

Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Minna Maijala

1. Einleitung

Das Lehren und Lernen fremder Sprachen befindet sich sowohl didaktisch als auch materialbedingt im Wandel: neben dem traditionellen Lehrwerk stehen eine Auswahl von anderen Materialien zur Verfügung. Immer öfter wird statt von Lehrmaterialien von Lehrmedien gesprochen. Obwohl vor einiger Zeit noch das Ende der Lehrwerke gekommen schien, sieht es im Moment so aus, dass das traditionelle Lehrwerk durch neue Medien nur ergänzt wird. Deswegen können wir auch noch nicht von einem Untergang der Lehrwerke sprechen, sondern eher von einem erweiterten Lehrwerk. Im Fremdsprachenunterricht könnte in den letzten Jahren sogar von einer »Renaissance des Lehrwerks« gesprochen werden (vgl. Nieweler 2000: 14). Die Praxis des Fremdsprachenunterrichts wird seit jeher vom Lehrwerk geprägt. Dies lässt sich – wie u. a. Nieweler (2000) gezeigt hat – auf didaktische Positionen bei Comenius zurückführen, auch heute gilt die Orientierungsfunktion fremdsprachlicher Lehrwerke als ausgemacht (Königs 2006: 529).

Trotz der technischen Entwicklung der letzten Zeit spielt das traditionelle Lehrwerk (noch) die entscheidende Rolle im Fremdsprachenunterricht. Als traditionelles Medium vereinigt das Buch viele Vorteile in sich. Es ist in der Unterrichts-

praxis vielfältig einsetzbar, nicht ortsgebunden, funktioniert auch ohne Strom und bietet idealerweise eine umfassende Darstellung eines Fachs an. Wissen lässt sich zumeist besser in einem kompakten Lehrwerk strukturieren als in Form von nicht lehrwerkgebundenen Darstellungen auf elektronischen Medien oder im Internet. Hier besteht trotz des erheblichen Fortschritts noch Nachholbedarf. Das Lehrwerk gibt im Idealfall einen gut strukturierten Überblick über das zu lernende Material. Eine Überforderung durch eine mitunter zu verzeichnende Informationsflut oder ein vollständiges Ausbleiben von manchen Informationen, wie etwa beim freien selbstständigen Beschaffen von Informationsmaterial (»googeln«), sollte mit einem Lehrwerk nicht vorkommen. Vor allem aus arbeitsökonomischen Gründen scheint ein völliger Verzicht auf Lehrwerke in der Unterrichtspraxis unmöglich, da die Erstellung des Unterrichtsmaterials besonders für den Fremdsprachenunterricht, in dem alle Grundfertigkeiten (Lesen, Sprechen, Schreiben, Hören) geübt werden sollen, extrem zeitaufwendig ist. Das fremdsprachliche Lehrwerk ist auch eine Grundlage für die Vergleichbarkeit von Prüfungsergebnissen, es macht die Unterrichtsinhalte überschaubar, kann die Lernprogression der Lernenden organisieren und überprüfen, den Lernenden

als Strukturierungshilfe dienen und selbstständiges Lernen auch (ohne Lehrer) außerhalb des Unterrichts ermöglichen. Ausbildungsdefizite bei den Lehrenden können durch Lehrerhandreichungen kompensiert werden (vgl. Nieweler 2000: 14 f.; Funk 1999: 12).

In der heutigen Zeit sind Lehrwerke zu einer Kombination aus Print- und Softwaremedien sowie aus den dazu gehörenden Internetseiten geworden. In einem Unterrichtsraum, in dem Computer zur Verfügung stehen, können auch die ergänzenden Teile mit dem Lehrwerk zusammen eingesetzt werden. Wie Nieweler (2000: 18) bin auch ich der Meinung, dass das Lehrwerk der kommenden Jahre eine Kombination aus Print- und Softwaremedien sein wird, die multimediales Sprachenlernen ermöglicht. So wird das Lehrwerk zu einem »Ankermedium« (Funk 1999: 12) des Fremdsprachenunterrichts, zu einer Art »Basismodul, das ständige Online-Ergänzungen erfährt« (Nieweler 2000: 18).

Darüber hinaus sind die Fragen, welche konkreten Wirkungen ein Lehrbuch im Unterricht hat und was ein gutes Lehrwerk ausmachen soll, Gegenstand einer ständigen Diskussion. Eine ausgereifte Theorie des (Fremdsprachen)Lehrwerks gibt es (immer) noch nicht. Das Lehrwerk ist Bestandteil innerhalb eines größeren Bedingungsgefüges, es steht sozusagen »zwischen dem Lehrplan (fachdidaktische und fachmethodische Konzeption), der Lehrsituation (institutionelle Bedingungen/Lehrer) und den Lernenden bzw. der Lerngruppe« (Neuner 1994: 9). Die jüngste Generation von fremdsprachlichen Lehrwerken ist stark an Referenzniveaus und normierten Standards ausgerichtet, der vermittelte Inhalt wird immer mehr zu einem abprüfbaren Wissensstoff (vgl. Hu 2005: 106). Gerade weil Lehrwerke in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts eine so dominante Rolle

spielen und wichtige Informationsträger über andere Kulturen sind, sind Lehrwerkinhalte so wichtig, denn die Fremdsprachenlehrwerke reflektieren die allgemeinen Meinungen, die das Bild der jeweiligen Zielkultur im Ausland beeinflussen.

2. Thesen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Die Entwicklung der Lehrwerkforschung im Fremdsprachenunterricht hängt eng mit der gesellschaftlichen Situation zusammen. In den fünfziger Jahren und davor wurde Fremdsprachenunterricht ausschließlich an höheren Schulen erteilt, die nur von einer kleinen Gruppe eines Schülerjahrgangs besucht wurde (Neuner 1994: 9). Erst nachdem der Fremdsprachenunterricht alle gesellschaftlichen Gruppen erreicht hatte, etwa seit den siebziger Jahren, gibt es auch Analysen fremdsprachlicher Lehrwerke. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache war das *Mannheimer Gutachten* (Engel/Krumm/Stickel/Wierlacher 1977; 1979) einer der ersten Beiträge zur systematischen Analyse von Lehrwerken; im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland wurden in den Jahren 1974 bis 1976 ausgewählte Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache anhand eines vorher entwickelten Kriterienrasters untersucht. Für die Beurteilung der Lehrwerke wurden im *Mannheimer Gutachten* die Kriterien in die Bereiche Didaktik, Linguistik und Landeskunde bzw. Themenplanung gegliedert (Engel/Krumm/Stickel/Wierlacher 1977: 9 ff.). Das *Mannheimer Gutachten* sah sich in der Wissenschaft starker Kritik ausgesetzt (siehe z. B. Neuner 1994: 21). Der in den 1980er Jahren erschienene Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm 1985) ist ein praxisorientierter und damit für die Unterrichtspraxis verwendbarer Kriterienkatalog,

der als Ergebnis zweier Seminare zum Thema »Lehrwerkanalyse« in den Jahren 1983 und 1984 entstand. In den 1990er Jahren ging der Sammelband *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht*, herausgegeben von Kast und Neuner (1994), auf die Problematik von Kriterienrastern näher ein. Der Stockholmer Kriterienkatalog bildet auch in diesem Werk eine Diskussionsgrundlage (siehe Krumm 1994: 100ff.). In diesem Band werden die Raster als Hilfestellung aufgefasst, die Autoren zeigen mehrere Kataloge, um die jeweils unterschiedliche Akzentuierung der Kriterien zu veranschaulichen. Ferner wird auch der »Sinn und Unsinn der Kriterienkataloge« von Funk (1994: 109) diskutiert, dessen Aussage zufolge die mit Kriterienrastern verbundene Vergleichbarkeit der Resultate keine Objektivität und Reliabilität der Analyse garantiere.

DaF-Lehrwerke sind bisher unter unterschiedlichen Aspekten analysiert worden, z. B. Grammatik, Aussprache, landeskundliche Inhalte, Analyse fachsprachlicher Lehrwerke sowie regionale Lehrwerkerstellung. Insgesamt hat vor allem die Anzahl der Analysen von landeskundlichen Inhalten in DaF-Lehrwerken wie auch die Diskussion um die Relevanz der Inhalte im DaF-Unterricht in den letzten Jahrzehnten zugenommen. Nach den Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens sind DaF-Lehrwerke bis jetzt nur vereinzelt untersucht worden (siehe z. B. Cools/Sercu 2006). Insgesamt gesehen kann festgestellt werden, dass im Fach Deutsch als Fremdsprache die Lehrwerkkritik schon seit den 1970er Jahren einen wichtigen Bestandteil bildet.

Vor diesem Hintergrund werden hier Thesen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als

Fremdsprache vorgelegt. Der Fokus wird auf verschiedene Aspekte aus der Lehrwerkarbeit im Fremdsprachenunterricht gerichtet, vor allem auf die landeskundlichen Inhalte in einem DaF-Lehrwerk. In den Thesen und Empfehlungen spiegeln sich auch eigene Erfahrungen mit Lehrwerken als Deutschlehrerin und Forscherin im Bereich der Lehrwerkforschung und des Fachs Deutsch als Fremdsprache wider. Diese Bemerkungen und Empfehlungen sollen nicht absolut und abschließend verstanden werden, sondern vor allem Anlass zur Diskussion sein sowie Ideen für Lehrende und Lehrwerkverfasser bieten.

1. Grammatik – spielerisch, klar, strukturiert und mit mündlichen Übungen

Grammatikalisches Vorgehen in einem DaF-Lehrwerk sollte klar und strukturiert sein. Damit ist gemeint, dass die Begriffe im ganzen Lehrwerk einheitlich gebraucht werden und dass die Progression der grammatikalischen Lernschritte auf der Skala von leicht hin zu schwierig erfolgt. Eine Grammatikübersicht am Ende des Buches schafft Übersichtlichkeit. Für die Selbstkontrolle sind im Lehrwerk integrierte Lösungen der grammatikalischen Aufgaben nützlich.

Auch landeskundliche Informationen können mit grammatikalischen Aufgaben verbunden werden, wie etwa im folgenden Stil:

a) Komparativ oder Superlativ? Ergänzen Sie bitte.

Liebe Evelyn, lieber Hans,
jetzt bin ich endlich wieder zu Hause in München, der schön__en Stadt Deutschlands! Wann kommt ihr mich denn mal besuchen? Die gemütlich__en Biergärten der Welt warten auf euch. Ihr wisst ja, München hat ein viel angenehm__es Klima als Berlin und die Leute hier sind viel freundlich___. [—]

(Passwort Deutsch 4. Kurs- und Übungsbuch: 35).

So kann Sprache mit Kultur in der Unterrichtspraxis verbunden werden. Dadurch fällt die Behandlung der Grammatik auch nicht so eintönig aus. Oft sind die Lehrwerktexte immer noch im Hinblick auf die Grammatik konstruiert, wie das folgende Beispiel zum Dativ aus einem finnischen Deutschlehrwerk für die gymnasiale Oberstufe zeigt:

Verabredung zum Shoppen

Katrin: Katrin Götsch.

Wiebke: Hallo, Katrin! Hier ist Wiebke.

Katrin: Hallo, Wiebke! Ich hatte schon Angst, dass du gar nicht anrufst.

Wiebke: Tut mir leid, aber ich habe bis eben Physikaufgaben gemacht. Stromkreise sind wirklich nicht meine Welt.

Katrin: Tröste dich, ich habe auch nicht so viel Ahnung davon. Zum Glück hilft mir mein Vater, wenn ich nicht mehr weiter weiß. Aber reden wir doch lieber über die schönen Dinge des Lebens: Shoppen. Ich brauche unbedingt neue Jeans.

Wiebke: Und ich neue Schuhe. Dann muss ich noch einer Freundin ein Geburtstagsgeschenk kaufen. Ich muss mich nur schnell umziehen, dann können wir losgehen. Treffen wir uns in zwanzig Minuten? Also um halb drei?

Katrin: Ja. Das passt mir gut. Und wo treffen wir uns?

(*Panorama Deutsch*. Kurssit 1–3. Texte, 2005: 33).

Aus meiner eigenen Unterrichtserfahrung lässt sich feststellen, dass kommunikative Übungen zur Grammatik den Lernenden Spaß machen und die grammatikalischen Strukturen sich gleichzeitig mit der Aussprache verfestigen. Die Grammatikübungen sollten die Lernenden idealerweise zur selbstständigen Regelfindung auffordern. Eine weitere Freude am Lernen entwickelt sich meistens auch noch danach, wenn die Regeln auch in der Praxis verwendet werden können. Gemäß dem entdeckenden Lernen erarbeiten sich die Lernenden die Regeln selbst mit Hilfe von strukturierten Vorgaben im Lehrwerk. Eigenen Erfahrungen im universitären Erwachsenenunterricht

zufolge kann eine übermäßig didaktisierte Regelfindung die Lernenden auch irritieren. Sie darf andererseits aber auch nicht zu einfach sein, da sie ansonsten zu wenig Aufforderung bietet. Im universitären Unterricht hat sich gezeigt, dass die Regelfindung erst dann als anspruchsvoll und akzeptabel gilt, wenn es wirklich eine Regel selbst zu finden gibt und nicht nur eine Art Multiple-Choice-Test vorliegt. Bei der Behandlung der Grammatik ist die Übungstypologie in einem zweisprachigen Lehrwerk in der Regel wegen der kontrastiven Einsichten reicher. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Ausgangssprache und Zielsprache können dabei besser berücksichtigt werden. Zur Beschreibung der grammatischen Phänomene wird die Ausgangssprache benutzt. Im Zusammenhang mit den grammatikalischen Übungen wird die Integration aller vier Grundfertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen) angestrebt. Es wäre wünschenswert, wenn in DaF-Lehrwerken noch mehr mündliche Übungen zu grammatikalischen Themen eingesetzt werden würden, um auf spielerische und kreative Weise diese Inhalte einzuüben. So finden sich beispielsweise in finnischen DaF-Lehrwerken für den Anfängerunterricht oft Übungstypen, in denen die Lernenden aus vorgegebenen Übersichten Wörter entnehmen, aus denen sie mündlich oder schriftlich Sätze bilden, z. B. ich – trinken – jeden Tag – schwarzer Kaffee.

2. Vielseitige Hörtexte – Ausspracheübungen und Bekanntmachung der Variation im Deutschen

In Lehrwerken sollten sich genug Texte befinden, mit denen die Lernenden sowohl selbstständig als auch in der Unterrichtspraxis die Aussprache üben können. Vor allem in der Unterrichtspraxis im nichtdeutschsprachigen Ausland spielen Texte, die sowohl lesbar als auch

hörbar sind, eine sehr wichtige Rolle. Das Gelesene zu hören und das Gehörte mitlesen zu können, ist für die Aussprache sehr wichtig. Auch sind die verschiedenen Variationen der deutschen Sprache anders nur schwer zu vermitteln. In überregionalen Lehrwerken sollten aus diesem Grunde mehrere solche Texte, die nach dem Band gelesen werden können, vorhanden sein. Dies haben auch eigene Unterrichtserfahrungen bestätigt. Insbesondere landeskundlich sehr interessante, relativ lange Lehrwerktexte werden von den Lernenden als Audiotext nachgefragt, um die Aussprache zu üben und Aussprachevariationen zu hören. So bietet das Lehrwerk *Passwort 4. Kurs- und Übungsbuch* als Hörtext Kostproben auf Friesisch, Saarländisch, Bayerisch, Schweizerdeutsch, Österreichisch und Thüringisch.

3. *Ergänzende Materialien – zur Rolle der Neuen Medien*

Zur Zeit haben die neuen Medien (z. B. CD-ROM, DVD, Internetseiten) neben dem Printmedium eher eine ergänzende Funktion. Im Bereich DaF möchte die fünfte Generation von Lehrwerken seit Mitte der 1990er Jahre mittels Lernstrategien das autonome Lernen unterstützen. In der Regel bleibt es jedoch auch hier dabei, Begleitseiten im Internet vorzuhalten, Bezüge zu weiteren Möglichkeiten des Lernens mit den Neuen Medien außerhalb des deutschsprachigen Raums werden nicht hergestellt (Rösler/Tschirner 2002: 151).

Das Internet und die anderen neuen Medien machen zwar autonomes Lernen in gewissen Grenzen möglich, können aber allein nicht die Rolle der Lehrenden ausfüllen. Hier fehlen das Feedback und die Erläuterungen, warum Lösungen falsch oder richtig sind. Insoweit besteht noch kein Unterschied zum ohne Unterricht im Selbststudium verwendeten Lehrwerk.

Anders hingegen gestaltet sich der Vergleich, wenn den neuen Methoden ohne Unterricht der lehrwerkgebundene Unterricht gegenübergestellt wird. Es zeigt sich, dass es nicht nur auf das Medium, sondern auf die Begleitung des Lernprozesses ankommt. Über Bezugspersonen, die persönlich oder auch per E-Mail erreichbar sind, kann auch bei den Neuen Medien eine solche Begleitung erfolgen. Konsequenter weitergedacht, wäre man schließlich bei einem Lernprozess angelangt, der ohne gedrucktes Lehrwerk und ohne persönlichen Unterricht rein auf einer Internetadresse mit Service Hotline beruht. Derzeit gibt es noch kein rein internetbasiertes Lehrwerk und bis dahin ist es wohl noch ein weiter Weg. Im Zeitalter der Überprüfung von Leistungen im Bildungsbereich wird immer wieder die Frage nach der Finanzierbarkeit und den Ressourcen gestellt. Besonders engagierte und eher fachfremde Kräfte beenden ihre Überlegungen bedauerlicherweise bereits beim Wort »Internet«. So wird allen Ernstes gebetsmühlenartig vorgebracht, in Zukunft Lehrkräfte durch das Internet zu ersetzen.

Aus eigenen Erfahrungen hat sich gezeigt, dass die begleitenden Internetseiten von Lehrwerken in einigen Fällen von den Lernenden außerhalb des Kurses gerne angenommen werden. Die Möglichkeiten, bei offenen Fragen zu diesen Inhalten etwa über eine Anfrage per E-Mail Kontakt aufzunehmen, wurden nicht genutzt. Rückmeldungen zu den Erfahrungen auf den Internetseiten werden ausschließlich im Unterricht vorgebracht. Auch hier zeigt sich, dass ein persönlicher Bezug ausschlaggebend ist. Die Frage, inwieweit das Printmedium das Leitmedium des Unterrichts bleibt oder bleiben sollte, ist daher noch offen (vgl. Rösler/Tschirner 2002: 151).

In diesem Zusammenhang hat Funk (1999: 12) Thesen zur Entwicklung von

Lehrwerken im Hinblick auf die neuen Medien formuliert. Danach werde die Funktion des Lehrwerks als »Ankermedium« des Fremdsprachenunterrichts auch in Zukunft erhalten bleiben, weil über das Lehrwerk noch am ehesten

- das soziale Miteinander in der Kursgruppe strukturiert werden kann,
- Lernprogression organisiert und überprüft werden kann,
- Lehrenden das Angebot einer praktikablen Unterrichtsstrukturierung gemacht werden kann, angesichts ihrer Stundenbelastung ein unverzichtbarer Service,
- Erkenntnisse aus der fachdidaktischen Forschung auf diesem Weg in den Lehr-/Lernprozess übermittelt werden können und damit
- Ausbildungsdefizite bei den Lehrenden durch eine entsprechende Strukturierung von Lehrerhandreichungen wenigstens ansatzweise kompensiert werden können (Funk 1999: 12).

Um das Medium Buch mit den neuen Medien zu verbinden und einen vielfältigen Einsatz aller Mittel im Unterricht zu ermöglichen, sehen sich die Lehrwerkverlage heute zunehmend dem Anspruch gegenüber, ein vielfältiges und umfassendes Serviceangebot zum Lehrwerk bereitzuhalten, das von Lehrenden und Lernenden genutzt werden kann (vgl. Funk 1999: 12). So sollten in der Lehrerhandreichung Hintergrundinformationen zu landeskundlichen Themen angeboten werden, um Informationslücken und Verständnisproblemen zunächst bei den Lehrenden entgegenzuwirken (vgl. oben Funk 1999: 12), um auf entsprechende Punkte im Unterricht vorbereitet zu sein. In den Lehrerhandreichungen zu deutschen DaF-Lehrwerken finden sich immer noch viel zu wenig landeskundliche Informationen zu den unterschiedlichsten Themen, z. B. Städte, geschichtliche Ereignisse und Hinter-

grundinformationen sowie gesellschaftliche Gegebenheiten. So bleiben die Lehrenden oftmals auf sich alleine gestellt, die gesamten Unterrichtsinhalte zu didaktisieren. Aus eigener Erfahrung weiß ich, wie hilfreich Muster von Prüfungsaufgaben sowie zusätzliche kommunikative und mündliche Übungen zur Grammatik und zum Wortschatz sind.

4. Layout und Illustrationen in einem DaF-Lehrwerk

Neben touristischen Bildern gibt es in Lehrwerken auch didaktische Bilder, d. h. Zeichnungen, die als Unterstützung oder Verstehenshilfe eines Textes dienen (vgl. Meijer/Jenkins 1998: 23). Durch touristische, authentische Bilder, vor allem Fotos oder Fotocollagen, können die Lernenden das Gefühl bekommen, sich auf einer Reise in der Zielsprachenkultur zu befinden, um so einen Bezug zu ihr zu erhalten. Die Bilder sollten daher keine bloße Textdekoration sein, sondern auch als eine Erweiterung der Texte fungieren. Zwischen den Texten und Illustrationen sollte ein thematisch sinnvoller Zusammenhang bestehen. Unentbehrlich ist in jedem DaF-Lehrwerk meines Erachtens eine Landkarte der deutschsprachigen Länder, gerne auch mit der Darstellung der Bundesländer (Kantone) und den wichtigsten geographischen Angaben. Generell sollten Bilder und Illustrationen in einem Sprachlehrwerk so gehalten sein, dass sie Interesse und Neugier der fremden Kultur gegenüber wecken. Hier bestehen auch Berührungspunkte mit der Thematik der Aktualität, die im Folgenden noch besprochen wird.

5. Lehrwerksprache – zielgruppenspezifisch und möglichst authentisch

In der Regel bemühen sich die Lehrwerkautorinnen und -autoren darum, dass die vor allem in den Dialogen verwendete Sprache der Lehrwerktexte sich an der in

der Zielsprachenkultur gesprochenen Sprache orientiert. Dabei zeigt sich, dass die Lehrwerkdialoge nicht zwingend die (originalgetreue) Wiedergabe spontan gesprochener Sprache enthalten, sondern eher fiktive Musterdialoge mit didaktischer Funktion (so auch Keim 1994: 172). Lehrwerksprache ist meistens für die Bedürfnisse der Zielgruppe vereinfacht und didaktisiert. Insbesondere für den Anfängerunterricht werden nach bestimmten didaktischen Vorgaben Texte verfasst. Aus diesem Grunde wirkt diese Lehrwerksprache oft etwas künstlich, Authentizität ist nur schwer zu erreichen. Die Zielgruppe wird bei der Themenauswahl meistens berücksichtigt, z. B. berühren die Lehrwerke für die Sekundarstufe II die Erfahrungswelt der Jugendlichen. Der Gebrauch der Jugendsprache in DaF-Lehrwerken ist häufig themenabhängig und kommt meistens in den Themenbereichen aus der Jugendkultur zum Ausdruck, eher als im Zusammenhang mit den Themen »Politik, Umwelt, Wirtschaft« (vgl. Lukjantschikowa 2003: 503). Der Gebrauch von Jugendsprache in DaF-Lehrwerken kann vor allem in dem Fall begründet sein, wenn Jugendliche in den Adressatenkreis einbezogen sind. Dabei muss aber berücksichtigt werden, dass gerade die umgangssprachlichen bzw. jugendsprachlichen Redewendungen ihre Aktualität schnell verlieren können (ähnlich auch Baurmann 2003: 489; Lukjantschikowa 2003: 503).

6. Auswahl der Lehrwerkinhalte – am besten realitätsnah und vielfältig

Im Fremdsprachenunterricht sollte eine große Vielfalt an Texten unterschiedlicher Art und Herkunft angeboten werden, um möglichst viele Perspektiven in die fremde Kultur zu eröffnen. Fremdsprachenlehrwerke sollten nicht auf eine einzige Textsorte aufgebaut werden, vielmehr vor allem erzählende Texte, fiktio-

nale Texte und Sachtexte enthalten. Charakteristisch für die heutigen Sprachlehrwerke ist eine Verbindung verschiedener Textsorten mit Kombinationen von Bildern, Fotocollagen, E-Mails, SMS, Auszügen aus Chat-Dialogen, traditionellen Lehrwerktexten oder Graphiken etc. Die Untersuchungen von Adamzik und Neuland (2006: 269) zeigen den Wandel von Unterrichtstexten zu Textkonglomeraten. Authentizität bedeutet in Sprachlehrwerken Simulation von Echtheit, d. h. der zielsprachlichen Realität. Landeskundliche Texte und Lehrwerkdialoge können gleichermaßen authentisch Inhalte transportieren. Beispielsweise dominieren in vielen finnischen Deutschlehrwerken didaktisierte Lehrwerkdialoge, die für diese Zwecke verfasst worden sind und versuchen, den zielsprachlichen Alltag nachzuahmen. Oft dienen sie nur speziellen grammatikalischen und kommunikativen Zwecken. Diese überarbeiteten authentischen Dialoge sind oft inhaltlich unergiebig. Aus eigener Erfahrung werden die didaktisierten Dialoge von Lernenden daher als eher langweilig und nicht authentisch empfunden (ähnlich auch Karyn 2006: 549). An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass dialogische Lehrwerktexte alleine den Unterricht noch nicht dialogisch machen. Der Unterricht wird erst dann dialogisch, wenn die Lernenden auf einen Text auch dialogisch reagieren können (vgl. auch Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts 1994: 157). Dies muss nicht zwingend ein Dialog, sondern kann auch ein Sachtext sein. Oft sind typische Lehrwerkdialoge nicht realistisch genug und reichen inhaltlich nicht aus, Gespräche im Unterricht vorzubereiten. In der Regel bieten (landeskundliche) Texte eine brauchbarere Gesprächsbasis. Allgemein sollten Texte in DaF-Lehrwerken am besten in die Progression des Sprachstandes eingebunden sein, weswegen oft im An-

fängerniveau auf authentische Texte verzichtet wird. Eine frühere Integration von authentischen Texten ist aus didaktischer Sicht wünschenswert, jedoch wegen der Auswahlkriterien nicht immer möglich.

7. Lehrwerkpersonen – glaubwürdig und empathieerzeugend

Durch die Augen der Lehrwerkprotagonisten erleben die Lernenden Züge der fremden Kultur in ihrer Lerngruppe. Lehrwerkpersonen wirken und handeln in DaF-Lehrwerken als Repräsentanten, die den Lernenden beispielhaft das Leben in der Zielsprachenkultur darstellen. Als Beispiel möchte ich in diesem Zusammenhang die finnischen Deutschlehrwerke nennen, denen das so genannte »Soap-Konzept« zugrunde liegt, das in einer Rahmenhandlung mit bestimmten Lehrwerkfiguren als Akteuren arbeitet. Dies bedeutet, dass in der »Hauptrolle« des Lehrwerks bestimmte Lehrwerkpersonen stehen, die Probleme bzw. Themen des Alltags erleben (vgl. Maijala 2004: 133; Maijala 2006b). Aus eigener Erfahrung wirken solche Lehrwerkfiguren auf die Lernenden irritierend, vor allem dann, wenn sie nicht authentisch erscheinen. Beispielsweise wundern sich finnische Studierende sehr, wenn der finnlandschwedische Hauptprotagonist des in dem Kurs eingesetzten Lehrwerks auf dem Tonband perfekt und akzentfrei Deutsch sprechen kann, obwohl im Text steht, dass er nur »ein bisschen« Deutsch kann. Auch ein Wanderführer, der in einer Hotelrezeption jobbt und Sohn einer weltbekannten Münchner Brauerei ist, findet sich als Lehrwerkfigur (*Einverständnis* 1: 119). Andererseits muss es für eine gelungene Lehrwerkfigur nicht immer die finnische Austauschschülerin sein. Jede Figur, die authentisch wirkt, ermöglicht eine Wahrnehmung der Lernenden aus der Perspektive der Protagonisten als Aspekt des interkulturellen Lernens.

8. Der Alltag in den deutschsprachigen Ländern als landeskundlicher Inhalt mit Motivationsfaktor

Sprachenlernen bedeutet auch immer kultur- und landeskundliches Lernen. Landeskunde ist der Bestandteil des Sprachunterrichts, der über die Vermittlung von reinen Sprachkenntnissen hinausgeht. Darunter werden in der Regel solche Inhalte verstanden, die über das sprachliche Wissen hinausgehen, d. h. über Sitten, Kultur, Geschichte, Traditionen, das Schulsystem, das politische System des Zielsprachenlandes etc. informieren. Sehr oft entsteht der Eindruck, dass relevante Informationen zum Verständnis der Zielsprachenkultur und insbesondere des Alltags nur schwer Eingang in landeskundliche Inhalte finden. Auch bei umfangreicheren landeskundlichen Bezügen gelingt es den Lehrwerkautorinnen und -autoren nicht immer, ein realistisches Bild der Zielsprachenkultur herzustellen. Idealerweise stellt der realitätsnahe Alltag in dem fremden Land den Hintergrund der Vermittlung von Sprache auf den Lehrwerkseiten dar. Eine andere Frage ist, inwieweit dies überhaupt möglich sein kann. Jedoch sollte die Kulisse einen deutlichen Bezug zur Zielsprachenkultur haben.

Die Vermittlung von Alltagskultur – in diesem Fall des Alltages in den deutschsprachigen Ländern – gilt als eine der wichtigsten Herausforderungen für die Lehrwerkgestaltung. Dies zeigen auch die Erfahrungen aus der eigenen Unterrichtspraxis im universitären Erwachsenenunterricht – das Alltagsleben ist nach Meinung der Lernenden das meistgefragte Thema und das Interesse an Land und Leuten scheint ein wichtiger Motivationsfaktor zu sein, um Deutsch zu lernen. Im Rahmen einer Untersuchung zu kulturellen Inhalten im universitären DaF-Unterricht wurden die Erwartungen von finnischen Studierenden an die In-

halte im Fremdsprachenunterricht erforscht. Es stellte sich heraus, dass die Lernenden vor allem sprachliche Sicherheit und landeskundliche allgemeinbildende Informationen für den Alltag erwarten. Mit dem Erwerb interkultureller Kenntnisse gehen sie davon aus, dass sie sich in der fremden Kultur sicher zu rechtfinden können, ohne sich zu diskreditieren und ohne Tabus zu verletzen (siehe im Einzelnen Maijala 2006a).

Das Interesse der Lernenden an Sprache und Kultur zu entwickeln und zu erhalten, erfordert einen Aufbau der landeskundlichen Informationen. Dazu gehört zunächst die Vermittlung von Fakten, in weiteren Schritten bedarf es einer Zuordnung des Wissens und der Bildung von Zusammenhängen. In Anfängerlehrwerken beziehen sich die landeskundlichen Informationen über die Zielsprachenländer meistens auf den Alltag (vgl. Meijer/Jenkins 1998: 18), finnische Deutschlehrwerke für den Anfängerunterricht bieten oft faktische Landeskunde an. Beispielsweise erscheinen sogenannte Infostellen, die statistische Daten eines deutschsprachigen Landes bringen. Viele Deutschlehrwerke bringen auch ein Quiz, in dem Fakten abgefragt werden, wie etwa im Stil »Wie heißt die Hauptstadt von Deutschland?« Häufig gibt es von einer Stadt oder von einem Land Informationen, die lediglich aus einer Ansammlung von Stichworten bestehen, wie beispielsweise in Verbindung mit Österreich: Alpen, Großglockner, Skifahren (siehe z. B. das finnische Lehrwerk *Antenne 1–2*: 8–9). Diese Art der Vermittlung landeskundlicher Inhalte bezeichne ich als »Stichwortlandeskunde«.

Die Lehrwerkautorinnen und -autoren informieren meist sehr gerne über das Positive und geben negativ besetzten und problematisierenden Informationen über das Zielsprachenland bisweilen weniger oder nur kleinen Raum. In fremd-

sprachlichen Lehrwerken scheint oft die Sonne und die Menschen sind meistens freundlich. Die Funktion des Fremdsprachenlehrwerks kann insoweit ansatzweise mit der eines Reiseführers verglichen werden. Eine positive oder zumindest interessierte Einstellung der Lernenden gegenüber der Zielsprachenkultur ist Voraussetzung für die Lernmotivation. Lehrwerke können sich mit positiven Inhalten beschäftigen, ohne dabei einen problemorientierten Zugang zu vergessen. Eine Motivationswirkung entfalten sie, wenn die Lehrenden und Lernenden an der Wissensvermittlung in Sprache und Kultur Interesse finden.

9. *Interkulturalität in einem Sprachlehrwerk – ist das möglich?*

Die Sensibilisierung der Lernenden für die Begegnung und die dafür erforderlichen Vorbereitungen mit dem Fremden sind ein wichtiges Ziel des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts (vgl. Kaikkonen 2002: 3). Dabei sollten den Lernenden die Unterschiede zwischen Eigenem und Fremdem bewusst werden. Ziele des interkulturellen Lernens sind damit vor allem das Nachdenken über Eigen- und Fremdkultur und die Sensibilisierung für einen interkulturellen Sichtwechsel sowie der Erwerb von Kenntnissen über die Beziehungen von Eigen- und Fremdkultur (siehe dazu Tenning 1999: 70 ff., der dies ausdrücklich von dem »Wissen über eine fremde Kultur [Wirtschaft, Politik, Geschichte] im Sinne herkömmlicher Landeskundeseminare« abgrenzt). Die Wissensvermittlung im Fremdsprachenunterricht sollte nicht lehrer- bzw. lehrwerkzentriert geschehen (siehe Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1998: 8). Mit dem interkulturellen Lernen hat sich die Vorstellung einer interkulturellen Landeskunde gegenüber der traditionellen Landeskunde durchgesetzt (vgl. Boeckmann 2006: 6; Thimme 1995).

Bei der Sensibilisierung der Lernenden für die Begegnung mit der fremden Kultur ist es wichtig, im Fremdsprachenunterricht unterschiedliche Perspektiven in die Zielsprachenkultur zu eröffnen. Persönliche Erlebnisse von Lehrenden, von Repräsentanten aus der fremden Kultur sowie von Mitlernenden sind in der Unterrichtspraxis empathieerzeugend und werden von Lernenden als authentisch empfunden. Die Erfahrungsberichte bedürfen aber auch insoweit faktenbezogener Hintergrundinformationen, wie dies zum Verständnis notwendig ist. Durch die Wahrnehmung der geschilderten Erlebnisse sind die Lernenden in der Lage, im Rahmen des sich abspielenden kognitiven und emotionalen Verstehensprozesses selbst eine eigene Meinung zu bilden und sich eine Vorstellung der fremden Kultur aufzubauen. Im Fremdsprachenunterricht sollte die fremde Kultur in einer großen Vielfalt angeboten werden, damit sich die Lernenden eine Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven in die fremde Kultur eröffnen können.

Diesen Ansatz fortführend kann man sich fragen, ob interkulturelle Kompetenz mit Hilfe fremdsprachlicher Lehrwerke vermittelt werden kann. In gewissem Umfang können Lehrwerke dazu sicherlich einen wertvollen Beitrag leisten. Dabei ist Authentizität als wichtiges Kriterium von Bedeutung, vor allem was die Lernumgebung und Lernmaterialien der Lernenden betrifft. Hier sind auch glaubwürdige realitätsnahe Lehrwerkfiguren zu nennen. Wenn auch der Unterricht sich nicht in einer zielsprachlichen Umgebung abspielt, so können die Lehrenden doch in der Unterrichtspraxis bewusst auf die kulturellen Unterschiede zwischen der Ausgangs- und Zielsprachenkultur hingeführt werden. Als Materialien können dabei z. B. authentische Texte und Videofilme benutzt werden.

Aus eigener Erfahrung geben vor allem solche Themen, die von den Lernenden als fremd, interessant und authentisch wahrgenommen werden, Anlass zu Diskussionen.

10. Stereotypische Darstellungen fremder Kultur(en) durch landeskundliche Inhalte in DaF-Lehrwerken

In der Fachliteratur wird das Problem des Verhältnisses zwischen Eigenem und Fremdem schon seit den 1970er Jahren intensiv diskutiert (vgl. Wierlacher 1985; Althaus 2001: 1169). Dennoch ist der Fremdsprachenunterricht als Quelle der Stereotypisierung (vgl. Löschmann 1998: 12) nur wenig erforscht worden. Auch der Einfluss von Stereotypen, Fremdbildern und von Vorurteilen auf den Lernprozess und auf die Unterrichtspraxis ist bisher nicht eingehend untersucht worden. Oft geben die fremdsprachlichen Lehrwerke ein oberflächliches, einseitiges und stereotypisches Bild über die fremde Kultur wieder. In Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache wird den Lernenden nur sehr selten deutlich gemacht, dass es sich um stereotypische Darstellungen handelt. Ein schwedisches Deutschlehrwerk bildet hiervon eine Ausnahme:

»Heutzutage sind wir recht gut über andere Menschen, andere Länder und Sitten informiert. Fernsehen, Filme und persönliche Kontakte helfen uns dabei. Aber die Informationen können auch unvollständig sein. So entstehen Vorurteile und falsche Auffassungen. Aber vielleicht auch ein Interesse für das noch Unbekannte?« (*Einfach weiter*: 62).

DaF-Lehrwerke erschöpfen sich oft in Verallgemeinerungen und Globalmeinungen über die fremde Kultur, was eher zur Verfestigung von Stereotypen beitragen kann als zur interkulturellen Verständigung. Stereotype über die fremde Kultur können sich in DaF-Lehrwerken noch

verstärken, wenn sie nur selten thematisiert werden. Hier wird deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer, Lehrwerkautorinnen und -autoren und die Medien bei der Vermittlung kultureller Inhalte große Verantwortung tragen. Gleichzeitig ist es schwierig und nicht ratsam, für ein Land weltweit standardisierte Landeskundematerialien zu entwickeln (Bolten 2006: 9).

Die Frage, ob Stereotype und Vorurteile im Unterricht offengelegt und besprochen werden sollten, beschäftigt viele Lehrende. In der Unterrichtspraxis ist wegen des Zeitmangels oft eine tiefgreifende Diskussion über Stereotype nicht möglich. Kurze Abhandlungen von Stereotypen können im Unterricht dazu führen, dass sie schließlich verfestigt werden. Oft sind in der Unterrichtspraxis auch der Kontext und die Situation ausschlaggebend, ob und wie die Behandlung von Stereotypen stattfinden kann. Um Stereotype abzubauen zu können, wäre es meines Erachtens sehr wichtig, unterschiedliche Perspektiven in die Zielsprachenkultur zu eröffnen. Mit einer solchen multiperspektivischen Betrachtungsweise könnten die Lernenden selbst ihre Meinung bilden, um (ihre) Ansichten als stereotypisch erkennen zu können. Ziel sollte es sein, diese Sensibilität der fremden Kultur gegenüber in der Unterrichtspraxis zu ermöglichen, nicht nur stereotypische Darstellungen zu behandeln, festzustellen und vielleicht noch vor ihnen zu warnen. Das heißt den Lernenden Mittel zu geben, wie sie mit Fremdem umgehen können.

Alle Texte und auch Illustrationen können im Lehrwerk subtile Informationen enthalten, die nicht unbedingt auf den ersten Blick zu erkennen sind, aber doch implizit von den Lernenden aufgenommen werden. Dies wird oft als implizite Landeskunde bezeichnet, d. h. es werden landeskundliche Informationen vermit-

telt, die unbewusst aufgenommen und verallgemeinert werden, wenn sie im Unterricht nicht besprochen und eingeordnet werden (Meijer/Jenkins 1998: 21 f.). Diese unausgesprochenen Lerninhalte werden oft »heimliches Curriculum« genannt, sie können Vorurteile wegen des Geschlechts oder der Herkunft verfestigen oder auch dazu führen. Nur selten werden die benutzten Stereotype thematisiert, die eigene Sichtweise wird kaum verdeutlicht. Das unreflektierte Entstehen von Globalmeinungen über die fremde Kultur und festgefahrene Stereotypen sollte durch Gestaltung des Unterrichts wie auch der Lehrwerke überhaupt vermieden werden (zu Globalmeinungen siehe im Einzelnen Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts 1994: 160; Majjala 2004: 341). Immer wieder werden in vielen sprachlichen Formulierungen Stereotype transportiert, wie beispielsweise in sogenannten Tatsachen-Aussagen wie etwa »Alle sind ... / Die sind...«, »Die Deutschen sind...« (vgl. Meijer/Jenkins 1998: 22; zu Tatsachen-Aussagen siehe Löschmann 1998: 18). Auch im Hinblick auf die Gender-Problematik kann festgestellt werden, dass in DaF-Lehrwerken geschlechtstypische Stereotype vorhanden sind (siehe z. B. Freudenberg-Findeisen 2004; Lutjeharms/Schmidt 2006).

11. Varietäten der deutschen Sprache in einem DaF-Lehrwerk

Die Vielfältigkeit der deutschen Sprache und Kultur zu vermitteln, gilt als eine der wichtigsten Herausforderungen des heutigen Deutschunterrichts im In- und Ausland. Die Unterrichtswirklichkeit, vor allem im DaF-Unterricht, geht in der Regel noch von einer relativ homogenen deutschen Standardsprache aus. Diese entspricht oft nicht mehr den Realitäten, wie sie die Lernenden bei der Begegnung mit der Zielsprachenkultur erfahren. Obwohl

es allgemein ein Faktum ist, dass die sprachliche Variation einen wichtigen Faktor der deutschen Sprache darstellt, wird sie bisher in DaF-Lehrwerken so gut wie nicht aufgenommen und kann daher im Unterricht in der Regel nicht behandelt werden (vgl. Berend/Knippf-Komlosí 2006: 172).

Die Entwicklung der Sprachprüfungen in den deutschsprachigen Ländern hat in DaF-Lehrwerken zur Herausbildung eines plurizentrischen Ansatzes beigetragen, was vor allem im Bereich der Lexik zum Ausdruck kommt. So gibt es seit 1994/1995 in Österreich eine eigene allgemeine Sprachprüfung, das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD), die einen plurizentrischen Ansatz realisiert. Gemeinsam von deutschen, österreichischen und Schweizer Institutionen wird seit 1999 das Zertifikat Deutsch angeboten, es folgt ebenfalls dem Prinzip der Plurizentrität und kombiniert Hör- und Lesetexte aus den deutschsprachigen Ländern (Krumm 2006: 462 f.). Eine plurizentrische Orientierung war erstmals in dem Lehrwerk *Dimensionen* (2002) zu sehen. Wie schon festgestellt wurde, bietet beispielsweise das Lehrwerk *Passwort 4. Kurs- und Übungsbuch* Hörtexte auf Friesisch, Saarländisch, Bayerisch, Schweizerdeutsch, Österreichisch und Thüringisch. Die Varietäten im DaF-Unterricht zu zeigen halte ich für sehr wichtig. Beispielsweise haben die Lernenden des Deutschen in Finnland keine oder nur wenig Erfahrung mit Variation in ihrer eigenen Muttersprache, d.h. sie halten die Variation der deutschen Sprache für ziemlich ungewöhnlich. Um den Lernenden die Verwunderung in Süddeutschland oder in der Schweiz zu ersparen, dass sie am Anfang ihres Erasmus-Austausches nichts oder sehr wenig verstehen, müssen sie im Unterricht dafür sensibilisiert werden.

12. Einländerkunde – Dreiländerkunde – Fünftländerkunde?

In den 1980er Jahren war die Landeskunde fast ausschließlich auf die Bundesrepublik oder/und die DDR reduziert. Die wenigen Darstellungen der Schweiz oder von Österreich waren klischeehaft, noch heute geistern Alpenglühen, Mozartkugeln und Schweizer Käse durch die DaF-Lehrwerke (Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1998: 8). In der Fachliteratur wurde in den vergangenen Jahrzehnten dafür plädiert, die landeskundlichen Inhalte auf alle deutschsprachigen Länder zu erstrecken (siehe ABCD-Thesen; zum D-A-CH-Konzept siehe im Einzelnen Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1997). Die heutigen Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache haben nur selten einen plurizentrischen Ansatz mit Blick auf alle deutschsprachigen Länder, sie bieten nur vereinzelt Kostproben regionaler Varietäten der deutschsprachigen Welt (vgl. Boss 2005). Heute ist das Einbeziehen aller deutschsprachigen Länder zu einem Kriterium für ein DaF-Lehrwerk geworden. Nicht mehr nur Deutschland, sondern die regionale Vielfalt des deutschsprachigen Raumes mit Deutschland, Österreich und der Schweiz, einschließlich Liechtenstein, sollte Gegenstand der Landeskunde in Lehrwerken sein (Meijer/Jenkins 1998: 20; ABCD-Thesen 1990). In vielen DaF-Lehrwerken reduziert sich dieser Anspruch jedoch auf die Präsentation der statistischen Fakten über die kleineren Sprachgebiete oder auf einige Klischees. So fällt es mir schwer, nach langjähriger Erforschung unzähliger DaF-Lehrwerke aus verschiedenen Ländern mich an ein Kapitel zu Liechtenstein zu erinnern.

13. Mehrsprachigkeit in DaF-Lehrwerken – muss das sein?

Das Fach Deutsch als Fremdsprache sieht sich sowohl innerhalb als auch außerhalb

der deutschsprachigen Länder verstärkt vor neue Herausforderungen gestellt. Diese bestehen vor allem darin, die deutsche Sprache in einer mehrsprachigen Welt zu vermitteln, in der das Deutsche in zunehmendem Maße eine Sprache ›nach Englisch‹ ist (vgl. Krumm 2006: 463). Es bedarf somit der Neuorientierung des DaF-Unterrichts an praktischen Erfordernissen der globalisierten Berufswelt, damit die deutsche Sprache als zweite oder weitere Fremdsprache gegen andere Fremdsprachen in einem Wettbewerb bestehen kann. Das heißt konkret: Ausgangspunkt ist, dass die Deutschlernenden schon Kenntnisse in einer anderen Fremdsprache erworben haben. Daher sollten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken verstärkt die schon vorhandenen Fremdsprachenkenntnisse sowie Lernerfahrungen und -strategien berücksichtigt werden (vgl. Hufeisen 2003: 66). Bis jetzt hat sich bei den in Deutschland produzierten und für einen weltweiten Einsatz gedachten Lehrwerken der explizite Einbezug von vorhandenen Kenntnissen in anderen Fremdsprachen der potentiellen Teilnehmer in recht engen Grenzen gehalten. Mögliche Ansatzpunkte beim Lehren und Lernen, die konkret in DaF-Lehrwerken Bezug auf Mehrsprachigkeit herstellen könnten, sind: Sprachvergleiche (kognitives Verarbeiten verwandter lexikalischer und morphologischer Strukturen), Wortschatzvergleiche, Internationalismen, Präsentation falscher Freunde, Parallel- oder übersetzte Texte sowie vorhandene Kenntnisse anderer Fremdsprachen als Grundlage für die Aneignung der deutschen Sprache (vgl. Königs 2006: 530 f.).

14. Aktualität – auch die Lehrwerkinhalte haben ein Haltbarkeitsdatum

In den letzten Jahren sind die zeitlichen Abstände zwischen den Neuauflagen der einzelnen Lehrwerke immer kürzer ge-

worden. Das Streben nach Aktualität und die immer schneller erfolgenden Neuauflagen bedingen sich dabei gegenseitig. Je aktueller ein Buch im Moment scheint, je näher es einer aktuellen Zeitschrift kommt, desto schneller ist es in der Regel auch schon veraltet. Neuner (1997: 46) bezeichnet aufgrund der rapiden Verfallszeit Lehrwerke als »Einweg- bzw. Wegwerflehrwerke« und nennt folgende Gründe für diese Entwicklung:

- der rapide Erkenntniszuwachs in den Bezugswissenschaften (Linguistik, Lerntheorie, Pädagogik, die Entwicklung der Lehrmedien) sowie
- die Forderung nach der Aktualität der Lehrbuchinhalte.

Wie Funk (1999: 8) zutreffend feststellt, sind Lehrwerke »unter landeskundlichem Gesichtspunkt [...] in dem Moment veraltet, in dem sie erscheinen«. Vom Manuskript zum fertigen Band vergehen meist drei Jahre, manchmal mehr. Die landeskundlichen Inhalte des Buches werden »tiefgefroren«. Hingegen hält das Internet, sofern die Inhalte regelmäßig überprüft und aktualisiert werden, sozusagen frische Inhalte bereit (Funk 1999: 8).

In Bezug auf die Wahl landeskundlicher Inhalte ist Aktualität ein wichtiges Kriterium. Das Lehrwerk ist als Medium von Funktion und Konzeption her auf die Vermittlung von Kenntnissen in Sprache und Kultur angelegt. Trends aufzuspüren und nachzugehen sowie aktuelle Ereignisse einzufangen, ist nicht seine primäre Aufgabe. Dies ist der klassische Inhalt von Zeitschriften, Zeitungen und den Medien. In den letzten Jahren ist auch hier der Übergang bisweilen fließend geworden, einige Exemplare von Lehrwerken ähneln periodisch erscheinenden Jugendmagazinen. Wie Althaus (1999: 33) bemerkt, ist Landeskunde »noch viel zu sehr die Jagd nach Aktualitäten, attraktiven Sprechansätzen, spannenden The-

men usw.«. Auch Penning (1995: 633) hält Unterrichtsmaterialien mit aktuellem Bezug für »verderblich« und nur als Einstieg in das Thema im Zusammenhang mit dem »auslösenden Ereignis« für nützlich, die große Bedeutung der visuellen Medien sieht er vor dem Hintergrund von Landeskunde als nichtsprachliche Voraussetzungen der Kommunikation. Das übereifrige Streben nach Aktualität kann dazu führen, dass bereits beim Erscheinen eines Lehrwerks manche Informationen als veraltet gelten müssen. Dies gilt insbesondere für Produkte der neuen Medien als Lehrwerkinhalte, wie auch für technische Erfindungen. Beispielsweise wurde in dem überregionalen Deutschlehrwerk *Themen neu 1* (1998: 112) Anfang der 1990er Jahre der »Video Walkman« präsentiert, der »Videorekorder und Fernseher in einem Gerät« ist. In dem aktualisierten *Themen 1 aktuell* (2003: 112) ist aus dem »Video Walkman« ein »Video Phone« geworden, der »Handy, Digital-Video-Kamera und Scanner in einem Gerät« ist.

Wenn von dem »Verfallsdatum« der Lehrwerkinhalte die Rede ist, so kann dies nicht absolut verstanden werden. In dem Sinne können auch »veraltete« Lehrwerkinhalte immer noch im Unterricht eingesetzt werden. Es hängt davon ab, welchem Zweck sie im Unterricht dienen. Abendroth-Timmer (2000: 41) ist darin zuzustimmen, dass interkulturelle Lernprozesse nicht durch die Aktualität von Fakten bestimmt werden, sondern dadurch, wie man sich mit diesen Fakten in der Unterrichtspraxis auseinandersetzt. Dies bedeutet, dass eine zeitgemäße Behandlung der Lehrwerkinhalte nicht unbedingt von dem Veröffentlichungsdatum der Texte abhängig ist. Damit ist das Kriterium der Aktualität immer auch auf die Wahrnehmung der Unterrichtsinhalte und Texte durch die Lernenden bezogen.

15. *Muss ein fremdsprachliches Lehrwerk die Lernenden erziehen?*

In den Lehrwerkinhalten vor allem der Lehrwerke für jüngere Lernende sind häufig erzieherische Aspekte erkennbar. Eine Übersicht über neuere DaF-Lehrwerke, die in Finnland und in Schweden genutzt werden, zeigt, dass die Lehrwerkautorinnen und -autoren einen Erziehungsauftrag zu verwirklichen scheinen. Die Lehrwerke beraten die Jugendlichen und bieten Hilfestellung in schwierigen Lebenslagen an. Beispielweise ist in dem schwedischen *Deutsch Optimal 2* (46 f.) die Einheit »Heute schon geknigt?« dem guten Benehmen gewidmet. Sehr verbreitet in finnischen und schwedischen DaF-Lehrwerken für Jugendliche sind auch Texte über Sport und Fitness, wie etwa in der Einheit »Fitness« in dem schwedischen Lehrwerk *Deutsch Optimal 2* (66 ff.). Neben Sport ist gesunde Ernährung oft ein Thema. In einem finnischen Lehrwerk *Gute Idee! 3* wird in der Lektion »Die Milch macht's« begründet, warum Milch Bestandteil einer gesunden Ernährung ist und als gutes Beispiel Bulgarien genannt, »denn in Bulgarien gehört der Kefir – eine Art Joghurt – zu jedem guten Essen dazu«. Dazu werden Milchpackungen einer deutschen Handelsmarke und eine weißhaarige ältere Frau mit Kopftuch und Schürze abgebildet, die eine Ziege in einen kleinen Metalleimer melkt (*Gute Idee! 3*: 41). Die in Finnland insbesondere der heimischen Milch zugeschriebene Rolle als Getränk mit einer guten gesundheitlichen Wirkung kommt auch hier zum Ausdruck. Die Texte wollen die finnischen Jugendlichen überzeugen, statt Bier doch Milch zu trinken. Wer schon einmal in einem Gespräch oder durch eigenes Erleben von dem Verhältnis von Finnen zur Milch erfahren hat, wird dies besser nachvollziehen können. Dies gilt auch für Alkohol. Dass in Finnland der Alkoholge-

brauch ein Problem sein kann, zeigt sich auch in den Deutschlehrwerken, wenn etwa in einer Hörübung über Alkoholprobleme gesprochen wird (*Gute Idee!* 3: 40). Gefahren, denen Jugendliche begegnen könnten, werden problematisiert, wie etwa im Text »Allee der Kreuze« in dem schwedischen Lehrwerk *Deutsch Optimal 2* (89 ff.) sowie in der Einheit »Eine Lawine rollt« (*Deutsch Optimal 2*: 94 ff.). In ähnlicher Weise ermutigen die Lehrwerke zur Zivilcourage, z. B. der Text »Rückzug« von Christiane Tramitz über Neonazis (*Deutsch Optimal 2*: 124 ff.) und die Einheit »Helfen macht Spaß« (*Gute Idee!* 3: 6 ff.). Trotz des erzieherischen Tones werden Tabuthemen allgemein vermieden.

3. Fazit und Ausblick

Potenziale und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache wurden in den genannten Thesen und Empfehlungen näher erläutert. Es zeigt sich, dass die Erstellung von Lehrwerken am besten mit einem klaren Bezug zur Zielgruppe gelingen kann. Die Inhalte in einem DaF-Lehrwerk sollten daher ansprechend, interessant und der Altersgruppe gemäß und verständlich, aber andererseits auch so anspruchsvoll gehalten sein, dass Interesse und Neugier mit der Vermittlung von Sprache und Kultur verbunden sind. Außerdem sollte ein kreativer und spielerischer Umgang mit grammatikalischen Phänomenen ermöglicht werden (so auch Fandrych 2005: 7). Meines Erachtens ist es außerordentlich wichtig, dass durch vielseitige landeskundliche Perspektiven in die Kultur der deutschsprachigen Länder die Motivation der Lernenden verstärkt wird. Viele auf dem Markt befindliche DaF-Lehrwerke verkörpern einen Kompromiss, der Bedürfnissen und Erwartungen von vielen Lehrenden und Lernenden im In- und Ausland gerecht werden möchte.

Daher sind DaF-Lehrwerke oft ein attraktives, freundliches, glattes Paket, das keinen Grund für Kontroversen gibt und sehr vielen gefallen möchte.

Bei der Erstellung der landeskundlichen Inhalte in fremdsprachlichen Lehrwerken sollte fächerübergreifendes Wissen genutzt werden, notwendig ist eine interdisziplinäre Zusammenarbeit. Der Prozess der Lehrwerkentwicklung sollte in fachlicher Zusammenarbeit und mit fachkundiger Unterstützung der Universitäten erfolgen, nicht nur durch einzelne Personen oder Gruppen, die ihre aktuellen bzw. präsenten Konzepte umsetzen und nicht in Verbindung mit der Forschung stehen. Auch die Auslandsgermanistik braucht sich nicht zu scheuen, das Lernen und Lehren der deutschen Sprache im Ausland stärker in ihren Mittelpunkt zu stellen. Forschungen zum Thema Spracherwerb und zum Thema Lehrwerke sind dazu meines Erachtens ebenso notwendig wie eine engere Zusammenarbeit mit der Germanistik in den deutschsprachigen Ländern. Hier sind die Universitäten aufgerufen, aus ihrem Elfenbeinturm herauszukommen und den Zusammenhang von Germanistik an der Universität und Deutsch in der Schule zu begreifen.

Zitierte Lehrwerke

- Antenne. Kurse 1–2*: Glause, Heidi; Kellas, Leena; Koistinen, Marja; Snellman, Johanna (Hrsg.): *Antenne. Kurse 1–2*. Hämeenlinna: Tammi, 2005.
- Einfach weiter. Textbok*: Dünnbier, Maret; Landén, Barbro; Reding, Josef (Hrsg.): *Einfach weiter. Textbok*. Malmö: Studentlitteratur, 1997.
- Einverstanden! 1. Saksan peruskurssi aikuisille*: Kudel, Pauli; Kyyhkynen, Mari (Hrsg.): *Einverstanden! 1. Saksan peruskurssi aikuisille*. Keuruu: Otava, 2003.
- Deutsch Optimal 2*: Skärbeck, Gun; Johansson, Nils: (Hrsg.): *Deutsch Optimal 2*. Malmö: Gleerups, 2003.

Dimensionen: Jenkins, Eva-Maria; Fischer, Roland; Hirschfeld, Ursula; Hirtenlehner, Maria; Clalüna, Monika (Hrsg.): *Dimensionen*. München: Hueber, 2002.

Gute Idee! 3: Dahlmann, Oliver; Halsti, Soile; Liljeborg-Thronicke, Kaisa; Sairanen, Auli; Tiala, Tuija (Hrsg.): *Gute Idee!* 3. Porvoo: WSOY, 2005.

Panorama Deutsch. Kurssit 1–3. Texte: Busse, Christian; Jaakamo, Pirjo; Ovaska, Johanna; Vilenius-Virtanen, Pirkko (Hrsg.): *Panorama Deutsch. Kurssit 1–3. Texte*. Keuruu: Otava 2005.

Passwort Deutsch: Albrecht, Ulrike; Fandrych, Christian; Grüßhaber, Gaby; Henningsen, Ute; Kilimann, Angela; Schäfer, Tina (Hrsg.): *Passwort Deutsch – der Schlüssel zur deutschen Sprache. Kurs- und Übungsbuch 4*. Stuttgart: Klett, 2003.

Themen neu. Kursbuch 1: Aufderstraße, Helmut; Bock, Heiko; Gerdes, Mechthild; Müller, Jutta; Müller, Helmut (Hrsg.): *Themen neu. Kursbuch*. Ismaning: Hueber, 1998.

Themen 1 aktuell. Kursbuch: Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Gerdes, Mechthild; Müller, Jutta; Müller, Helmut (Hrsg.): *Themen 1 aktuell. Kursbuch*. Ismaning: Hueber, 2003.

Sekundärliteratur

»ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht«, *Fremdsprache Deutsch* 3 (1990), 60–61.

Abendroth-Timmer, Dagmar: »Lernziel ›interkulturelle Kompetenz‹ oder: Wie zeitgemäß sind unsere Lehrwerke?« In: Fery, Renate; Raddatz, Volker (Hrsg.): *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Bern; Berlin; Frankfurt a. M.; New York; Oxford; Wien: Lang, 2000, 35–45.

Adamzik, Kirsten; Neuland, Eva: »Linguistik und Didaktik von Textsorten – Mit einem Ausblick auf Unterrichtstexte«. In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Bern; Berlin; Frankfurt a. M.; New York; Oxford; Wien: Lang, 2006, 259–271.

Althaus, Hans-Joachim: »Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge«, *Info DaF* 26, 1 (1999), 25–36.

Althaus, Hans-Joachim: »Fremdbilder und Fremdwahrnehmung«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd;

Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Halbband 2. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 1168–1178.

Baurmann, Jürgen: »Jugendsprachen im Schulbuch«. In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal*. Bern; Berlin; Frankfurt a. M.; New York; Oxford; Wien: Lang, 2003, 485–495.

Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts: »Texte in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache – 34 Maximen«. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 1994, 155–162.

Berend, Nina; Knipf-Komlósi, Elisabeth: »Weil die Gegenwartssprache von der Standardsprache abweicht...«. Sprachliche Variation als Herausforderung für den Deutschunterricht in Osteuropa«. In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Bern; Berlin; Frankfurt a. M.; New York; Oxford; Wien: Lang, 2006, 161–174.

Boeckmann, Klaus-Börge: »Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11, 3 (2006) (Themenheft »Interkulturalität und Fremdsprachenunterricht – Kritische Anmerkungen und neue Perspektiven«) [Online], 14 Seiten.

Bolten, Jürgen: »Die Entwicklung von Nationalstereotypen im Globalisierungsprozess. Hypothesen zum Auftakt einer international durchgeführten Langzeituntersuchung zu Veränderungen des Deutschlandbildes bei Studierenden«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 11, 3 (2006), 13 Seiten.

Boss, Bettina: »Plurizentrischer DaF-Unterricht, aber wie? Die Sprache der Deutschschweiz in drei Lehrwerken für die Grundstufe«, *Info DaF* 32, 6 (2005), 546–555.

Cools, Dorien; Sercu, Lies: »Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwer-

- ken für Deutsch als Fremdsprache«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 11, 3 (2006), 17 Seiten.
- Engel, Ulrich; Krumm, Hans-Jürgen; Stikkel, Gerhard; Wierlacher, Alois: *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland von der Kommission für Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache, Band 1. Heidelberg: Groos, 1977.
- Engel, Ulrich; Krumm, Hans-Jürgen; Stikkel, Gerhard; Wierlacher, Alois: *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland von der Kommission für Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache, Band 2. Heidelberg: Groos, 1979.
- Fandrych, Christian: »Ordnung und Variation in Satz und Text. Wortstellung entdecken, erkunden, erproben«, *Fremdsprache Deutsch* 32 (2005), 5–11.
- Funk, Hermann: »Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse«. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 1994, 105–111.
- Funk, Hermann: »Lehrwerke und andere neue Medien. Zur Integration rechnergestützter Verfahren in den Unterrichtsalltag«, *Fremdsprache Deutsch* 21 (1999), 5–12.
- Freudenberg-Findeisen, Renate: »Frauen- und Männerbilder. Beobachtungen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache«. In: Eichhoff-Cyrus, Karin M. (Hrsg.), mit Dudenredaktion und Gesellschaft für deutsche Sprache: *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung*. Mannheim: Dudenverlag, 2004, 248–264.
- Hackl, Wolfgang; Langner, Michael; Simon-Pelanda, Hans: »Integrierende Landeskunde – ein (gar nicht so) neuer Begriff. D-A-CH-Konzept«. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Serie A/Jahrbuch 1 (1997), 17–34.
- Hackl, Wolfgang; Langner, Michael; Simon-Pelanda, Hans: »Landeskundliches Lernen«, *Fremdsprache Deutsch* 18, 1 (1998), 5–12.
- Hu, Adelheid: »Grenzüberschreitung durch Aufbrechen erstarrter sprachlicher Konventionen: Neuinszenierungen von ›Kultur‹ und ›Sprache‹ in der Rhetorik postkolonialer Theoriebildung«. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid; Schmenk, Barbara (Hrsg.): *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 2005, 101–114.
- Hufeisen, Britta: »Modelle der wissenschaftlichen Beschreibung von individueller Mehrsprachigkeit und Bedingungen ihrer Entstehung«. In: de Cillia, Rudolf; Krumm, Hans-Jürgen; Wodak, Ruth (Hrsg.): *Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt*. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften, 2003, 57–70.
- Kaikkonen, Pauli: »Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht«, *Info DaF* 29, 1 (2002), 3–12.
- Karyn, Alicja: »Lieder und Musik in DaF-Lehrwerken: ›Wenn ihre Schüler Spaß am Rap haben, werden sie wissen, was zu tun ist‹«, *Info DaF* 33, 6 (2006), 547–556.
- Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 1994.
- Keim, Lucrecia: »Kriterien für die Beurteilung der Authentizität von Lehrwerktexten«. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 1994, 162–179.
- Königs, Frank G.: »Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit als Problem und Chance der Lehrwerkkonstruktion (DaF)«. In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Bern; Berlin; Brüssel; Frankfurt a. M.; New York; Oxford; Wien: Lang, 2006, 525–539.
- Krumm, Hans-Jürgen: *Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern*. Uppsala, Stockholm, 1985.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Stockholmer Kriterienkatalog«. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutach-*

- tung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, 1994, 100–105.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Normen, Varietäten und Fehler – welches Deutsch soll der Deutsch als Fremdsprache-Unterricht lehren?« In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Bern; Berlin; Brüssel; Frankfurt a. M.; New York; Oxford; Wien: Lang, 2006, 459–468.
- Löschmann, Martin: »Stereotype, Stereotype und kein Ende«. In: Löschmann, Martin; Stroinska, Magda (Hrsg.): *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Bern; Berlin; Brüssel; Frankfurt a. M.; New York; Oxford; Wien: Lang, 1998, 7–33.
- Lukjantschikowa, Maria: »Jugendsprache im DaF-Lehrwerk für Jugendliche«. In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal*. Bern; Berlin; Brüssel; Frankfurt a. M.; New York; Oxford; Wien: Lang, 2003, 497–507.
- Lutjeharms, Madeline; Schmidt, Claudia: »Sprache und Geschlecht. Zur Relevanz der linguistischen Gender-Forschung für Deutsch als Fremdsprache«. In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Bern; Berlin; Brüssel; Frankfurt a. M.; New York; Oxford; Wien: Lang, 2006, 211–222.
- Maijala, Minna: *Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Bern; Berlin; Brüssel; Frankfurt a. M.; New York; Oxford; Wien: Lang, 2004.
- Maijala, Minna: »Kulttuuri on kaikkea. Kohtaavatko kielenoppijoiden kulttuurikäsitykset ja vieraan kielen oppikirjojen maantuntemukselliset sisällöt?« In: Pietilä, Päivi; Lintunen, Pekka; Järvinen Heini-Marja (Hrsg.): *AFinLA:n vuosikirja 2006. Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja n:o 64, 2006a, 179–197 [in Finnisch].
- Maijala, Minna: »Touristische Blicke – und immer wieder Goethe. Darstellung von Geschichte in finnischen Deutschlehrwerken der gymnasialen Oberstufe«. In: Lenk, Hartmut E. H. (Hrsg.) (2006): *Finnland. Vom unbekanntem Partner zum Vorbild Europas?* (Sonderheft 10 der »Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung«). Landau: Verlag für Empirische Pädagogik, 2006b, 263–282.
- Mannheimer Gutachten. Synoptisches Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland erstellt von der Kommission zur Begutachtung von Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Band 1. Vorgelegt von Ulrich Engel, Wolfgang Halm, Hans-Jürgen Krumm, Gerhard Stöckel, Alois Wierlacher. Heidelberg: Groos, 1977; Band 2. Erstellt von Ulrich Engel, Hans-Jürgen Krumm, Alois Wierlacher unter Mitarbeit von Wolf-Dietrich Ortman. Heidelberg: Groos, 1979.
- Meijer, Dick; Jenkins, Eva-Maria: »Landeskundliche Inhalte – die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken«, *Fremdsprache Deutsch* 18 (1998), 18–25.
- Neuland, Eva (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Bern; Berlin; Frankfurt a. M.; New York; Oxford; Wien: Lang, 2006.
- Neuner, Gerhard: »Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik«. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 1994, 8–22.
- Neuner, Gerhard: »Warum gibt es von DaF-Lehrwerken so viele Neubearbeitungen?«, *Deutsch als Fremdsprache* 34, 1 (1997), 46–47.
- Nieweler, Andreas: »Sprachenlernen mit dem Lehrwerk – Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht«. In: Fery, Renate; Raddatz, Volker (Hrsg.): *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Bern; Berlin; Brüssel; Frankfurt a. M.; New York; Oxford; Wien: Lang, 2000, 13–19.
- Penning, Dieter: »Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts – fächerübergreifend und/oder fachspezifisch?«, *Info DaF* 22, 6 (1995), 626–640.
- Rösler, Dietmar: *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 1994, 73–97.
- Rösler, Dietmar; Tschirner, Erwin: »Neue Medien und Deutsch als Fremdsprache. Viele Fragen und ein Aufruf zur Diskussion«, *Deutsch als Fremdsprache* 39, 3 (2002), 144–155.

Tenning, Reinhard: »Theorie und Praxis bei der Vermittlung von ›interkultureller Kompetenz««. In: Bredella, Lothar; Delano, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1999, 65–83.

Thimme, Christian: »Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktu-

ellen Landeskunde Diskussion«, *Deutsch als Fremdsprache* 32, 3 (1995), 131–137.

Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik* (Publikationen der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik 1). München: iudicium, 1985 (4. Auflage 2001).