

DIVERSITÄT IN DEN DAF/DAZ-LEHRWERKEN. EIN PROBLEMATISCHER ASPEKT INTERKULTURELLER VERMITTLUNG

Daniela Lange

Für Dirk

Abstract: *In today's society, we are witnessing an ever-increasing diversity, which is becoming more and more present through different channels and especially in the media. Language teaching is usually also teaching in perspective and behaviour and should consequently also reflect the current debates in society. Therefore, the question arises as to whether social discourses on the topic of diversity are finding their way into textbooks for German as a foreign and second language in a frequent and differentiated way. The article examines various aspects of diversity in six current textbooks and finally formulates proposals for an open approach to the topic.*

Keywords: Teaching German, teaching foreign languages, diversity, intercultural training, open perspective

<https://doi.org/10.46687/ELKN1789>

Als Joaquin Phoenix für seine Darbietung im Film *Joker* 2020 den BAFTA, den Preis der britischen Filmindustrie, für den besten Hauptdarsteller bekam, beeindruckte er in seiner Rede dadurch, dass er folgendes Problem ansprach:

Ich glaube, wir senden eine klare Botschaft an People of Color, dass sie hier nicht willkommen sind. Eine Botschaft an Menschen, die so viel zu unserem Medium und unserer Industrie beigetragen haben. [...] Ich habe nicht alles in meiner Macht stehende getan, damit die Sets, an denen ich arbeite, inklusiv sind. (Phoenix zitiert nach Zwerenz 2020)

Der Schauspieler bezieht sich hier zwar auf People of Color, es ist jedoch eindeutig, dass viel mehr Kategorien mit dieser Bemerkung gemeint waren. Prinz William, der Präsident der Veranstaltung, nimmt den Gedanken sofort in seiner Rede auf mit folgenden Worten: „Schon wieder sprechen wir darüber, dass wir mehr tun müssen, um in diesem Sektor und bei der Preisvergabe Diversität zu gewährleisten“ (ebd.). Diese Thematisierung, die nur ein Beispiel von vielen darstellt, zeigt aus meiner Perspektive deutlich, dass es nicht nur in der Filmindustrie ein diskussionswürdiges Thema ist, sondern allgemein gesellschaftlich und dadurch auch nicht zuletzt im Bildungsbereich. Einerseits geht es dabei darum, Ungleichheiten aufzudecken und ihnen entgegenzuwirken, andererseits gestaltet sich parallel auch ein anderer Diskurs: Wir erleben in unserer Gesellschaft eine bereichernde Diversität, die in den Schulen und Lehrwerken noch viel zu wenig reflektiert wird. Genauso wie es in der Gesellschaft gegenwärtig intensive Bestrebungen gibt, dieser Diversität gerecht zu werden, sollte dieses Thema auch im Unterricht präsenter sein, nicht zwingend nur im Sinne einer kritischen Debatte, sondern vielmehr im Sinne einer Reflexion dessen, was uns alltäglich umgibt, und des damit verbundenen enormen Potenzials dieser Vielfalt. In vielen Fällen kann sich der Weg zu diesem letzteren Ziel jedoch als Herausforderung gestalten. Im Fremd- und Zweitsprachenunterricht ist es umso wichtiger, mit dieser Diversität zielführend umzugehen.

1. Diversität in der Pädagogik

Die Veränderungen in der Gesellschaft haben einen entscheidenden Einfluss auf den Bildungsprozess, nicht nur inhaltlich, sondern auch organisatorisch. In der einschlägigen Literatur findet sich eine beeindruckende Anzahl von Begriffen, die damit im Zusammenhang stehen und sich teils unterschiedlich, teils deckend auf

bestimmte Facetten der Realität beziehen, so dass eine Nuancierung dieser notwendig wird (vgl. dazu Heidkamp/Kergel 2019). Dabei wird Diversität oft konzeptionell kontrastierend zum Begriff der Heterogenität dargestellt, wobei gleichzeitig auf die Schwierigkeit hingewiesen wird, für diese Begriffe klare Konturen zu schaffen. Die Kritik reicht bis hin zu Bezeichnungen als Modewort, dennoch wird der Diversität eine zunehmende diskursive Relevanz zugesprochen (vgl. dazu Heidkamp/ Kergel 2019: 21), die eng mit der kulturellen Identität verbunden ist und sich gerade im medialen Zeitalter potenziert darstellt:

Die diskursive Thematisierung kultureller Identität und kultureller Vielfalt im digitalen Zeitalter generiert einen Themenhorizont, der als eine zentrale Herausforderung gesamtgesellschaftlicher Selbstverständigungsdiskurse angesehen werden kann. Mit Bezug auf diesen Themenhorizont lassen sich heuristische Fragen ableiten, die in ersten Eckpunkten das Aufgabenprofil einer diversitätssensiblen Medienpädagogik im digitalen Zeitalter skizzieren. (Heidkamp/Kergel 2019: 20)

Heidkamp und Kergel weisen demnach explizit darauf hin, dass es eines bewussten Umgangs mit Diversität bedarf und dazu eines diskursanalytischen Ansatzes, der unter anderem auf Mechanismen zielt, die In- oder Exklusion fördern. Die Autoren stellen ebenso ausdrücklich die Anschlussfrage, wie zu einem „produktiven und konstruktiven Verhältnis mit (kultureller) Vielfalt bzw. Diversität“ (ebd.) zu gelangen ist. Bedeutend erscheint mir in diesem Zusammenhang noch zu erwähnen, dass nicht selten bei diesem Thema die Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis anzusprechen ist, auf die Heinz Klippert hinweist:

Gerade vor dem Hintergrund der aktuellen Lerngegebenheiten und Qualifikationsanforderungen in den Schulen ist es dringend an der Zeit, die Lehrerbildung stärker auf die praktischen Belange und Anforderungen des Unterrichts zuzuschneiden – heterogene Lerngruppen eingeschlossen. Alles andere wäre zynisch und ungerecht. Zynisch, weil die betreffenden Lehrer/innen über Gebühr im Regen stehen bleiben. Ungerecht, weil viele Schüler/innen aufgrund der Praxisdefizite ihrer Lehrkräfte unzulänglich gefördert und gefordert werden. (Klippert 2012: 284)

2. Diversität im DaF/DaZ-Bereich

Ausgehend von der Idee einer immer weiter wachsenden Diversität in der uns umgebenden Gesellschaft, die nicht nur durch verschiedene Migrationsbewegungen verursacht wird, sondern auch durch die zunehmende Vernetzung unserer Lebenswelten, wird jedes einzelne Individuum heutzutage mit immer mehr Bildern der Alterität konfrontiert. Wir sind konstant dabei, uns auf das Fremde und andere einzustellen bzw. uns im Hinblick darauf zu informieren und zu positionieren. Der Fremdsprachenunterricht ist per se durch die Erfahrung der Diversität gekennzeichnet. Die Lehrkräfte gelten seit jeher als Kulturexperten, deren Aufgabe es ist, das „Fremde“ zu vermitteln, notwendige Zusatzinformationen zu liefern und dafür zu sensibilisieren, also das sogenannte interkulturelle Lernen zu fördern (vgl. dazu u.a. Roche 2001; Göhring 2002; Volkmann 2002). Im Zusammenhang damit tut sich eine Kompetenz als besonders wichtig hervor, die sogenannte Ambiguitätstoleranz, die von Karin Kleppin als diejenige Fähigkeit bezeichnet wurde, Differenzen sowohl kognitiv als auch emotional auszuhalten (Kleppin 2005). Im Kontext des Deutschen als Zweitsprache, also in dem Kontext, in dem Deutsch in Deutschland erworben und gelernt wird,

gewinnt dieser Aspekt noch mehr an Bedeutung. Eine der Konsequenzen der Flüchtlingswellen der letzten Jahre war es, dass man sich auch zunehmend die Frage stellen musste, inwieweit gezieltes kulturelles Training zur Integration beitragen könne bzw. wo die Grenzen zwischen einer Bevormundung und einem notwendig fordernden Verhalten seien. Dazu nur folgendes kurze Beispiel: In einem Land wie Deutschland, in dem vor der Corona-Pandemie der Handschlag als obligatorischer Begrüßungsauftritt eines jeden nicht-privaten Treffens galt, war es äußerst schwierig damit umzugehen, dass es plötzlich zahlreiche Personen gab, die eine solche Berührung zwischen Mann und Frau kategorisch ablehnten. Solche Situationen aus dem Alltag der DaZ-Kurse (u.a. Integrations- und berufsbezogene Kurse), ließen am Konzept der Ambiguitätstoleranz zweifeln und entfachten in Austauschtreffen und Fortbildungen nicht selten Diskussionen darüber, was in den Lehrwerken für Deutsch als Zweitsprache über die Sprache hinaus vermittelt werden sollte (z.B. Kulturwerte). Im Zusammenhang mit dieser Fragestellung hat Anja Ucharim eine sehr interessante Dissertation geschrieben, die kritisch diese Rolle, der Kulturwertevermittlung, reflektiert und am Ende zu der Schlussfolgerung gelangt, dass eine einseitig ausgerichtete Darstellung als Zeichen einer assimilierenden Integrationspolitik zu sehen sei, während eine diskursiv orientierte Betrachtung eine auf aktive und bewusste Partizipation ausgerichtete Integration fördere (vgl. Ucharim 2009: 151). Worauf sich Ucharim bezieht, ist der Begriff der diskursiven Landeskunde geprägt von Claus Altmayer und Uwe Koreik (vgl. dazu u.a. Altmayer/Koreik 2010 und Altmayer 2016).

Das Paradigma der Interkulturalität steht innerhalb der Fremdsprachendidaktiken derzeit unter doppeltem Rechtfertigungsdruck: Der dominante Diskurs der Standardisierung und Kompetenzorientierung verlangt zum einen die Entwicklung handhabbarer und überprüfbarer Stufenmodelle einer Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht, die die ursprünglich weiter gedachte Idee interkultureller Bildung zu unterlaufen drohen. Und zum anderen treibt der alternative kulturtheoretische Diskurs Differenzierungen hervor, auf die das immer noch v. a. auf nationalkultureller Ebene argumentierende Interkulturalitätsparadigma keine passenden Antworten mehr hat. Es wird sich in den nächsten Jahren zeigen, ob und in welcher Form das Paradigma aufrechterhalten werden kann oder durch ein neues Paradigma abgelöst wird, bei dem offenere Lernziele wie die Fähigkeit, an Prozessen der diskursiven Aushandlung von Bedeutung in der Fremdsprache zu partizipieren, im Vordergrund stehen werden. Unabhängig davon aber wird die seit einiger Zeit erkennbare Tendenz, Konzepte und Diskurse zu den kulturellen Aspekten des Lehrens und Lernens von Sprachen künftig weitaus stärker empirisch zu verankern als bisher, auch in Zukunft eine wichtige und eher noch wachsende Rolle spielen. (Altmayer 2016: 18f.)

Folglich gelangt man, wenn man diese Idee, mit der davor geäußerten Idee über unsere immer komplexer werdende Gesellschaft kombiniert, zur Schlussfolgerung, dass eine Darstellung, die die unterschiedlichen Aspekte aufgreift und thematisiert, überaus wichtig wäre. Demnach stellt sich die Frage, ob und inwieweit Diskurse der Diversität in den Lehrwerken berücksichtigt werden. Dieser Frage werde ich im Folgenden nachgehen. Für die Analyse habe ich mich auf B2-Lehrwerke konzentriert und sechs solcher näher betrachtet: zwei Lehrwerke des Cornelsen-Verlags - Fokus Deutsch B2 (Klotz 2016) und Weitblick B2 (Bajerski 2019); zwei Lehrwerke des Klett-Verlags - Aspekte Neu B2 (Koithan 2017) und Mittelpunkt B2 (Daniels 2018); zwei Lehrwerke des Hueber-Verlags - Sicher B2 (Schwalb 2019) und Vielfalt B2

(Giersberg 2021). Meine Analyse berücksichtigt unterschiedliche Aspekte der gesellschaftlichen Diversität und beschränkt sich nicht auf einzelne Themen, um einen Überblick darüber zu gewinnen, inwieweit Diversität überhaupt ein Thema in den Lehrwerken ist und wenn Aspekte der Diversität angesprochen werden, wie diese eingebettet sind und welche Schlussfolgerungen sich ziehen lassen.

3. Diversität in ausgewählten DaF/DaZ Lehrwerke auf B2-Niveau

Der erste Teilaspekt der Diversität, der relativ prominent vertreten ist, ist derjenige der kulturellen Unterschiede: Was passiert, wenn man aus einem Land in das andere reist, und welche Missverständnisse können auftreten? Die Darstellungen reichen von den allgemeinen Angaben und Hinweisen zu existierenden Unterschieden bis hin zu Berichten der besonderen Erfahrung der Fremde und Thematisierungen von sogenannten critical incidents, Situationen, die Irritationen verursachen können, samt dazugehörigen Erläuterungen und Handlungsempfehlungen.

So findet beispielsweise im Lehrwerk Weitblick B2 der Einstieg über eine Wortwolke zum Thema kulturelle Stereotype statt, um in einem nächsten Schritt zum Austausch zu animieren, sich über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Deutschland und dem jeweiligen Heimatland zu unterhalten. Der Sprung zum nächsten Schritt, in dem der Begriff der Transkulturalität, die als „Konzept, [...] annimmt, dass „Kulturen“ keine geschlossenen Systeme sind, sondern sich flexibel verändern können“ (Bajerski 2019: 22) definiert wird, kann sich jedoch schwierig erweisen, wenn die Diskussion davor stark stereotypisch und potenziell vorurteilsgeladen ist. Zwar wird am Ende die Dazugehörigkeit eines jeden Individuums zu vielen verschiedenen Gruppen betont, dennoch erscheint es mir eher unwahrscheinlich über einen solchen Weg diese überaus wichtige Botschaft konkret belegen zu können, ohne dass sie im leeren Diskursraum stehen bleibt. Es werden zwar davor Aufgaben als Vorbereitung auf das Thema vorgeschlagen, wo sogenannte transkulturelle Kommunikationsschwierigkeiten präsentiert und daraus Empfehlungen abgeleitet werden. Einige der in diesen Aufgaben präsentierten Beispiele sind aus meiner Perspektive diskutabel, da sie problematische Verallgemeinerungen vorschlagen: „Pünktlichkeit gilt im Allgemeinen in Deutschland als besonders wichtig. Unter jüngeren Menschen spielt Pünktlichkeit, vor allem bei privaten informellen Treffen, aber keine so große Rolle. Bei Partys kommt man lieber eine halbe Stunde zu spät als zu früh.“ (Bajerski 2019: 16). Oder auch „In einigen asiatischen Ländern stehen die Lehrperson in der Hierarchie weiter oben und sollte nicht offen kritisiert werden. In Deutschland ist es an der Uni üblich die eigene Meinung zu sagen und Kritik zu äußern.“ (ebd.)

So ähnlich gestaltet sich die Darstellung im Lehrwerk Fokus Deutsch B2, die auch vorwiegend problemzentriert ist (vgl. Klotz 2016: 94f.). Positiv ist jedoch hier zu erwähnen, dass die Betrachtung nicht nur in der Dichotomie Deutschland/Heimatland stattfindet, sondern auch internationale und dadurch plurikulturelle Erfahrungen einbezieht: „Welche kulturellen Überraschungen haben Sie in Deutschland/in anderen Ländern erlebt?“ (Klotz 2016: 95).

In anderen Lehrwerken, wie in Aspekte Neu B2 (vgl. Koithan 2017: 14ff.), gehen die Ausführungen von der Darstellung von Missverständnissen, ähnlich wie in den davor betrachteten Lehrwerken, in statistische Angaben zur multikulturellen Gesellschaft in Deutschland über.

Nicht zuletzt bietet das Lehrwerk Mittelpunkt B2 eine Darstellung auf einem sehr abstrakten Niveau, wo es um Kulturschock, De- und Akkulturation (Daniels 2018: 54) sowie um Ferne und Nähe geht, die sowohl im Kurs- als auch im Arbeitsbuch in eine groß angelegte Übungssequenz eingebettet ist (Daniels 2018: 124ff.). So interessant und sicherlich spannend diese Sequenz für manche Kursteilnehmende auch sein mag, so abstrakt wirkt sie sicherlich für andere. Mehr noch: Auch hier wird eine Konkretisierung potenziell schwierig.

Somit kann man schlussfolgern, dass zu diesem Aspekt der Diversität die Darstellungen, die auf eine allgemeine und durch Konfliktvermeidung überprüfbare interkulturelle Kompetenz hinarbeiten (vgl. Altmayer 2016 a.a.O.).

Ein zweiter Aspekt der Diversität ist derjenige der Sprache – also der Plurilinguismus oder der Mehrsprachigkeit. Zu diesem wird in Aspekten Neu B2 das allgemein bekannte Beispiel der Schweiz angeführt (Koithan 2017: 12f) und in Sicher B2 werden Dialekte thematisiert (Schwalb 2019: 170ff.). Der informative Charakter dieser Sequenzen ist unbestreitbar, dennoch lässt sie eine diversitätssensible Herangehensweise vermissen, in der eventuell das weltweite plurilinguale Potenzial der Zielgruppen berücksichtigt wird und sich die Kursteilnehmenden angesprochen fühlen. Dazu reicht meines Erachtens die bloße Frage nach dem Vergleich mit dem Heimatland nicht, da dies eher eine Reduzierung auf ein Beispiel, was eventuell nicht eloquent genug ist, repräsentiert.

An dieser Stelle möchte ich eine Perspektive betonen, auf die Heidkamp und Kergel bei deskriptiv-klassifizierenden Verfahren, in dem Zielgruppen auf der Basis von Unterschieden beobachtet werden, hinweisen:

Diese Formen der Heterogenitätsanalysen bergen die Gefahr einer auf Differenzkategorien basierenden Stereotypisierung. Ein stereotypisierender Umgang mit Differenzkategorien vermag wiederum Formen institutioneller Diskriminierung zu evozieren, wenn das Individuum als soziale Koordinate fixiert und im Kontext pädagogischer Interventionen vermessen wird. Vor allem machtkritische Diversitätsansätze stehen im Kontrast zu einer Festschreibung sozialer Identitäten durch eine quasi-ontologische Merkmalszuweisung. Anstatt Vielfalt und Unterschiedlichkeit im Sinne quasi ontologischer Entitäten zu definieren, werden im Rahmen eines machtkritischen Diversitätsverständnisses Differenzen als gesellschaftliche Konstruktionen begriffen. (Heidkamp/Kergel 2019: 22)

Wendet man sich einem anderen Teilaspekt, der Darstellung von Frau/Mann zu, verhält es sich ähnlich reduzierend und auch hier ist die Gefahr groß, an Stereotypen zu grenzen: der Unterschied zwischen Männern und Frauen, ist stark binär geprägt und wird oft, zum Beispiel im Lehrwerk Weitblick B2, als Impuls dazu genommen, Stereotype und Vorurteile zu thematisieren und dadurch potenziell abzubauen. So liefert eine Kurzgeschichte von Kurt Tucholsky den Anstoß, um die Eitelkeit bei Männern anzusprechen (Bajerski 2019: 20f.). Was allerdings erfahrungsgemäß oft passiert und durch Berichte von zahlreichen Lehrkräften aus Fortbildungsseminaren bekräftigt wird: Bei solchen Diskussionen erweist es sich meistens als Gratwanderung verallgemeinernde Bilder tatsächlich abzubauen und sie nicht ungewollt zu verstärken. So ist auch im vorhergehenden Beispiel meines Erachtens ein Umschlag in die andere Extreme, alle Männer sind eitel, nicht nur denkbar, sondern sogar wahrscheinlich.

Dies ist relativ leicht zu erklären: Wenn Klischees aufgegriffen werden, entsteht ein starker Wiedererkennung- und potenziell auch Identifikationsgefühl, der schwer zu durchbrechen ist. So auch wie in einer Aufgabensequenz aus Aspekte Neu B2, in der es um typische Frauen- und Männerwünsche geht, die der gängigen Meinung entsprechen (vgl. Koithan 2017: 64ff.). Mehr noch: diese Bilder werden in den Medien vertieft:

Die vorherrschende binäre Einteilung in ‚Mann‘ und ‚Frau‘ wirkt lebenslänglich und ist zu hohem Maße identitätskonstitutiv. Dieses binäre Muster wird sozialisatorisch angeeignet und auch im Zuge der Mediennutzung vermittelt. Dementsprechend lässt sich die „heterosexuelle Matrix“ (Becker 2015, S. 310) als „Hintergrundfolie für die Mediennutzung junger Leute“ verstehen, „die sich – geprägt durch ihre Sozialisation und damit einhergehenden Geschlechtsentwürfen – stets innerhalb des gesellschaftlichen Diskurses befinden und nur unter diesem Mantel eine Wahlfreiheit im Rahmen der Medienlandschaft haben“ (ebd.). Und auch Groen und Witting (2016) stellen heraus, dass Kinder „sehr schnell erkennen“ dass die Kategorie ‚Geschlecht‘ ein fundamentales Ordnungsprinzip ist“, welches „im Rahmen eines Erwartungs-Verhaltens-Zirkels“ verortet ist, „der insbesondere von Eltern und Gleichaltrigen“ (Groen & Witting 2016, S. 180) gefördert wird. Im Zuge der Mediennutzung bzw. Medienaneignung schreiben sich im Sinne einer unsichtbaren Realität (vgl. Bourdieu 2001) Geschlechtsidentitäten unbemerkt in die Individuen ein [...]. (Heidkamp/Kergel 2019: 26)

Ob diese Darstellung die Wirklichkeit im deutschsprachigen Raum widerspiegelt, bleibt fraglich. Die ganzen Debatten, die im Moment (fort)geführt werden, zum Thema genderspezifische Ausdrucksweise, zur unbedingten Stärkung der Rolle der Frau bzw. inzwischen auch zur Antidiskriminierung des Mannes, wie kürzlich ein Essay im Spiegel mit dem Titel im *Gewühle der Gefühle* von Regine Sylvester (Sylvester 2022) vorschlägt, das wird in keiner Weise thematisiert, obwohl es einen akuten Aspekt, um nicht zu sagen Problem, darstellt. Die Tatsache, dass inzwischen auch immer mehr in der Korrespondenz auf Anreden (Herr/Frau) verzichtet wird, um dem seit 2018 rechtlich anerkannten dritten Geschlecht Rechnung zu tragen, bleibt unerwähnt. Dies passiert, obwohl es spätestens beim Thema Stellenanzeigen auffallen würde, da in authentischen Texten standardmäßig inzwischen in Klammern „m/w/d“ (männlich/weiblich/divers) zu lesen ist. Demnach ist die geschlechtliche Diversität meines Erachtens nicht differenziert genug dargestellt, um einer Wirklichkeit nachzukommen, die sich diesbezüglich für die einen rasant, für die anderen noch viel zu langsam verändert.

Ein weiterer interessanter Aspekt der Diversität, der im Lehrwerk Mittelpunkt B2 vertreten ist, ist das Thema Außenseiter (vgl. Daniels 2018: 42f.; ebd.: 113). Auf den ersten Blick ein sehr zeitgemäßes und spannendes Thema - Ausgrenzungsphänomene innerhalb der Gesellschaft zu thematisieren. Allerdings wird es im Lehrwerk eher als extrinsisches Phänomen – im Hinblick auf Ausgrenzung durch Gewohnheiten, Persönlichkeit oder Hobbies betrachtet – anstelle als intrinsisches Phänomen, also als Ausgrenzung aufgrund der eigenen Diversität. Die Darstellung ist zu allgemein, als dass es wirklich auf Probleme der Diskriminierung hinauslaufen könnte, was bedauerlich ist, zumal es einen Impuls für eine inklusive Haltung liefern könnte. Dennoch ist es im Rahmen dieser Analyse zumindest erwähnenswert.

Ein letzter Aspekt, den ich in Bezug auf Diversität finden konnte, ist derjenige der körperlichen Einschränkungen. Es gibt allgemein durchaus Thematisierungen derer

in den Lehrwerken, so zum Beispiel zum Thema Einschränkung des Sehvermögens. Es gibt auf niedrigeren Niveaustufen beispielsweise die Einbettung des Films von Lars Büchel *Erbsen auf halb sechs*, der im Lehrwerk studio d für das Niveau A2 didaktisiert wurde (vgl. Funk 2006: 180f.). Zu finden sind auch Thematisierungen der Einschränkungen des Hörvermögens durch Didaktisierungen des Films *Jenseits der Stille* von Caroline Link (vgl. D'Alessio 2004). In den untersuchten Lehrwerken auf B2 Niveau finden wir lediglich in Aspekte Neu B2 eine Erwähnung, allerdings auch dort in einem Zwischenteil, in der eine Videosequenz mit einem blinden Jungen didaktisiert wird (vgl. Koithan 2017: 70f.).

Anhand der Ergebnisse der bisherigen Analyse ist festzustellen, dass positive Beispiele einer differenzierten Darlegung der Diversität unserer Gesellschaft in den gängigen Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auf Niveau B2 schwer zu finden und teilweise problematisch sind. Die Analyse wäre jedoch nicht vollständig, wenn nicht auch ein Lehrwerk erwähnt würde, in dem Ansätze zu einer diskursiven Betrachtung der Diversität vorhanden sind. Das Lehrwerk mit dem Titel Vielfalt B2 erschienen letztes Jahr im Hueber-Verlag legt einen unaufgeregten und inklusiven Zugang zu diesem Thema nahe. Bei dem gewählten Ansatz geht es darum, die Diversität nicht als Fremdes ins Zentrum des Diskurses zu stellen, sondern sie als selbstverständlich zu erachten und dadurch einen Pluriperspektivismus zu generieren.

4. Potenzielle Ansätze

Bereits auf der ersten Seite schafft es das Lehrwerk, ein differenziertes Bild aufzuzeigen. Zu sehen sind drei Bilder: eines zeigt eine junge schwarze Frau, ein anderes einen älteren weißen Mann und das dritte einen jungen weißen Mann. Alle drei wirken sehr gelassen und lächeln (vgl. Giersberg 2021: 1) Durch diese Darstellung werden zugleich Männer und Frauen, aber auch Menschen unterschiedlicher Hautfarbe und unterschiedlichen Alters angesprochen. In einem nächsten Schritt werden noch weitere Bilder präsentiert, in denen sogar eine junge strahlende Frau in einem Rollstuhl sitzt (vgl. Giersberg 2021: 2). Wer Beispiele so sorgfältig sucht, skizziert automatisch das Bild einer diverseren Welt, über die es sich zu diskutieren lohnt, ohne in Klischees und Vorurteile zu verfallen. Diese Haltung wird durch die Aufgabenformate unterstützt. Es werden zwar Vorurteile thematisiert und diskutiert, allerdings auf der Basis der Vielfalt, der Diversität, des Pluriperspektivismus und nicht einer kontrativen Gegenüberstellung (Deutschland-Heimat). Dabei ist dieser Ansatz sowohl sichtbar (auf den Bildern) als auch lesbar in Fragen wie: „Haben Sie Erfahrungen mit Vorurteilen? Oder kennen Sie jemanden, der Erfahrungen mit Vorurteilen hat?“ (Giersberg 2021: 2) und „Wie vielfältig ist ihr Kurs? Wer spricht mehr als eine Sprache?“ (Giersberg 2021: 3). Diese Gestalten, die die Kursteilnehmenden am Anfang kennenlernen, sind die Protagonist:innen des Lehrwerks und begegnen ihnen in verschiedenen Situationen. Da ihnen durch ihre Diversität ein differenzierter Blick auf die Welt zugesprochen wird, schaffen sie es womöglich, dafür zu sensibilisieren, dass die Welt nicht schwarz-weiß, sondern bunt ist. Dies ist aus meiner Perspektive ein sehr gelungenes Beispiel für das, was im diskursiven Umgang mit Diversität gefordert wird, der es gleichzeitig ermöglicht, das Thema angemessen anzusprechen. Denn, um auf Claus Altmayer zurückzukommen, es bedarf eines Paradigmas der Fähigkeit an diskursiven Aushandlungen von Bedeutungen teilzunehmen (vgl. Altmayer 2016 a.a.O.). Ich würde sogar für eine Erweiterung plädieren, denn es geht meines Erachtens nicht nur um

Bedeutungen, sondern auch um Repräsentationen von Wirklichkeit, die sich unterschiedlich gestalten, und die es im Diskurs auszuhandeln gilt.

Der Blick in den Bildungskontext Schule ist auch in dieser Hinsicht hilfreich: Im Religionsunterricht handelt es sich um eine ähnliche Situation, in der Perspektiven dazu tendieren selbstreferentiell zu werden und die Ambiguitätstoleranz potenziell problematisch ist. Die Lösung hier heißt Teilnehmendenorientierung als wesentliches Prinzip, Stefanie Auditor nennt es Subjektorientierung und bezeichnet es als Kernprinzip:

Dieses Prinzip, das eher eine Haltung darstellt, will das Individuum und seine (eigene) Religiosität fördern und behält dabei Heterogenität im Blick. Mit solch einem subjektorientierten Blick werden religiöse Lernprozesse ganz bewusst von den Schülerinnen und Schülern her konzipiert, um deren (besondere) Fähigkeiten und Fertigkeiten einbeziehen zu können. Der Subjektansatz will offene Lernprozesse, eine anregende Lernumwelt, einen sozialen Austausch und ein Ineinander von kognitiven und ästhetischen Momenten ermöglichen und gestalten und die Schülerinnen und Schüler dazu ermuntern, an der Selbstkonstruktion ihres eigenen Glaubens und religiösen Lernens aktiv mitzuwirken. Ein subjektorientierter Unterricht ist nicht nur ein erfahrungsorientierter Religionsunterricht, sondern er ist auch ein prozessorientierter Unterricht [...]. (Auditor 2018: 58)

Im Weiteren führt die Autorin das Beispiel eines Proseminars an, in dem die Heterogenität und die damit einhergehende interkulturelle Kompetenz trainiert werden:

Ein Proseminar, das im Sommersemester 2015 angeboten wurde, und das so oder in ähnlicher Form in jedem Semester angeboten wird, trägt den Titel: Frauen – Männer – Kirche – Gott. Einführung in die geschlechtersensible Theologie. Die Heterogenitätsdimension Kultur und damit verbunden der interkulturelle und interreligiöse Dialog durchziehen wie ein roter Faden nahezu alle Sektionen der Theologie. Speziell in der Religionsdidaktik wird mit dem Konzept des dialogischen Lernens diese Dimension besonders hervorgehoben. Veranstaltungen, die im Rahmen dieser Dimension angeboten werden, befassen sich dann beispielsweise mit unterschiedlichen Glaubensvorstellungen von Kindern und Jugendlichen verschiedener Religionen und daran anknüpfenden interreligiösen Lernprozessen. (Auditor 2018: 59)

Ein solcher Dialog sollte viel häufiger auch in den Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Fokus stehen. Selbstverständlich unter dem Vorzeichen eines nicht-wertenden Diskurses (was manchmal schwierig einzuhalten ist), aber umso wichtiger für eine kognitive Bewusstmachung der Vielfalt in Repräsentationen und die emotionale Sensibilisierung, diese auszuhalten. Gleichzeitig im Verständnis eines schrittweisen Zugangs. Die bereits existierenden Ansätze, für ein positives diversity management in der Wirtschaft könnten auch hierfür fruchtbar sein. Die Säulen davon bestehen aus ...:

- einer differenzierten Betrachtung der Menschen als vielfältige und facettenreiche Individuen, die inklusive Ansätze in jeder Hinsicht nicht nur vertreten, sondern potenziell auch bereichernd finden;
- einem unaufgeregten und entemotionalisierten Diskurs über Besonderheiten und die Vielfalt, die uns im Alltag begegnet;

- ... der Förderung offener und kritischer Diskussionen, die einen nicht-wertenden Dialog ermöglichen und gleichzeitig Repräsentationen der Wirklichkeit aufzeigen.

LITERATUR

- Altmayer 2016:** Altmayer C.: Interkulturalität. In: Karl-Richard Bausch u.a. (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Tübingen: Narr, S. 15-20.
- Altmeyer, Koreik 2010:** Altmeyer C., Koreik U. Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 1378-1391.
- Auditor 2018:** Auditor S.: „Jede Jeck is’ anders“ – Heterogenität als theologische, kommunikative und didaktische Herausforderung für angehende Religionslehrer*innen. In: Rott D. u.a. (Hrsg.): Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Münster/New York: Waxmann, S. 57-74.
- Bajerski 2019:** Bajerski N. u.a.: Weitblick B2. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen.
- D’Alessio 2004:** D’Alessio G. u.a.: Caroline Link – Jenseits der Stille. Arbeitsmaterialien für den Unterricht. <
https://www.goethe.de/resources/files/pdf72/Jenseits_der_Stille.pdf>
- Daniels 2018:** Daniels A. u.a.: Mittelpunkt B2. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. Stuttgart: Klett.
- Funk 2006:** Funk H. u.a.: studio d A2. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen.
- Giersberg 2021:** Giersberg D. u.a.: Vielfalt B2. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch plus interaktive Version. München: Hueber.
- Göhring 2002:** Göhring H. Interkulturelle Kommunikation: Anregungen für Sprach- und Kulturmittler. Tübingen: Stauffenburg.
- Heidkamp/ Kergel 2019:** Heidkamp B./Kergel D. Jenseits von Einschluss und Ausschluss – Gender- und Diversitätssensible Medienpädagogik im digitalen Zeitalter. In: Angenent H. u.a. (Hrsg.): Digital Diversity. Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter. Wiesbaden: Springer, S. 19-30.
- Kleppin 2005:** Karin K. Die methodisch/didaktische Ausbildungs-komponente in DaF-Studiengängen: Neue Herausforderungen. In: Heine A. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache - Konturen und Perspektiven eines Faches: Festschrift für Barbara Wotjak zum 65. Geburtstag. München: Iudicium, S. 272-285.
- Klippert 2012:** Klippert H. Heterogenität im Klassenzimmer: wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Weinheim; Basel: Beltz.
- Klotz 2016:** Klotz V. u.a.: Fokus Deutsch B2. Erfolgreich in Alltag und Beruf. Kurs- und Übungsbuch. Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen.
- Koithan 2017:** Koithan U. u.a.: Aspekte neu B2. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch 2 mit DVD. Stuttgart: Klett.
- Roche 2001:** Roche J. Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Schwalb 2019:** Schwalb S. u.a.: Sicher in Alltag und Beruf! Deutsch als Zweitsprache. Kurs- und Arbeitsbuch. München: Hueber.
- Sylvester 2022:** Sylvester R. Im Gewühle der Gefühle – Spiegel, 01.05.2022 <
<https://www.spiegel.de/psychologie/identitaeten-der-mann-das-schlechte->

geschlecht-ein-aufruf-zur-abruestung-essay-a-1e0d283f-350b-4a38-8bc0-16918e0abac1>

- Ucharim 2009:** Ucharim A. Die traditionelle Lehrwerkanalyse und die Diskursanalyse – Zwei Methoden zur inhaltlichen Analyse von Lehrwerken für Integrationskurse. In: Peuschel K./ Pietzuch J.-P. (Hrsg.): Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Göttingen, S. 149-168.
- Volkman 2002:** Volkman L. u.a. (Hrsg.) Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts. Tübingen: Narr.
- Zwerenz 2020:** Zwerenz, M. Nach Joaquin Phoenix' Rede kann niemand mehr behaupten, dieses Problem der Filmindustrie nicht zu sehen. – Zeit, 04.02.2020 <<https://www.zeit.de/zett/2020-02/nach-joaquin-phoenix-rede-kann-niemand-mehr-behaupten-dieses-problem-der-filmindustrie-nicht-zu-sehen>>