebrauchtwaren und Second-Handkleidung auf dem Flohmarkt und Upcycling thematisiert, allerdings implizit in Bezug zu Nachhaltigkeit und gar nicht zu sozialen Fragen gebracht. Armut und soziale Ungleichheit werden an keiner Stelle eingeblendet oder zum Diskussionsthema gemacht. Ausgeblendet sind auch in diesem Lehrwerk Arbeitslose, Bürgergeldempfänger, Geflüchtete, auch hier wird der Eindruck vermittelt, Deutschland bestehe weitgehend aus einer zufriedenen Mittelschicht.

Als Zugang zu dieser Mittelschicht werden die Handwerksberufe dargestellt, die in Lektion 13 unter der Überschrift „Handwerk hat Zukunft!“ in den Vordergrund gestellt und als Möglichkeit für beruflichen Erfolg dargestellt werden. Die hier präsentierten Erfolgsgeschichten implizieren, dass sich harte Arbeit lohnt. Bei der Thematisierung von beruflichen Lebensläufen werden zwar auch Menschen eingeblendet, die die Traumberufe ihrer Kindheit nicht haben erreichen können. Am Beispiel von Celia, die als Kind Ärztin und Schauspielerin werden wollte und nun als Verkäuferin arbeitet, wird aber impliziert, dass man durch Aus- und Weiterbildung Chancen hat, sich beruflich weiterzuentwickeln.

In der Arbeit mit einer Karikatur wird impliziert, dass Menschen unterschiedliche Talente und Voraussetzungen für eine Aufgabe besitzen und nur die für sie passende Stellung finden müssen. Unter dieser Prämisse wird auch das gegliederte Schulsystem in Deutschland (ebd.: 17) vorgestellt, wobei Fragen des Zugangs (etwa zum Gymnasium) und von Bildungsgerechtigkeit überhaupt nicht thematisiert werden, eine Reflexion, die auch bei der Thematisierung der digitalen Medien (Lektion 11) ausbleibt. Dass etwa der Kritik am deutschen Schulsystem kein Raum gegeben wird, ist nur ein

Beispiel dafür, wie im Bereich der Landeskunde die Diskussion unterschiedlicher Perspektiven und Meinungen unterbleibt.

Soziale Fragen werden ein einziges Mal in einer Leseverstehensübung zur Prüfungsvorbereitung explizit thematisiert und zwar am Beispiel der „Stadtteilmütter Neukölln", die „Frauen in sogenannten Problemvierteln [beraten]" und „Familien mit Migrationsgeschichte [...] Tipps zu Erziehung, Bildungsmöglichkeiten und Gesundheit" geben (ebd.: 112). Dieses Projekt wird als Beispiel eines „erfolgreichen" Integrationsprojekts dargestellt. Über die Bedeutung des Begriffs und die Bedingungen von ‚Integration' wird aber an keiner Stelle gesprochen.

4.5 Analyse *Body*

Fast alle Fotos im Lehrwerk zeigen attraktive, schlanke Menschen ohne körperliche Einschränkungen. Dies mag auch daran liegen, dass ein Großteil der Fotos von Bildagenturen wie Getty Images bezogen wird (vgl. Quellenverzeichnis ebd.: 181 ff.). Der einzige Verweis auf Menschen mit körperlichen Einschränkungen ist ein Foto von einem Blindenhund (ebd.: 101). Auch psychische Krankheiten werden nicht thematisiert. Gesundheit und Fitness werden als erstrebenswerte Norm präsentiert, etwa wenn in einer Grammatikübung der Satz „Ich gehe regelmäßig ins Fitnessstudio" mit einem Finalsatz ergänzt werden soll (ebd.: 107) oder in einem Text in einer Leseverstehensübung nahegelegt wird, dass Sport und Diät gemeinsam mit Freund:innen erfolgreicher absolviert werden können (vgl. ebd.: 104).

Insgesamt gibt es nur wenige Figuren, die ältere und alte Menschen darstellen. Eine Ausnahme bildet in Lektion 14 zum Thema Freundschaft eine alte Dame, die sagt, dass ihr bester Freund ihr Hund sei (ebd.: 99). Das Thema Einsamkeit wird hier aber nicht expliziert und zur Diskussion gestellt. Ansonsten wird ein harmonisches Verhältnis zwischen den Generationen präsentiert: Unter der Überschrift „Alt und Jung lernen miteinander" wird bspw. eine Lesepartnerschaft zwischen dem Rentner Klaus und dem Jungen Tafari, der „vor einem Jahr aus Äthiopien nach Berlin gekommen ist", unter der Überschrift „Einfach anders" als Beispiel für interkulturelle Zusammenarbeit dargestellt (ebd.: 33).

5. Fazit

In den beiden neuesten vom BAMF für den Integrationskurs zugelassenen Lehrwerken *Miteinander!* und *Die neue Linie 1* bemühen sich Verlag und Autor:innen sichtbar, eine postmigrantische und diverse Gesellschaft in Deutschland abzubilden. Allerdings liegt dieser Bemühung in beiden Fällen ein unzureichendes Verständnis des Konzepts der Plurikulturalität zugrunde, wie es aktuell in Forschungsdiskursen in Folge der Prominentsetzung des Begriffs im Begleitband des GeR diskutiert wird. Die Lehrwerke repräsentieren zwar Menschen mit unterschiedlichen Migrationsgeschichten, zeigen aber nicht deren Plurikulturalität und vor allem nicht deren Plurilingualität. Mehrsprachigkeit wird weder in Dialogen verwendet noch thematisiert oder in Aufgaben zur Förderung von Sprachbewusstheit genutzt. Die von den Verlagen als Protagonist:innen bezeichneten Figuren sprechen akzent- und fehlerfreies Deutsch. Dies wirkt nicht nur wenig authentisch, sondern auf diese Weise wird auch ein falscher Maßstab konstruiert, der den Lernenden entgegengehalten wird. Auch die deutsche Gesellschaft wird nicht als plurikulturell und plurilingual dargestellt, denn regionale und soziale Differenzen und damit verbundene Varietäten werden fast vollständig ausgeblendet. Wichtig wären Audios mit unterschiedlichen Akzenten und ggf. Inferenzen sowie Dialekten und Aufgaben, die die Plurilingualität der Lernenden aktiv nutzen.

Interessant ist, dass die konzeptionellen Unterschiede zwischen den Lehrwerken Einfluss auf die Repräsentation der postmigrantischen Gesellschaft haben. In beiden Lehrwerken sind die Lektionen themen- und handlungsorientiert konzipiert. Während im „Storytelling“-Konzept des Hueber-Verlags ein:e Protagonist:in im Mittelpunkt einer Lektion steht, sind in der „Szenario“-Konzeption des Lehrwerks des Klett-Verlags in jeder Lektion mehrere Figuren verschiedenen Situationen gegenübergestellt. Dies bietet zwar den Vorteil, ein breiteres gesellschaftliches Spektrum abbilden und Menschen mit einer Vielzahl von Herkünften, Hautfarben und sozialen und beruflichen Hintergründen darstellen zu können, allerdings werden diese Figuren ohne Ort und ohne Geschichte präsentiert. Vielfalt wird letztlich durch Namen und Bilder angezeigt und somit höchst oberflächlich dargestellt. Der Fokus auf wenige Protagonist:innen und die Entwicklung von Geschichten beim Hueber-Band ermöglicht es dagegen, in Ansätzen intersektionale Perspektiven zu entwickeln. Dafür wird die postmigrantische Gesellschaft in Deutschland hier unzureichend widergespiegelt, die Auswahl der Protagonist:innen legt eine vor allem europäisch-*weiße* und christlich geprägte Migrationsgesellschaft nahe.

Ein weiteres Problem lässt sich bezüglich der Adressierung der Lernenden feststellen, die im Lehrwerk „Die neue Linie 1“ als Angehörige einer „anderen Kultur“ angesprochen werden. Das Anlegen einer Logik des „Eigenen“ und „Fremden“ offenbart letztlich einen (national) homogenisierenden Begriff von Kultur und Interkulturalität. Bei der expliziten Thematisierung von kulturellen Differenzen werden so auch immer wieder kulturelle Stereotypen reproduziert und Lernende in Integrationskursen letztlich einem Prozess des Otherings unterworfen. Diese werden als Expert:innen für „ihre“ Kultur zu Äußerungen aufgefordert und nicht als Expert:innen für ihr Leben und ihre Situation in Deutschland.

Politische Konflikte in der Migrationsgesellschaft oder Rassismus werden in beiden Lehrwerken höchstens am Rande thematisiert. Die soziale und gesellschaftliche Situation der Lernenden, ihre Geschichten, Gefühle und Meinungen hierzu, werden in Aufgabenstellungen nicht erfragt und die Lehrwerke befähigen sie dazu auch nicht, sich hierzu zu äußern. Dies wäre aber Voraussetzung für ein partizipatives Verständnis von Integration. Stattdessen scheint den Lehrwerken ein Verständnis von Integration im Sinne beruflicher, sprachlicher, kultureller und sozialer Anpassung zu unterliegen.

Auch weitere Dimensionen von Diversität werden nur in Ansätzen repräsentiert und reflektiert. Zwar gibt es in beiden Lehrwerken ein quantitativ ausgeglichenes Verhältnis zwischen Männern und Frauen. Geschlechtergerechte Sprache wird relativ konsequent und in verschiedenen Ausprägungen umgesetzt, aber nur im Klett-Band explizit thematisiert. In beiden analysierten Bänden werden patriarchale Geschlechterstereotypen zum Teil aufgebrochen, allerdings werden, wenn man eine intersektionale Perspektive anlegt, durchaus hierarchische Gefälle reproduziert, was vor allem Frauen mit Migrationsgeschichte betrifft. Erstaunlich ist, dass entgegen der Vorgabe im Rahmencurriculum für die Integrationskurse beide Lehrwerke fast ungebrochen Heteronormativät in Bezug auf Familienbilder und Beziehungskonzepte reproduzieren und Queerness in ihren verschiedenen Dimensionen weitestgehend ausblenden. Impulse, Geschlechternormen zu reflektieren und zu diskutieren, sind in beiden Lehrwerken nicht zu finden und müssen von der Lehrkraft gegeben werden.

Was soziale Dimensionen von Vielfalt betrifft, lassen sich leichte Unterschiede zwischen den Lehrwerken feststellen. Während die Geschichten der Lektionen im Lehrwerk des Hueber-Verlags oft in sozial weniger privilegierten Settings situiert sind, werden im Band des Klett-Verlags ziemlich durchgehend Wohn- und Konsummuster

der Mittelklasse repräsentiert. Soziale Ungleichheit wird in beiden Bänden so gut wie gar nicht thematisiert und reflektiert, es wird der Eindruck vermittelt, Deutschland bestehe vor allem aus einer breiten, zufriedenen Mittelschicht. Auch wenn sie in Lektionen thematisch naheliegend wären, werden Fragen des Zugangs zu Bildung und Teilhabe und damit verbundene (politische) Konflikte nicht thematisiert und so harmonisiert. Auch von grundlegenden DaF/DaZ-Lehrwerken ist hier ein höheres Maß an Kontroversität einzufordern.

Bedenklich ist, dass in beiden Lehrwerken fast alle Fotos und Abbildungen attraktive, schlanke Menschen ohne körperliche Einschränkungen zeigen. Chronische und psychische Krankheiten werden nicht thematisiert. Gesundheit und Fitness werden dagegen zum Teil als erstrebenswerte Norm präsentiert. Es werden somit implizit Maßstäbe von Aussehen und Leistungsfähigkeit vermittelt, die durchaus diskriminierend wirken können.

Diese hier zugespitzten Befunde zeigen, dass sich Lehrbuchmacher:innen und Verlage ernsthaft mit Ansätzen der Dominanzkritik und Intersektionalität auseinandersetzen und diese bei der Konzeption von Lehrwerken grundlegend berücksichtigen sollten.

Bibliografie

Attia, Iman; Köbsell, Swantje; Prasad, Nivedita (Hrsg.) (2015) *Dominanzkultur reloaded*. Bielefeld: transcript.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015) *Schulbuchstudie Migration und Integration*. URL: https://www.uni-hildesheim.de/media/zbi/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf [31.7.24].

Bittner, Melanie (2011) *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse*. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Bronner, Kerstin; Paulus, Stefan (2021) *Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis. Eine Einführung für das Studium der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft.* 2. Aufl. Opladen & Toronto: Verlag Babara Budrich.

Büchsel, Almut (2022) Teilhabe durch Deutschlernen? Repräsentation von Vielfalt im Deutschunterricht. Materialien der Berliner Volkshochschulen. In: Anika Freese; Oliver-Niels Völkel: *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München: Iudicium, 108–124.

Burwitz-Metzler, Eva (2019) Konzepte und Skalen zu Plurikulturalität und Plurilingualität im Companion Volume (2018). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30 (2), 181–198. Auch online: https://www.dgff.de/assets/Uploads/ZFF-2-2019-03-Burwitz-Melzer.pdf [31.7.24].

Corti, Agustín (2016) Sprachvarietät und Kulturen: Eine mediale Analyse von Materialien. In: Rückl (2009: 85–97).

Degele, Nina; Winker, Gabriele (2007) *Intersektionalität als Mehrebenenanalyse*. URL: http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Degele_Winker_01.pdf [31.7.24].

Elsen, Hilke (2018) Gender in Lehrwerken. In: *Feministische Studien* 36 (1), 178–187. DOI: https://doi.org/10.1515/fs-2018-0014.

Ernst, Christian (2024) Reproduktion von Dominanzkultur im DaF-Lehrwerk und die Perspektive der Lernenden. Eine Analyse der Repräsentation der Gesellschaften der amtlich deutschsprachigen Länder in DaF kompakt neu. In: Karina Becker (Hrsg.): *Dominanzkritik und Mehrsprachigkeit im diversitätsorientierten Deutschunterricht*, 83–95. DOI: https://doi.org/10.46586/SLLD.337.

Europarat (2020) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband.* Stuttgart: Ernst Klett.

Fäcke, Christine (2016) Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption. Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht. In: Rückl (2009: 37–48).

Feike, Julia; Widhalm, Corinna (2023) Intersektionalität – Zur Notwendigkeit einer machtkritischen Perspektive in DaF/Z. In: Thomas Fritz; Brigitte Sorger; Hannes Schweiger; Sandra Reitbrecht (Hrsg.): *IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben. Band 5: Sprachenpolitik und Teilhabe*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 189–196. DOI: 10.37307/b.978-3-503-21110-4.17.

Fischer, Jenny (2024) Plurilingual und plurikulturell, noch eurozentrisch? Ein Entwicklungsvergleich des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und seines Begleitbandes. *Pandaemonium Germanicum* 27 (52), 23–47. DOI: https://doi.org/10.11606/1982-8837275223.

Foitzik, Andreas; Holland-Cunz, Marc; Riecke, Clara (2019) *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule.* Weinheim & Basel: Beltz.

Foroutan, Naika (2018) Die postmigrantische Perspektive: Aushandlungsprozesse in pluralen Gesellschaften. In: Marc Hill; Erol Yıldız (Hrsg.): *Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen*. Bielefeld: transcript Verlag, 15–27.

Giersberg, Dagmar; Specht, Franz; Weers, Dörte; Hamann, Carola; Heckert, Andrea; Niebisch, Daniela (2023) *Miteinander! Deutsch für Alltag und Beruf. A 2.2. Deutsch als Zweitsprache. Kurs- und Arbeitsbuch plus interaktive Version.* München: Hueber Verlag.

Goethe Institut (2017) *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache.* https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile&v=8 [31.7.24].

Hoffmann, Ludwig; Kaufmann, Susan; Moritz, Ulrike (2024) *Die neue Linie 1 A2.2. Deutsch für Alltag und Beruf. Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Videos inklusive Lizenzschlüssel allango (24 Monate).* Stuttgart: Klett.

Höhne, Thomas; Kunz, Thomas; Radtke, (2005) *Bilder von Fremden – Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen.* Frankfurt am Main: Wolfgang-Goethe-Universität.

Mecheril, Paul (2016) Migrationspädagogik: ein Projekt. In: Ders. (Hrsg.): *Handbuch: Migrationspädagogik.* Weinheim: Beltz, 8–31.

Rieger, Christine (2016) *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen.* Bielefeld: transcript.

Rommelspacher, Birgit (1998) *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht.* (2. Aufl.). Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Runnels, Judith (2021) *Pluricultural Language Education and the CEFR.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rückl, Michaela (Hrsg.) (2009): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung.* Münster & New York: Waxmann

Ucharim, Anja (2009) Die traditionelle Lehrwerkanalyse und die Diskursanalyse – Zwei Methoden zur inhaltlichen Analyse von Lehrwerken für Integrationskurse. In: Kristina Peuschel; Jan P. Pietzuch (Hrsg.) *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache.* Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 149–167.

Winker, Gabriele; Nina Degele (2009) Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. In: Tanja Thomas; Ulla Wischermann (Hrsg.) *Feministische Theorie und Kritische Medienkulturanalyse. Ausgangspunkte und Perspektiven.* Bielefeld: transcript, 189–200. DOI: https://doi.org/10.14361/9783839440841.

Yıldız, Erol (2018) Vom methodologischen Nationalismus zu postmigrantischen Visionen. In: Marc Hill; Erol, Yıldız (Hrsg.) *Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen.* Bielefeld: transcript, 43–61.

Kurzbiografien

Jun.-Prof. Prof. Dr. Karina Becker ist Professorin für Fachdidaktik Deutsch | Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der multimodalen und diversitätsorientierten Deutschdidaktik unter Berücksichtigung interkultureller und intersektionaler Fragestellungen. E-Mail: karina1.becker@ovgu.de.

Dr. Christian Ernst ist DAAD-Lektor an der Universidade de São Paulo und Lehrbeauftragter für Fachdidaktik Deutsch / Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Er forscht zu erinnerungskulturellen Darstellungen in Film, Literatur und Öffentlichkeit sowie zu Konzepten von Literatur, Medien und kulturellem Lernen im DaF/DaZ-Unterricht.

E-Mail: christian.ernst@ovgu.de

Schlagwörter

Lehrwerksanalyse, Diversität, Plurikulturalität, Postmigrantische Gesellschaft, Dominanzkritik