

Regionalität als Stärke?

Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken

Minna Maijala und Marjon Tammenga-Helmantel

► Zusammenfassung

Die überregionalen bzw. globalen Lehrwerke werden für ein globales, nicht-spezifisches Publikum zusammengestellt und können aus diesem Grunde nicht immer die Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden und Lehrenden vor Ort erfüllen. Dagegen liegt die Stärke der regionalen Sprachlehrwerke in den auf die dortige Zielgruppe zugeschnittenen Inhalten. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag der Fokus darauf gerichtet, inwiefern die von der Theorie festgehaltenen Vorteile in regionalen DaF-Lehrwerken in die Tat umgesetzt werden und ob die in der Praxis dieser Lehrwerke entwickelten Ideen in der Forschungsliteratur erfasst werden. Zuerst werden anhand von Forschungsliteratur globale und regionale Sprachlehrwerke verglichen. Im empirischen Teil des Beitrages werden alle zurzeit gängigen finnischen und niederländischen Deutschlehrwerke für den Anfängerunterricht in der Sekundarstufe I analysiert. Anhand von konkreten Beispielen aus den untersuchten DaF-Lehrwerken wird gezeigt, wie regionale DaF-Lehrwerke hinsichtlich der grammatikalischen und kulturspezifischen Inhalte an die Gegebenheiten vor Ort angepasst werden. Abschließend wird auf die Rolle des regionalen DaF-Lehrwerks als sprachlicher und kultureller Mediator vor Ort eingegangen.

1. Einleitung

In der Forschungsliteratur werden insbesondere überregionale, einsprachige Lehrwerke häufig kritisch betrachtet. Die überregionalen bzw. globalen Lehrwerke werden für ein globales, nicht-spezifisches Publikum zusammengestellt und seien aus diesem Grund weder auf die Wünsche und Bedürfnisse der Lernen-

den noch deren bisherige Lernerfahrungen zugeschnitten. Auch die Wünsche der Lehrenden können die globalen Fremdsprachenlehrwerke oft nicht erfüllen. Es bleibt dem Lehrenden überlassen, das Lehrwerk für die Zielgruppe und im Hinblick auf die Lerntraditionen im jeweiligen Land vor Ort anzupassen (dazu z. B. Tomlinson 2010; Masuhara 2011; Rösler 2013). Tomlinson (2012a: 158) formuliert seine Kritik noch schärfer, indem er behauptet, dass globale Lehrwerke »often [do not meet] the needs and wants of any« (siehe auch Tomlinson 2010). Während es im Bereich der Fremdsprachendidaktik bislang nur wenige empirische Untersuchungen zum Umgang mit und zur Rezeption von Lehrwerken in der Unterrichtspraxis gibt (so auch Fäcke i. Vorb.), bestehen beispielsweise in der Geschichtsdidaktik umfangreiche empirische Untersuchungen, wie Lernende die Inhalte in Geschichtslehrwerken verstehen, rezipieren und mit den Inhalten umgehen (siehe z. B. von Borries 2010). Innerhalb der Fremdsprachendidaktik sind die meisten Lehrwerkanalysen auf die Inhalte (Grammatik, Landeskunde usw.) bezogen. Ob und inwieweit diese bereits gewonnenen Forschungsergebnisse in den Sprachlehrwerken tatsächlich umgesetzt worden sind (Sheldon 1988; Littlejohn 2011; Newby 2012), ist eine andere Frage.

In Bezug auf grammatikalische und kulturelle Inhalte haben die verschiedenen DaF-Lehrwerktypen (global, regionalisiert, regional) unterschiedliche Stärken und Schwächen. Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, auf der einen Seite zu überprüfen, inwiefern die Vorteile, die in der Forschungsliteratur festgestellt wurden, tatsächlich in den regionalen DaF-Lehrwerken in Finnland und in den Niederlanden umgesetzt werden. Auf der anderen Seite soll die vorliegende Studie Antworten auf die Frage liefern, ob die in der Praxis dieser Lehrwerke entwickelten Ideen in der Forschungsliteratur erfasst werden. Für diesen Zweck wurden alle zurzeit aktuellen finnischen und niederländischen Lehrwerke für den Anfängerunterricht DaF (GER A0–A2) für Jugendliche analysiert. Wenn regionale Lehrwerke produziert bzw. analysiert werden, sind intensive Kenntnisse über kulturspezifische Lehr- und Lernverfahren in den jeweiligen Ländern notwendig (vgl. Abel 1988; Bolitho 2008). Wegen des Hintergrundes der Autorinnen in DaF-Lehrerausbildung und -Unterricht in Finnland [M. M.] und in den Niederlanden [M. T.-H.] wird in diesem Beitrag ein Vergleich von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken durchgeführt. Anhand von konkreten Beispielen wird gezeigt, wie regionale DaF-Lehrwerke hinsichtlich der grammatikalischen und kulturspezifischen Inhalte an die Gegebenheiten vor Ort angepasst werden (Kap. 4). Vor der Lehrwerkanalyse wird aus der Perspektive der Forschungsliteratur betrachtet, wo Unterschiede und Gemeinsamkeiten der globalen, regionalisierten und regionalen Lehrwerken bei der Behandlung von Grammatik und Kultur liegen und vor allem, welche Stärken regionale und regionalisierte Lehrwerke diesbezüglich haben könnten (Kap. 2–3). Abschließend wird auf die Rolle des regionalen DaF-Lehrwerks als sprachlicher und kultureller Mediator vor Ort eingegangen (Kap. 5).

2. Globale, regionalisierte und regionale DaF-Lehrwerke im Vergleich

Im Folgenden wird anhand der Forschungsliteratur auf die unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten der unterschiedlichen DaF-Lehrwerktypen näher eingegangen. In 2.1 werden die verschiedenen Lehrwerktypen und ihre Vor- und Nachteile in der DaF-Unterrichtspraxis besprochen. Im Mittelpunkt des Interesses stehen dabei die regionalen Lehrwerke und deren Stärken bei der Behandlung von grammatikalischen und kulturspezifischen Inhalten (2.2–2.3).

2.1 Unterschiedliche DaF-Lehrwerktypen: Merkmale und Einsatzmöglichkeiten

Im DaF-Unterricht wird je nach Land, Lehrkraft und Lerngruppe meistens mit folgenden Lehrwerktypen gearbeitet: 1. einsprachige, globale DaF-Lehrwerke, die für den weltweiten Deutschunterricht produziert werden; 2. aus globalen, einsprachigen Lehrwerken für einen bestimmten Markt umgearbeitete und/oder durch adressatenspezifische Übungen, zweisprachige Wortlisten usw. ergänzte, regionalisierte Lehrwerke; 3. meist zweisprachige regionale Lehrwerke, die vor Ort produziert werden.

Nach wie vor bildet das Lehrwerk oft die didaktische Basis des Fremdsprachenunterrichts. So basiert z. B. in Finnland die Unterrichtspraxis zum größten Teil auf Lehrwerken (vgl. Oates 2014). In der Lehrwerkproduktion müssen immer Kompromisse geschlossen und personelle (Lehrende/Lernende), institutionelle und didaktisch-methodische Bedingungen (Lehrpläne/Schulformen) sowie Herstellungsbedingungen (Autoren/Verlage/Markt) in Übereinstimmung gebracht werden (vgl. Neuner 1979: 23). Bei der globalen Lehrwerkproduktion, bei der eine ganz spezifische Zielgruppe mit eigenen, persönlichen Lernzielen und Wünschen fehlt, sind die Herstellungsbedingungen der dominante Faktor, d. h. globale, einsprachige Lehrwerke werden für einen großen Markt produziert, wie etwa für den weltweiten Deutschunterricht (siehe z. B. Hinkel 2001). Ob die digitale Zukunft der Lehrwerke Adaptationen leichter macht, ist noch ungewiss, denn der Lehrwerkmarkt und die Unterrichtswirklichkeit in vielen Ländern befindet sich zurzeit im Umbruch. Beispielsweise hat Rösler (2008: 375) vor einigen Jahren vermutet, dass die zukünftige Entwicklung in Richtung eines Lehrwerks *on demand* zur Dominanz der globalen Lehrwerke führen könnte, d. h. die neuen Distributionsmöglichkeiten zur schnellen Verbreitung und Dominanz der weltweit vertriebenen einsprachigen Lehrwerke beitragen könnten. Dies nicht zuletzt deswegen, weil die großen Verlage in der Regel über bessere finanzielle Ressourcen verfügen als die Verlage vor Ort.

Der Vorteil der überregionalen Sprachlehrwerke ist vor allem, dass der benutzte Wortschatz nicht durch die Perspektive der Ausgangssprache und -kultur gefiltert worden ist (so z. B. Zacharias 2005). Was den Inhalt der Lehrwerke betrifft, können die Lehrenden in verschiedenen Ländern sehr unterschiedliche professionelle und

persönliche Bedürfnisse haben (so auch Masuhara 2011). Die nicht-muttersprachlichen Lehrenden vor Ort können sogar Probleme haben, die kulturellen Hintergründe in globalen Lehrwerken zu verstehen (vgl. Hinkel 2001; Zacharias 2005; Masuhara 2011; Rösler 2015). In globalen DaF-Lehrwerken werden die potenziellen Sprachkenntnisse der Lernenden, die nach dem Mehrsprachigkeitsansatz (Hufeisen 2011) eine wichtige Ressource darstellen, unserer Auffassung nach nur bedingt mitberücksichtigt. Dies geschieht meist ausschließlich auf der Ebene des Lexikons, z. B. durch einen Vergleich der Wörter in verschiedenen Sprachen in einer Tabelle. Den globalen Lehrwerken wird oft vorgeworfen, dass sie nach dem gleichen Schema hergestellt werden. Ein einheitliches Schema kann allerdings auch von Vorteil sein, indem es beispielsweise die Vergleichbarkeit der Abschlüsse an verschiedenen Schulen garantiert (Masuhara/Tomlinson 2008; Nieweler 2010a; Tomlinson 2013). Beim Einsatz der globalen Sprachlehrwerke im Unterricht wird meistens mehr Adaptation von der Lehrperson vor Ort benötigt. Wenn die Lehrenden mit globalen, einsprachigen Lehrwerken arbeiten, ist es oft erforderlich, die benutzten Lehrwerke methodisch-didaktisch nachzubearbeiten, damit die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt werden können. So zeigen auch unsere Erfahrungen in der DaF-Unterrichtspraxis, dass in globalen Lehrwerken kontrastive Möglichkeiten zu wenig angewandt werden und dass sie aus diesem Grund oft auf die Anpassungsfähigkeiten der Lehrenden vor Ort angewiesen sind (vgl. auch Hinkel 2001: 595 ff.). Beispielsweise müssen die Lehrenden oft kulturelle Vergleiche anleiten oder zusätzlichen sprachlichen Input für die kommunikativen Übungen gestalten, damit sich das globale Lehrwerk in der Praxis besser umsetzen lässt.

Manchmal werden in Deutschland produzierte einsprachige Lehrwerke auch »regionalisiert«, indem sie etwa durch regionsspezifische Arbeitsbücher, adressatenspezifische Übungen, zweisprachige Wortlisten, Arbeitsanweisungen oder Grammatikübersichten erweitert werden. Meistens werden die regionalisierten Lehrwerke für einen größeren DaF-Markt hergestellt, wie etwa für osteuropäische Länder (siehe z. B. Casper-Hehne/Middeke 2009) oder für die englischsprachige Welt. Es wird immer wieder diskutiert, inwieweit die in Deutschland produzierten einsprachigen Lehrwerke in der Tat »regionalisiert« werden können (zu der Diskussion im letzten Viertel des letzten Jahrhunderts siehe z. B. Rösler 1984). Im Vergleich zu den vor Ort produzierten regionalen Lehrwerken können die vor Ort herrschenden didaktischen Traditionen in den regionalisierten Lehrwerken nicht unbedingt berücksichtigt werden, vor allem dann, wenn im Autorenteam die ausgangssprachliche Perspektive nicht vertreten ist. Eine Herausforderung für die regionalisierten DaF-Lehrwerke ist unseres Erachtens vor allem, das Fremde aus der Sicht des Eigenen zu erkennen (so auch Hinkel 2001).

Wie bereits oben erwähnt, werden regionale DaF-Lehrwerke für einen bestimmten Markt produziert, wie etwa in der vorliegenden Studie für die Niederlande oder für Finnland. Im finnischen DaF-Unterricht werden kaum globale oder regionalisierte

Sprachlehrwerke benutzt, anders als in den Niederlanden, wo insbesondere in der Oberstufe neben den lokalen Lehrwerken auch globale und regionalisierte DaF-Lehrwerke eingesetzt werden. Wenn der Lehrwerkmarkt nicht so groß ist, wie etwa in Finnland, ist man in der Regel von der eigenen regionalen Lehrwerkproduktion abhängig. Ein Grund für den Einsatz der regionalen DaF-Lehrwerke können auch der curriculare Hintergrund oder die Lerntraditionen vor Ort sein. Beispielsweise wird im finnischen Kerncurriculum erwähnt, dass im Fremdsprachenunterricht das eigene Land thematisiert werden soll (Maijala 2004: 322 f.; Maijala 2014). Um diesen Anspruch erfüllen zu können, ist es unseres Erachtens einfacher, regionale Sprachlehrwerke einzusetzen, in denen die eigene Kultur per se berücksichtigt wird.

Für DaF-Lehrende außerhalb des deutschsprachigen Raumes kann es einfacher sein, ein regionales Lehrwerk – falls vorhanden – in ihrer Unterrichtspraxis einzusetzen. Nicht-muttersprachliche Lehrende würden oft lieber mit regionalen DaF-Lehrwerken arbeiten, weil sie ihren landesspezifischen Lern- und Lehrtraditionen entsprechen (so Shaverdashvili 2013: 147 ff.). Mit Bestimmtheit können regionale Lehrwerke die personellen und didaktisch-methodischen Bedingungen in den jeweiligen Ländern besser berücksichtigen, weil die Lehrwerkautorinnen und -autoren gezielt auf die jeweiligen Lerntraditionen eingehen können. Erstens sind sie meistens erfahrene DaF-Lehrkräfte mit Unterrichtserfahrungen vor Ort. Zweitens sind die Verlage u. a. durch Marktforschung (wie etwa Umfragen unter Lehrenden) in der Regel sehr gut auf dem Laufenden darüber, welche Vorlieben die Lernenden und Lehrenden vor Ort haben (vgl. Masuhara/Tomlinson 2008: 22; Nieweler 2010b: 177). Drittens verfügen die Lehrenden und Lehrwerkautorinnen und -autoren vor Ort über implizites Wissen über Binnendifferenzierung (siehe z. B. Tönshoff 2005), wie etwa über die Art und Weise, wie die Herkunftssprache u. a. in Grammatikerklärungen, Übungen und Arbeitsanweisungen mit einbezogen werden kann. Weil die Bedürfnisse der regionalen Zielgruppe und die regionalen Lernziele und Curricula insbesondere im Bereich der Grammatik und der Kulturspezifik deutlich werden (siehe Kap. 2.2–2.3), sind sie für eine empirische Analyse relevant. Im Folgenden werden anhand der Forschungsliteratur die Einsatzmöglichkeiten von regionalen DaF-Lehrwerken in Bezug auf grammatikalische (Kap. 2.2) und kulturspezifische Inhalte (Kap. 2.3) behandelt.

2.2 Einsatzmöglichkeiten von regionalen DaF-Lehrwerken in Bezug auf grammatikalische Inhalte

Die Lernenden bringen mit ihrer jeweiligen Muttersprache und ihren schon erlernten Sprachen bereits Wissen über eine oder mehrere Sprachen und deren Erwerb in den Fremdsprachenunterricht mit ein (vgl. Ehlich 2007: 354). Die Muttersprache ist im Umfeld der Lernenden ständig präsent, und sie benutzen sie beim Sprachenlernen in ihrer privaten, inneren Rede, auch wenn im Unterricht über-

wiegend die Zielsprache verwendet wird (Risager 2006: 33). Daher führe, so Butzkamm/Caldwell (2009), die Berücksichtigung der von den Lernenden beherrschten weiteren Sprachen zu einer Verstärkung des Fremdsprachenunterrichts. Dies findet in globalen einsprachigen Lehrwerken nicht unbedingt statt (vgl. Rösler 2013). Laut Butzkamm und Caldwell (2009) ist die Benutzung der Muttersprache und der Zielsprache als Metasprache(n) nebeneinander beim Erlernen und Erklären grammatikalischer Strukturen als eine Stärke des regionalen Deutschunterrichts anzusehen. Für regionale DaF-Lehrwerke heißt dies, dass Grammatikerklärungen und Arbeitsanweisungen, allein schon wegen der Verständlichkeit, auch in der Muttersprache angeboten werden sollten.

In seiner Übersichtsstudie zu grammatischen Erwerbsreihenfolgen argumentiert Ellis (2015) für eine universelle Reihenfolge beim Erwerb einer bestimmten Fremdsprache, wobei er allerdings die Muttersprache (L1) als potenziellen Faktor erwähnt, der die Erwerbsreihenfolge beeinflussen könne. So deuten mehrere Studien zum Erwerb des Deutschen (u. a. Vainikka/Young-Scholten 1996; Boss 2004; Haberzettl 2001, 2006; Winkler 2011) unter verschiedenen Lernergruppen darauf hin, dass die Muttersprache einen Einfluss auf die Erwerbsreihenfolge von grammatischen Strukturen hat (zum positiven Transfer zwischen L1 und L2 siehe z. B. Bialystok/Miller 1999). Hieraus schließen wir, dass die Muttersprache der Lernenden bei der Behandlung berücksichtigt und die Erwerbsreihenfolge bei einer planvollen Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts mit einbezogen werden sollte (vgl. Tschirner 1999). Es ist sehr wohl möglich, dass ein Teil der grammatischen Strukturen erfolgreich und gezielt zu einem bestimmten Zeitpunkt angeboten werden kann und sich erlernen lässt. Für andere dagegen lasse sich möglicherweise empirisch kein »idealer« Präsentationszeitpunkt feststellen; jene Strukturen müssten somit unbewusst erlernt werden (vgl. Tschirner 1999: 233). Neben der Erwerbsreihenfolge bzw. der Präsentationsreihenfolge spielt auch der Vergleich zwischen L1 und L2/L3 eine Rolle, d. h. in welchem Umfang werden die grammatischen Strukturen, die in L1 und L2/L3 verschieden (oder ähnlich) sind, im Unterricht behandelt und wie sollte dies geschehen. Beispielsweise könnten solche Strukturen ausführlich behandelt werden, die finnische Lernende aus der Muttersprache heraus nicht kennen und mit denen sie aus diesem Grunde im Deutschunterricht Schwierigkeiten haben, wie etwa Artikel und Präpositionen. Andererseits kann es auch vorkommen, dass grammatische Strukturen, die aus der Muttersprache bekannt sind, im Fremdsprachenunterricht kurz oder eventuell gar nicht thematisiert werden.

Nach den Prinzipien der Sprachenbewusstheit sollten die Aufgaben in DaF-Lehrwerken die Lernenden dazu anregen, dass sie sprachliche Phänomene beobachten, entdecken, vergleichen, reflektieren und über die Sprache(n) diskutieren (siehe dazu z. B. Borg 1994; Vicente/Pilypaityte 2014). In regionalen DaF-Lehrwerken verläuft die Präsentation und Einübung der Grammatik in der Regel zweisprachig und kontrastiv (Ausgangssprache – bereits gelernte Sprache(n) – Ziel-

sprache). Die Sprache wird in Sprachlehrwerken in der Regel in strukturierter Form dargeboten, was im Widerspruch zum Prinzip des entdeckenden Lernens steht. Analysierende, kontrastive und reflektierende Aufgaben in DaF-Lehrwerken sollten öfter eingesetzt werden (Maijala 2010; Rocco 2011).

Aus dem oben Dargelegten ist unseres Erachtens zu schließen, dass sich der Einfluss der Muttersprache insbesondere in der Präsentation und Einübung von grammatischen Strukturen, in der Auswahl der behandelten grammatikalischen Regeln und in einer kontrastiven Behandlung von grammatischen Strukturen in regionalen DaF-Lehrwerken niederschlagen sollte.

2.3 Einsatzmöglichkeiten regionaler DaF-Lehrwerke in Bezug auf kulturspezifische Inhalte

Der Fremdsprachenunterricht bereitet die Lernenden auf den Kontakt mit der neuen Sprache und Kultur vor und sollte daher ein möglichst realistisches und vielfältiges Bild des Zielsprachengebietes vermitteln (vgl. DACH-Prinzip 2008, 2013). Einen bestimmten »Kanon« zu behandelnder kulturspezifischer Inhalte gibt es nicht (so auch Koreik 2009: 18). Für die Themenplanung im Fremdsprachenunterricht gibt der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) neben den nationalen Curricula einen groben Rahmen (siehe Europäisches Parlament 2013). Insbesondere der Alltag der gewöhnlichen Menschen im Zielsprachengebiet gehört zu den signifikanten kulturspezifischen Inhalten. Dazu können auch andere Lernziele und Inhalte mit dem Fremdsprachenunterricht verbunden werden, wie etwa im CLIL-Unterricht die Integration der Fachinhalte in den Sprachunterricht (zur Diskussion um CLIL siehe z. B. Rösler 2010).

In den Sprachlehrwerken sollten idealerweise auch solche Inhalte vorhanden sein, die zum Wissen über die fremde Sprache und Kultur beitragen, die Gesprächsstoff anbieten und zu kulturellen Reflexionen und Analysen einladen. Die Texte in Sprachlehrwerken wirken in den Augen der Lernenden gelegentlich als zu trivial und lebensfremd, was den Eindruck erweckt, dass sie unterschätzt werden. Auch tendieren Sprachlehrende dazu, solches Material aus dem Lehrwerk in ihren Unterricht nicht mit einzubeziehen, das ihnen unpassend erscheint, beispielsweise stereotypische Darstellungen der Zielsprachenkultur (so auch Gray 2000; Thaler 2011). Laut Tomlinson (2010: 97–98, 2013: 454) neigen insbesondere globale Englischlehrwerke zu vorsichtigen Ansichten, die niemanden beleidigen können. Über sogenannte Tabuthemen (Gewalt, Alkoholmissbrauch usw.) wird in den heutigen DaF-Lehrwerken – egal ob global oder lokal – in der Regel nach wie vor nicht informiert (siehe z. B. Piontek 1994).

Wenn Lehrende im regionalen DaF-Unterricht kulturspezifische Inhalte für ihren Unterricht aussuchen, gehen sie meist von den Bedürfnissen ihrer Zielgruppe und von der Ausgangskultur aus. So vermitteln etwa chinesische DaF-Lehrende andere

Themen in ihrem DaF-Unterricht als ihre europäischen Kolleginnen und Kollegen (so auch Bischof/Kessling/Krechel 1999: 24). Alltägliche Themen mit einzubeziehen, ist insbesondere in regionalen DaF-Lehrwerken wichtig, um den Studierenden außerhalb des deutschsprachigen Raumes nahe zu bringen, wie der Alltag in den deutschsprachigen Ländern ist (vgl. Bischof et al. 1999; Rüger 2010; Shaverdashvili 2013). Sprachlehrwerke sind oft kritisiert worden, weil sie den Fokus häufig nur auf ein einziges Land im Zielsprachengebiet richten (Tomlinson 2013). Im Kontext des DaF-Unterrichts schließt das sogenannte DACH-Konzept bzw. DACH(L)-Konzept (je nachdem ob Liechtenstein, Luxemburg bzw. Belgien mitgezählt werden) die sprachliche und kulturelle Vielfalt im deutschsprachigen Raum ein und sollte dementsprechend sowohl in globalen als auch regionalen DaF-Lehrwerken berücksichtigt werden (siehe im Einzelnen Langner 2011; Demmig/Hägi/Schweiger 2013; Maijala/Tammenga-Helmantel/Donker 2016). Wie die deutschsprachigen Länder in regionalen DaF-Lehrwerken präsentiert werden, sieht je nach Land unterschiedlich aus (siehe z. B. Maijala 2004). In regionalen DaF-Lehrwerken kann häufig eine ausgewogene Darstellung der deutschsprachigen Länder festgestellt werden, so etwa in Polen (Badstübner-Kizik 2013; siehe auch Maijala 2014).

Im Hinblick auf die kulturspezifische Thematik sollte regionalen DaF-Lehrwerken ein kontrastiver Ansatz zugrunde gelegt werden, d. h. es sollten Reflexionen über Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der eigenen und fremden Kultur angeregt werden (so auch Hinkel 2001). In Sprachlehrwerken können die Lernenden auch mithilfe der Lehrwerkpersonen für kulturelle Vergleiche und Begegnungen sensibilisiert werden (siehe z. B. Maijala 2014). Eine sehr verbreitete Art, kulturelles Wissen in Sprachlehrwerken zu vermitteln, sind die sogenannten »Kulturboxen« (»culture boxes«, so z. B. Dykstra-Pruim 2008) oder die »Plurizentrikfenster« (so Hägi 2013), die die Lernenden sensibilisieren können, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den DACH-Ländern und ihrem eigenen Land zu entdecken.

Im Deutschunterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums ist es wichtig zu versuchen, die deutschsprachige Wirklichkeit ins Klassenzimmer vor Ort zu holen. Dies geschieht aber immer im eigenkulturellen Kontext (so auch Hinkel 2001). Auch bei der Auswahl der kulturspezifischen Inhalte ist die Rolle der Ausgangskultur in regionalen Sprachlehrwerken oft ausschlaggebend, d. h. in den Lehrwerkinhalten spiegeln sich auch die Werte der Ausgangskultur wider (siehe z. B. Liddicoat/Scarino 2013: 85; Maijala et al. 2016). Das Erfolgsrezept der regionalen DaF-Lehrwerke im nicht-deutschsprachigen Ausland könnte eine gelungene Mischung aus eigener Perspektive und einem kulturspezifischen Blick auf die deutschsprachigen Länder sein (so Maijala 2010). Bei der Auswahl der kulturspezifischen Inhalte gibt es deutliche Unterschiede zwischen den regionalen und den globalen DaF-Lehrwerken. Oft sind die kulturspezifischen Themenbereiche im globalen Lehrwerk nicht unbedingt die, die im jeweiligen nicht-deutschsprachigen Land von Interesse sind. Die Perspektive des eigenen Landes hat durchaus

einen Einfluss auf die Themenauswahl der regionalen Lehrwerke. So kommt es vor, dass in verschiedenen Ländern bestimmte Aspekte in den deutschsprachigen Ländern auffallen und als fremd oder interessant wahrgenommen werden. In regionalen DaF-Lehrwerken blickt man oft durch eine eigenkulturelle Brille auf die fremde Kultur (siehe im Einzelnen Majjala et al. 2016). Auch die Bezüge auf das eigene Land fallen in regionalen DaF-Lehrwerken je nach Land unterschiedlich aus. Während es sich in finnischen DaF-Lehrwerken deutlich zeigt, dass man viel Wert darauf legt, dass die finnischen Lernenden über ihr eigenes Land auf Deutsch berichten können (Majjala 2004), können in anderen Ländern Bezüge auf das eigene Land selten bleiben, wie etwa in den Niederlanden (siehe Majjala et al. 2016) oder in Polen (siehe Badstübner-Kizik 2013).

3. Forschungskontext und -methoden

Anhand der allgemeinen Überlegungen in Kap. 2 wird im Folgenden der Frage nachgegangen, inwiefern die Vorteile bzw. Stärken regionaler DaF-Lehrwerke hinsichtlich der Grammatik und Kultur in den Lehrwerken tatsächlich umgesetzt werden. In Tabelle 1 werden die besprochenen Stärken der unterschiedlichen Lehrwerktypen in Bezug auf Grammatik und Kultur zusammengefasst.

Tabelle 1: Stärken der unterschiedlichen DaF-Lehrwerktypen in Bezug auf Grammatik und Kultur

	Globale DaF-Lehrwerke	Regionalisierte DaF-Lehrwerke	Regionale DaF-Lehrwerke
Grammatik	<ul style="list-style-type: none"> – Benutzte Sprache wird nicht durch die Perspektive der Ausgangskultur gefiltert – Mehrsprachigkeitsansatz 	<ul style="list-style-type: none"> – Eventuell auch Muttersprache als Unterstützung – Mehrsprachigkeitsansatz – Berücksichtigung der bisherigen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen der Lernenden 	<ul style="list-style-type: none"> – Muttersprache als Unterstützung (Arbeitsanweisungen, Übungen) – Berücksichtigung der bisherigen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen der Lernenden – Kontrastive Betrachtung der Grammatik zwischen Mutter- und Zielsprache – Auswahl der grammatischen Themen an den lokalen Kontext angepasst – Lerntraditionen vor Ort werden berücksichtigt
Kulturspezifik	<ul style="list-style-type: none"> – Themenauswahl aus der Perspektive der Zielsprachenkultur – Innenperspektive zur Zielsprachenkultur 	<ul style="list-style-type: none"> – Themenauswahl aus der Perspektive der Zielsprachenkultur – Innenperspektive zur Zielsprachenkultur – Eventuell auch Kulturkontraste zwischen der Ausgangs- und Zielsprachenkultur 	<ul style="list-style-type: none"> – Kulturkontraste zwischen der Ausgangs- und Zielsprachenkultur – Fremdperspektive zur Zielsprachenkultur – Auswahl der Themen interessant aus der Perspektive der eigenen Kultur – Lerntraditionen vor Ort werden berücksichtigt

Neben den Lehr- und Lerntraditionen im jeweiligen Land haben auch die Lage der deutschen Sprache, Marktbedingungen sowie die Curricula Einfluss auf die Inhalte der DaF-Lehrwerke. Auch wenn in den beiden hier untersuchten Ländern die Curricula nur einen groben Rahmen für die Lehrwerkinhalte vorgeben, lassen sie jedoch einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen: In beiden Ländern wird der Fremdsprachenunterricht an GER-Ziele gebunden. In Finnland wird die Ausgestaltung der Lehrpläne im Detail den Schulen überlassen, nur die allgemeinen Bildungsziele und inhaltlichen Richtlinien werden in einem nationalen Kerncurriculum festgelegt. Die hier analysierten finnischen DaF-Lehrwerke folgen dem noch bis Herbst 2016 aktuellen Kerncurriculum der neunjährigen finnischen Grundschule aus dem Jahre 2004 (Finnish National Board of Education 2004). Es wird insbesondere viel Wert auf kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht gelegt, was sich in den DaF-Lehrwerken insbesondere in einer großen Anzahl von Lehrwerkdialogen und mündlichen Übungen niederschlägt (Maijala et al. 2016). In Bezug auf die kulturspezifischen Inhalte gehören der Vergleich des eigenen Landes mit den Zielsprachenländern sowie die breite Darstellung des eigenen Landes zu den finnischen Lehr- und Lerntraditionen und zu den Lehrplänen bereits seit Anfang der 1980er Jahre (Maijala 2014). Im neuen Kerncurriculum, das ab 2016 schrittweise in den Schulen gilt, spielen u. a. die übergeordneten Bildungsziele der Sprachbewusstheit und Media Literacy eine wichtige Rolle. In den Niederlanden folgt das nationale Prüfungsprogramm (CVE 2012) ebenfalls dem kommunikativen Ansatz. Die Lesekompetenz spielt jedoch eine wichtigere Rolle als die anderen vier Grundfertigkeiten des Sprachenlernens. Es wird zentral geprüft, und die Endnote für Deutsch besteht zur Hälfte aus der Fertigkeit Lesen. Dies zeigt sich in DaF-Lehrwerken insbesondere in der Anzahl der literarischen Texte, die im Prüfungsprogramm gesondert erwähnt werden. Dagegen fehlen im niederländischen Prüfungsprogramm Endziele für Landeskunde bzw. interkulturelle Kompetenz und Grammatik. Neben den globalen Richtlinien für den Fremdsprachenunterricht gilt des Weiteren für beide Länder, dass es kein staatliches Zulassungsverfahren für Lehrwerke gibt. Die Verlage haben hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung freie Hand. Letztendlich haben auch die Lehrenden Einfluss auf den kommerziellen Erfolg eines Lehrwerks, indem sie ein passendes Lehrwerk für ihre Unterrichtszwecke aussuchen.

Der Vergleich von finnischen und niederländischen regionalen DaF-Lehrwerken ist auch wegen der unterschiedlichen Muttersprache der Lernenden interessant. Die hohe rezeptive Kompetenz von niederländischen Lernenden aufgrund der Ähnlichkeiten der deutschen und niederländischen Sprache macht den Einstieg in die deutsche Sprache und Kultur einfacher für die niederländischen Lernenden und erlaubt eine intensivere und frühere Beschäftigung mit anspruchsvolleren Texten. Wegen der unterschiedlichen geographischen Distanz von Finnland und den Niederlanden zu den deutschsprachigen Ländern haben die niederländi-

schen Lernenden oft auch bessere Kontaktmöglichkeiten zum Deutschen (vgl. Abel 1988). Weil Finnisch nicht zu den indoeuropäischen Sprachen gehört, verfügen die finnischen Lernenden über kein sprachstrukturelles Vorwissen aus der L1; sie können jedoch ihr Vorwissen der englischen und schwedischen Sprache als Brücke zur deutschen Sprache nutzen (vgl. Bardel/Falk 2007 zum positiven Transfer von L2 auf L3).

Für die vorliegende Inhaltsanalyse der gängigen finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerke wurden anlässlich der Ergebnisse aus Kap. 2 folgende Aspekte berücksichtigt. Wie in den in der Lehrwerkforschung üblichen Kriterienrastern (siehe z. B. Sheldon 1988; Tomlinson/Dat/Masuhara/Rubdy 2001; Littlejohn 2011) wurden Fragen an die Lehrwerke formuliert und Antworten in den konkreten, hier untersuchten Lehrwerken gesucht.

1. Grammatik

- Welche Rolle spielt die Muttersprache in der Grammatikerklärung und in der Instruktion zu den Aufgaben?
- Wie wird die Präsentationsreihenfolge und Auswahl der Grammatikthemen an den lokalen Kontext angepasst?
- Werden grammatische Strukturen kontrastiv präsentiert und eingeübt?

2. Kultur

- Wie wird die Perspektive des eigenen Landes bei der Themenauswahl sichtbar?
- Wie wird das eigene Land berücksichtigt?
- Wie werden die Ausgangs- und Zielkulturen verglichen?

Diese Aspekte werden in der Analyse exemplarisch mit Beispielen aus den untersuchten DaF-Lehrwerken erläutert. Hier muss eine gewisse Subjektivität konzediert werden, wie es so oft bei Lehrwerkanalysen der Fall ist (so auch Tomlinson et al. 2001), da unsere Perspektive immer zu einem gewissen Grad von der individuellen Wahrnehmung abhängig ist.

Die analysierten finnischen Lehrwerke sind im Zeitraum von 2005 bis 2012 erschienen und die niederländischen von 2003 bis 2014. Es handelt sich dabei um alle DaF-Lehrwerke für jugendliche Lernende (bis A2) aus beiden Ländern, die auf den im Moment aktuellen Curricula basieren. Die analysierten finnischen DaF-Lehrwerke sind die folgenden: *Echt! 1–2* (ET/Ü 1–2), *Super 8–9* (ST/Ü 8–9), *Studio Deutsch 1–2* (SDT/Ü1–2) und *Kompass Deutsch Neu 7–8* (KDNT/Ü 7–8). Für die finnischen Lehrwerke werden die folgenden Abkürzungen verwendet: ET1 für den Textbuchteil und ähnlich EÜ 1 für den Übungsbuchteil des Lehrwerks *Echt! 1*. Aus den Niederlanden wurden *Salzgitter heute*, *Na Klar*, *Neue Kontakte*, *TrabiTour* und *Mach's gut* analysiert. Im Anhang findet sich eine Liste der untersuchten DaF-Lehrwerke mit den verwendeten Abkürzungen.

4. Ergebnisse der Lehrwerkanalyse

4.1 Grammatik in den regionalen DaF-Lehrwerken

Die Präsentationsreihenfolgen der grammatischen Strukturen sind nach den Prinzipien der Frequenz, Salienz und in erster Linie nach dem Schwierigkeitsgrad für die Zielgruppen mit Finnisch und Niederländisch als Muttersprache aufgestellt worden. Die Unterschiede in der Reihenfolge der Präsentation lassen sich auf die linguistische Entfernung zwischen der Muttersprache und der Zielsprache Deutsch zurückführen. Die Grammatikprogression verläuft im Wesentlichen in den niederländischen DaF-Lehrwerken steiler als in den finnischen (und globalen) Lehrwerken (siehe dazu im Einzelnen Tammenga-Helmantel/Maijala i. Vorb.). Einige niederländische DaF-Lehrwerke führen teilweise schon im ersten Band Präteritumformen ein, während die finnischen sie nicht (*Echt!*, *Super*, *Studio Deutsch*) oder erst im zweiten Band (*Kompass Deutsch Neu*) präsentieren. Ähnliches gilt auch für den Genitiv. Während nur in einem finnischen Lehrwerk (*Echt!*) dieser Kasus eingeführt wird, findet er sich in allen niederländischen DaF-Lehrwerken. Der unterschiedliche Zeitpunkt der Einführung erklärt sich unseres Erachtens zumindest teilweise auch dadurch, dass im finnischen Kerncurriculum Kommunikativität betont wird. Je kommunikativer die DaF-Lehrwerke ausgerichtet sind, desto früher wird das Perfekt eingeführt. Das Präteritum (außer von *haben* und *sein*) wird im DaF-Unterricht meistens später behandelt, auch wenn das Präteritum, da ohne Hilfsverben, leichter zu bilden wäre. Für die frühere Einführung des Perfekts spricht auch, dass sich in der gesprochenen deutschen Sprache mit dem Perfekt – im Unterschied zu anderen Sprachen – der gesamte Vergangenheitsbereich beschreiben lässt (vgl. Funk/Koenig 1991: 63).

Auch die Auswahl der Grammatikthemen wird an den lokalen Kontext angepasst. Ein Beispiel dafür sind die trennbaren Verben, die in den niederländischen DaF-Lehrwerken aufgrund der Ähnlichkeit zwischen Ziel- und Ausgangssprache nicht thematisiert werden und denen in den finnischen DaF-Lehrwerken, möglicherweise wegen der Verschiedenheit der Sprachen, viel Raum gewidmet wird. Unter Umständen wird in den finnischen Lehrwerken aus dem gleichen Grund den Präpositionen viel Platz eingeräumt, die traditionell anhand von mnemotechnischen Reimen gelernt werden (siehe dazu auch Maijala 2010). Auch werden etwa die Possessivpronomina, die für finnische Deutschlernende eine größere Herausforderung darstellen, schon früh und ausführlich in den Lehrwerken eingeführt. Grammatische Strukturen, die in den niederländischen Lehrwerken nicht explizit eingeführt werden, liegen vor allem in der Syntax, weil das Niederländische und das Deutsche in diesem Bereich sehr große Ähnlichkeiten aufweisen. So werden z. B. die Satzklammer und die Stellung von Pronomina bei Verben mit zwei Ergänzungen in den niederländischen Lehrwerken nicht thematisiert. Die Wortfolge, wie etwa Inversion oder die Position der Negation im Satz, wird dagegen in den

finnischen Lehrwerken ausführlich thematisiert. Die Wortfolge ist auch deshalb wichtig, weil in der finnischen Sprache die Inversion nicht in vergleichbarem Maße verbreitet ist (siehe z. B. KDNÜ7: 38). Insgesamt lässt sich feststellen, dass die untersuchten regionalen Lehrwerke den linguistischen lokalen Kontext der Zielgruppe bezüglich Erwerbsreihenfolge, Auswahl, Ausführlichkeit und Progression in der Gestaltung des Grammatikangebots berücksichtigen.

Die Grammatikerklärungen werden sowohl in den finnischen als auch in den niederländischen Lehrwerken in der Muttersprache gegeben. Bei der Erklärung der grammatikalischen Regeln wird oft auf die lateinischen Termini verzichtet, oder sie werden in der Muttersprache erklärt (KDN7: 18). Die abstrakten Termini werden oft durch muttersprachliche Ausdrücke ersetzt, wie etwa in den finnischen Lehrwerken *ge-muoto* [ge-Form] (EÜ2: 35) für Partizip Perfekt oder *muutosverbit* [Änderungsverben] für unregelmäßige Verben wie etwa *fahren, sehen* (EÜ1: 54). In den Arbeitsanweisungen hingegen werden sowohl die Muttersprache als auch das Deutsche eingesetzt. In den finnischen DaF-Lehrwerken werden die Arbeitsanweisungen entweder komplett auf Finnisch (SÜ8; SÜ9; KDNÜ8; KDNÜ9) oder auf Deutsch und Finnisch gemischt (SDÜ1; SDÜ2; EÜ1; EÜ2) gegeben, was oft bedeutet, dass Anweisungen sehr kurz auf Deutsch und ausführlicher in der Muttersprache erfolgen (siehe Beispiele 1–2).

- B1: »Bilde Sätze. Muodosta lauseita annetuista sanoista perfektissä.« [Bilde Sätze von gegebenen Wörtern im Perfekt.] (SDÜ2: 88) [Übersetzung aus dem Finnischen, M. M.]
- B2: »Martin und Klaus sprechen über Büdingen. Sagt bitte eure Repliken auf Deutsch. Deckt die Spalte eures Partners ab. Wenn das finnische Wort kursiviert ist, beginnt bitte mit dem.« (KDNÜ7: 70) [Übersetzung aus dem Finnischen, M. M.]

In den niederländischen Lehrwerken ist festzustellen, dass die Arbeitsanweisungen für die Grammatikaufgaben entweder auf Deutsch (NeK, MG) oder auf Niederländisch (SH, TT, NaK) formuliert werden (zum Mutterspracheneinsatz in den niederländischen Lehrwerken siehe im Einzelnen Hoch/Jentges/Tammenga-Helmantel in den vorliegenden Themenheften).

Im regionalen Kontext ist es unseres Erachtens oft einfacher zu wissen, wo die Schwierigkeiten der Lernenden liegen. In den finnischen DaF-Lehrwerken wird unterstützender Input oft in der Muttersprache gegeben. Bei der Einführung der grammatikalischen Regeln wird oft darauf hingewiesen, dass die Lernenden die Beispielsätze ins Finnische übersetzen sollen. Beispiel 3 veranschaulicht einen ähnlichen Fall aus einem niederländischen Lehrwerk:

- B3: »**Maak** acht gekke zinnen (bijvoorbeeld: *Dieses Meerschweinchen beißt einen Wolf*.) **Gebruik** ieder woord maar een keer. **Let** wel goed op de juiste werkwoordsvorm! De werkwoorden in de tabel zijn allemaal infinitieven (hele werkwoorden). Die moet je dus nog in de juiste vorm zetten!« [Bilde acht verrückte Sätze (zum Beispiel: *Dieses Meerschweinchen beißt einen Wolf*.) Verwende

jedes Wort nur ein Mal. Achte auf die korrekte Form des Verbes! Die Verben in der Tabelle sind alle Infinitive (Grundform). Die musst du also noch in die richtige Form setzen!]) (TT1: 42) [Fettdruck/Kursivierung im Original, Übersetzung aus dem Niederländischen, M. T. H.]

Für beide Länder gilt, dass die Lernenden bei induktiver Einführung einer grammatischen Struktur die meistens in der Muttersprache angegebenen Konstruktionen oder Ausdrücke in einem deutschen Lektionstext suchen und danach die Regel in der Muttersprache formulieren sollen, wobei sie Lücken in einer vorgefertigten Regel ergänzen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass in Bezug auf die Präsentation und Einübung der grammatischen Strukturen die Muttersprache viel eingesetzt wird, was unseren Erfahrungen zufolge zu einem besseren Verständnis des Grammatikunterrichts beitragen kann.

Wie oben schon festgestellt wurde, gehört die finnische Sprache nicht zu der gleichen Sprachfamilie wie Deutsch und Niederländisch. Die finnischen Lernenden haben jedoch oft bereits Kenntnisse der englischen und schwedischen Sprache, was den Einstieg in das Deutsche wesentlich erleichtert. Wenn bei der Erklärung der grammatikalischen Regeln ein Sprachenvergleich gemacht wird, wird in den finnischen DaF-Lehrwerken die deutsche Sprache meist mit dem Englischen und Schwedischen verglichen, insbesondere bei der Behandlung der Artikel. Dagegen finden sich in den niederländischen Lehrwerken bei der Grammatikerklärung in der Regel nur wenig Vergleiche zwischen den bekannten Fremdsprachen und dem Deutschen. Der Vergleich beschränkt sich fast ausschließlich auf die deutsche und niederländische Sprache. Die Vergleiche werden in finnischen Lehrwerken oft durch Übersetzungen in die Muttersprache sichtbar gemacht und die Unterschiede gekennzeichnet (Beispiele 4–5).

- B4: »Vertaa: [Vergleiche:] Ich gebe meiner Mutter Blumen. I give flowers **to** my mum. Annan äidilleni kukkia.« (EÜ1: 167) [Fettdruck im Original]
- B5: »der Name des Cafés, kahvilan nimi, vrt. englantia [Vgl. Englisch]: the name of the café.« (EÜ2: 129)

Sowohl in den finnischen als auch in den niederländischen DaF-Lehrwerken wird die Muttersprache bei der Grammatikeinführung dann eingesetzt, wenn die Sprachen in einer bestimmten Konstruktion Unterschiede aufweisen, die möglicherweise zu Missverständnissen oder Fehlern führen können, wie etwa die Übersetzung von Modalverben, Präpositionen und Konjunktionen oder der Gebrauch von *man* oder Konjunktiv II, oder wenn sie völlig anders ist als in der Muttersprache, wie etwa der Dativ, insbesondere mit den Verben *helfen* und *gefallen* (KDNÜ7: 81). Außerdem werden Vergleiche mit dem Niederländischen verwendet, um auf die Ähnlichkeiten beider Sprachen hinzuweisen, wie bei der Wortstellung, den Pronomina, der Bildung starker Verben, im Genus und bei der Steigerung. Sprachvergleiche gibt es fast ausnahmslos mit dem Niederländischen (siehe Anhang 1). Nur in *Mach's gut* gibt es einige Vergleiche mit dem Englischen (Beispiel 6):

B6:	»Nederlands door door	Engels = through = by	Duits = durch = von« (MG2: 142)
-----	-----------------------------	-----------------------------	---------------------------------------

Die Benutzung der Muttersprache in regionalen DaF-Lehrwerken gibt die Möglichkeit zu Aufgabentypen, die in globalen Lehrwerken oft nicht möglich sind, wie etwa Übersetzen. In den finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken gibt es viele Übungen, in denen sowohl die Muttersprache als auch die Zielsprache eingesetzt werden (vgl. Butzkamm/Caldwell 2009). In den finnischen DaF-Lehrwerken kommt der Übungstyp »Erkläre mit eigenen Worten in Finnisch/Deutsch« relativ oft vor. Dabei wird in der Regel durch die Muttersprache gesteuert, was die Lernenden schreiben sollen (Beispiel 7). Die Muttersprache wird auch in Zuordnungsübungen benutzt, um z. B. die Benutzung von trennbaren Verben zu üben (Beispiel 8).

- B7: »Frau Deckert macht sich Sorgen und schreibt an Oles Vater. Schreibe die Sätze auf Deutsch in dein Heft.« (EÜ2: 97) [Übersetzung aus dem Finnischen, M. M.]
- B8: »Die Verben sind auseinandergefallen. Verbinde die Verbteile anhand von finnischen Übersetzungen.« (KDNÜ7: 190) [Übersetzung aus dem Finnischen, M. M.]

In allen untersuchten niederländischen Lehrwerken finden sich Übersetzungsaufgaben. Anhand unserer Analyse lässt sich sagen, dass die niederländischen Deutschlernenden öfter ins Deutsche übersetzen als die finnischen. In einigen Lehrwerken werden Übersetzungsübungen häufiger eingesetzt, z. B. als Einstieg bei der Einübung grammatischer Strukturen (*TrabiTour* und *Neue Kontakte*). In *Mach's gut* und *Salzgitter heute* finden sich dagegen wenig Übersetzungsaufgaben.

- B9: »Übe das Schreiben. Übersetze ins Deutsche.« (NeK1: 112)

In den finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken gibt es zwar induktive Grammatikaufgaben (siehe Beispiele 10–11), aber explizit kontrastive, analysierende Grammatikübungen finden sich kaum.

- B10: »Sieh dir die Sätze an. Tarkastele pääverbin muotoja. Mitä huomaat?« [Beobachte die Formen des Hauptverbs. Was merkst du?] (SDÜ2: 91) [Übersetzung aus dem Finnischen, M. M.]
- B11: »Lees de volgende zinnen en onderstreep de voorzetsels. [...]. Vul de zin in: Na de voorzetsels *durch, für, ohne, um, bis, gegen* en *entlang* krijg je de naamval. Het voorzetsel *entlang* staat vaak het zelfstandig naamwoord.« [Lies folgende Sätze und unterstreiche die Präpositionen. Ergänze den Satz: Nach den Präpositionen *für, ohne, um, bis, gegen* kriegt man den Fall. Die Präposition *entlang* steht oft dem Substantiv. (NeK3: 110) [Übersetzung aus dem Niederländischen, M. T. H.]

Aus der Analyse hat sich Folgendes ergeben: Die untersuchten finnischen und niederländischen Lehrwerke nutzen die Vorteile, die für regionale Lehrwerke festgestellt wurden, indem sie sowohl in der Auswahl als auch im Einführungszeitpunkt

der grammatischen Strukturen die (potenziellen) Lernschwierigkeiten der finnischen und niederländischen Lernenden berücksichtigen. Einige grammatische Strukturen werden kontrastiv eingeführt. Dabei wird die Zielsprache in der Regel mit der Muttersprache und mit dem Englischen oder Schwedischen (in Finnland) oder mit dem Englischen (in den Niederlanden) verglichen. In den Übungsbüchern hingegen fehlen kontrastive Aufgaben, die das Sprachbewusstsein fördern.

4.2 Kulturspezifische Aspekte in den regionalen DaF-Lehrwerken

Die Ähnlichkeiten der deutschen und niederländischen Sprache und die daraus folgende hohe rezeptive Kompetenz niederländischer Lernender macht den Einstieg in kulturspezifische Thematiken einfacher (vgl. Abel 1988). Während die kulturspezifischen informativen Texte in den niederländischen DaF-Lehrwerken öfter ausschließlich auf Deutsch verfasst sind, werden in den finnischen DaF-Lehrwerken beide Sprachen benutzt, meistens Deutsch nur in Klammern oder »verfinnisch« (siehe Beispiele 12–13).

B12: »Täällä on mukava tapa kipaista heti aamulla tukka pystyssä paikalliseen *Bäckerei*hin js noutaa uunituoreet sämpylät aamiaispöytään. Niitä on ihan valtavasti erilaisia ja *Vollkornbrötchen* it ovat minun suosikkejani! [---]« (S8–9: 34, Kursivierung M. M.)

B13: »Gartenzweig. In den deutschsprachigen Ländern gibt es eine alte Tradition, dass die Menschen ihre Gärten mit Gartenzwergen schmücken. – In den Läden gibt es viele verschiedene Gartenzweige, und es gibt in Deutschland sogar einen Zwergen-Park und Fruchtzweig-Joghurt.« (EÜ1: 101) [Übersetzung aus dem Finnischen, M. M.]

Ähnlich thematisiert das niederländische Lehrwerk *Neue Kontakte* die deutsche Brotvielfalt, allerdings in einem längeren Lesetext auf Deutsch (NeK1–2: 47). Hinsichtlich der Beispiele aus den finnischen Lehrwerken stellt sich die Frage, ob diese kurzen informativen Texte auch in der Zielsprache abgefasst sein könnten. Unseres Erachtens werden die Lernenden in den Sprachlehrwerken mit inhaltlich wenig aussagenden Texten oft unterschätzt (ähnlich auch Tomlinson 2012b; Newby 2014). Die Neugier der neuen Sprache gegenüber könnte gerade anhand von solchen kurzen Texten geweckt werden, die inhaltlich auch über die fremde Kultur etwas aussagen.

Gerade in der Themenauswahl ist häufig in den regionalen DaF-Lehrwerken die Perspektive der Ausgangskultur erkennbar. In vielen Fällen sind es die kulturspezifischen Phänomene, die im eigenen Land anders oder fremd vorkommen, die den Lernenden durch die Lehrwerke bewusst gemacht werden. In den regionalen DaF-Lehrwerken lässt sich die eigenkulturelle Brille insofern erkennen, als meist solche kulturellen Spezifika thematisiert werden, die in den deutschsprachigen Ländern anders sind oder die im eigenen Land als interessant und/oder wissens-

wert angesehen werden oder die es dort gibt oder nicht gibt (siehe Maijala et al. 2016). So werden in den finnischen Lehrwerken oft Anredeformeln und alltägliche sprachliche Routinen in den deutschsprachigen Ländern behandelt, weil sie anders als in Finnland sind (siehe Beispiel 14) oder weil es sie in der finnischen Sprache nicht gibt. In den Niederlanden wird beispielsweise das Notensystem an deutschen Schulen interessant gefunden (Beispiel 15) und in fast allen DaF-Lehrwerken thematisiert (siehe im Einzelnen Maijala et al. 2016).

- B14: »Wann siezt man in Finnland? Wann gibt man sich die Hand? In den deutschsprachigen Ländern ist das Siezen viel üblicher als in Finnland. Das Duzen ist in der Regel nur unter Kindern und Jugendlichen sowie unter guten Bekannten üblich. Wenn du nicht sicher bist, ist es besser zu siezen. Auch Händeschütteln gehört zur Alltagskultur in den deutschsprachigen Ländern. Auch gute Bekannte geben sich die Hand bei der Begrüßung und Verabschiedung.« (SDÜ1: 35) [Übersetzung aus dem Finnischen, M. M.]
- B15: »Sprich noch mal mit deinem Mathelehrer. Er kann dir die Note bestimmt genau (*precies*) erklären. Die Note auf dem Zeugnis setzt sich meistens zusammen aus (is het gemiddelde van) schriftlicher und mündlicher Arbeit. Bei der mündlichen Note zählen auch Mitarbeit im Unterricht, Hausaufgaben, Heftführung (*je schrift op orde hebben*), Mitarbeit an Projekten, Vorträgen (*spreekbeurten*) und Zusammenarbeit mit anderen Schülern mit. Die Note auf deinem Zeugnis kann also durchaus stimmen (*kloppen*).« (nach *Focus Schule*, Nr. 1) (TT1: 59)

Beispiele der in finnischen DaF-Lehrwerken behandelten kulturellen Unterschiede in der alltäglichen Kommunikation sind u. a. *Guten Appetit!* und die Benutzung der kleinen Höflichkeitsformeln *Bitte!* und *Danke!* (KDNÜ8: 65). Für *Bitte!* gibt es keine direkte Entsprechung in der finnischen Sprache und *Danke!* wird auch anders benutzt als im Deutschen. Auch in den niederländischen Lehrwerken wird das Duzen/Siezen thematisiert und es werden regionale Varianten für *Brötchen* gegeben.

In den Übungsbüchern gibt es auch sehr kurze kulturspezifische Infos, die grafisch gekennzeichnet sind, wie etwa mit einem Gartenzweig (EÜ), mit einer Brezel (SÜ8) oder mit einem Stern (KDNÜ). Diese Texte sind meistens in der Muttersprache geschrieben und einige Stichwörter werden auf Deutsch gegeben (Beispiel 16). Infotexte in den niederländischen Lehrwerken finden sich hauptsächlich in den Textbüchern (Beispiel 17). In *TrabiTour* und *Mach's gut* gibt es im Arbeitsbuch gelegentlich auch Infotexte zu den folgenden Themen: EuropaPark (TT2: 50), Schweizer Neutralität (TT2: 92), Schweizer Soldaten (TT2: 93) und Schule und Abendbrot (MG2: 8).

- B16: »Ennen Saksojen yhdistymistä vuonna 1990, Görlitzin kaupunki kuului Itä-Saksaan eli DDR:n. Saksojen yhdistymisen vuosipäivää (Tag der Einheit) vietetään lokakuun 3. päivä.« [Vor der Wiedervereinigung 1990 gehörte Görlitz noch zu Ost-Deutschland oder zur DDR. Man feiert den Tag der Einheit am 3. Oktober.] (KDNÜ7: 165) [Übersetzung aus dem Finnischen, M. M.]

- B17: »Traditionell isst man die warme Mahlzeit in Deutschland zwischen 12 und 13:30 Uhr (= das Mittagessen). Solange die Kinder in der Grundschule (*basis-school*) sind, wird das noch in vielen Familien so gemacht. Zum ›Abendbrot‹ gibt es dann nur Butterbrote und Tee. In vielen Familien hat sich die Tradition geändert. Es kommt immer häufiger vor, dass die gemeinsame Hauptmahlzeit am Abend eingenommen wird.« (MG2: 8)

Die niederländische Sicht zeigt sich unseres Erachtens dadurch, dass Alltagsobjekte wie Campingplätze, Supermärkte und deutsche Marken thematisiert werden. Die meistbehandelten kulturspezifische Themen, die in Lehrwerken beider Länder vorkommen, sind Schule (siehe Beispiele 15–17), Weihnachtstraditionen und die Alpen. In den finnischen DaF-Lehrwerken werden oft solche Phänomene hervorgehoben, die es in den jeweiligen Ländern nicht gibt, wie etwa in Finnland *hitzefrei*, in den Niederlanden die *Schultüte* oder in Deutschland das *Schulessen* (Beispiel 18). So wird die Schultüte in niederländischen Lehrwerken teilweise in einem Text (SH1: 37) oder in einem Bild (TT1: 55) thematisiert. Auch wird oft erwähnt, dass viele deutsche Schulen sich nach bekannten Persönlichkeiten benannt haben (siehe Beispiel 19). Dies ist in Finnland nicht oft der Fall.

- B18: »*Hallo!* Jetzt könnt ihr endlich aufhören, über das Schulessen zu meckern. Hier gibt es nämlich überhaupt kein Schulessen! Entweder muss man sich morgens daran erinnern, die Essenstüte einzupacken oder ein bisschen Geld mitzunehmen, damit man etwas zum Knabbern kaufen kann. [---]« (S8–9: 46) [Kursivierung auf Deutsch im Original, Übersetzung aus dem Finnischen, M. M.]
- B19: »In Deutschland wie in vielen anderen Ländern auch werden viele öffentliche Orte wie Schulen und Strassen nach berühmten Persönlichkeiten benannt. Die Schillerstrasse hat ihren Namen von dem berühmten deutschen Dichter Friedrich Schiller (1759–1805) bekommen. Welche anderen deutschen Schriftsteller kennst du?« (KDNÜ8: 12) [Übersetzung aus dem Finnischen, M. M.]

Wie oben schon erwähnt, wird in regionalen DaF-Lehrwerken je nach Land das eigene Land sehr unterschiedlich berücksichtigt. In den finnischen DaF-Lehrwerken gibt es die Tradition der Behandlung des eigenen Landes. Beispielsweise haben finnische DaF-Lehrwerke seit den 1980er Jahren die eigene Kultur zum Thema, was auch in den Curricula vorgegeben ist (siehe Maijala 2004; Maijala 2014). In den finnischen DaF-Lehrwerken zeigt sich deutlich das Ziel, dass die Lernenden über das eigene Land erzählen können. Dies zeigt sich an Texten über das eigene Land oder an Wörterverzeichnissen der landestypischen Spezifika (siehe Beispiele 20–21).

- B20: »Erzähl von deiner Schule und von deinem Schultag auf Deutsch. Die Überschrift könnte lauten: *Meine Schule.*« (KDNÜ7: 142) [Kursivierung auf Deutsch im Original, Übersetzung aus dem Finnischen, M. M.]
- B21: »Schreibe eine kurze Beschreibung von deinem Heimatort. Lies zuerst Lauras Beschreibung über Tampere und die Wortschatzhilfe. [Übersetzung aus dem Finnischen, M. M.] »Tampere liegt in Südfinnland, etwa 170 Kilometer von Hel-

sinki entfernt. In Tampere wohnen etwa 200.000 Einwohner und besonders im Sommer besuchen viele Touristen die Stadt. In Tampere gibt es viele Kaufhäuser, Restaurants und Diskos. Junge Leute besuchen gern Särkänniemi. Da gibt es zum Beispiel einen Aussichtsturm und einen Vergnügungspark. Ich finde Tampere schön und wohne gern hier.« (KDNÜ7: 71)

Einige ausgesuchte Themen zum eigenen Land können etwas stereotyp erscheinen, wie etwa der Text »Das Land der tausend Seen«, in dem Jenni aus dem finnischen Turku (Austauschschülerin in Büdingen) ihrer neuen Klasse ihr Heimatland vorstellt. Zu den von ihr präsentierten landestypischen Spezifika zählen u. a. viele Wälder und große Seen, Skifahren, Eishockey, Sauna, Roggenbrot, Nokia-Handys (KDNT: 80). Auch über ähnliche kulturspezifische Phänomene wie in Deutschland wird informiert, wie etwa über den Karneval in Finnland (KDNÜ8: 177). Während in den finnischen DaF-Lehrwerken dem eigenen Land viel Platz eingeräumt wird, spielt in den niederländischen DaF-Lehrwerken das eigene Land so gut wie keine Rolle (siehe dazu im Einzelnen Majjala et al. 2016), höchstens als Austauschmöglichkeit für die deutschen Protagonisten in einem Lehrwerk (MG2: 53). Dass das eigene Land in den niederländischen Lehrwerken nur sehr selten erwähnt wird, dürfte u. E. damit zu tun haben, dass – anders als in Finnland – die Kompetenz der Vermittlung der eigenen Kultur nicht in die Ziele des Lehrplans aufgenommen wurde.

In den regionalen DaF-Lehrwerken spiegelt sich die Kenntnis der Lehr- und Lerntraditionen in Bezug auf die sprachlichen und kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede wider. Dabei können die DaF-Lehrwerke z. B. durch Themenauswahl und Übungen den Lernprozess so steuern, dass es zu den Lernbedingungen vor Ort passt. In den vergleichenden kulturspezifischen Übungen können die Lernenden zum Vergleich der eigenen und fremden Kultur aufgefordert werden, um bestimmte kulturspezifische Merkmale wahrzunehmen. Beispielsweise werden in den finnischen DaF-Lehrwerken alltägliche Routinen geübt, die den finnischen Lernenden schwerfallen können, wie etwa Anredeformeln, Siezen, Trinkgeld geben oder die Benutzung von *Bitte!* (Beispiel 22).

B22: »Siezen siihen liittyviä harjoituksia ›Wie sagst du die folgenden Sätze per Sie?«
(KDNÜ7: 142) [Übersetzung aus dem Finnischen, M. M.]

In den finnischen Übungsbüchern wird z. B. über die folgenden Aspekte informiert, die anders sind als in Finnland: Siezen (SDÜ1; SÜ8; EÜ2; KDNÜ7), Begrüßungen (SDÜ1), Höflichkeiten (SDÜ1; SÜ8), Schule (SÜ8; SÜ9; EÜ1; KDNÜ8: 12), Trinkgeld (SDÜ1; KDNÜ8: 65), Mülltrennung (KDNÜ8: 98), Synchronisierung (KDNÜ8: 186), Gartenzwerg (EÜ1) und Feste wie etwa Karneval (KDNÜ8). In den Arbeitsanweisungen wird meistens nicht explizit erwähnt, dass die Lernenden diese kulturspezifischen Phänomene mit der eigenen Kultur vergleichen sollen. Auch die niederländischen Lehrwerke zeigen Themen, die aus einer niederländi-

schen Perspektive in den deutschsprachigen Ländern anders sind. Es geht dabei teilweise um dieselbe Thematik wie in den finnischen Lehrwerken, z. B. Schule, Feste, (Alpen)landschaften.

In den Übungsbüchern beider Länder gibt es oft faktenbezogene kulturspezifische Übungen, in denen die Lernenden aus verschiedenen Texten faktische Informationen suchen und Fragen in ihrer Muttersprache beantworten sollen (Maijala et al. 2016). Darüber hinaus ist vor allem interessant zu sehen, wie die Ausgangs- und Zielsprachenkulturen in den Übungen verglichen werden (siehe Beispiele 23–24). Aufgaben mit einem explizit kontrastiv-reflexiven Ansatz finden wir in den niederländischen Lehrwerken nur gelegentlich, etwa zum Nikolausfest (TT-Band F: 98 f.), zur Mülltrennung (NeK 3: 104 f.) und zum deutschen Notensystem (NaK 1–2: 38). Wie bereits oben dargestellt, wird in den finnischen DaF-Lehrwerken meistens nur informiert. Es besteht kein explizit kontrastiver Zugang zu den kulturspezifischen Themen.

B23: »Die folgenden Begriffe [Berlin, der Fußball, die Nordsee, der Rhein, 3.10., Christkind, Sauerkraut, Michael Schumacher, die Zugspitze, D] haben etwas mit Deutschland zu tun. Schreib auf Deutsch, welche Begriffe wiederum zu Finnland gehören. Zum Schluß schreib zwei Begriffe zu beiden Ländern.« (KDNÜ7: 113) [Übersetzung aus dem Finnischen, M. M.]

B24: »Welk verschil is er bij het scheiden van verpakkingen tussen Nederland en Duitsland? Worden er in Duitsland containers gebruikt die wij niet kennen? Welke andere verschillen bij het afvalscheiden bestaan er tussen Duitsland en jouw woonplaats? Waar is het afvalscheiden volgens jou het beste geregeld? Leg uit. [Welchen Unterschied gibt es bei der Trennung von Verpackungsmaterialien zwischen den Niederlanden und Deutschland? Werden in Deutschland Container, die wir nicht kennen, benutzt? Welche anderen Unterschiede gibt es bei der Mülltrennung zwischen Deutschland und deinem Wohnort? Wo ist die Mülltrennung deiner Meinung nach am besten organisiert? Begründe.« (NeK3: 104 f.) [Übersetzung aus dem Niederländischen, M. T. H.]

Zu kulturellen Vergleichen kann auch durch die Augen der Lehrwerkfiguren eingeladen werden. In den meisten finnischen und niederländischen Lehrwerken gibt es Lehrwerkprotagonisten sowohl aus allen deutschsprachigen Ländern (vgl. DACH-Prinzip 2008, 2013) als auch aus der Ausgangskultur. Während es in den niederländischen Lehrwerken häufig eine zufällige Auswahl an Personen aus den deutschsprachigen Ländern und den Niederlanden gibt, folgen die finnischen DaF-Lehrwerke in der Regel einer durchgehenden Story in allen Lektionen (Maijala 2014). Nur ein niederländisches Lehrwerk (SH) folgt diesem Konzept. In den finnischen DaF-Lehrwerken werden sprachliche und kulturelle Unterschiede durch die Augen der finnischen Gast Schüler in den deutschsprachigen Ländern wahrgenommen. Beispielsweise schickt der Lehrwerkprotagonist Mikko (S8–9) Postkarten an seine Schulklasse nach Finnland, in denen er seine Erlebnisse in Deutschland schildert und etwas über verschiedene kulturelle Themen berichtet,

wie etwa siezen und duzen, Bäckereien, Schulalltag, Diskos oder Trinkgeld geben. In finnischen DaF-Lehrwerken dominieren Dialoge, in denen die Lehrwerkpersonen Bemerkungen über die eigene und fremde Kultur machen (Beispiel 25).

B25: »[---] Miika: Na, alles gibt es zum Glück noch nicht überall. Karelische Piroggen und Mämmi habe ich noch nicht in Deutschland oder Österreich gefunden. Wisst ihr eigentlich, was Mämmi ist? [-]« (ET2: 59)

In den niederländischen DaF-Lehrwerken treten nur wenige Leute aus dem eigenen Land auf. In Dialogen bzw. Briefen/E-Mails sprechen sie über ihre Freizeit (NaK3: 144; NeK1–2: 20; TT1: 50) oder führen ein Gespräch beim Abendbrot (MG 1–2: 63). Landeskundliche Kenntnisse und Bräuche werden dabei nur in einem Fall erwähnt: ein Brief, in dem eine Schülerin ihre Stadt Graz einem niederländischen Austauschschüler vorstellt und dabei erwähnt, dass Groningen und Graz Partnerstädte sind (NaK3: 58).

Als Fazit für die kulturspezifischen Aspekte kann festgehalten werden, dass die in der Tabelle 1 zusammengefassten Vorteile der regionalen DaF-Lehrwerke in den analysierten Lehrwerken zum Ausdruck kommen. Erstens wird der Schwierigkeitsgrad der Texte der Zielgruppe angepasst. Zweitens werden landesspezifische Lernziele berücksichtigt, wie die eigene Kultur zu thematisieren und/oder interkulturelle Kompetenz zu fördern. Drittens hilft die eigenkulturelle Brille, in den Augen der Zielgruppe und Ausgangskultur interessante kulturspezifische Aspekte zu finden. Jedoch fällt auf, dass meistens nur informativ gezeigt wird, was in den deutschsprachigen Ländern im Vergleich zum eigenen Land anders ist. Dabei bleibt ein explizit kontrastiv-reflexiver Ansatz oft aus.

Als Ergebnisse unserer Forschung können wir Folgendes festhalten: Zum einen sind die in der Forschungsliteratur erwähnten Vorteile regionaler Lehrwerke in den untersuchten finnischen und niederländischen Lehrwerken erkennbar, obwohl ein kontrastiv-reflexiver Ansatz in der Regel fehlt. Zum anderen werden die in der Praxis dieser Lehrwerke entwickelten Ideen in der Forschungsliteratur erfasst. Zusätzliche Ideen bzw. Vorteile haben wir in den Lehrwerken nicht feststellen können.

5. Diskussion: Das regionale DaF-Lehrwerk als sprachlicher und kultureller Mediator

Das regionale DaF-Lehrwerk spielt eine wichtige Rolle als sprachlicher und kultureller Mediator zwischen der eigenen und fremden Kultur, indem es den Einstieg in die fremde Sprache und Kultur erleichtern kann. Als Fazit der vorliegenden Analyse der finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerke kann festgehalten werden, dass sich die Regionalität als Stärke insbesondere im impliziten Wissen der Autorinnen und Autoren vor Ort über die sprachlichen und kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Ausgangs- und Zielsprachenkul-

tur zeigt. So ist das implizite Wissen sowohl im Fall von ähnlichen Sprachen wie Niederländisch (vgl. Abel 1988: 241, 244) als auch im Fall von sehr verschiedenen Sprachen wie Finnisch erkennbar. Auch das Wissen über die bisherigen Kenntnisse der Zielgruppe kann in regionalen DaF-Lehrwerken besser umgesetzt werden als in globalen.

Zu bemerken ist, dass der hochfrequente Einsatz der Muttersprache im Lehrwerk eventuell dem Prinzip »So-viel-Zielsprache-wie-möglich« entgegenstehen könnte. Nach Meinung niederländischer Sprachlehrender ist der hohe Anteil an Muttersprache in den niederländischen Fremdsprachenlehrwerken ein Grund dafür, dass es ihnen so schwer fällt, die Zielsprache im Unterricht einzusetzen (Haamberg/Hofman/Maaswinke/Rödiger 2008). Unsere Analyse hat gezeigt, dass in den finnischen DaF-Lehrwerken die Muttersprache auch in den sprachlich sehr einfachen kulturspezifischen Texten genutzt wird. Hier könnte sich unseres Erachtens möglicherweise die zurzeit kritische Lage des Deutschen in Finnland (zur Situation in anderen nordischen Ländern siehe Daryai-Hansen/Barfod/Schwarz 2015 in Dänemark und Nordland 2014 in Norwegen) widerspiegeln. Es könnte rein hypothetisch der Gedanke im Hintergrund stehen, dass die Lernenden das Fach nicht mehr wählen, wenn ihnen die Deutschstunde zu schwierig vorkommt. Auch in den Niederlanden ist das Abitur im Fach Deutsch keine Selbstverständlichkeit. Laut einer in den Niederlanden durchgeführten Studie haben die Schülerinnen und Schüler angegeben, dass sich die Attraktivität des Schulfaches Deutsch erheblich steigern würde, wenn u. a. mehr Landeskunde im Unterricht behandelt und die Zielsprache öfter eingesetzt würde (DIA 2010). Dies zeigt auch, dass die kurzen Infotexte in der Zielsprache durchaus ihren berechtigten Platz im DaF-Unterricht haben; die Lernenden sollten nicht unterschätzt werden und müssen sowohl sprachlich als auch inhaltlich herausgefordert werden.

Regionalität als Stärke zeigt sich bei der Behandlung der Grammatik insbesondere darin, dass die Sprachlernprobleme der spezifischen Zielgruppe, aber auch ihr (sprachliches) Vorwissen berücksichtigt werden können. Es bedarf noch weiterer empirischer Forschungen, um zu überprüfen, ob die Benutzung der Muttersprache als Metasprache zu einem vertieften Verständnis von grammatischen Strukturen beiträgt. Immerhin kann die Muttersprache die Lernenden dabei unterstützen, die Sprache(n) zu vergleichen und über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu reflektieren. Der kontrastive Einsatz der Muttersprache macht auch die Palette der Grammatikübungen in regionalen Lehrwerken breiter. Die Berücksichtigung von problematisierenden und zu Reflexionen einladenden Inhalten könnte unserer Meinung nach eventuell dazu beitragen, dass das Sprachlehrwerk öfter zum kulturellen Lernen benutzt werden könnte. Beispielsweise zeigt die Studie von Fäcke (i. Vorb.), dass die Lernenden das Sprachlehrwerk eher für Grammatik- und Vokabellernen als für kulturelles Lernen nutzen. Dies möglicherweise aus dem Grunde, dass Grammatik und Wortschatz einfacher und öfter als kulturspezifische Inhalte in den

Prüfungen getestet werden. Desweiteren ist die aus der Perspektive der Ausgangskultur zugeschnittene Auswahl von kulturspezifischen Inhalten eine Stärke regionaler DaF-Lehrwerke (Maijala et al. 2016). Ihre Stärke liegt in Bezug auf kulturspezifische Inhalte im impliziten Wissen darüber, was aus der Perspektive der Lehrenden und Lernenden vor Ort interessant an der deutschen Kultur ist.

Eine Reihe von Erweiterungen der Untersuchung in empirische Richtungen wäre sinnvoll, z. B. wie und wann Lehrwerke verwendet werden (Thaler 2011), wie die Lernenden in verschiedenen Ländern Sprachlehrwerke nutzen und ob die Lernenden das Sprachlehrwerk auch im selbständigen Lernen außerhalb des Klassenzimmers benutzen (Fäcke i. Vorb.). Die Lernenden sollten das Gefühl haben, dass die Arbeit mit Lehrwerken im Klassenzimmer eine Verbindung zum »realen« Leben« hat (vgl. Masuhara/Tomlinson 2008). Im Bereich der Fremdsprachendidaktik wären auch empirische Studien zur Grammatik sinnvoll, wie etwa zur Ausführlichkeit der Thematisierung von grammatischen Strukturen in Sprachlehrwerken der verschiedenen Länder. Interessant wäre auch zu untersuchen, ob und wie die Lernenden die Inhalte in globalen und regionalen Sprachlehrwerken verstehen. Das Eigene als Stärke in Fremdsprachenlehrwerken zu sehen, wäre für die Sprachlehrwerke von Vorteil (so auch Hinkel 2001).

Die vorliegende Analyse hat gezeigt, dass sich die Chancen der regionalen Lehrwerke insbesondere auf der faktisch-kognitiven Ebene realisieren. Jedoch fehlt oft die kontrastive Orientierung, die noch stärker in regionalen DaF-Lehrwerken umgesetzt werden könnte. Gerade die kontrastiv-reflexive Vorgehensweise würde zur Stärkung der interkulturellen Kompetenz beitragen. Die kontrastiv-reflexive Vorgehensweise würde unseres Erachtens auch das Sprachbewusstsein und die Wahrnehmungen von Mehrsprachigkeit als Ressource fördern, die zwar in den Curricula oft erwähnt, in der Praxis in den Sprachlehrwerken aber selten umgesetzt werden. Dies würde bedeuten, dass die Lernenden sich nicht nur Fakten aneignen, sondern auch darauf vorbereitet werden, im Alltag in der fremden Kultur zurechtzukommen, sich in ihr angemessen zu bewegen und die fremde Kultur als Spiegel für die eigene Kultur verwenden zu können.

Literatur

- Abel, Brigitte (1988): »Wie kulturspezifisch sind regionale Lehrwerke? Die regionalen Ausgaben des Lehrwerks Deutsch konkret«. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 238–258.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2013): »Das DACH-Konzept von außen: Die polnische Perspektive«. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: iudicium, 4–66.
- Bardel, Camilla; Falk, Ylva (2007): »The Role of the Second Language in Third Language Acquisition: the Case of Germanic Syntax«. In: *Second Language Research* 23, 4, 459–484.

- Bialystok, Ellen; Miller, Barry (1999): »The Problem of Age in Second-language Acquisition: Influences from Language, Structure, and Task«. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 2, 2, 127–145.
- Bischof, Monika; Kessling, Viola; Krechel, Rüdiger (1999): *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Bolitho, Rod (2008): »Materials Used in Central and Eastern Europe and the Former Soviet Union«. In: Tomlinson, Brian (Hrsg.): *English Language Learning Materials: A Critical Review*. London: Bloomsbury, 213–222.
- Borg, Simon (1994): »Language Awareness as Methodology: Implications for Teachers and Teacher Training«. In: *Language Awareness* 2, 3, 61–72.
- Borries, Bodo von (2010): »Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler?« In: Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Schulbuch konkret: Kontexte, Produktion, Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 102–117.
- Boss, Bettina (2004): »Wann ich Freizeit habe, ich koche gern«. Zum Erwerb der deutschen Inversion und Nebensatzwortstellung durch australische Studierende«. In: *Deutsch als Fremdsprache* 41, 1, 28–32.
- Butzkamm, Wolfgang; Caldwell, John A. W. (2009): *The Bilingual Reform a Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr.
- Casper-Hehne, Hiltraud; Middeke, Annegret (2009): »Regionalisierte Sprachlehrwerke für deutschsprachige Slawisten und slawischsprachige Germanisten«. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 157–163.
- CVE (2012): *Moderne Vreemde talen VWO. Syllabus centraal examen 2014*, 24 f.
- DACH-Prinzip (2008). Abrufbar unter <http://www.idvnetz.org/veranstaltungen/dachl-seminar/dachl-prinzip.htm> [10.12.2015].
- DACH-Prinzip (2013). In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: iudicium, 11–12.
- Daryai-Hansen, Petra; Barfod, Sonja; Schwarz, Lena (2015): »Das deutsche Sprachprofil an der Universität Roskilde: Ein didaktischer Ansatz für den studienbegleitenden Deutschunterricht in Dänemark«. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20, 1, 159–180. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif> [12.12.2015].
- Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2013): *DACH Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: iudicium.
- DIA (2010): *Rapport belevingsonderzoek Duits*. Amsterdam. Abrufbar unter: <http://www.duitslandinstituut.nl/art/uploads/files/2011/Rapport%20belevingsonderzoek.pdf> [11.4.2015].
- Dykstra-Pruim, Pennylyn (2008): »Developing an Intercultural Curriculum: Challenges and Lessons Learned«. In: Schulz, Renate A.; Tschirner, Erwin (Hrsg.): *Communication Across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München: iudicium, 71–87.
- Ehlich, Konrad (2007): *Transnationale Germanistik*. München: iudicium.
- Ellis, Rod (2015): »Researching Acquisition Sequences: Idealization and De-idealization in SLA«. In: *Language Learning* 65, 1, 181–209.
- Europäisches Parlament (Hrsg.) (2013): *Die Umsetzung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen in den europäischen Bildungssystemen*. Abrufbar unter: [www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495871/IPOL-CULT_ET\(2013\)495871_DE.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495871/IPOL-CULT_ET(2013)495871_DE.pdf) [12.12.2015].
- Fäcke, Christiane (i. Vorb.): »Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption: Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht«.

- Erscheint im Tagungsband der Österreichischen Gesellschaft für Sprachendidaktik, Salzburg, 20.11.–21.11.2015.
- Finnish National Board of Education (2004): »National Core Curriculum for Basic Education 2004«. Abrufbar unter: http://www.oph.fi/download/47672_core_curricula_basic_education_3.pdf [10.10.2015].
- Funk, Hermann; Koenig, Michael (1991): *Grammatik lehren und lernen*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Gray, John (2000): »The ELT Coursebook as Cultural Artefact: How Teachers Censor and Adapt«. In: *ELT Journal* 54, 3, 274–283.
- Haamberg, Ramon; Hofman, Karin; Maaswinkel, Ellen; Rödiger, Agnes (2008): »Doeltaal = voertaal. Voor en tegens«. In: *Levende Talen Magazine* 95, 2, 11–14.
- Haberzettl, Stefanie (2001): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Haberzettl, Stefanie (2006): »Progression im ungesteuerten Erwerb und im gesteuerten Erwerb«. In: Ahrenholz, Bernd (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, 203–220.
- Hägi, Sara (2013): »Nicht auf der Nudelsuppe dahergeschommen: Der Beitrag des Variantenwörterbuchs zur DACH-Landeskunde«. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: iudicium, 97–121.
- Hinkel, Richard (2001): »Sind ›native speaker‹ wirklich die besseren Fremdsprachenlehrer? Fremdperspektive in DaF-Unterricht und Auslandsgermanistik«. In: *Info DaF* 28, 6, 585–599.
- Hoch, Barbara; Jentges, Sabine; Tammenga-Helmantel, Marjon: »Beantworte die Fragen auf Niederländisch: Zielsprachengebrauch in niederländischen DaF-Lehrwerken«. In: *Info DaF* 43, 6, in Vorbereitung.
- Hufeisen, Britta (2011): »Wie sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ideen in Lehrmaterialien umsetzen lassen: Vorstellung einiger konkreter Beispiele«. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40, 106–119.
- Koreik, Uwe (2009): »Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf: Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft«. In: *Info DaF* 36, 1, 3–34.
- Langner, Michael (2011): »Alles unter einem DA-CH-L? Zur Geschichte und Weiterentwicklung des DACHL-Konzepts«. In: Barkowski, Hans; Demmig, Silvia; Funk, Hermann (Hrsg.): *Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 263–271.
- Liddicoat, Anthony J.; Scarino, Angela (2013): *Intercultural Language Teaching and Learning*. Chichester, U. K.: Wiley-Blackwell.
- Littlejohn, Andrew (2011): »The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse«. In: Tomlinson, Brian (Hrsg.): *Materials Development in Language Teaching*. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press, 179–211.
- Majjala, Minna (2004): *Deutschland von außen gesehen: Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Majjala, Minna (2010): »Grammatische Unterrichtsinhalte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache«. In: *Zielsprache Deutsch* 37, 3, 17–44.
- Majjala, Minna (2014): »Plurizentrität im finnischen DaF-Unterricht: Ein Blick in Lehrpläne und DaF-Lehrwerke von den 1980er Jahren bis heute«. In: Hyvärinen, Irma; Richter-Vapaatalo, Ulrike; Rostila, Jouni (Hrsg.): *Finnische Germanistentagung 2012: Einblicke und Aussichten*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 199–210.

- Maijala, Minna; Tammenga-Helmantel, Marjon; Donker, Eva (2016): »Das DACH-Konzept in finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken«. In: *Zielsprache Deutsch* 43, 1, 3–33.
- Masuhara, Hitomi (2011): »What do Teachers Really Want from Coursebooks?«. In: Tomlinson, Brian (Hrsg.): *Materials Development in Language Teaching*. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press, 236–266.
- Masuhara, Hitomi; Tomlinson, Brian (2008): »Materials for General English«. In: Tomlinson, Brian (Hrsg.): *English Language Learning Materials: A Critical Review*. London: Bloomsbury, 17–37.
- Neuner, Gerhard (1979): »Lehrwerkanalyse und -kritik als Aufgabenfeld der Fremdsprachendidaktik – zur Entwicklung seit 1945 und zum gegenwärtigen Stand«. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 5–39.
- Newby, David (2012): »Cognitive + Communicative Grammar in Teacher Education«. In: Hüttner, Julia Isabel; Mehlmauer-Larcher, Barbara; Reichl, Susanne (Hrsg.): *Theory and Practice in EFL Teacher Education: Bridging the Gap*. Bristol: Multilingual Matters, 101–123.
- Newby, David (2014): »Do Grammar Exercises Help? Assessing the Effectiveness of Grammar Pedagogy«. In: Haase, Christoph; Orlova, Natalia (Hrsg.): *ELT: Harmony and Diversity*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 3–16.
- Nieweler, Andreas (2010a): »Lehrwerk«. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J. B. Metzler, 175–176.
- Nieweler, Andreas (2010b): »Lehrwerkanalyse«. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J. B. Metzler, 176–178.
- Nordland, Bettina (2014): »Norwegen und die europäische Sprachenpolitik«. In: *Zielsprache Deutsch* 41, 1, 53–65.
- Oates, Tim (2014): *Why Textbooks Count: A Policy Paper*. University of Cambridge. Abrufbar unter: <http://www.cambridgeassessment.org.uk/images/181744-why-textbooks-count-tim-oates.pdf> [14.10.2015].
- Piontek, Susanna (1994): »Tabus in DaF-Lehrwerken oder die Vernachlässigung der Realität«. In: *Deutsch als Fremdsprache* 31, 1, 51–52.
- Risager, Karen (2006): »Culture in Language: A Transnational View«. In: Leth Andersen, Hanne; Lund, Karen; Risager, Karen (Hrsg.): *Culture in Language Learning*. Aarhus: Aarhus University Press, 27–44.
- Rocco, Goranka (2011): »Textsorten und Textarbeit in Lehrwerken für Wirtschaftsdeutsch«. In: *Info DaF* 38, 4, 441–464.
- Rösler, Dietmar (1984): *Lernerbezug und Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache. Voraussetzungen für die Adaption von konventionellem Material*. Heidelberg: Groos.
- Rösler, Dietmar (2008): »Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien: Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008«. In: *Info DaF* 35, 4, 373–389.
- Rösler, Dietmar (2010): »The Integration of Language and Contents in Foreign Language Degree Courses at University Level«. In: *Forum Sprache* 3, 10–16.
- Rösler, Dietmar (2013): »Lehrmaterial«. In: Oomen-Welke, Ingelore; Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 212–220.
- Rösler, Dietmar (2015): »Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums«. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20, 1, 7–20. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/> [13.12.2015].
- Rüger, Antje (2010): »Fragen und Entscheidungen bezüglich der Datenerhebung in einer Studie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse«. In: *Zeitschrift für Interkulturellen*

- Fremdsprachenunterricht* 15, 2, 81–98. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Rueger.pdf> [15.12.2015].
- Shaverdashvili, Ekaterine (2013): »Das Bild der deutschsprachigen Länder in Lehrplänen und Lehrwerken für DaF in Georgien«. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: iudicium, 141–152.
- Sheldon, Leslie E. (1988): »Evaluating ELT Textbooks and Materials«, *ELT Journal* 42, 4, 237–246.
- Tammenga-Helmantel, Marjon; Maijala, Minna (i. Vorb.): »Sequences in German Grammar Teaching: An Analysis of Dutch, Finnish, and Global Textbooks«. Unveröffentlichtes Manuskript [erhältlich bei Verfasserinnen].
- Thaler, Engelbert (2011): »Die Zukunft des Lehrwerks – Das Lehrwerk der Zukunft«. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 2, 15–30.
- Tomlinson, Brian (2010): »Principles of Effective Materials Development«. In: Harwood, Nigel (Hrsg.): *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 81–108.
- Tomlinson, Brian (2012a): »Materials Development for Foreign Language Learning and Teaching«. In: *Language Teaching* 45, 2, 143–179.
- Tomlinson, Brian (2012b): »Materials Development«. In: Tomlinson, Brian (Hrsg.): *Materials Development in Language Teaching*. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press, 450–456.
- Tomlinson, Brian (2013): »Materials Development«. In: Byram, Michael; Hu, Adelheid: *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. 2. Aufl. London u. a.: Routledge, 450–456.
- Tomlinson, Brian; Dat, Bao; Masuhara, Hitomi; Rubdy, Rani (2001): »EFL Courses for Adults«. In: *ELT Journal* 55, 1, 80–100.
- Tönshoff, Wolfgang (2005): »Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (II)«. In: *Deutsch als Fremdsprache* 42, 1, 13–17.
- Tschirner, Erwin (1999): »Lernergrammatiken und Grammatikprogression«. In: Skibitzki, Bernd; Wotjak, Barbara (Hrsg.): *Linguistik für Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Helbig*. Tübingen: Niemeyer, 227–240.
- Vainikka, Anne; Young-Scholten, Martha (1996): »The Early Stages in Adult L2 Syntax: Additional Evidence from Romance Speakers«. In: *Second Language Research* 12, 140–176.
- Vicente, Sara; Pilypaityte, Lina (2014): »Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrmaterialien«. In: *Fremdsprache Deutsch* 50, 52–57.
- Winkler, Steffi (2011): »Progressionsfolgen im DaF-Unterricht: Eine Interventionsstudie zur Vermittlung der deutschen (S)OV-Wortstellung«. In: Hahn, Natalia; Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *Grenzen überwinden mit Deutsch*. (Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 85). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 193–207.
- Zacharias, Nugrahenny (2005): »Teachers' Beliefs about Internationally-published Materials: a Survey of Tertiary English Teachers in Indonesia«. In: *RELC Journal* 36, 1, 23–37.

Anhang 1: Angaben der analysierten DaF-Lehrwerke

Lehrwerk (Abkürzung und Erscheinungsjahr in Klammern)	Ort: Verlag	Lehrwerkautoren	Gliederung	Lehrwerk- typ/Land
<i>Echt! Texte 1</i> (= ET1, 2008) <i>Echt! Übungen 1</i> (EÜ1, 2008)	Helsinki: Otava	Kulmala, Airi; Launosalo, Kaisa; Litmanen, Pirjo; Schmitz, Dieter Hermann; Verkama, Outi	14 Lektionen	regional/ FIN
<i>Echt! Texte 2</i> (= ET2, 2008) <i>Echt! Übungen 2</i> (EÜ2, 2012)	Helsinki: Otava	Busse, Christian; Kulmala, Airi; Launosalo, Kaisa; Litmanen, Pirjo; Verkama, Outi	14 Lektionen	regional/ FIN
<i>Kompass Deutsch Neu. Texte 7</i> (= KDNT 7, 2009) <i>Kompass Deutsch Neu. Übungen 7</i> (=KDNÜ7, 2012)	Helsinki: WSOY/ Sanoma Pro	Kuronen, Kaisu; Mononen, Matti; Halonen, Ilpo; Wenke, Andrea	16 Lektionen	regional/ FIN
<i>Kompass Deutsch Neu. Texte 7</i> (= KDNT 7, 2009) <i>Kompass Deutsch Neu. Übungen 7</i> (=KDNÜ7, 2012)	Helsinki: WSOY/ Sanoma Pro	Kuronen, Kaisu; Mononen, Matti; Halonen, Ilpo; Kuzay, Stefan; Schröder, Caren	14 Lektionen	regional/ FIN
<i>Super 8–9. Textbuch</i> (= S 8–9, 2012) <i>Super 8. Übungsbuch</i> (= SÜ 8, 2012) <i>Super 8. Übungsbuch</i> (= SÜ 9, 2012)	Helsinki: Sanoma Pro	Haapala, Mika; Hübner, Heidi; Seppä- nen, Maritta; Syrjö, Hanna; Toiviainen, Hilkka	12 Lektionen	regional/ FIN
<i>Studio Deutsch. Texte 1</i> (= SDT 1, 2011) <i>Studio Deutsch. Übungen 1</i> (= SDÜ1, 2011)	Helsinki: Otava	Aro, Anna; Ikonen, Niina; Jaakamo, Pirjo; Schatz, Roman; Viholainen, Tiina. Helsinki	16 Lektionen	regional/ FIN
<i>Studio Deutsch 2. Texte</i> (= SDT 2, 2005) <i>Studio Deutsch. Übungen 2</i> (= SDÜ2, 2011)	Helsinki: Otava	Aro, Anna; Ikonen, Niina; Jaakamo, Pirjo; Schatz, Roman; Viholainen, Tiina	16 Lektionen	regional/ FIN
<i>Mach's gut. Basisvor- ming. Deel 1 havo/vwo en vmo-T.</i> (= MG 1, 2003)	Baarn: Nijgh Versluys	Verhoeven, Sjef; Zwahlen, Monika	12 Lektionen	regional/ NL
<i>Mach's gut. Basisvor- ming. Deel 2 havo/vwo</i> (= MG2, 2004)	Baarn: Nijgh Versluys	Verhoeven, Sjef; Linnemann, Fran- ziska; van der Wal, Hendrika	12 Lektionen	regional/ NL
<i>Na Klar! 1–2 havo/vwo</i> (= NaK1–2, 2012)	's Hertogen- bosch: Malmberg	van der Bie, Paul; Lehrner-te Lindert, Elisabeth; Meijvogel, Et; Pinxt, Stef	9 Lektionen	regional/ NL
<i>Na Klar! 3 havo</i> (= NaK 3, 2012)	's Hertogen- bosch: Malmberg	van der Bie, Paul; Lehrner-te Lindert, Elisabeth; Meijvogel, Et; Pinxt, Stef	9 Lektionen	regional/ NL

Lehrwerk (Abkürzung und Erscheinungsjahr in Klammern)	Ort: Verlag	Lehrwerkautoren	Gliederung	Lehrwerk- typ/Land
<i>Neue Kontakte. 1–2 t/ havo/vwo</i> (= NeK1–2, 2013)	Groningen: Noordhoff	Borawitz, Monika; van IJssel-Groffen, Clarije; Meerman, Karin; Stek-de Bruin, Alie; Verhoeven, Stef; Verkerk-Schneider, Jessica	6 Lektionen	regional/ NL
<i>Neue Kontakte 3. havo/vwo</i> (= NeK3, 2014)	Groningen: Noordhoff	Hahnfeld, Andrea; Heyse, Jochem; van IJssel-Groffen, Clarije; Meerman, Karin; Verkerk-Schneider, Jessica; Wegdam, Rob	6 Lektionen	regional/ NL
<i>Salzgitter heute 1. (t)/ havo/vwo</i> (= SH1, 2010)	Amersfoort: Thieme-Meulenhof	Van der Burg, Carel; Divendal, Christina; Franssen, Ger; van der Linden, Chris	8 Lektionen	regional/ NL
<i>Salzgitter heute 2. (t)/ havo/vwo</i> (= SH 2, 2011)	Amersfoort: Thieme-Meulenhof	Van der Burg, Carel; Divendal, Christina; Franssen, Ger; van der Linden, Chris	8 Lektionen	regional/ NL
<i>TrabiTour 1 havo/vwo A t/m C</i> (= TT 1, 2013)	Groningen, Houten: Noordhoff	Baas, Gert; van Eunen, Kees; Harshagen, Linda; Heidrich, Karoline; den Hollander, Marcel; Kreeel, van Willemijn; Krijgsman, Arjan; Maser, Caroline; Mitzschke, Matthias; Schyns, Yolande; Vinzelberg, Anke; Vlak, Nienke	9 Lektionen	regional/ NL
<i>TrabiTour 1 havo/vwo D t/m F</i> (= TT 2, 2014)	Groningen, Houten: Noordhoff	Baas, Gert; van Eunen, Kees; Harshagen, Linda; Heidrich, Karoline; den Hollander, Marcel; Kreeel, van Willemijn; Krijgsman, Arjan; Maser, Caroline; Mitzschke, Matthias; Schyns, Yolande; Vinzelberg, Anke; Vlak, Nienke	9 Lektionen	regional/ NL

► *Dr. Minna Maijala*

Studium der Germanistik, Skandinavistik, Geschichte, Pädagogik, Politologie und Marketing an der Universität Jyväskylä, Finnland; Promotion 2003 in Germanistik an der Universität Jyväskylä; Promotion 2010 in Pädagogik an der Universität Turku; seit 2004 Lektorin für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Turku, Finnland; 2013–2016 Universitätslektorin für Fremdsprachendidaktik am Institut für Lehrerbildung, Universität Turku; seit 2011 Privatdozentin für Fremdsprachendidaktik an der Universität Turku. Forschungsschwerpunkte: Lehrwerkforschung, Didaktik Deutsch als Fremdsprache, Landeskunde im Fremdsprachenunterricht.

► *Dr. Marjon Tammenga-Helmantel*

Studium der Germanistik, Linguistik und Deutsch auf Lehramt an der Universität Groningen (Niederlande), Promotion 2002 im Bereich Linguistik an der Universität Leiden (Niederlande); Von 2003–2008 war sie als Deutschlehrerin am H. N. Werkmancollege Groningen (Niederlande) tätig und ist seit 2007 Fachdidaktikerin am Institut für Lehrerbildung an der Universität Groningen. Sie ist Mitglied des niederlandeweiten Teams für Fachdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht (meesterschapsteam mvvt). Forschungsschwerpunkte: Lehrwerkforschung, Didaktik Deutsch als Fremdsprache, Grammatik und Zielsprachengebrauch im Fremdsprachenunterricht.