

Korrelative Beziehung zwischen Linguistik und Fremdsprachendidaktik bei der Lehrwerkentwicklung

Moharić, Matija

Master's thesis / Diplomski rad

2015

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:618417>

Rights / Prava: [In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-19**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



image not found or type unknown

UNIVERSITÄT RIJEKA
PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT
ABTEILUNG FÜR GERMANISTIK

**Korrelative Beziehung zwischen Linguistik und
Fremdsprachendidaktik bei der Lehrwerkentwicklung**

Kriterien, Merkmale und Lehrwerkanalyse

Master-Arbeit

Verfasst von:
Matija Moharić

Betreut von:
Ao.-Prof. Dr. Aneta Stojić

Rijeka, September 2015

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die am heutigen Tag abgegebene Master-Arbeit selbständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Rijeka, den _____

Unterschrift _____

Abstract

Die Lehrwerkgestaltung und die darauf folgende Lehrwerkanalysen sind eine unumgängliche Notwendigkeit, die die Qualität prüfen, auf Mängel deuten und das Positive hervorheben sollten. Diese Arbeit hat sich zum Ziel gemacht gerade diese Notwendigkeit zu unterstützen und eine interdisziplinäre Vorgehensweise für die Gestaltung von DaF Lehrwerken in Kroatien zu fördern. Im ersten Teil der Arbeit wird die Begriffserklärung von Lehrwerken festgelegt, worauf dann die Diskussion über die Notwendigkeit von Lehrwerken folgt. Weiterhin wird auch zur Zusammenarbeit von Linguistik und Didaktik argumentativ Stellung genommen. Im zweiten Teil der Arbeit werden die sieben Merkmale und Richtlinien für Lehrwerke vorgestellt, die die Linguistik herausgearbeitet hat und als notwendig in der Implementation von Lehrwerken angesehen werden müssen. Der letzte Teil ist die empirische Untersuchung von zwei Lehrwerken. In diesen Lehrwerken wird mit Hilfe des aus den Merkmalen und Richtlinien erarbeiteten Rasters mit 28 Fragen nach den sieben Merkmalen geforscht.

Schlüsselwörter: Lehrwerkanalyse, Linguistik, Didaktik, Korrelative Beziehung, Merkmale, DaF, DaF Lehrwerke in Kroatien

Ključne riječi: Analiza udžbenika, lingvistika, didaktika, korelativna povezanost, karakteristike, njemački kao strani jezik, udžbenici za njemački kao strani jezik u Hrvatskoj

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	5
1 Lehrwerke – Begriffsbestimmung.....	6
2 Wieso Lehrwerke?	9
3 Didaktik und Sprachwissenschaft – ein Zusammenspiel	14
4 Zielsetzungen und Richtlinien für Lehrwerke	21
4.1 Chunking	23
4.2 Kohärenz	25
4.3 Aktualität.....	27
4.4 Authentizität	28
4.5 Explizites und Implizites Lernen	31
4.6 Extern und Intern Support.....	34
4.7 Lernerautonomie	36
5 Lehrwerkanalyse	39
5.1 Fragestellung.....	39
5.2 Hypothesen	40
5.3 Methoden.....	41
5.4 Auswahl der Lehrwerke	43
5.5 Durchführung der Untersuchung	45
5.6 Diskussion.....	46
Fazit	51
Literaturverzeichnis.....	53
Anhang.....	58

Einleitung

Wieso brauchen wir ein Lehrwerk? Wie sollte es aussehen? Wer sollte daran arbeiten? Was für einen inhaltlichen Verlauf sollte es haben? Solche und Dutzende anderer Fragen werden mit Recht gestellt, wenn man über Lehrwerke diskutiert und ihre Nützlichkeit und Qualität hinterfragt. Leider, und gerne würden wir eine empirische Wiederlegung sehen, sind diese Fragen nicht eindeutig zu beantworten. In dieser Arbeit werden wir uns konkret mit den Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht beschäftigen. Daher auch die Konstatation, dass das Lehrwerk ein Produkt interdisziplinärer Kooperation, in erster Linie der Sprachdidaktik und Sprachwissenschaft, sein sollte. Für diese Arbeit sind diese zwei Disziplinen von zentraler Bedeutung obwohl ihre Zusammenarbeit bzw. produktive Kooperation nicht mehr eindeutig ist.

Im ersten Teil der Arbeit versuchen wir Antworten auf Fragen *Wieso brauchen wir überhaupt Lehrwerke?* und *Wieso sollte die erwähnte produktive Kooperation existieren?* zu finden. Wir werden anhand von relevanten Vertretern der Zusammenarbeit zwischen Didaktik und Linguistik versuchen in einer Kurzfassung die Sprachwissenschaft und die Sprachdidaktik auf eine Seite zu bringen, nachdem wir argumentativ feststellen, dass der Fremdsprachenunterricht kaum ohne Lehrwerke vorstellbar ist. Im zweiten Teil, versuchen wir Merkmale darzustellen, die als Richtlinien für Sprachlehrwerke sein sollten. Dieser Teil ist in 7 Unterkapitel gegliedert, in denen jedes Merkmal einzeln dargestellt wird.

Der letzte Teil ist die empirische Untersuchung der Lehrwerke. Die Untersuchung an sich ist eigentlich die Suche nach den 7 Merkmalen um zu sehen, ob diese vorliegen und wenn ja in welchem Maße in konkreten Lehrwerken sind. Es wird die Fragestellung und die daraus abgeleiteten Hypothesen vorgestellt. Die Methode und das Raster für die Analyse werden ausführlich beschrieben und dargestellt, wie auch die Kriterien für die Auswahl der Lehrwerke. Es folgt eine klare, strukturierte und tabellarisch ergänzte Beschreibung der Durchführung der Lehrwerkanalyse.

Es ist wichtig zu erwähnen, dass diese Arbeit einen interdisziplinären Zugang vertritt, jedoch sich mehr mit der Linguistik beschäftigt, weil diese Disziplin, meines Erachtens, lange Zeit kein Teil der Lehrwerke war – außer der konkreten Grammatik.

1 Lehrwerke – Begriffsbestimmung

Auf die Frage was ein Lehrwerk ist wurde relativ lange Antwort gesucht bzw. es war nicht klar, wieso man es nicht einfach ein Lehrbuch nennen sollte. Es gibt zahlreiche Autoren, die eine Begründung für den Begriff *Lehrwerk* geben, wobei wir nur eine kleine Auswahl darstellen um einfach eine klare Begriffsbestimmung als Anfang dieser Arbeit festlegen zu können.

Wenn wir das Wort *Lehrwerk* auseinander nehmen, haben wir zwei Teile: *Lehr* von lehren und *Werk*. Es ist eigentlich semantisch gesehen falsch ein Lehrwerk so zu nehmen, da es nicht zum Lehren sondern zum Lernen dient. Diesen Teil können wir aber noch als akzeptabel ansehen und es bei dem Wort „Lehr“ belassen, insbesondere wenn wir Schmidts Sichtweise in Betracht nehmen. Er sagt nämlich, dass *Lernen und Lehren vielmehr als einander bedingende und fördernde Prozesse verstanden werden, die nur gelingen können, wenn das Lehren das Lernen anstößt, ermöglicht, fördert und sichert* (Schmidt 1996:397). Es ist ja auch selbstverständlich, dass man mit einem Lehrwerk lernt, jedoch hat das Lehrwerk auch eine lehrende Funktion, da es Informationen beinhaltet, die der Lernende aus dem Lehrwerk aufnehmen muss.

Der zweite Teil ist das Wort „Werk“, das öfter diskutiert würde, weil es den Begriff Lehrbuch ersetzen sollte. Wieso eigentlich? Das Lehrbuch ist doch der Kern des Lehrwerkes und es ist ja auch das, was man in einer Buchhandlung kauft. Ja und nein. Ja, das Lehrwerk ist im Wesentlichen immer noch aus dem Lehrbuch als Hauptteil zusammengesetzt (Pfeiffer 2001:165; 1979:24, nach Chudak 2007:135) und nein, heutzutage wird der Begriff Lehrbuch zu eng genommen und ist daher problematisch. Nodari (1995:15) sieht das Lehrwerk als ein *Konglomerat von unterschiedlichen Produkten, das insgesamt als ein Werk unter einem Titel zur Vermittlung einer Fremdsprache publiziert wird*. Eine komplexere und vollständigere Definition bietet, Chudak. Er definiert ein Lehrwerk – konkret ein Fremdsprachenlehrwerk – folgendermaßen:

Ein Fremdsprachenlehrwerk – die Software, der man sich im Lernprozess bedient – besteht heutzutage in der Regel aus mehreren sich eng aufeinander beziehenden (sowohl technikgebundenen als auch nicht technikgebundenen,

sowohl zu herkömmlichen als auch zu modernen oder gar neuen Medien gehörend) Komponenten. (Chudak, 2007:136)

Schmidt hat es schon 1996 gut vorhergesehen, als er vermutete, dass in der Zukunft auch Computerprogramme für CALL (Computer Assisted Language Learning) zunehmend zu erwarten sind (Schmidt 1996:399). Wenn wir die heutigen bekanntesten und beliebtesten Programme sehen, *Rosetta Stone*¹ und *Duolingo*², ist es zur Realität geworden, dass man Sprachen auch unterwegs auf dem Laptop, Netbook, Tablet oder sogar Handy lernen kann. Viele der heutigen Lehrwerke (z.B. Aspekte, Ausblick usw.) beziehen immer mehr das Internet ein und stellen Aufgaben, die man nur mit einer Internetrecherche lösen kann.

Wenn wir all das in Betracht nehmen, dann würde ein Lehrwerk folgendermaßen gestaltet werden bzw. es könnte folgende Komponenten beinhalten³:

1. Print-Medien:

- Lehrbuch (Textbuch, Schülerarbeitsbuch als Leitmedium)
- Arbeitsbuch (häufig in das Lehrbuch integriert, kann aber separat sein)
- Lehrerhandreichungen (Lehrerhandbuch)
- Zusatzmaterialien (Glossare, Wortschatzkarteien, Wörterbücher, Grammatikhefte und andere –hilfen, Materialien für die Freiarbeit, Testhefte, Lösungsschlüssel usw.)

2. Auditive, Visuelle und Audiovisuelle Medien

- Tonkassetten oder CDs für Hörverstehensaufgaben und/oder Aussprachetraining (heutzutage dominieren doch CDs, da die Tonkassette, fast komplett der Vergangenheit angehört)
- Videokassetten bzw. DVDs (heutzutage dominieren doch DVDs, da die Videokassette fast komplett der Vergangenheit angehört)
- Folien für den Tageslichtprojektor bzw. Dias oder Wandbilder (Sind oft vorhanden, jedoch werden immer mehr durch PPT-Präsentationen ersetzt)

3. Multimediaangebote:

- CD-ROMs (seltener Disketten) mit z.B. Grammatik- Vokabel- und Ausspracheübungen oder Spielen. Heutzutage ist es sogar möglich, dass gerade dieser Punkt als einzige existiert. Es ist oft so, dass neben den

¹ Mehr dazu unter <http://www.rosettastone.de/>

² Mehr dazu unter <https://www.duolingo.com/>

³ Wir bedienen uns mit dem Begriff Medienpaket von Chudak (2007) und nehmen seine Auflistung der Bestandteile, wobei wir es zusätzlich ergänzen und erläutern (vgl. Chudak 2007:137)

herkömmlichen Printmedien, alle Lehrwerke digital verfügbar sind, somit auch das Printmedium überflüssig ist. Ein Lehrwerk in digitaler Form hat viele Vorteile, die ein Print-Medium nicht verwirklichen kann. Es ist nicht weit von der Realität, dass die Vermutungen von Löschmann und Löschmann (1989:209, nach Chudak 2007:137), die davon sprechen, dass Microcomputerprogramme das herkömmliche Lehrbuch ablösen werden.

- Internetseiten – die besten Beispiele dafür sind Aspekte oder Ausblick, zwei Reihen von Lehrwerken, die Rechercheaufgaben, Videolinks, Wiki-Notizen oder anderes vor den Lerner stellen um somit zusätzliches Engagement zu fördern.

Zusammenfassend und zeitlos gesagt stellt ein Lehrwerk eine *einheitlich konzipierte Gesamtheit von Lehr- und Lernmitteln für den Fremdsprachenkurs* (Skowronek 2004:204, nach Chudak 2007:138) dar. Es ist wichtig dazu zu sagen und auch für diese Arbeit relevant auszudrücken, dass ein Lehrwerk keiner rein didaktisch-methodischer Konzeptionen folgen darf, sondern aktuelle psycholinguistische und angewandtlinguistische Funde miteinbeziehen muss, um das Maximum für den Lerner zu ermöglichen. Beispielhaft gesagt, es nutzen die besten Aufgaben nichts, wenn der Inhalt nicht der Aktualität und Authentizität, sowie der Lernerprogression treu ist. Diese Anhaltspunkte werden später noch genauer erläutert.

In dieser Hinsicht könnte man auch von Lehrwerkgenerationen sprechen, dass es nach Neuner (1998:292) drei, nach Kieweg (1999:35) sowie Huneke und Steining (2002:162) vier und nach Götze (1994:29f) sogar fünf Lehrwerkgenerationen gibt (vgl. Chudak 2007:142). Das steht aber für diese Arbeit nicht im Vordergrund. Im folgenden Kapitel werden wir uns daher gleich mit der Relevanz des Lehrwerkes auseinandersetzen.

2 Wieso Lehrwerke?

In der Zeit des medialen, technischen und gesellschaftlichen Wandels ist es gerecht zu fragen wieso brauchen wir überhaupt noch Lehrwerke? Wir können doch Input für den Fremdsprachenunterricht überall finden, wieso lohnt es sich dann Geld für ein Lehrwerk auszugeben? Wir werden versuchen Gründe zu finden wieso Lehrwerke wichtig sind und was uns potentiell erwartet bzw. was können die zukünftigen Trends sein.

Schon im Jahre 1658 hat Comenius im *Orbis Pictus*, wie auch Mangold 1892 für einen mündlichen Unterricht ohne Bücher plädiert (vgl. Thaler 2011:16). Thaler zeigt wie das Lehrwerk im 20. Jh. negativ ausgerichtete Definitionen bekam wie z. B. *zeremonielle Langweiligkeit* (Karpf 1915), *sekundäres Unterrichtsmedium* (Sauer, 1963), *didaktischer Diktator* (Heuer 1968), *nicht bestes Medium zum Training kommunikativen Sprachhandelns* (Klippel 1987) oder *Verengung des Blicks auf Alternativen* (Kurtz 2001a). Allwright (1981, nach Thaler 2011:16) fragt sich *What do we need materials for?* und Rinvolduri (2001:5, nach Thaler 2011:16) geht sogar weiter und behauptet, dass *Coursebooks are human, cultural and linguistic disaster*. In vielen Aufsätzen und Büchern (Harmer 1983:219, Podromou 2992; Fery 2000; Thaler 2008:149), die sich gegen das Lehrwerk ausrichten, findet man meistens die gleichen Argumente. Diese, in verkürzter Form, stellt Thaler (2011:17) dar: *Irrelevance* (eine spezifische Gruppe der Lerner braucht vielleicht kein Lehrwerk); *Homogeneity* (Lehrwerke ignorieren, dass Lernergruppen heterogen sind); *Length* (Lehrwerke beinhalten Texte, die zu kurz oder zu lang sind); *Difficulty* (Lehrwerke beinhalten Texte, die zu komplex oder zu einfach sind); *Publication* (Lehrwerke veralten sehr schnell); *Boredom* (Lehrwerke sind nicht interessant, humorvoll oder relevant für Lerner); *Routine* (Lehrwerke sind repetitiv, gleicher Font, gleiche Themen, gleicher Stil in allen Lektionen); *Passivity* (Aktivitäten in Lehrwerken aktivieren die Schüler nicht und garantieren den Erwerb des Inputs nicht); *Bias* (Lehrwerke zeigen eine Sichtweise der mittleren Klasse, keine Tabu-Themen, keine Kontroversen); *Dependence* (Lehrwerke begrenzen die Freiheit des Lerners und wirkt gegen die Spontaneität in der Klasse); *Straitjacket* (Lehrwerke gefährden die Freiheit des Lehrenden); *Economic interest* (Lehrwerke sind nur Geldquellen für Verleger).

Trotz der vielen Argumente, wie auch immer sie un- oder begründet sind, hat das Lehrwerk das typische Klassenzimmer nicht verlassen. Lange Zeit waren die Lehrwerke

der einzige Wegweiser für Lehrende und das *wichtigste Unterrichtsmittel* (Gadatsch 1991:35, nach Brill 2005:16). Heutzutage kann man sich immer noch den Fremdsprachenunterricht ohne ein Lehrwerk kaum vorstellen, was auch Neuner (1994a:9) mit folgenden Argumenten begründet:

- Es legt in der Umsetzung des Lehrplans die Ziele des Unterrichts fest
- Das Lehrwerk bestimmt die Auswahl, Gewichtung und Abstufung (Progression) des Lernstoffs (Themen/Inhalte; Fertigkeiten; Sprachsysteme etc.)
- Es entscheidet über die Unterrichtsphasen, Unterrichtsverfahren und die Sozialformen des Unterrichts
- Das Lehrwerk bestimmt die Auswahl und den Einsatz der Zusatzmaterialien wie Kassetten etc.

Nieweler (2000:14) bestätigt diese Punkte durch folgende Ansichten:

- Das Lehrwerk garantiert die Vergleichbarkeit der Abschlüsse
- Dem Lehrwerk liegt eine durchdachte didaktische Progression zugrunde, die den Lernbedürfnissen der SchülerInnen entgegenkommt. Es dient ihnen als Strukturierungshilfe beim Sprachenlernen
- Der Grad der Künstlichkeit der Lernarrangements entscheidet letztlich über Zustimmung oder Ablehnung aus Schülersicht
- Das Lehrwerk wirkt katalysierend bei der Umsetzung neuer didaktischer Erkenntnisse. Lehrwerke haben also eine erzieherische Funktion für Lehrerinnen.

Funk (1999b:12, nach Brill 2005:23) schildert eine zentrale Aussage, die auch zukünftig Lehrwerke in Unterrichtssituationen vorsieht, weil:

Die Funktion des Lehrwerks als „Ankermedium“ des Fremdsprachenunterrichts wird 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 Unterrichtsstrukturierungen gemacht werden kann, angesichts ihrer Stundenbelastung ein unverzichtbarer Service

- Erkenntnisse einer fachdidaktischen Forschung auf diesem Wege in den Lehr-/Lernprozess übermittelt werden können und damit
- Ausbildungsdefizite bei den Lehrenden durch eine entsprechende Strukturierung von Lehrerhandreichungen wenigstens ansatzweise kompensiert werden können.

Auch andere Autoren (Krumm 1994:23; Hüllen 1979:196; Pfeiffer 1989: 133, nach Brill 2005: 16/17) bestätigen solche Ansichten über die Bedeutung und Nachhaltigkeit von Lehrwerken. Das zu oft präsente Problem identifiziert gerade Nieweler (vgl. 2000:14) und sagt, dass es öfters der Fall ist, dass Lehrende zu dogmatisch mit Lehrwerken umgehen und damit für die Langeweile des Sprachunterrichts sorgen. Auch Diehl (vgl. 2000) weist mit ihrer DiGS-Studie darauf hin, dass der Lehrende im Stande sein muss sich von dem Lehrplan zu distanzieren um auf die individuellen Lernenden einzugehen. Mit anderen Worten, es ist von immenser Bedeutung ein Lehrwerk zu benutzen, sich jedoch nicht nur auf das Lehrbuch anzulehnen, sondern auch anderen Input einzuführen und die Merkmale der Gruppe oder der Individuen zu berücksichtigen, was man sicher mit dogmatischer Befolgung von Lehrwerken nicht machen kann. Optimale Lehrwerkverwendung, so Kurtz: 2001a:43; 2010:156, bedeutet nicht, sich maximal ans Lehrwerk zu binden. Und in dem Sinne eine sehr alte, aber dennoch sehr aktuelle Aussage von McElroy (1934:5), der sagt, dass *The textbook is decidedly not the sole condition of an effective class; quality of teaching is more important.*

Es ist leicht nachvollziehbar, dass Aussagen wie die von Jung (2000:578) über die praktische Seite von Lehrwerken schon leicht überholt sind:

Das Buch dagegen bleibt unschlagbar praktisch, weil handlich, gut lesbar, schnell mobil, transportabel, unabhängig von Leitungen, Programmabstürzen und Hardwarefehlern ebenso wie von teuer ausgestatteten Medienräumen. Nicht zuletzt entspricht es einem heute allgemein verbreiteten Kulturstandard, so dass Erklärungen und Hilfestellungen zur Einübung in den Gebrauch dieses Mediums überflüssig sind.

Da diese Aussage aus dem Jahr 2000 stammt, ist sie nicht mehr als relevant anzusehen, da gerade die Merkmale, die erwähnt wurden auch die neuesten Tablet-PCs haben, nicht

an Programmabstürzen leiden und eine Bandbreite von anderen Vorteilen bieten: sie können sehr leicht und schnell aktualisiert werden und sind dabei nicht von der Ausgabe abhängig, können den Lehrenden leichte Übersicht über die Lernenden verschaffen, deren Progression, Einstufung und Problemfelder leicht identifizieren und das Bearbeitungs- und Einstufungs- Verfahren sehr verkürzen. Wie schon erwähnt, war und ist immer noch, das größte Problem der dogmatische Umgang mit den Lehrwerken. Dies kann auch mit den neuesten Trends passieren, weil ein plötzlicher und vollständiger Übergang auf die neueste Technik verfremdend und kontraproduktiv sein kann, aber ein Zusammenspiel von „klassischer“ Lehrmethode in *persona* mit Hilfe von neuester Technik ist sicherlich wünschenswert.

Der dogmatische Umgang mit einem Lehrwerk ist problematisch ohnehin, aber es ist zusätzlich problematischer, wenn dieses Lehrwerk keine klare Richtlinie befolgt. Es ist derzeit schwer zu definieren, welche Fremd- und Zweitsprachentheorie befolgt wird. Es gibt keine allgemein akzeptierte Fremd- oder Zweitsprachen Theorie, wobei dieses Problem schon Quetz (1986:13) vor knapp 30 Jahren identifizierte und besagte, es gäbe nur Teiltheorien. An sich wäre das kein Problem, jedoch sind oft diese Teiltheorien widersprüchlich. Sercu (2004:628, nach Kurtz:2011) bestätigt diese Problematik auch 20 Jahre danach:

„As yet there is no universally recognised theory of the textbook. Empirically, too little is known about how and when teachers use textbooks; how textbooks influence the learning process in comparison with other instructional materials; what research instrument are most reliable in the field of textbook research; how visual materials influence the learning process; how effective textbooks are in transmitting knowledge or promoting the acquisition of independent learning skills, to give but a few examples.”

Die gleiche Situation ist auch heute vorhanden. Die Lehrwerke werden oft von Verlegern so gestaltet, dass sie multimedial sind, wobei wir oft die Texte vorfinden, die über 10 Jahre in verschiedenen Ausgaben vorhanden sind. Das hätte vielleicht eine Begründung, wenn sich gewisse Texte empirisch als sehr gut erwiesen hätten, jedoch gibt es keine Forschung, die sich damit auseinandergesetzt hat. Hier kommen wir aber zu einem notwendigen Begriff der Lehrwerkkritik. In Deutschland kann man die

Anfänge in den 70ern vorfinden, in erster Linie bei Heuer (1971), Heuer und Mülller (1973, 1975) und Heuer, Müller und Schrey (1970), wessen Aufsätze sich in der Zeit noch nicht mit der Lehrwerkkritik an sich beschäftigten, sondern sie versuchten sie erst als wissenschaftlich fundierte Disziplin zu begründen. Danach entstanden auch Lehrwerkkriterienkataloge (z.B. das kritisierte und nicht gut von der Öffentlichkeit angenommene *Mannheimer Gutachten* von Krumm und Ohms-Duszenko aus 2001, welches eine tief wissenschaftlich fundierte Basis hatte, aber für den Endnutzer zu kompliziert war). Heutzutage gibt es immer mehr Lehrwerke diverser Verleger, Formen, Themenschwerpunkten und diese Bandbreite streckt sich immer mehr aus. Gerade deswegen müsste ein Lehrer ausgebildet und mit Richtlinien ausgerüstet sein um argumentierend zu entscheiden, wieso gerade dieses oder jenes Lehrwerk er für seinen Unterricht nimmt. Das Problem hier ist aber, dass gerade Lehrer keine Vorstellung haben können, wie sie ein Lehrwerk bzw. seine Sinnhaftigkeit, Brauchbarkeit und Nützlichkeit überprüfen können, wenn es auch in der aktuellen Forschung fast keine relevanten Quellen gibt (Kurtz 2011:55).

3 Didaktik und Sprachwissenschaft – ein Zusammenspiel

Wenn wir über die Zusammenarbeit zwischen Linguisten und Sprachdidaktikern reden, wird damit nicht verlangt, dass die Linguisten etwas erstellen, was dann die Sprachdidaktiker vollständig umsetzen müssen. Das ist unrealistisch, aber auch wegen der Zielsetzung nicht richtig. Sprachdidaktik beschäftigt sich in erster Linie mit dem Lehren und Lernen in dem Teilbereich des Deutschunterrichts, der als Sprachunterricht betrachtet wird. (vgl. Budde/Riegler/Geppert 2011: 11) Dabei muss sich die Sprachdidaktik mit dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissen auseinandersetzen, um den Lehrprozess effektiv zu gestalten und auf die Probleme der Lernenden eingehen zu können. Linguistik auf der anderen Seite hat die Zielsetzung in der Sprache an sich, mit ihren Unterbereichen wie z.B. Phonetik, Syntax, Semantik, Pragmatik, Phonologie. Schon in diesen Unterbereichen sehen wir, dass diese Bereiche auch Prozesse sind, die beim Erwerb einer Sprache zutage kommen. Wie kann es dann sein, dass sich die Gruft zwischen Didaktik und Sprachwissenschaft so stark entfaltet hat und sich diese zwei Disziplinen als Opposition betrachten? Legenhausen (2012:196/7) identifiziert auch diese Problematik und sagt, dass die Pädagogik sehr in der Implementation der aktuellen konstruktivistischen und kognitivistischen Erkenntnissen in den Erwerb der Fremdsprachen hinten liegt.

Schröder (2001) erinnert, dass in den 60er bis 80er Jahren eine enge Verbindung von Linguistik und Didaktik in aller Experten Munde war, wobei es sogar eine eigene Zeitschrift „Linguistik und Didaktik“ gab. Das problematische aber, so Schröder, war dass die Didaktik zu einer puren „Umsetzungs-Disziplin“ wurde und alles umsetzte was die Linguistik bot, aber mit minder großem Erfolg. Er deutet auch auf die jetzige Situation: *Heute ist es stiller geworden um das innige Verhältnis von Linguistik und Sprachunterricht, hochfliegende Erwartungen wurden in der Praxis nicht erfüllt; (...). In dieser Situation ist es durchaus angezeigt, erneut über das Verhältnis von Linguistik und Fremdspracheunterricht nachzudenken.* (Schmidt 2001: 178) Das Jahr 1978 ist signifikant, weil es eine Wende in der Zusammenarbeit zwischen Didaktik und Linguistik brachte. So haben wir Feststellungen wie Wierlachers (1978, nach Rösler 1984: 36): (...) *eine wissenschaftliche Situation, in der die Wertschätzung der Linguistik als dominierender Bezugswissenschaft des DaF zu Ende geht*; oder die von Kielhöfer (1978, nach Rösler 1984: 36): *Die Beziehungen zwischen Linguistik und Fremdsprachenunterricht sind abgekühlt*; und von Kleineidams (1978, nach Rösler

1984:36), dass es inzwischen zu einem Topos geworden sei, dass eine direkte Übertragung linguistischer Erkenntnisse auf dem FU nicht möglich sei.

Neuland und Peschel (2013:27) deuten in heutigen Zeiten: *Wünschenswert sind aber mehr fruchtbare Kooperationen zwischen Linguisten und Sprachdidaktikern, wie sie seit den 80er Jahren vor allem in der Schreibforschung vorbildlich praktiziert wurden.* Der Nutzen der beiden Bereiche ist gegenseitig. Björn (2010:15/16) versucht einige Gründe anzuführen, die diese These bestätigen. Einige davon sind:

- Das Interesse der Sprachwissenschaft braucht das Bewusstsein breiter Bevölkerungsschichten. Öffentlichkeitsarbeit ist dabei der Kern und dieser Kern spiegelt sich in Schulen, also bei der Vermittlung von sprachtheoretischen Inhalten im Unterricht.
- die Linguistik ist für die Sprachdidaktik insofern von Bedeutung als sie Analysemethoden für die Sprache bereitstellt, die zum Teil auch im Unterricht Anwendung finden
- Die vermittelten Inhalte im Unterricht müssen eine sprachwissenschaftliche Kontrolle durchgehen um die empirische Richtigkeit nachzuweisen
- Die Probleme beim Erwerb einer Sprache im Unterrichtskontext kann ein Signal für die Sprachwissenschaft sein, diese Problemstellen zu prüfen, Alternativen aufzusuchen und neue Konzepte zu erarbeiten.

Auch im Bereich der Grammatik sollte diese Kooperation produktiver sein, obwohl die zwei Disziplinen andere Ansichten und Schwerpunkte *in puncto* Grammatik haben. Schmidt (1991:60, vgl. Brill 2005:254) ist der Ansicht, dass es eine „linguistische Grammatik“ und eine „Lerner-Grammatik“ gibt, welche sich wie folgt unterscheiden:

Die linguistische Grammatik vor allem ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet: Totalität (Ausnahmen von der „Regel“ besonders wichtig), Abstraktheit der Beschreibung, Kürze der Darstellung, keine Rücksichtnahme auf die Lernpsychologie, während sich eine Lerner-Grammatik (...) im Gegensatz dazu durch folgende Aspekte auszeichnen sollte: Auswahl der grammatischen Phänomene, Konkretheit bei der Abbildung der dargestellten Phänomene, Ausführlichkeit in der Darstellung der als wichtig erkannten Phänomene und Einhaltung lernpsychologischer Kategorien (Verstehbarkeit, Behaltbarkeit, Anwendbarkeit).

Trotz der Unterschiede, kann und muss in dem Bereich Zusammenarbeit existieren. Ein gutes Beispiel bietet die DiGS-Studie, die gezeigt hat, dass wenn Probleme auftauchen (in diesem Fall im Erwerb L2 des Deutschen von frankophonen Schülern) und sie die Sprachdidaktik nicht lösen kann, die Sprachwissenschaft versucht, auf wissenschaftlich geprüften Methoden eine langzeitige Studie aufzustellen und Erklärungen, Hinweise und potentielle Lösungen anzubieten⁴. Der zweite Schritt wäre, logischerweise, dass die Sprachdidaktik diese Hinweise akzeptiert und sie versucht in ihrem Bereich zu integrieren um die Problematik zu lösen. Es gibt auch zahlreiche Studien oder staatliche Prüfungen, wo man solche Problemstellen identifizieren kann und auf sie rechtzeitig reagieren muss (z.B. das Verfahren der „Državna matura“ (die von Didaktikern konzipiert ist als ein staatlicher Test, der überall gleich durchgeführt wird) in Kroatien zeigt, welche Regionen, Städte, Schulen oder gar einzelne Schüler Probleme haben, was ein guter Start für die Linguistik im Bereich Mutter- und Fremdsprachen sein kann und sein sollte.).

Das Dokument des Europarates, *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (weiter im Text GERS) aus dem Jahr 2001, hat 2 Gruppen von Kompetenzen vorgestellt, die als wichtig angesehen werden. Allgemeine Kompetenzen ist die erste Gruppe (deklaratives Wissen, Fertigkeiten und prozedurales Wissen, persönlichkeitsbezogene Kompetenz und Lernerfähigkeiten) und diese Gruppe ist fast selbstverständlich, da sie oft thematisiert wird. Jedoch, die zweite Gruppe der Kompetenzen sind linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen. Gerade hier wird deutlich, dass eine Zusammenarbeit der Linguistik und Didaktik unvermeidbar ist. Teildisziplinen der Linguistik können und müssen einen wichtigen Beitrag leisten und zwar in den Bereichen: Grammatik, grammatische Progression, Semantik, Phonologie, Fremdwörter, Soziolinguistik, Code-Switching usw. Die Wichtigkeit dieses Dokumentes wurde erst mit den Jahren deutlicher und heutzutage ist es schwer wenn gar unmöglich ein Lehrwerk, Sprachschule oder Sprachtest zu finden, das nicht auf den GERS und den darin verankerten Stufen A1-C2 basiert ist. Der GERS hat es ermöglicht, dass man Sprachkenntnisse leichter nachweisen, prüfen und einordnen kann, wobei er sich in den Erklärungen oft auf Interdisziplinarität beruft. (vgl. GERS, 2001)

⁴ Konsequenzen dieser Studie in der Didaktik und die Vorschläge der Autoren dieser Studie finden sie hier: Diehl, Erika (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz, Seiten 377-384.

Schröder (2001) besagt, dass Verfahrensweisen im DaF-Unterricht kognitiv und emotional adäquat sein müssen, dass die Ansätze soziolinguistisch und psycholinguistisch geprägt sein müssen, aber geht auch weiter und verlangt vom muttersprachlichen Unterricht, dass er sich in Richtung Mehrsprachigkeit öffnet. Weiterhin verlangt er auch, dass eventuelle synergetische Effekte lokalisiert und genutzt sein müssen (z.B. Germanismen in BKS; dazu im späteren Kapitel über Intern und Extern Support).

Ferguson (2004) versucht zwei Sichtweisen zu schildern, die gerade für diese Arbeit wichtig und indikativ sind:

The first view is that the findings of linguistic research, both the description of particular language varieties and most especially linguistic theory itself, have much to offer the language teacher, and that the experience of language teaching and research in SLA have little or nothing to offer linguistics. The second view is that the two fields have much to offer each other and, in the present state of their respective developments, the findings of SLA research, including the observed phenomena of language teaching, constitute one of the most important sources for the testing of linguistic theories and indeed for the construction and elaboration of linguistic theory.

Damit lässt er aber jedem den Spielraum offen zu entscheiden, welche Sichtweise er als plausibler empfindet. Um unserer Arbeit zusätzliche Bestätigung zu geben, neigen wir doch eher der zweiten Sichtweise, wo eine Basis für gute Zusammenarbeit zwischen Lehrern bzw. Didaktikern allgemein und Linguistikern existiert.

Linguistik an sich ist ein sehr breites Feld und man sollte es für diese Arbeit als Oberbegriff betrachten. Von daher bleibt es zu erläutern welche Teildisziplinen der Linguistik in diesem Zusammenspiel mit der Didaktik in Frage kommen. Meines Erachtens nach können wir uns auf 5 Teildisziplinen festlegen: Text-, Korpus-, Sozio- und Psycholinguistik, sowie kontrastive Linguistik. Diese werden wir jetzt kurz erläutern in dem wir die eigentlichen Zielsetzungen dieser Teildisziplinen mit den Lehrwerken in Korrelation bringen.

- **Textlinguistik**

Die Textlinguistik als Disziplin beschäftigt sich mit der Definition eines Textes: was macht einen Text aus, welche Kriterien muss er erfüllen, welche Merkmale aufweisen, was ist ein nicht-Text usw. Die bekanntesten Theoretiker im Feld der Textlinguistik sind Dressler und Beaugrande (1981), die auch sieben Kriterien für die Textualität aufstellten. Wo findet die Textlinguistik dann ihren Platz bei der Lehrwerksforschung? Wieder im konkreten Input und zwar in der Kontrolle, ob ein Lehrwerk kohärent (in Texten, in der Verbindung Text-Aufgabe, in ganzen Kapiteln oder Themenbereichen) ist und ob es einen *roten Faden* aufweist. Wieso dieses Kriterium so wichtig ist und was es bewirkt, wird im Kapitel *Kohärenz* erläutert.

- **Korpuslinguistik**

Die Korpuslinguistik beschäftigt sich mit der *Beschreibung von Äußerungen natürlicher Sprachen, ihrer Elemente und Strukturen, und die darauf aufbauende Theoriebildung auf der Grundlage von Analysen authentischer Texte*. (Lemnitzer/Zinsmeister 2006:9) Hier müssen wir uns auf das Wort *authentisch* fokussieren. Es wird in späteren Kapitel erläutert, wieso die Authentizität wichtig sein sollte, aber es ist immer die Frage, wo kann man als authentisch bezeichnende Texte finden. Gerade in dieser Fragestellung könnte die Korpuslinguistik die Antwort an sich sein. Korpuslinguistik sollte eine aktuelle und relevante Quelle für authentischen Input sein. Beispielsweise wenn wir eine aktuelle oder immer noch anlaufende korpuslinguistische Studie im Gebiet der Jugendsprache nehmen würden, könnten wir die darin erfassten Dialoge von Jugendlichen, die wir als thematisch passend deklarieren, als eine Quelle ansehen und diese Dialoge für das Lehrwerk benutzen, um wiederum die Authentizität des Inputs zu steigern. Was genau darunter verstanden wird und wieso es so wichtig ist, wird detailliert im Kapitel *Authentizität* erläutert.

- **Soziolinguistik**

Der Name an sich lässt darauf hindeuten mit was sich Soziolinguistik befasst – Gesellschaft und Sprache. Glück (2000:645, nach Harden,

2006: 93) deutet auf die Komplexität dieser Disziplin mit der Aussage, dass die Soziolinguistik eine *große Anzahl von Fragestellungen, Theorieansätzen und Methoden* umfasst. Im Bereich DaF besteht für die Soziolinguistik ein potentielles Forschungsfeld, da DaF in verschiedenen sozialen Schichten gelernt wird. Es gibt Kinder, Jugendliche, Fachleute, Senioren usw. die die Sprache aus diversen Gründen lernen und jede dieser Zielgruppen weist meines Erachtens nach mit Sicherheit spezifische Merkmale im Erwerb der Sprache. Auch der Input muss Spezifika für die Zielgruppe haben, da es nicht selbstverständlich sein darf, dass ein Text für Jugendliche in gleichem Masse effizient die Sprache an einen Senioren oder Juristen vermitteln würde. Da haben wir schon die Korpuslinguistik als Quelle für authentische Texte identifiziert und die Soziolinguistik kann eine korrektive Funktion für die Korpuslinguistik darstellen: sie kann den relevanten Input nach Authentizität und Aktualität prüfen.

- **Psycholinguistik**

Die Psycholinguistik beschäftigt sich, um es lakonisch auszudrücken, mit den Prozessen und Mechanismen, die in unseren Kopf stattfinden wenn wir eine Sprache benutzen. Darüber hinaus beschäftigt sie sich auch mit dem Erlernen der Mutter- oder Fremdsprache, welche Fehler machen wir oft und wieso, wie kommt es zu Generalisierungen und somit zu fehlerhaften Sprechen. (vgl. Harden, 2006: 131-136) Die Psycholinguistik hat deswegen auch eine immens wichtige Rolle in der Lehrwerkgestaltung. Sie kann Richtlinien geben, wie man Chunking effizient in das Lehrwerk integrieren kann, wie man sich an der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache im Erwerb bedienen kann, wie die Lernerautonomie gefördert werden kann. Da sich Psycholinguistik eher mit dem kognitiven Prozessen beschäftigt, muss sie daher auch Richtlinien für die Gestaltung der *Tools* für den richtigen Erwerb erarbeiten um schlussendlich die kognitiven Prozesse zu fördern und den Erwerb an sich zu beschleunigen

- **Kontrastive Linguistik**

Robert Lados (1957:2, nach Harden, 2006:58) hat festgestellt, dass dem Lerner eine Fremdsprache dann leicht zu erlernen erscheint, wenn sie gewisse Ähnlichkeit mit der Muttersprache oder einer anderen bekannten Fremdsprache aufweist und eine schwerer zu erlernende Sprache ist die, die keine Ähnlichkeit aufweist. Diese Sichtweise ist teilweise der Kern der kontrastiven Linguistik. Man versucht, so Harden (2006:58), Vergleiche zwischen den Sprachen im Bereich der Phonetik, Phonologie und Morpho-Syntax zu ziehen um damit eventuelle Probleme beim Lerner im Vorfeld zu identifizieren und Abhilfe zu verleihen. Wenn wir über DaF in Kroatien sprechen, haben wir großes Potential für die kontrastive Linguistik, wegen der immer mehr als erste Fremdsprache erscheinenden englischen Sprache, aber auch wegen der historisch und kulturell durch deutschsprachige Länder geprägten kroatischen Sprache. Ob man sich eher mit der Äquivalenz⁵ bzw. Ähnlichkeit unter den jeweiligen Sprachen oder doch mit der Differenz bzw. Unterschieden zwischen den Sprachen auseinander setzen sollte bleibt jedoch zu klären. Es ist nur von immenser Wichtigkeit dieses Potential zu identifizieren und zu Nutzen ziehen.

Es bleibt nur zu hoffen, dass sich in der Zukunft diese Zusammenarbeit intensiviert und dass sich die Angst, dass die jeweiligen Disziplinen ihre Fragestellungen verlieren, ihren Sinn hinterfragen oder ihre Zielsetzungen verknüpfen, nur als irrational herausstellt. Diese Situation ist schwer vorstellbar, weil, wenn diese Angst gerecht wäre, hätten wir nicht zwei Disziplinen mit ernststen Forschungsfeldern und respektablen Vertretern, sondern nur eine mit hierarchischen Unter- bzw. Übergeordnetheiten.

⁵ Mehr zur Äquivalenz und Differenz kann man in Hufesien, Britta und Neuner Gerhard (1996): *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* nachlesen

4 Zielsetzungen und Richtlinien für Lehrwerke

Obwohl Lehrwerke in den Spracherwerb einer Fremd- oder Zweitsprache lange Tradition haben, gibt es dennoch kein Rezept, wie ein gutes Lehrwerk aussehen muss oder soll. Gerade aus diesem Grund haben wir die Situation, dass sich die Lehrwerke sehr stark in ihrer Struktur, Inhalt, Thematik und Vorgehensweisen unterscheiden. Eines der wichtigsten, umfangreichsten, aber auch kontroversesten Richtlinien für Lehrwerke war das *Mannheimer Gutachten* aus dem Jahr 1974. Es hat eine Kriterienauswahl geboten, die sich in drei Gruppen aufteilen: didaktische, linguistische und thematische bzw. landeskundliche. Das gute und lobenswerte an diesem Kriterienkatalog war gerade die interdisziplinäre Vorgehensweise, wo auch die Didaktik und Linguistik einen Platz in derselben Monographie gefunden haben. Jedoch war dieser Kriterienkatalog zu umfangreich (16 Kategorien mit zahlreichen Untergliederungen) und wissenschaftlich geschrieben, sodass es sehr geringe Chancen gab die Zielgruppe – die DaF LehrerInnen – zu erreichen. Obwohl seitdem 30 Jahre vergangen sind, entnehmen wir dem Gutachten trotz dessen einige Überlegungen, die für diese Arbeit relevant sind, und meines Erachtens immer noch als relevant betrachtet werden müssen.

1. Interdisziplinäre Vorgehensweise – *Bei der Berufung hatte das Auswärtige Amt darauf Wert gelegt, dass die Bereiche Didaktik, Linguistik und Deutschlandkunde möglichst angemessen vertreten waren.* (Mannheimer Gutachten 1977: 1). Hier sieht man, dass schon in der Expertensuche Wert auf die Interdisziplinarität gelegt wurde und dass alle Teile angemessen von Fachleuten vertreten sein müssen.
2. Linguistik – *Die linguistische Untersuchung und Beurteilung der Lehrwerke muss davon ausgehen, dass eine Analyse aus rein linguistischer Sicht weder angemessen noch sinnvoll wäre. Mit den Lehrwerken sollen ja keine linguistischen Theorien und Methoden vermittelt werden.* (Mannheimer Gutachten 1977: 32) Diese Aussage ist eine der wichtigsten, die dieses Gutachten geboten hat. Es zeigt, dass eine linguistische Sichtweise immens wichtig ist, jedoch kann sie nicht an der Spitze stehen, sondern muss mit der Didaktik einhergehen. Deswegen: *Der linguistische Befund musste deshalb stets im Hinblick auf die sprachdidaktischen Zielsetzungen der einzelnen Lehrwerke relativiert werden.* (Mannheimer Gutachten 1977:32) Wichtig ist

noch zu erwähnen, dass die Linguistik eine Spur in den Lehrwerken hinterlassen muss, weil so wie eine reinlinguistische Sichtweise nicht angemessen ist, ist es auch mit der rein didaktischen Sichtweise.

3. Die Aktualität als wichtiges Merkmal dieses Gutachtens – (...) *unter Einbeziehung der sogenannten „kommunikativen Didaktik“, der Sprachhandlungstheorie und der Pragmalinguistik sowie weiterer didaktischer und linguistischer Theorieansätze, die in der letzten Zeit entwickelt wurden* (Mannheimer Gutachten 1977:10) – Es wird deutlich darauf hingewiesen, dass man auf diverse Theorien Bezug nimmt, egal ob didaktische oder linguistische, aber es wird auf den aktuellsten insistiert. Dieses Merkmal ist sehr wichtig, weil ein Kriterienkatalog, der vor zwanzig, zehn oder gar 5 Jahren entstanden ist, sehr schnell als *out of date* gekennzeichnet sein und daher irrelevant erscheinen kann.

Ein anderer Versuch der Erstellung von Kriterien war der Stockholmer Kriterienkatalog aus dem Jahr 1982 (Krumm 1994:100), der in 8 Teilen (Aufbau des Lehrwerkes, Layout des Lehrwerks, Übereinstimmung der Konzeption des Lehrwerks mit dem Lehrplan, Inhalte – Landeskunde, Sprache, Grammatik, Übungen, Perspektive der Schüler) versuchte, auch ein Raster für die Lehrwerkanalyse zu bieten. Wieder hatte dieser Kriterienkatalog nicht zu viel Erfolg wegen des umfangreichen Inhalts, jedoch hat es die Standpunkte des Mannheimer Gutachtens erheblich vereinfacht und verkürzt, aber damit auch kompakter bestätigt.

Es gibt auch zahlreiche Versuche von relevanten Wissenschaftlern einige Kriterienkataloge bzw. Kriterien-Fragen zu erstellen. Einige davon sind:

- Eggers, 1991, *Übungen zur Didaktik des DaF*, (Heyd 1991:264)
- Funk, 1994, *Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse* (Funk 1994:105)
- Neuner, 1994, *Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik* (Neuner 1994: 8)
- Luczak-Lomza, 2001, *Zanim wybierzesz podrecznik*. (Cudak 2007:176)
- Komorowska, 2002, *Metodyka nauczania języków obcych* (Cudak 2007:176)

Alle Kriterienkataloge weichen nicht zu sehr von den oben erwähnten *Mannheimer Gutachten* oder dem *Stockholmer Kriterienkatalog* ab. Je nachdem, wo der Forscher den Akzent gesetzt hat, so ist auch der Kriterienkatalog gestaltet. Cudak (2007:175) zeigt,

dass einige z.B. mehr auf die Lernerautonomie setzten, wobei andere wiederum dieses Kriterium fast komplett ignorieren. Wir könnten jetzt auch die Grammatik, Inhalt oder gar Übungen und deren Stellenwert in den jeweiligen Kriterienkatalogen ergründen, jedoch ist dies nicht von größerer Bedeutung für diese Arbeit.

Folgende 8 Unterkapitel werden kein Versuch eines neuen Kriterienkatalogs sein. Kieweg (1999:39) drückt auch aus, dass *die Beschreibung eines Kriterienkatalogs für die Erstellung und Beurteilung eines Lehrwerks eine sehr umfassende Arbeit ist, zumal auch die Anzahl der Komponenten eines Medienpakets beständig zunimmt*. Jedoch, es ist ein Versuch die Linguistik wieder auf die gleiche Ebene mit der Didaktik zu stellen und Richtlinien darzustellen, die in der Linguistik als aktuell, modern und relevant, aber auch empirisch bestätigt sind. Diese Richtlinien wurden in diversen Arbeiten thematisiert, aber nie, soweit meine Literaturrecherche ergeben hat, in einer Arbeit alle zusammen. Es ist wichtig zu erwähnen, dass jede Richtlinie argumentativ dargestellt wird. Diese Richtlinien sind: (i) Chunking; (ii) Klarheit; (iii) Kohärenz; (iv) Aktualität; (v) Authentizität; (vi) Explizites und implizites Lernen; (vii) Extern und Intern Support; (viii) Gender – Faktor.

In der Bearbeitung und Erklärung dieser Vorgehensweisen orientieren wir uns nicht an nicht-linguistischen Einflussfaktoren (Einstellung und Motivation, Sprachbegabung, Lernstil und Persönlichkeitsmerkmale), weil, so Schmidt (vgl. 2002: 346), kaum empirische Ergebnisse gibt, da es problematisch ist im methodischen Sinne diese Faktoren zu messen. Wir versuchen in den folgenden Kapiteln eine linguistische Sichtweise zu geben und Richtlinien, die oft von der Didaktik vernachlässigt oder ignoriert wurden obwohl sie sich auf empirische Grundlagen beziehen, darauf basieren. Wir können die folgenden Kapitel als einen linguistischen Annäherungsversuch an die Didaktik in Hinsicht der Lehrwerke verstehen. Es ist auch ein Erstversuch der Erstellung von Richtlinien, die später in einen Kriterienkatalog integriert werden.

4.1 Chunking

Chunking ist eine sehr wichtige Richtlinie beim Erwerb einer Sprache welche von vielen Autoren bestätigt wird. Obwohl das *Chunking* von der Didaktik falsch aufgenommen wurde und als Phrasen bzw. Syntagmen angesehen wird, muss man hier eine Differenzierung von dieser Ansicht machen. Die Sprachwissenschaft versteht unter

Chunks nicht analysierte Strukturen zu betrachten, die ein Vorfeld für den späteren Erwerb von Regelmäßigkeiten sind. Weitere Termini für *Chunks* sind *Holophrasen*, *lexikalische Phrasen* und *Sprachliche Sequenzen*. (vgl. Rogina 2007:32, nach Pon 2014)

Auch die DiGS-Studie hat bestätigt, dass sich *Chunking* in allen Phasen des Spracherwerbs wiederfindet:

(...)L2-Lernende in allen Erwerbsstadien ihnen nützlich erscheinende, aber von ihnen selbst (noch) nicht konstruierbare komplexe Konstruktionen aus dem Input herausfiltern, imitieren, memorieren, automatisieren und – im Idealfall – schließlich korrekt analysieren, die ihnen zugrundeliegenden Regularitäten ableiten und für eigene künftige Produktionen verwenden. (Diehl et al 2000)

Fandrych (2010:1012) ist der Ansicht, dass die *Chunks* „zumindest für die Produktion auf den ersten Stufen die Förderung (...) wichtig sind, weil „das Lernen an Bespielen Voraussetzung für die Beförderung des Grammatikerwerbs ist.“ Heringer (2012: 48) erklärt dabei noch deutlicher, dass man die *Chunks* nicht didaktisch als Fertigteile ansehen soll, sondern *Lerner können sie (Chunks) mit ihrer Sprachfähigkeit unbewusst analysieren und produktiv weiterführen*. Es ist auch wichtig diese dann in den Unterricht zu integrieren, zu benutzen und dann zusätzlich empirisch zu überprüfen.

Wenn die *Chunks* ein Merkmal des L2-Spracherwerbs sind, müssen diese dann auch in den Lehrwerken eine Rolle spielen, wobei sich in den Lehrbüchern ein simples Verfahren vorfinden muss: erst rezeptiv *Chunks* aufnehmen und dann auch reproduktiv benutzen um die Sicherheit in eine Sprache zu fördern, um den Erwerb von einfachen aber häufigen *Chunks* zu ermöglichen und damit eine Grundlage für das spätere Auseinandersetzen mit grammatischen Verfahren zu stützen. Funk (2014:103) bestätigt diese These:

„Der mündliche Produktionsprozess ist weitgehend ein automatisierter Abruf von Sprachwissen und nur ausnahmsweise ein kognitiv-analytischer Prozess“, und für die Entwicklung von Flüssigkeit bräuchte man auch das Einüben von *Chunks*, formelhaften Wendungen.“

Da es meistens ein automatisierter Abruf von Sprachwissen ist, ist auch von Bedeutung wie man dieses Sprachwissen erworben hat? Aguado (vgl. 2012) vertritt die Meinung, dass es für die Verständigung nicht wichtig sei, „ (...) *ob eine Formulierung selbst regelbasiert konstruiert, aus dem Input imitiert oder ganzheitlich aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen wird.* Aber weiterhin schildert er eine sprachökonomisches Prinzip: *es können langwierige Erwerbsprozesse durch die Verwendung von Chunks zwar nicht ersetzt, aber doch ergänzt und deutlich abgekürzt werden.*

Chunks in Lehrwerken sollte man in allen Niveaustufen implementieren, weil sie eine gute Art und Weise wie man gewisse Begriffe aufnehmen kann, darstellen. Ob es wirklich effektiv sein kann, zeigen auch die Verkaufszahlen von Rosetta Stone, einem Computerprogramm für das Erlernen fremder Sprachen, das gerade auf dem Chunking basiert ist. Man wird mit Hilfe von Chunks in gewisse sprachliche Ebenen eingeführt, dann in nächsten Kapiteln wird dieses deutlicher gemacht und mit anderen Chunks verbunden, bis es schlussendlich im späteren Verlauf als integrierte Einheit benutzt wird. Zusätzlich werden damit auch implizit grammatische Begriffe erklärt wie Genus, Tempus oder Modus, ohne dass diese Termini explizit benutzt werden.

4.2 Kohärenz

Kohärenz bezieht sich auf die innerliche Verbundenheit zwischen den Einheiten, Themenbereichen mit den beigelegten Aufgaben. Es gibt weder eine logische noch eine empirisch belegte Studie, die besagen würde, dass es Sinn hat die Aufgaben und die Texte separat zu gestalten und sie im Thema zu differenzieren. Es muss eine Eingebundenheit zwischen den Aufgaben und den Texten sein, wobei man vorsichtig sein muss, dass es dennoch klar bleibt was der Zweck einer Aufgabe ist und was sie bewirken soll.

Um es besser zu erklären und auf das Lehrwerk deutlicher übertragen zu können, werden wir uns mit der Textlinguistik bedienen. Bei Nussbaumer und Siber (1991:159 und Peter Sieber 1994) war die Kohärenz eine sehr wichtige Eigenschaft eines Textes. Für sie liegt Textkohärenz dann vor, *wenn ein Rezipient beim Textverstehen – angeleitet durch die Textoberfläche – einzelne Informationen als ein umfassendes Bedeutungs- oder Sinn Ganzes rekonstruieren bzw. interpretieren kann.* (vgl. Bachmann, 2002) Was

hat das alles mit einem Lehrwerk zu tun? Eigentlich sehr viel, wenn wir die einzelnen Teile eines Lehrwerkes auseinander nehmen: Texte, Aufgaben, Übungen, Bilder, Videos, Musik, Internet usw. Um es deutlicher darzustellen, bedienen wir uns mit den drei Aspekten bzw. Dimensionen von Nussbaumer und Sieber:

1. Integrativer, synthetischer Aspekt: *Der Text muss in den Köpfen der Sprachbenützer als ein zusammenstimmendes Textganzes rekonstruiert werden können.* (Bachmann (2002:95). Auf die Lehrwerke übertragen würde das bedeuten, dass ein Text, deren zugehörigen Bilder, aber auch davor stehenden oder darauf folgenden Aufgaben und Übungen ein Ganzes bilden müssen. Um sich mit Nussbaumer's Begriff *Text-Gesamtidee* zu bedienen, würden wir hier von einer *Lehrwerkskapitel-Gesamtidee* sprechen. Jede Information, Aufgabe und Bild, bekommt damit ihren Ort im Begründungszusammenhang und jede dieser Informationen, Aufgaben und Bild sticht nicht hervor sondern ist ein Teil des Ganzen bzw. ergibt ein sinngemäßes Konzept für den Lerner.
2. Analytischer Aspekt: *Globale Textbedeutungen können nur als solche hergestellt werden, wenn sie in eine transparente, nachvollziehbare Struktur gebracht werden können bzw. in eine solche integrierbar sind.* (Bachmann 2002:95) Für das Lehrwerk würde es bedeuten, dass eine nachvollziehbare Struktur und ein logisches Zusammenspiel von Aufgabe – Text – Multimedia, auch einfacher und handlungsfähiger für den Lerner ist. Der Lerner kann dann in aufeinanderfolgenden Aufgaben sein Wissen testen, ausprobieren, damit experimentieren und auch somit erwerben.
3. Derivationeller Aspekt: hierbei geht es darum, *dass sich diese Gliederung und Strukturiertheit nicht ausschließlich auf die syntaktisch-logische Verknüpfung, sondern eben auch auf die thematische Konsistenz oder Kontinuität des Textes bezieht.* (Bachmann 2002:95) Für das Lehrwerk wiederum heißt es in dieser Hinsicht, dass thematisch die einzelnen Teile in einem Themenblock bzw. Kapitel, Lektion oder Einheit, thematisch auch wirklich verbunden sind. Es macht keinen Sinn erst einen Text vorzulegen, daraufhin aber Aufgaben, die nichts mit dem Text zu tun haben.

4.3 Aktualität

Das Prinzip der Aktualität bezieht sich auf den Input und zwar auf zwei Ebenen: Die Aktualität des Inputs an sich und die Quellen des Inputs. Wenn z.B. in Kroatien ein Lehrwerk gesetzlich 4 Jahre als gültig angesehen wird, dann müssen wir den kulturellen und technischen Fortschritt in Betracht nehmen, der in diesen 4 Jahren stattfand. Es ist verständlich, dass es gesetzlich auf eine längere Zeit gefristet ist, um den Verlegern die Möglichkeit zu nehmen, jedes Jahr eine leicht veränderte Auflage desselben Lehrwerks auf den Markt zu bringen, die alte Auflage als ungültig zu erklären und damit ungerecht zu profitieren. Jedoch ist es auch von immenser Bedeutung in diesem Falle die Distanzierung des Lehrpersonals zu erlauben um neuen, aktualisierten und interessanteren bzw. relevanteren Input zu finden.

Der andere Aspekt den wir erwähnt haben, sind die Quellen, aus denen der Input genommen wird. Gerade wegen des großen technischen Fortschritts in dem letzten Jahrzehnt ist es nicht mehr genug sich im Lehrprozess auf das Lehrwerk und die beigelegte CD zu fokussieren. Man muss einen interessanten, relevanten und aktuellen Input in Form von audio-visuellen und außerschulischen Inhalt anbieten, der das Interesse bei den Lernenden erweckt und wach erhält – z.B. es hat keinen Sinn heutzutage Themen wie Myspace zu bearbeiten, da wir im Zeitalter von Facebook und Twitter sind. Es ist jedoch, wie auch Aguado (in Krum/Barkowski 2010:132) bestätigt, nicht klar und empirisch bewiesen, wie Input quantitativ und qualitativ für einen erfolgreichen Erwerb idealerweise beschaffen sein muss. Wir können die Input-Hypothese von Krashen (1981) als gültig nehmen, aber da sie zu umstritten ist, wollen wir sie nicht als allein gültig betrachten. Krashen behauptet nämlich in dieser Theorie, dass der zur Verfügung gestellte Input verständlich sein und auf einem „I+1“ Muster beruhen muss. D. h. man soll einen verständlichen, aber nicht zu einfachen, aber auch nicht zu schweren Input nehmen, was einerseits verständlich ist, andererseits derzeit nicht falsifizierbar ist bzw. es wurde empirisch nicht nachgewiesen. Wie dem auch sei, das Wichtigste, so Aguado, ist, dass der benutzte Input zur Intake wird und damit eine unverzichtbare Voraussetzung für den Spracherwerb darstellt.

Ein anderer Aspekt der Aktualität sind die aktuellen Ereignisse, mit denen man sich auseinandersetzen muss und soll. Roche (1989:125) hat eine These aufgestellt, die in diesem Sinne passend ist: *Die Themen und ihre textuelle Wiedergabe sollen kritisch als*

gesellschaftsintern kontrovers sein. Er erläutert weiterhin, dass Themen offen sein und verschiedene Meinungen beziehungsweise Interpretationen erlauben sollen. Die Texte sollen verschiedene Meinungen sogar provozieren, weil das belebt den Unterricht und schafft eine Menge *Redeanlässe*. Solche Situationen treiben auch den Lerner zu einer Meinung, fordern ihn zu einer Meinungsäußerung und zwingt damit die wichtigste Komponente des Unterrichts – die Kommunikation und Benutzen der Sprache. Es ist nicht immer motivierend, eine Meinung bezüglich des Essens, Trinkens, Hobbys oder Haustiere zu verlangen.

Zusammenfassend, der Input sollte provozieren und kontrovers sein, sollte auf der Ebene oder leicht über der Ebene der Lerner sein und neues Input zum Erwerb leisten und es sollte den aktuellen Ereignissen in der Welt folgen.

4.4 Authentizität

Authentizität ist ein Merkmal, welches oft ignoriert wird, insbesondere auf den Stufen A1-A2. Unter Authentizität versteht man glaubwürdige und reale Gesprächsmuster in die Lehrwerke zu bringen. Diese Situation ist oft auf den niedrigen Stufen sehr mangelhaft und es weist einige Merkmale auf: eine strikte A-B-A-B-A-B Turn-Taking Struktur und auf Audio-Input eine sehr starke und unnatürliche Betonung und langsames Sprechen. Auf diese Problematik weist auch Duszenko (1994:132) hin:

Viele Lehrwerke, vor allem solche, die vor der kommunikativen Wende des FU entstanden sind, legen den Menschen, die sie erfinden, eine Sprache in den Mund, die zwar grammatisch korrekt ist und bedeutungsvolle Wörter zu bedeutungsvollen Sätzen zusammenfügt. Aber mit der natürlichen oder authentischen Sprache, wie sie in den zielsprachlichen Kulturen gesprochen wird, hat diese Lehrbuchsprache trotz ihrer formalen Richtigkeit nicht viel zu tun.

Der Grund wieso es so ist, ist folgender: Auf niedrigen Stufen ist es erwünscht solchen Input zu haben, weil er leicht und zugänglich ist. Das einzig Legitime hier ist die Zugänglichkeit und Leichtigkeit, die präsent sein muss. Jedoch muss der Input in erster Linie natürlich, glaubhaft und identifizierbar erscheinen. Das ist aber nicht der Fall, wenn sehr langsam gesprochen wird, wenn die Betonungen extra stark dargestellt

werden und die ganze Prodisierung verloren geht. Für einen natürlichen Input wirbt auch Aguado (2012:21), die besagt, dass man *«guten», passenden und wahrnehmbaren Input in Form von eindeutigen, einschlägigen und kontextualisierten Beispielen* nehmen soll und dann die *systematische Lenkung der lernerseitigen Aufmerksamkeit auf diesen Input fordern muss*. Um diese Situation zu vermeiden sollten man Dialoge einführen (da es sich meistens in den Lehrwerken für A1-A2 um Dialoge handelt), die aus dem Alltag entnommen wurden und diese nicht verfälscht in Lehrwerke integrierbar sind. Es soll keine hohe Dynamik in dem Audio-Input enthalten sein, jedoch eine normalverständliche, aber nicht zu langsame Dynamik ist erwünscht, wirkt natürlich und verfremdet das Lesen und das Zuhören nicht.

Ein potientiell Verfahren, welches in dem Sinne hilfreich wäre sind die korpuslinguistischen Studien, welche in diesem Jahrtausend sehr zugenommen haben aufgrund der veränderten technischen Möglichkeiten (vgl. Ahrenholz, Wallner 2013:261). In diesen Studien könnte man die aufgenommenen Gespräche zwischen verschiedenen Zielgruppen analysieren, jegliche unangemessenen Wörter herausfiltern und Dialoge als solche in die Lehrwerke integrieren. Mit solchen Texten könnten sich die jugendlichen Lerner leichter identifizieren. Wieder eine Zusammenarbeit zwischen der Sprachwissenschaft und der Didaktik ist erwünscht und wen man über korpuslinguistische Studien spricht, auch unvermeidbar. Ein anderes Verfahren der Korpuslinguistik bezieht auch auf die Grammatikvermittlung, welcher auch durch Authentizität gekennzeichnet sein muss. Eine wichtige Rolle der Korpuslinguistik schreibt auch Schmidt (vgl. 2008:79) zu, wo sie für mehr Forschung und Diskussion wirbt. In dem Sinne erscheint auch die Sichtweise Edelhoffs (1985:7) passend:

Für die Auswahl von sprachlichen Vorgaben und Kommunikationsanlässen im Fremdsprachenunterricht gilt „Authentizität“ als Begriff für das Gebot, von Muttersprachlern verfasste oder gesprochene Texte zu verwenden anstatt solche, die im Fremdsprachenausland meist von Nicht-Muttersprachlern, eigens für den Fremdspracheunterricht hergestellt oder bearbeitet werden.

Auf den höheren Stufen der Sprachkenntnisse, erscheinen auch andere Textsorten in Lehrwerken. Es geht nicht nur um Dialoge, es geht auch um *novels, poems, newspaper, magazine articles, handbooks, manuals, recipes, telephone directories*, aber auch *radio*

and television broadcast and computer programs (Little 1994: 24) Das problematische nur bei diesen Texten ist ihre Aktualität. Daher kann man schwer von einem aktuellen Lehrwerk sprechen, das einen vor sechs Jahren erschienen Artikel in sich hat. Wie kann man dann einen authentischen Text definieren? Am einfachsten und am präzisesten haben es Little et al. (1994:23) gemacht: *Essentially and authentic text is a text that was created to fulfil some social purpose in the language community in which it was produced.*

Verbeeck (2004: 37) zeigt wo ihrer Meinung nach die Authentizität ihren Platz findet und immens wichtig erscheint:

Überdies erleichtert die Realitätsbezogenheit des Inputs dem Lernenden den Übergang vom Konkreten (Input) zum Abstrakten (Grammatik). Da Grammatik auf ein dem Lernenden durchaus erkennbares Ganzes Anwendung findet, wird die abstrakte Grammatik nicht als eine in einem Vakuum, unabhängig von irgendwelcher Realität schwebende Größe empfunden. Sie wird vielmehr sozusagen organisch und wesentlich mit dem konkreten, sehr realitätsbezogenen, fremdsprachlichen Input in Beziehung gesetzt. Nur durch einen hier beschriebenen Prozess kommt echt Internalisierung des Kognitiven zustande.

Nicht nur die Grammatik spielt hier eine Rolle, sondern der globale Erwerb an sich. Little et al. (1994:24) sehen die authentischen Texte in einem Klassenzimmer wo Fremdsprachen unterrichtet werden als eine partielle Substitution von muttersprachlichen, realen und natürlichen Erwerb der Sprache bzw. - aus der Sicht der Lerner – der Fremdsprache. Sie deuten auch weiterhin, dass *the more authentic texts we confront our learners with, the more opportunities we shall create for acquisition to take place.* (Little et al. 1994: 24)

Anhand dieser Beispiele sehen wir verschiedene „Arten“ von Authentizität. Wir können also von zweierlei Authentizität sprechen: einer sprachlich-linguistischen und einer pädagogisch-situativen Authentizität. (Edelhoff, 1985: 7) Innerhalb dieser sprachlich-linguistischer Authentizität können wir, meines Erachtens, noch zwei Kategorien definieren: einerseits die authentischen Dialoge und andererseits die authentischen Textsorten.

In Anlehnung an Little et al. (1994:24) haben authentische Texte mehrere Vorteile und mehrere Gründe, wieso sie eine zentrale Rolle im Lernprozess einnehmen sollten:

- *because they have been written for a communicative purpose they are more interesting than texts which have been invented to illustrate the usage of some feature of the target language* – authentische Texte haben das Potential interessanter zu sein, es ist leichter sich mit ihnen zu identifizieren und sie sind öfter bekannt aus dem alltäglichen Leben (z.B. Gebrauchsanweisungen oder TV-Sendungen)
- *because they revolve around content rather than form, authentic texts are more likely to have acquisition-promoting content than invented texts* – bei authentischen Texten ist die Form meistens ein Mittel und nicht der Zweck an sich. Somit kann auch der Inhalt mehr bieten, da an ihm gezielt gearbeitet wurde und sie waren meistens nicht für Lernende gedacht – es gibt keinen künstlichen Effekt.
- *if used in sufficient quantities authentic texts can begin to replicate the language bath in which the first language learner is immersed from birth.* – Wenn man authentische Texte im ausreichenden Maße implementiert, können diese einen authentischen und natürlichen Spracherwerb simulieren und stimulieren. Little et al. (1994:26) behaupten auch, dass *only authentic texts can create a sufficiently acquisition-rich environment*. Von daher sollten authentische Texte die primäre Quelle für den Fremdsprachenunterricht sein.

4.5 Explizites und Implizites Lernen

Um zu verstehen, was man mit Explizitem und Implizitem in einem Lehrwerk vermitteln will, muss man erstens zwei andere Bereiche definieren. Zunächst einmal muss man produktive und rezeptive Kompetenzen verstehen und dann die natürliche und analytische Grammatikkompetenz. Eine Kompetenz allgemein wird nach Klimme (2003, in Harnos 2010:1) als *Disposition* verstanden, *die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen*. Unterhalb des allgemeinen Begriffs der Kompetenz haben wir Sprachkompetenzen, die sich in produktive (Schreiben, Sprechen) und

rezeptive (Hören, Lesen) Kompetenzen gliedern (vgl. Huneke/Steinig 2013:141). In diesen Teil muss man auch noch das „nötige Übel“ integrieren, die Grammatik. In dem Sinne sprechen wir dann, nach Harnos (2010), von einer natürlichen (*Fähigkeit, das formale System einer Sprache sowohl rezeptiv als auch produktiv möglichst fehlerfrei zu beherrschen*) und einer analytischen (*Fähigkeit, sprachliche Strukturen - Lautstruktur, Morpheme, Wortstrukturen, Wortgruppen, Satzstrukturen - zu untersuchen, zu analysieren, zu erforschen und zu beschreiben sowie Elemente des Sprachsystems zu klassifizieren und zu benennen*) Grammatikkompetenz.

Wenn man über natürliche und analytische Grammatikkompetenz spricht, muss man explizites und implizites Lernen miteinbeziehen. Es ist ein komplexes Thema, weil umstritten ist, wann und im welchem Maße Explizitens gegenüber Implizitem eingeführt werden muss, soll oder darf. Jedoch, die neueren Studien sind sich einig, dass explizite Grammatikvermittlung kein Selbstzweck sein darf (König 2004:46, vgl. Fandrych 2013:171), sondern, so König, es muss eine „dienende Funktion“ haben. Implizite Kompetenz ist das, was gefördert werden muss. Für Paradis (1994:394, nach Pishva 1998:130) ist implizite Kompetenz *the knowledge inferred from individuals performance, even though the individuals themselves are not aware of the nature of this knowledge*. Weiterhin zeigt Paradis, wie Forschungsergebnisse darauf hindeuten, dass implizites Lernen ein erheblicher und vor allem relevantester Teil des Erwerbs einer Sprache ausmacht.

Wenn wir die analytische Kompetenz betrachten, wo beschrieben und klassifiziert wird, aber auch benannt, dann sprechen wir über explizites Lernen. Paradis (1994, nach Pishva 1998:131) hat in seinen Forschungen bewiesen, dass explizite und implizite Kompetenzen verschieden gespeichert werden und daher will er zeigen, dass explizit Erlerntes nicht mit impliziten Kompetenzen resultieren kann. Jedoch, auf diese klassifizierenden Ebene beim Fremdsprachenerwerb kann man auch ohne explizite Grammatikvermittlung kommen und zwar durch systematische Aufgaben, die auf einem rezeptiv – kognitivierend – produktiven Prinzip beruht. Anders gesagt, in Lehrwerken sollte man sich von Expliziten innerhalb der kohärenten Einheit distanzieren, Implizites fördern durch rezeptives empfangen von Input, kognitiverende Aufgaben, die Merkmale eines Vorgehens analytisch und klassifizierend bearbeiten und schlussendlich diese wieder in einem stark produktiv ausgerichteten Verfahren einüben. In diesem Fall spricht man immer noch von einer analytischen Grammatikkompetenz, weil

Regelmäßigkeiten bearbeitet werden, jedoch gibt es die traditionelle Abgrenzung der Grammatik vom Rest des Stoffes nicht. Solche kognitivierenden Aufgaben wären in erster Linie Klassifizieren, Fehleranalyse und Korrektur, worauf produktive Aufgaben, die Benutzung von der Sprache fördern, folgen. Die beste Sichtweise des erwünschten impliziten Lernens gibt Frensch (1998:76, nach Lopes:2011:13): Implizites lernen ist: *the non-intentional, automatic acquisition of knowledge about structural relations between objects or events*. Gerade dieser automatische Erwerb über Regeln der Struktur und Regelbildung muss implizit dargestellt, gefördert und erreicht werden.

Trotz der Distanzierung von dem expliziten Lernen, sollte man dennoch einen expliziten Überblick in Lehrbüchern beibehalten, der aber nicht als selbständige Einheit explizit bearbeitet wird. Man kann immer Ausnahmen machen, wenn der Lehrende feststellt, dass die Gruppe Explizites in dem gegebenen Moment braucht, was dem vollständigen Verständnis dient.

Ein anderes Feld, wo explizites Lernen unumgänglich ist, wäre die Aussprache, die explizit eingeübt wird und die Bedeutung, die manchmal explizit erklärt werden muss (wobei man erst implizite Wege finden muss). Jedoch, die alleinige Benutzung eines konkreten, richtig ausgesprochenen und sinngemäßen Wortes in einem Kontext geschieht meistens implizit (nach Paradis, 1994).

Es gibt auch radikalere Forscher, wie z.B. Schmidt (1994), der nach meiner Literaturrecherche, der einzige ist, der vollkommen das Explizite ablehnt bzw. das implizite Lernen einer Fremdsprache ist das einzig Richtige. Solche Sichtweisen wären aber gegen alle Traditionen des Fremdsprachenunterrichts und so eine Sichtweise werden wir auch nicht vertreten, weil wir mit hundertprozentiger Sicherheit nur auf negative Resultate stoßen würden.

Zusammenfassend wäre, meines Erachtens, ein Gleichgewicht zwischen Implizitem und Explizitem angemessen. Konkret auf die Lehrwerke übertragen, wäre eine implizite Vorgehensweise erwünscht, wobei aber eine explizite Darstellung auch Platz finden sollte, wie z.B. in einer expliziten Grammatikdarstellung am Ende jedes Kapitels oder am Ende des Lehrbuches bzw. separat im Teil des Lehrwerkes.

4.6 Extern und Intern Support

Der extern und intern Support basiert auf der Theorie von Legutke (2006), und beinhaltet noch 2 andere Aspekte: extern und intern Demand. Wir werden uns jedoch auf den Support fokussieren, da er für die Lehrwerkgestaltung von größerer Bedeutung ist. Eine vollständige Abbildung der Theorie mit Erklärungen ist in der Tabelle 1 (eigener Entwurf nach Legutkes Theorie, vgl. Köster 2012) dargestellt.

	<i>Demand</i>	<i>Support</i>
<i>Intern</i>	Anforderung, die sich im Zusammenspiel von Aufgabenmaterial und Aufgabenstellung für die erfolgreiche Bearbeitung ergibt	Markierungen, Lösungshinweise, Beispiele etc., die die Bearbeitung der Aufgabe unterstützen und ihr Zweck und Sinn verleihen
<i>Extern</i>	Übergeordnete Lernziele, zu denen die Aufgabe als Teil des Unterrichts beitragen soll	Wissensbestände u. Fähigkeiten, die zum Zeitpunkt der Aufgabenbearbeitung bei dem Lernenden vorhanden sind und darauf aufgegriffen werden kann

Tabelle 1: Intern und Extern Demand; Intern und Extern Support

Der interne Support ist eine wichtige Grundlage für Aufgaben allgemein in Lehrwerken. Die Studie von König (1991:24) hat erwiesen, dass *das Problematische an Übungen die meist fehlenden Erklärungen bzw. die fehlenden Erklärungen sind*. Es ist nachvollziehbar, dass es keinen Sinn hat eine Aufgabe zu erstellen, diese in das Lehrwerk zu integrieren, etwas damit erzeugen oder erreichen möchte und diese Zielsetzung nicht klar artikuliert. Es ist eine klare Zielsetzung in der Aufgabe erwünscht oder eine Erklärung/Richtlinie am Rand des Lehrwerkes um die Aufmerksamkeit bei komplexeren Aufgaben zu lenken.

Extern Support bezieht sich auf Wissensbestände und Fähigkeiten, auf die man zurückgreifen kann, wenn man etwas bearbeitet um Verknüpfungen mit bekannten Informationen herzustellen. Ein Beispiel dafür wäre die Schlüsselwortmethode, die zu den, so Schmidt (2002:353), bekanntesten Mnemotechniken zählt und häufig als

effiziente Technik propagiert wird. In dieser Technik versucht man das zu lernende L2-Wort bzw. seine Bedeutung mit einem L1-Wort über eine „Eselsbrücke“, also assoziativ in ein mentales Bild umzusetzen. Dazu trägt auch Schröder (2001:180) mit seiner Sichtweise bei:

Der Fremdsprachenunterricht vergangener Tage hat –besonders in den Anfangsklassen – einen entscheidenden Fehler gemacht: Er hat stets über Sprache (Im Singular) geredet, wo er über Sprachen (im Plural) hätte reden müssen. (...) Bewusster Sprachvergleich ist der Weg, dem „Native Speaker“ die ganz andere fremde Norm in ihrer ganzen Exotik deutlich werden zu lassen (...).

Dieses Verfahren kann man insbesondere leicht in Ländern einsetzen, wo der Einfluss des Deutschen groß ist oder war, wie z.B. Serbisch, Bosnisch, Kroatisch. Kroatische und andere Linguisten schätzen, dass es derzeit in den erwähnten Sprachen zwischen 2000 – 3000 Germanismen gibt⁶ (vgl. Stojić, 2008:357). Wenn man Wortschatz in diesen Ländern aus der deutschen Sprache vermitteln will, ist es wichtig (obwohl empirisch nicht bestätigt), dass man diese Verknüpfung mit den bekannten alltäglichen Wörtern macht, die es ermöglichen die Bedeutung und Verwendung (die meistens nahe liegen) zu verstehen und zu erwerben. Ein anderes Verfahren, welches sich auch auf den extern Support basiert und in heutigen Lehrwerken sehr vorhanden ist, ist implizites Lernen durch Bilder, wobei man sich mit Hilfe von Bildern auf die Vorstellungen und Wissen von den Lernenden bezieht. Da schon erwähnt wurde, dass die nicht-linguistischen Faktoren in dieser Arbeit keine große Rolle spielen, werden wir hier auch nicht über Input-Quellen sprechen, welche für welchen Lerntypen (visueller, audio, taktiler usw.) geeigneter sind.

⁶ Stojić empfiehlt folgendes zum nachschlagen: Miloš Trivunac: *Nemački uticaji u našem jeziku* (1937.); Hildegard Striedter-Temps: *Deutsche Lehnwörter im Serbokroatischen* (1958.); Edmund Schneeweis: *Die deutschen Lehnwörter im Serbokroatischen in kulturgeschichtlicher Sicht* (1960.); Ivo Medić: *Kulturno-historijsko značenje i lingvistička analiza njemačkih pozajmljenica kod zagrebačkih obrtnika* (1962.).

4.7 Lernerautonomie

Wieso sollte ein Lehrwerk gerade Lernerautonomie unterstützen, da dieses Lehrwerk meistens im Unterricht benutzt wird? Gerade deswegen. Weil ein Lehrwerk im Unterricht benutzt wird, bedeutet es nicht, dass der Spracherwerb dort auch aufhören darf. Was ist dann überhaupt Lernerautonomie? Wenn man nach diesen Begriff im Fachlexikon des DaF und DaZ von Barkowski und Krumm aufschlägt, findet man Folgendes:

Autonomes Lernen: stellt ein allgemeines Erziehungsziel im Unterricht dar, beinhaltet Selbständigkeit, Unabhängigkeit, Selbstbestimmung und Entscheidungsfreiheit. Lernerautonomie ist ein Entwicklungsprozess in dem sich Wissen über den Lerngegenstand tun über den Lernprozess nebeneinander und aufeinander bezogen entwickelt. (Krumm, Barkowski, 2010: 21)

Was hat dieser Begriff mit der Linguistik zu tun, wenn es eher etwas pädagogisch Orientiertes ist? Lernerautonomie ist eigentlich das Resultat der zuvor vorgestellten Merkmale. Diese, wenn sie präsent sind, resultieren mit einer produktiven *Tool* für das selbständige Lernen, Benutzen oder gar Experimentieren mit der Sprache. Beim autonomen Lernen geht es nicht darum, dass *ein Lernen ohne jegliche Außensteuerung vorliegt, sondern (...) die Gestaltung der Lernumwelt in der Weise das der Lernende mit ihr selbständig in Interaktion treten kann.* (Zimmermann 1985:12) Weinert (1982:99) behauptet sogar, dass Autonomie und selbstgesteuertes Lernen im Fremdspracheunterricht nicht nur möglich, sondern sogar Voraussetzung und das Endziel des Unterrichts sein müsse. Gick (1989) hat die These aufgestellt, wie Lehrwerke AUTONOM sein müssen: aktivierend, unterstützend, transparent, offen, objektivierend, motivierend. Alle Merkmale werden in Anlehnung an Gicks Ansichten kurz vorgestellt:

- Aktivierend: ein Lehrwerk ist dann aktivierend, wenn es dem Lerner Aufgaben stellt, die ihm helfen sollen eine Fremdsprache im alltäglichen Leben zu benutzen. Sie sollen ihm eine Art Anregung sein um seine Sprachkenntnisse praktisch zu benutzen und damit auch gewissermaßen den Lernprozess praktisch übernehmen.

- Unterstützend: ein Lehrwerk ist dann unterstützend, wenn es dem Lerner effektive Strategien vermittelt, die ihm in verschiedenen Situationen hilfreich sein sollten. Es kann in Form eines Vorwortes oder Gebrauchserklärung für das Buch sein, in Form von Reflexionsaufgaben um Vorwissen zu aktivieren und überprüfen oder einfach in Form von klaren Aufgabenerklärungen, die jeder Aufgabe Sinn und Kontext verleihen.
- Transparent: dieses Merkmal ist sehr mit der Kohärenz verbunden, weil es sich auf eine offengelegte Gliederung, ein klares Inhaltsverzeichnis, klare und logische Struktur, Zusammenfassungen usw. bezieht.
- Offen: Aufgaben müssen offen sein, genügend Spielraum um Experimente mit der Sprache ermöglichen und reine reproduktive Aufgaben vermeiden.
- Natürlich: Dieses Merkmal ist mit der Authentizität verbunden. Es bezieht sich also auf natürliche, authentische Kommunikation, Vermeidung von Hyperkorrektheit und von vereinfachten Texten.
- Objektivierend: sind solche Lehrwerke, die einem Lerner Selbstprüfungsmöglichkeiten bieten um damit Fehler zu identifizieren und zu korrigieren. Ein einfaches Beispiel dafür wäre eine Übung mit einem Lösungsschlüssel am Ende und den dazugehörigen Anleitung und Erklärung versehen sind.
- Motivierend: Wir haben gesagt, dass wir die Motivation nicht ausdrücklich bearbeiten werden, dass sie eher ein didaktisches Konzept ist, aber die Motivation in dem Sinne von autonomen Lehrwerken ist das Resultat der oben genannten und erfüllten Kriterien.

Nicht nur Gick bietet Kriterien/Merkmale. Auch bei Schneider (1989:9) finden wir einige Kriterien, die aber nicht ausführlich und detailliert wie bei Gick beschrieben sind, sondern eher eine konkrete Checkliste darstellen. Diese Checkliste bezieht sich auch z.B. auf das Vorwort, Inhaltsverzeichnis, Wegweiser, Informationen, Grammatik zum Nachschlagen, Lösungsschlüssel usw. Neben Schneider haben wir auch noch Nodari

(1994, 1995), der einen wichtigen Beitrag zum autonomen Lernen und auch Kriterien mit ausführlichen Erklärungen über die einzelnen Felder der Förderung des autonomen Lernens vorgestellt hat. Koenig zeigt auch, was er von einem Lehrwerk hält bzw. wozu es eigentlich dienen sollte und damit fasst er eigentlich alle Überlegungen in eine bildhafte Vorstellung zusammen: (Lerner sollten ihren Lernprozess selber gestalten) – *dass sie selbst als Köche tätig werden, sich um die Zutaten kümmern, das Essen produzieren, am Ende vielleicht auch noch abschmecken und die eine oder andere Prise Salz dazu geben.* (nach Cudak 2007:158)

5 Lehrwerkanalyse

Die bisher dargestellten Kapitel haben uns einen theoretischen Hintergrund für die bevorstehende Lehrwerkanalyse geboten. Im theoretischen Teil konnten wir relevante Informationen bekommen über die Lehrwerke an sich, über die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit zwischen Didaktik und Linguistik, sowie auch die daraus resultierenden Kriterien für Lehrwerke.

In dem empirischen Teil steht uns eine qualitative Analyse von DaF-Lehrwerken, die in Kroatien verwendet werden, bevor. Im ersten Teil werden zunächst die Fragestellung, wie auch die daraus abgeleiteten Hypothesen vorgestellt und erklärt. Danach wird die Methode bzw. die Herangehensweise der Analyse vorgestellt. Wieso für diese Analyse gerade die Lehrwerke ausgewählt wurden, wird genauer im nächsten Kapitel erklärt und am Ende wird auch die Durchführung der Analyse beschrieben. Der wichtigste Teil ist die Diskussion, wo man auch die aus der vorliegenden Arbeit entstandenen Ergebnisse, Problemstellen und Vorschläge wiederfinden kann.

Der Ausblick verleiht einen Überblick der Wünsche und Intentionen in diesem Feld, wie auch die Erwartungen an zukünftigen Projekten.

5.1 Fragestellung

Die Hauptfrage, die sich nach dem theoretischen Teil stellt, ist: Kann man ein perfektes Lehrwerk erwarten, wenn die Didaktik und Linguistik zusammen arbeiten würden? Klar und deutlich: nein. Ein perfektes Lehrwerk ist kaum zu erwarten, weil es zu sehr von äußeren Faktoren bedingt ist: von der Gesetzgebung, von der Politik, gesellschaftliche Veränderungen, persönlichen Sichtweisen der Autoren usw. Aber das Hauptmotiv dieser Arbeit ist ja gerade die Suche nach einem Ideal. Da stellen sich folgende Fragen:

Wieso sollten überhaupt Linguistik und Didaktik zusammenarbeiten? Welche Gründe dafür oder dagegen liegen vor? – Es sind zwei verschiedene Disziplinen mit ganz unterschiedlichen Zielsetzungen, jedoch ist ihre Zusammenarbeit, meines Erachtens nach, unumgänglich und daher wird dieser Teil schon im theoretischen Teil erläutert.

Brauchen wir überhaupt Lehrwerke? Was spricht für ein Lehrwerk und was dagegen? – Lehrwerke sind ein altes Instrument des Lernens und wir können es sogar als Werkzeug betrachten. Viele Werkzeuge verändern sich im Laufe der Zeit entweder in der Form oder ganz in der Funktion. Das Lehrwerk bleibt aber ein treuer Begleiter des Fremdsprachenunterrichts. Wieso ist das so? Diesen Teil versuchen wir als Erstes zu klären und Argumente für und gegen ein Lehrwerk zu liefern. Die Arbeit folgt dabei der Tatsache, dass noch einige Zeit das Lehrwerk in dem Unterricht bleiben wird, was jedoch nicht bedeutet, dass auch die Qualität fragwürdig bleiben darf.

Welche Richtlinien sollte ein gelungenes Lehrwerk befolgen? Basierend auf welchen Theorien und Autoren werden diese Richtlinien festgelegt? – eine gute, gerechte und notwendige Frage, die sich jeder Lehrer, Autor und Verlag stellen sollten. Wenn wir in Betracht nehmen, dass die Didaktik und Linguistik zusammenarbeiten sollen und müssen, wenn es um Lehrwerke geht, dann müssen wir auch die Richtlinien gerade innerhalb dieser zwei Disziplinen suchen. Es wird in der Arbeit versucht 7 Merkmale bzw. Kriterien darzustellen und argumentativ zu konkretisieren, die aus der linguistischen Sicht notwendig sind, jedoch von der Didaktik oft nicht in Lehrwerke integriert werden. Die Merkmale wurden im theoretischen Teil vorgestellt und die Behauptung, dass sie nicht in den Lehrwerken vorzufinden sind, wird dann im empirischen Teil untersucht an Hand von Lehrwerken aus Kroatien.

5.2 Hypothesen

Die Hypothesen sind aus der Fragestellung entstanden und wurden als Negationen formuliert. Die Untersuchung der Lehrwerke soll diese bestätigen oder widerlegen. Im empirischen Teil der Arbeit werden zwei Hypothesen überprüft und zwar:

H1: kroatische Lehrwerke für Deutsch als zweite Fremdsprache begleiten die aktuellen Trends in der Linguistik nicht.

H2: kroatische Lehrwerke weisen einen sehr hohen Anteil an veralteten, nicht authentischen und explizitem Inhalt auf, der die Lernerautonomie nicht fördert und sich auf keine L1 oder L2 bezieht.

5.3 Methoden

Die hierbei benutzte Methode ist eine qualitative empirische Untersuchung basierend auf einem Raster, das wiederum aus den sieben in vorigen Kapitel vorgestellten Merkmalen herausgearbeitet wurde. Das Raster enthält insgesamt 28 Fragen, auf die man durch die Zuordnung einer Zahl von 1 (das erwähnte Merkmal ist überhaupt nicht vorhanden) bis 10 (das Merkmal ist vollständig vorhanden) antwortet. Je nachdem, wie viele Punkte man in der Gesamtbewertung sammelt, kann man eine Einordnung oder Vergleich mit anderen Lehrwerken machen. Die Kriterien bzw. die Fragen, die als Basis des Rasters definiert werden, sind keine Ausschluss-Fragen bzw. das negative Bewerten einer Frage resultiert nicht mit der kompletten Diskreditierung dieses negativ bewertenden Lehrwerkes. Dieses Raster hat nur eine komparative Funktion und von daher ist es nur im Vergleich mit anderen Lehrwerken, die die gleiche Bewertung durchgehen, gültig. Um das Verfahren praktischer zu gestalten, ist es zu empfehlen, dass sich die Fragen auf einem A4 Blatt Papier und die Tabelle zum Bewerten auf einem anderen Blatt befinden. Durch diese einfache und unkomplizierte Vorgehensweise verhindert man chaotisches Durcheinander, hat bessere Übersicht und kann sich auf die jeweiligen Teile konzentrieren.

Wichtig zu betonen ist, dass dieses Raster nicht allgemeingültig ist. Er ist nicht als universal gedacht, sondern wurde speziell für eine Altersgruppe konzipiert. Es ist definitiv nicht nachvollziehbar, dass Sexualität oder Migration Themen sind, die in DaF-Lehrwerken für Viertklässler gehören, oder gar für Senioren. Jede Zielgruppe verlangt Anpassung der jeweiligen Kriterienfragen, um gezielter den Vergleich zu ermöglichen. Dieses Raster mit den jeweiligen Fragen wird jetzt kurz vorgestellt und einige Punkte kurz erläutert:

Chunking

1. Gibt es Chunking-Verfahren im Lehrbuch, das sicheren Gebrauch der Sprache fördert?
(gibt es Beispiele für phrasenartiges Lernen, bei dem man nicht die einzelnen Elemente hinterfragt, diese jedoch für den späteren Erwerb z.B. der Grammatik immens wichtig sind)
2. Werden Chunks geboten ohne zusätzliche Erklärungen der einzelnen Teile eines Chunks?
(wenn es Chunks als Einheit gibt, werden diese ohne zusätzliche Erklärungen geschildert)
3. Gibt es Übungen, die eventuell erworbene Chunks unterstützen?

(gibt es Übungen – meistens kommunikative – wo man Chunks wiedergeben kann und somit die Kommunikation fördern und die Sicherheit in der Kommunikation steigern kann)

Kohärenz

4. Sind die Themen innerhalb eines Themenbereiches verbunden?
5. Sind die Texte und die davor- oder dahinterstehenden Aufgaben mit einander inhaltlich verbunden?
6. Sind die Bilder thematisch verständlich und nachvollziehbar und mit dem eigentlichen Thema verbunden?
7. Ist das Arbeitsbuch mit den Lehrbuch verbunden (inhaltlich, thematisch, strukturell)?

Aktualität

8. Sind die Themen, die im Lehrwerk geboten werden allgemein aktuell?
(gibt es Themen, die keinen allgemeingültigen Faktor aufweisen, sondern aktuell als Thema in der Gegenwart vorzufinden sind)
9. Gibt es Themen die kontrovers oder provozierende sind?
 - 9a Migration
 - 9b Multi-kulti*(gibt es Themen, die als kontrovers oder provozierend auftreten und somit den*

Meinungsaustausch fördern)

10. Gibt es Themen die medial sehr aktuell sind?

- 10a Sozialnetzwerke
- 10b Internet
- 10c Smartphones und Tablets
- 10d Bücher und e-Bücher
- 10e Sport
- 10f Musik und Film

(gibt es Themen, die für Jugendliche interessant sind – idealerweise würde man dieses

Kriterium mit den Schülern zusammen durchgehen)

Authentizität

11. Ist die Sprache in Texten des Lehrwerks authentisch?
(hat die Sprache eine eher überkorekte lineare A-B-A-B musterartige Charakteristik und ist somit nicht authentisch oder ist die Sprache eher frei und flüssig und gibt eine reale Kommunikation wieder)
12. Gibt es sog. Partikeln in Dialogen?
13. Gibt es pragmatische Texte aus dem Alltag – Gebrauchsanweisung, Programm, Rezepte?
(konkrete, nicht filtrierte und authentische Texte, die einen pragmatischen Wert aufweisen)
14. Sind die Bilder real? (der Gegensatz wären Zeichnungen und komikartige Bilder)
(sind die Bilder Photographien und nicht Zeichnungen – Photographien sind authentischer)

Explizites und implizites Lernen

15. Wird die Grammatik implizit vermittelt?
(gibt es Vorgehensweisen in der Bearbeitung der Grammatik, wo die eigentliche Grammatik implizit – durch das selbständige Schlüsse-Ziehen – vermittelt, bevor man zu einer konkreten und expliziten Erklärung kommt)
16. Gibt es einen Grammatiküberblick?
(gibt es am Ende des Kapitels einen Grammatiküberblick für die bearbeitete Einheit)
17. Gibt es eine Wörterliste?

(gibt es am Ende des Kapitels oder Lehrwerkes eine Wörterliste mit Aussprachetraining)

Extern und Intern Support

18. Gibt es in ausreichenden Maße Markierungen und Erklärungen für Aufgaben?
19. Unterstützen die Aufgaben den mit Erklärungen geschilderten Inhalt?
20. Deutet der Inhalt auf interdisziplinäre Felder bzw. verbindet er diverse Felder?
21. Deutet der Inhalt auf andere Sprachen bzw. aktiviert er L1 oder L2 Wissen bei den Schülern beim Erwerb der L3?
 - 21a Muttersprache – L1
 - 21b Erste Fremdsprache – L2

Lernerautonomie

22. Verleiht das Lehrwerk Aufgaben für Lernen der Fremdsprache im Alltag (außerhalb der Schule)?
23. Gibt es am Anfang des Buches eine Gebrauchserklärung?
24. Gibt es am Ende der Kapitel/Themenbereiche Zusammenfassungen?
25. Gibt es Aufgaben zur Selbstprüfung mit den begleitenden Lösungen?
26. Gibt es Internet-Recherche Aufgaben?
27. Gibt es ausreichend produktive Aufgaben und offene Aufgaben?

5.4 Auswahl der Lehrwerke

Die Auswahl der Lehrwerke für diese Untersuchung war von mehreren Faktoren bedingt: von der Verfügbarkeit in den Bibliotheken, der Auflage, der Zielgruppe und der Entscheidung des zuständigen Ministeriums. Zu jedem dieser Kriterien, ganz kurz ein paar Erläuterungen.

Das zuständige Ministerium für Bildung fasst alle 4 Jahre eine Entscheidung über die erlaubten Lehrwerke, die in den bevorstehenden 4 Jahren benutzt werden können, wobei sich diese aber nicht verändern und somit den Markt ausnutzen können. Einerseits ist diese Tatsache verständlich, weil man auf diese Art und Weise ein Ende dem Jahr für Jahr chaotischen Verkauf neuer Lehrwerke gesetzt hat. Lehrwerke konnten früher Jahr für Jahr gewechselt werden, würden minimal verändert, dennoch konnten die alten Bücher nicht (meistens war es die autonome Entscheidung der Lehrer oder schulischen Verwaltung) mehr benutzt werden, weil sie als veraltet galten. Die jetzige Situation ist auch nicht die beste, weil sie gleich gegen das Merkmal der Aktualität verstößt. Wenn ein Lehrwerk 4 Jahre als gültig empfunden wird, es auch nicht verändert wird und dann nach 4 Jahren nur minimal korrigiert wird, kann man das Merkmal „Authentizität“ gleich als nicht vorhanden erklären. Für diese Arbeit, haben wir uns natürlich auf die aktuellste Liste der erlaubten Lehrwerke konzentriert. Diese Liste

wurde am 15. Mai 2014 festgelegt und man kann sie jederzeit unter dieser Adresse⁷ aufrufen. Die Auflage als Kriterium ist auch direkt mit der Liste verbunden, weil die neueste Auflage immer den Platz auf der Liste findet, also hat es auch nicht viel Sinn ein altes, gesetzlich nicht erlaubtes Lehrwerk zu analysieren.

U osnovnim i srednjim školama i drugim ustanovama u sustavu školstva od šk. god. 2014./2015. u uporabi, kao obvezni, mogu biti samo udžbenici i pripadajuća dopunska nastavna sredstva koja su objavljena u Katalogu obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava. Sukladno članku 23. Zakona o udžbenicima za osnovnu i srednju školu (Narodne novine, br. 27/10., 55/11. i 101/13.), udžbenici i pripadajuća dopunska nastavna sredstva u uporabi su u školama najmanje četiri godine, računajući i šk. god. u kojoj su odabrani pa će se u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj od šk. god. 2014./2015. koristiti udžbenici i pripadajuća dopunska nastavna sredstva koji su za svaku pojedinu školu objavljeni na njezinoj Konačnoj listi odabranih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za šk. god. 2014./2015. (Ministerium für Bildung in Kroatien, 15. Mai 2015)

Die Zielgruppe ist natürlich ein wichtiger Faktor, weil jedes fremdsprachliche Lehrwerk für eine bestimmte Zielgruppe ist – es kann sehr präzise definiert werden, wenn es um schulischen Kontext geht (für eine bestimmte Klasse der Grund- oder Mittelschule) oder es kann allgemein definiert werden, wenn es um Sprachschulen geht (Lehrwerke für Jugendliche, für junge Erwachsene, für Erwachsene, für Senioren, für Berufstätige, usw.). Für diese Arbeit haben wir uns für die Zielgruppe der Achtklässler entschieden und zwar Deutsch als zweite Fremdsprache (in der 8. Klasse lernt man schon fünf Jahre Deutsch als Fremdsprache und English ist die erste Fremdsprache). Diese Entscheidung ist einerseits wegen dem Merkmal Extern und Intern Support (ob der Bezug auf die Muttersprache oder eine vorher erworbene Fremdsprache vorhanden ist), der Lernerautonomie (ob es Bezug auf Internet und andere Lernerautonomie fördernde Mittel nimmt) und der Authentizität und Aktualität (wegen des Spezifikums dieser Altersgruppe, die eine höhere Dosis an authentischen und aktuellen Inhalten vorfinden muss, um die Konzentration auf ihnen erwünschtem Inhalt aufrecht zu erhalten) getroffen worden.

⁷ <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=13199> (18. 7. 2015)

Das letzte Kriterium ist die Verfügbarkeit der jeweiligen Lehrwerke in den Bibliotheken in Kroatien. Die Entscheidung, dass die Lehrwerke für die 4. Klasse, wo Deutsch als zweite Fremdsprache eingeführt wird, analysiert werden ist gerade wegen der Verfügbarkeit verändert worden, weil von 6 erlaubten Büchern nur zwei und in alten Auflagen vorhanden sind. Die Lehrwerkanalyse der kroatischen Lehrwerke ist umso einfacher, weil für die ganze Zielgruppe und Bildungsebene immer nur 3-5 Lehrwerkbände gelten und wegen des gleichen Autors, Verlegers und Konzeptes, diese sich nicht stark unterscheiden, außer im Schwierigkeitsgrad. Die Entscheidung fiel deswegen auf folgende Lehrwerke, die man in den neuesten Auflagen in der Nationalen- und Universitätsbibliothek in Zagreb finden kann:

- Barišić – Lazar, Gordana; Ivančić Sanja (2014): *Klick auf Deutsch 5: udžbenik njemačkog jezika sa zvučnim cd-om za osmi razred osnovne škole – 5. Godina učenja*. Zagreb: PROFIL (Bild 1. 1)
- Barišić – Lazar, Gordana; Ivančić Sanja (2014): *Klick auf Deutsch 5: radna bilježnica iz njemačkog jezika za osmi razred osnovne škole – 5. Godina učenja*. Zagreb: PROFIL (Bild 1. 2)
- Bernardi-Britvec, Plamenka; Salopek, Jadranka (2013): *Flink mit Deutsch 5: udžbenik njemačkog jezika sa višemedijskim nastavnim materijalima u osmom razredu osnovne škole – 5. Godina učenja*. Zagreb: Školska knjiga (Bild 1. 4)
- Bernardi-Britvec, Plamenka; Salopek, Jadranka (2013): *Flink mit Deutsch 5: radna bilježnica iz njemačkog jezika za 8. Razred osnovne škole – 5. Godina učenja*. Zagreb: Školska knjiga (Bild 1. 3)

5.5 Durchführung der Untersuchung

Die Untersuchung wurde in der Nationalen und Universitätsbibliothek in Zagreb durchgeführt wegen der schon früher erwähnten Verfügbarkeit der Lehrwerke. Es war ein detailliertes Durchlesen der jeweiligen Lehrwerke, Darstellung der Ähnlichkeiten und Differenzen. Die Resultate mit der tabellarisch aufgestellten Bewertung findet man im Anschluss. Da wir uns am Anfang dieser Arbeit mit dem Begriff Lehrwerk auseinandergesetzt haben, ist es wichtig zu verdeutlichen, was alles untersucht wurde:

- Lehrbuch – es ist immer noch der Kern jedes DaF Lehrwerkes in Kroatien und somit stand es auch im Fokus dieser Untersuchung. Es wurden alle Segmente des Lehrbuches untersucht und mithilfe des Rasters bewertet
- Arbeitsbuch – da es zwei Sorten von Arbeitsbüchern gibt – integrierte in Lehrbücher und selbständige Einheiten – würde dieses als eine selbständige Einheit, die aber thematisch ans Lehrbuch gebunden ist, untersucht.
- CD – beide Lehrwerke hatten auch eine CD zusätzlich zum Lehrbuch, wo man vorgelesene Texte, Gespräche und Aussprachetraining vorfindet.
- Ein Lehrwerke (Klick auf Deutsch) hatte auch eine online-Version bzw. interaktive Computer-Version, welche eigentlich das Lehrbuch an sich ist, aber zusätzlich interaktiven Stoff bietet.

Was nicht untersucht wurde:

- Arbeitsblätter – Zusätzlich kann man auch Arbeitsblätter zum Üben kaufen, jedoch waren diese nicht in diesem Lehrwerk bzw. in der Bibliothek vorzufinden.
- Anleitung für das Lehrpersonal – es gibt eine Anleitung – entweder auf einer CD oder Buch – für das Lehrpersonal, wo man Pläne, Aufgaben, Prüfungen und PowerPoint bzw. Over-Head-Projektor Folien vorfinden kann
- DVD – keine der beiden Lehrwerke hatte oder bietet eine interaktive DVD
- Internetseite – keine der beiden Lehrwerke hatten selbständige zusätzliche Internetquellen oder Datenbanken

5.6 Diskussion

Allgemein kann man sagen, dass beide Hypothesen bestätigt wurden.

H1: kroatische Lehrwerke für Deutsch als zweite Fremdsprache begleiten die aktuellen Trends in der Linguistik nicht. – Bestätigt

H2: kroatische Lehrwerke weisen sehr hohen Anteil an veralteten, nicht authentischen und explizitem Inhalt auf, der die Lernerautonomie nicht fördert und sich auf keine L1 oder L2 bezieht. – Bestätigt

Um aber nicht pauschal bei den Hypothesen zu bleiben, werden wir detaillierter anhand von den Merkmalen die Resultate herausarbeiten und vorstellen. Es wird jedes Merkmal und die Untersuchung in diesem Feld wie auch ein Vergleich der beiden Lehrwerke gezeigt, mit den dazu gehörenden Auszügen aus den Lehrwerken. Diese Auszüge dienen lediglich zur exemplarischen Darstellung. Eine zusätzliche tabellarische Darstellung der Untersuchung findet man im Anhang – Tabelle 2.

Chunking

Das Merkmal des Chunkings ist relativ schlecht vertreten bzw. eine andere Sichtweise des Chunks – eine didaktische Sichtweise ist vorzufinden. Chunks sind in der Form von Phrasen sichtbar, die aber nicht als Chunks gelernt werden um später für die Analyse und grammatische Arbeit zu leisten sondern, es werden feste Verbindungen gelernt, die aber in der Kommunikation häufig vorkommen, trotzdem aber kein konkretes allgemein nützliches Wissen fördern. Diese Situation finden wir in beiden Lehrwerken, wobei das Lehrwerk *Flink mit Deutsch*, mehrere Chunks (Bild 3.1) in ihrer linguistischen Form aufweist.

Kohärenz

Das Merkmal der Kohärenz teilt die Lehrwerke in zwei Gruppen. Das Lehrwerk *Klick auf Deutsch 5* hat hier definitiv einen sehr hohen Anteil an Kohärenz gezeigt, wobei es auch um Kohärenz zwischen den Aufgaben und dem Ausgangstext geht, zwischen Bildern und dem Text, zwischen dem Arbeitsbuch und dem Lehrbuch, wie auch der Inhalt auf der CD mit dem Inhalt im Lehrbuch. Bei dem Lehrwerk *Flink mit Deutsch* hingegen, haben wir eine ähnliche Situation, jedoch schafft es dieses Lehrwerk nicht, diesen Faden von Anfang bis zum Schluss zu behalten. Es gibt zahlreiche Aufgaben im Lehr- und Arbeitsbuch, wo Namen, Tätigkeiten und Beispiele auftauchen, die nicht in dem restlichen Kontext vorzufinden sind. In diesem Lehrwerk sehen wir nur eine sehr hohe Kohärenz im Bereich der allgemeinen Themen- und Bilderkohärenz.

Aktualität

Das Merkmal Aktualität ist sehr problematisch bei beiden Lehrwerken, obwohl auch hier das Lehrwerk *Klick auf Deutsch 5* klar einen höheren Anteil an aktuellen Themen aufweist. Es ist jedoch problematisch, dass sehr viele Themen allgemeingültig und von daher schon seit Jahren in den Lehrbüchern stehen konnten, diese aber wiederum keine

Aktualität und somit schlecht Interesse wecken können. Wir können die beiden Inhaltsverzeichnisse in dem Anhang (Bild 2.1 und 2.2) sehen und vergleichend betrachtet, gibt es sehr wenig von dem, was ein Vierzehnjähriger heutzutage um sich hat und ihn am meisten beschäftigt. Klick auf Deutsch, schafft es mehr Computer-Themen zu integrieren, es gibt auch Texte, die in Form von Mails geschrieben sind, aber trotzdem kann man es schwer in der Zeit von Skype, WhatsApp, Viber, Facebook, Twitter, als aktuelle Computer Themen betrachten. Flink mit Deutsch vermeidet eventuelle provozierende Themen und Klick auf Deutsch beschäftigt sich mit dem Thema Multi-Kulti und Migration und zwar aus der Perspektive der Zielgruppe – meistens *in puncto* Bildung, Reisen und Austauschprojekten.

Authentizität

Authentizität ist auch ein Problemfeld für das Lehrwerk Flink mit Deutsch, weil es fast nur überkorrekte A-B-A-B Kommunikationsmuster benutzt, es bietet keine realen, unfilterten pragmatischen Texte, aber es benutzt reale Bilder bzw. Fotos und nur wenige Zeichnungen. Flink mit Deutsch zeigt lediglich bei Fotos einen realen Input – trotzdem aber ist dieser Aspekt am wenigsten wichtig, wenn es um Sprache geht. Auf der CD sind die gesprochenen Texte sehr langsam, sehr oft monoton und geben keine reale Kommunikation wieder.

Das Lehrwerk Klick auf Deutsch hat definitiv mehr zu bieten, wenn es um authentischen Input geht. Die Texte sind öfters mit Füllwörtern bereichert, Dialoge haben ein A-B-A-B Muster, jedoch ist diese Kommunikation viel natürlicher, gelassener und spontaner. Bilder sind auch wie beim anderen Lehrwerk authentisch – keine Zeichnungen, nur reale Fotos. Es gibt auch pragmatische Texte – Fernsehprogramm, E-Mail, Rezepte. Auf der CD findet man Aussprachetraining, Dialoge und Textvorlesungen, welche aber ein normales Tempo und spontanere Kommunikation zeigen. Klick auf Deutsch hat definitiv noch Platz um mehr Authentizität zu implementieren, insbesondere würden die Themen wie z.B. Sozialnetzwerke oder Computer, mehr Platz für pragmatische Texte schaffen. Eine Vergleichende Darstellung von Dialogen können wir im Anhang – Bild 4.1 und 4.2 – sehen. Beide Texte sind in der ersten bzw. zweiten Lektion.

Explizites und implizites Lernen

Beide Lehrwerke haben hier eine ähnliche Vorgehensweise – beide bieten eine übersichtliche Grammatikwiederholung und Grammatikübersicht (ergänzend Klick auf Deutsch bietet auch eine Wortschatzwiederholung – Bild 3. 4), beide bieten Wortlisten mit Wörtern, die für die Lerner neu sein könnten, aber beide schildern die Grammatik sehr explizit. Es gibt keine Aufgabe, wo man z.B. eine Regel aus dem Beispiel selber ableiten kann, sondern es gibt eine klare Linie – Text – Textverstehen – Grammatikregel – Übung/Aufgaben. Mit so einer traditionellen Vorgehensweise bleibt die Grammatik ein nötiges Übel, das bestimmt das Interesse nicht wecken kann.

Extern und intern Support

Dieses Merkmal findet man auch in dem Lehrwerk Klick auf Deutsch im höheren Maße. Beide Lehrwerke geben Erklärungen für die Aufgaben, jedoch in Klick auf Deutsch verweisen diese auch auf die Art der Lösung, Gruppenarbeiten, CD – es gibt mehr Informationen zu den vorliegenden Aufgaben, die einen Lerner erwarten. Beide Lehrwerke geben auch dem Bezug Kroatisch-Deutsch eine Rolle und zwar basierend auf dem Übersetzungsprinzip – unklare Wörter werden gleich übersetzt, was definitiv nicht als positiv angesehen werden kann, weil es stark explizit ist und damit keine tiefere kognitive Tätigkeit von dem Lerner verlangt. Jedoch ist es als positiv anzusehen, dass es nicht für jedes Wort der Fall ist, sondern nur für gewisse, die als schwieriger angesehen werden.

Beide Lehrwerke erfüllen nicht das Kriterium *in puncto* Bezug auf die L2 und Bezug auf andere Fächer, Disziplinen, Vorkenntnisse usw. Keines der beiden Lehrwerke nimmt die Tatsache in Betracht, dass es ein Lehrwerk für Deutsch als zweite Fremdsprache ist. Die Lerner haben schon 8 Jahre Englischunterricht gehabt und daher könnte man viele Bezüge – egal ob komparative Darstellung der Grammatik oder Bedeutung der Wörter – zu der Fremdsprache, die schon auf höherem Niveau ist, herstellen.

Lernerautonomie

Bei diesem Merkmal gibt es sehr große Differenzen zwischen den beiden Lehrwerken. Allgemein können wir Klick auf Deutsch hier als besser und fördernder ansehen, aber es gibt Bereiche, wo es sehr an gewünschtem Inhalt fehlt. Beide Lehrwerke haben fast

keine Aufgaben für den Lerner im Alltag bzw. der Lerner bekommt keinen Anstoß seitens des Lehrwerkes um die Sprache im Alltag zu benutzen. Beide Lehrwerke verleihen keine Internet-Recherche Aufgaben und damit verpassen sie die Chance das Internet und sogar die Handys als nützliches Werkzeug zum Sprachenerwerb zu nutzen. Beide Lehrwerke bieten keine DVD mit interaktiven Lernmöglichkeiten, was auch in heutiger Zeit als mangelhaft angesehen werden kann und soll.

Das Lehrwerk Flink mit Deutsch ist sogar *in puncto* Gebrauchserklärung, Aufgaben zur Selbstprüfung, produktiven Aufgaben und digitaler Version des Lehrwerkes durchgefallen. Das Lehrwerk Klick auf Deutsch bietet kleine aber wenigstens etwas an Gebrauchserklärung am Anfang (z. B. Schwierigkeitsgraderklärung – Bild 3.2) es gibt sehr nützliche Aufgaben zur Selbstprüfung (Bild 3. 3), es gibt deutlich mehr produktive Aufgaben und direkt mit den Printbuch bekommt man einen Code für die digitale interaktive Version des Buches.

Fazit

In der Arbeit wurden mehrere Aspekte zu einer kompakten Einheit verbunden. Am Anfang haben wir eine Begriffserklärung des eigentlichen Meritums – der Lehrwerke – gegeben, die uns eine Einsicht in die Problematik und Logik des Begriffs Lehrwerk verschaffte. Weiterhin haben wir Antworten in der einschlägigen Literatur auf die brisante Frage *Wieso brauchen wir Lehrwerke?* dargestellt. Eine klare Antwort gibt es trotzdem nicht – es gibt immer noch offene Argumente für und gegen Lehrwerke, aber zusammengefasst ist es schwer, sich den Fremdsprachenunterricht ohne Lehrwerke vorzustellen. Didaktik und Sprachwissenschaft wurden als ergänzende Wissenschaften, trotz ihrer Differenzen in der Zielsetzung und Methoden, betrachtet. Es war die Intention die Linguistik in diese Thematik miteinzubeziehen, weil gerade eine Interdisziplinarität oft als Notwendigkeit in der Lehrwerkgestaltung nicht erkannt wird und daher bleibt sie aus. Weiterhin haben wir die einzelnen Zielsetzungen und Richtlinien dargestellt und sie argumentativ durch diverse Blickwinkel analysiert, um ihre immense Notwendigkeit zu betonen.

Im empirischen Teil haben wir Fragestellung und Hypothesen als Einführungsteile genommen und uns mit Methoden und Lehrwerken auseinandergesetzt. Die Durchführung wurde detailliert dargestellt, um dann im Teil *Diskussion* die Ergebnisse vorzustellen. Die Ergebnisse haben beide Hypothesen bestätigt und damit zusätzlich gezeigt, dass aktuelle Trends in der Linguistik nicht von der Didaktik *in puncto* Lehrwerke erkannt wurden. Es wurde mit Hilfe des aus den Zielsetzungen und Richtlinien erarbeiteten Rasters gezeigt, dass die Lehrwerke in allen sieben Merkmalen eine niedrige Punkteanzahl sammeln. Damit wird auch deutlich, dass eine Interdisziplinarität nicht in konkreten Lehrwerken sichtbar ist und es stellt sich die Qualität dieser Lehrwerke und die eigentliche Effizienz in der Vermittlung der deutschen Sprache in Frage. Es bleibt zu hoffen, dass sich diese konkreten Lehrwerke bis zur nächsten Akkreditation aktualisieren, was aber an Hand der bisherigen Tendenzen nicht als hochwahrscheinlich angesehen werden kann.

Nochmals ist es wichtig zu betonen, dass diese Arbeit kein Kriterienkatalog sein sollte, es ist auch kein Ausschluss-Verfahren für Lehrwerke, die gewisse Kriterien nicht erfüllen. Trotzdem ist es ein relevanter Versuch in die Lehrwerkanalyse neue

Sichtweisen zu bringen und damit hoffentlich auch einen Boden für persönliche und allgemeine Untersuchungen zu schaffen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass diese Arbeit eine Kritik an die aktuelle Diskrepanz zwischen Linguistik und Didaktik *in puncto* DaF-Lehrwerke ist, ein Diskussionsimpuls und hoffentlich eine Einführung in zukünftige Analysen und Forschungen in diesem Gebiet, das meines Erachtens nicht genügend unter die Lupe genommen wurde. Zu hoffen bleibt es immer noch, dass Linguistik und Didaktik einen Weg finden gegenseitigen Nutzen aus ihren Tätigkeiten zu ziehen und gemeinsam auch relevante Resultate zu erzielen. Es bleibt auch zu hoffen, dass in Kroatien die Lehrwerkanalyse eine seriösere, relevantere und wissenschaftlich begründete Tätigkeit wird und dass die heutigen und zukünftigen Schüler relevante, an neueste Trends angepasste und mit aktuellsten Inhalten gefüllte Lehrwerke bekommen – und nicht nur in DaF, sondern in allen Schulfächern.

Literaturverzeichnis

Literatur

Barišić – Lazar, Gordana; Ivančić Sanja (2014): *Klick auf Deutsch 5: udžbenik njemačkog jezika sa zvučnim cd-om za osmi razred osnovne škole – 5. Godina učenja*. Zagreb: PROFIL.

Barišić – Lazar, Gordana; Ivančić Sanja (2014): *Klick auf Deutsch 5: radna bilježnica iz njemačkog jezika za osmi razred osnovne škole – 5. Godina učenja*. Zagreb: PROFIL.

Bernardi-Britvec, Plamenka; Salopek, Jadranka (2013): *Flink mit Deutsch 5: udžbenik njemačkog jezika sa višemedijskim nastavnim materijalima u osmom razredu osnovne škole – 5. Godina učenja*. Zagreb: Školska knjiga.

Bernardi-Britvec, Plamenka; Salopek, Jadranka (2013): *Flink mit Deutsch 5: radna bilježnica iz njemačkog jezika za 8. Razred osnovne škole – 5. Godina učenja*. Zagreb: Školska knjiga.

Brill, Lilli Marlen (2005): *Lehrwerke/Lehrwerksgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Aachen: Shaker Verlag.

Chudak, Sebastian (2007): *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene*. Frankfurt am Main: Lang Verlag.

Diehl, Erika; Albrecht, Helga; Zoch, Irene (1991): *Lernerstrategien im Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Therese (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Dietmann, Jürgen; Schmidt, Claudia (2002): *Über Wörter – Grundkurs Linguistik*. Freiburg i. Br.: Rombach Verlag.

Dressler, Wolfgang; Beaugrande, Robert de (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.

Duszenko, Maren (1994): *Lehrwerkanalyse. Fernstudieneinheit XX. Erprobungsfassung 7/94*. München: Langenscheidt.

Edelhoff, Christoph (Hrsg.) (1985): *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München: Max Hueber Verlag.

Fendrych, Christian (2013): *C6 – Grammatik*. In: Winfried Ulrich (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*, Band 10. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Funk, Hermann (1994): *Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse*. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt. S. 105-111.

Gick, Cornelia (1989): *Fördern Lehrwerke die Autonomie der Lerner?* In: Müller M., Wartenschlag, L und Wolff, J.: *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Langenscheidt: S. 163-186.

Heyd, Gertrude (1991): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Huffeisen, Britta; Neuner Gerhard (1996): *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.

Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2013): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Einführung*. 6.Ausgabe. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Kieweg, Werner (1999): *Lernprozessorientierte Kriterien zur Erstellung und Evaluierung von Lehrwerken für das Unterrichtsfach Englisch – dargestellt am Schülerbuch als Leitedium*. In: Börner, Wolfgang und Vogel, Klaus (Hrsg.): *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*. Bochum: HKS-Verlag.

Köster, Juliane (2012) *Task as workplan, task in process: Welche Aufschlüsse gibt eine Unterrichtsaufzeichnung zu Lernaufgaben im Fach Deutsch?* In: Frei, Peter u. A.: Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung, Nr. 6, Uni Hildesheim: Forum Fachdidaktische Forschung.

Krumm, Hans-Jürgen (1994): *Stockholmer Kriterienkatalog*. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt. S. 100-105.

Kurtz, Jürgen (2011): *Zur Einführung in den Themenschwerpunkt*. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen. Claus Gnutzmann (Hrsg.). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Legenhause, Leinhard (2014): *Authentic interactions in language classroom*. In: Roll, Heike und Schilling, Andrea (Hrsg.): *Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG.

Lemnitzer, Lothar; Zinsmesiter, Heike (2006): *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Nar Verlag.

Little, David; Devitt, Sean und Singleton, David (1994): *Learning foreign languages from authentic texts: theory and practice*. Dublin: Authentik.

Neuland, Eva und Peschel, Corinna (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: J. B. Metzler.

Neuner, Gerhard (1994): *Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik*. Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt. S. 8-22.

Nodari, Claudio (1994): *Autonomiefördernde Aufgaben im Fremdspracheunterricht. Versuch einer Typologisierung*. In: *Fremdsprache Deutsch, Heft 10: Aufgaben und Übungsgeschehen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 39-43.

Nodari, Claudio (1995): *Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung*. Aarau-Frankfurt am Main – Salzburg: Verlag Sauerländer.

Nodari, Claudio (1996): *Autonomie und Fremdsprachenlernen*. In: *Fremdsprache Deutsch. Sondernummer: Autonomes Lernen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag S. 4-10.

Pishwa, Hanna (1998): *Kognitive Ökonomie im Zweitsprachenerwerb*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Rothstein, Björn (2010) *Sprachintegrativer Grammatikunterricht*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Schmidt, Claudia (2008): *Grammatik und Korpuslinguistik – Überlegungen zur Unterrichtspraxis DaF*. In: *Deutsch als Fremdsprache*, H2. Berlin und München: Langenscheidt Verlag.

Schmidt, Reiner (1996): *Lehr- und Lernmittel*. In: Gert Henrici, Claudia Riemer (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen Band 2*, 2. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 397 – 399.

Schneider, Günter; Wertenschlag, Lukas (1989): *Deutsch lernen: so oder so! Bericht über autonomes Lernen auf der Anfängerstufe*. In: Merkt, G. (Hrsg.): *Travaux en didactique de l'allemand langue seconde*. Neuchatel: IRDP. S. 3-19.

Schröder, Konrad (2001): *Von der Bedeutung der Linguistik im Fremdsprachenunterricht*. In: Colliander Peter (Hrsg.): *Linguistik im DaF-Unterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Quetz, Jürgen (1986): *Lehrwerk – Steinbruch oder Fessel?* In: *Erwachsenengemäßes Lehren und Lernen einer Fremdsprache – Sprachenandragogik*. Erich Zehnder (Hrsg.) Mainz: Universität Mainz.

Thaler, Engelbert (2011): Die Zukunft des Lehrwerks – Das Lehrwerk der Zukunft. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen. Claus Gnutzmann (Hrsg.). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Weinert, Franz (1982): *Psychologie der Entwicklung und Erziehung - Band 6*. Bern: Hueber.

Zimmerman, Günther (1985): *Grammatik lehren, lernen, selbstlernen*. München: Hueber.

Internet

Aguado, Karin (2012): *Progression, Erwerbssequenzen und Chunks - zur Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. URL: http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rb_archiv.htm (22. 01. 2015).

Doman, Evelyn (2012): *Further Evidence for the Developmental Stages of Language Learning and Processability*. In: US-China Education Review, 2012 (9). URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537185.pdf> (22. 01. 2015).

Konsortium HarmoS Schulsprache (2010): *Schulsprache - Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell*. URL: www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L1wissB2_5_1_10_d.pdf (28.01.2015).

Roche, Jörg (1989): *Critical Thinking und Kritische Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Pragma-Frust oder Chance?* In: *Die Unterrichtspraxis*. No. 22/2. S. 121-130. URL: http://www.jstor.org/stable/3530184?seq=1#page_scan_tab_contents (22. 04. 2015).

Pon, Leonard (2014): *Grammatisches Wissen, Fremdsprachenunterricht und Lehrwerke – Zur Qualität von Grammatikübungen in zwei kroatischen DaF-Lehrwerken*. In: *Linguistik online*. Bd. 69. No 7/2014. URL: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1656>. (24. 08. 2015).

Anhang

1. Titelseiten der jeweiligen Lehrwerke

Bild 1.1 Klick auf Deutsch – Lehrbuch

Bild 1.2 Klick auf Deutsch – Arbeitsbuch

Bild 1.3 Flink mit Deutsch – Lehrbuch

Bild 1.4 Flink mit Deutsch – Arbeitsbuch

2. Inhalt der Lehrwerke

Bild 2.1 Inhalt Flink mit Deutsch 5

Bild 2.2 Inhalt Klick auf Deutsch 5

3. Positive Beispiele aus den Lehrwerken

Bild 3.1 Beispiele für Chunks – Flink mit Deutsch 5

Bild 3.2 Beispiel für Schwierigkeitsgradrangierung – Flink mit Deutsch 5

Bild 3.3 Beispiele für selbstprüfenden Inhalt für die Förderung von
Lernerautonomie – Klick auf Deutsch 5

Bild 3.4 Beispiele für Wortschatz und Grammatiküberblick am Ende der
jeweiligen Kapitel – Klick auf Deutsch 5

4. Vergleichende Darstellung der Texte in Hinsicht auf die Authentizität

Bild 4.1 Text – Sportlich und Schick – Flink mit Deutsch 5

Bild 4.2 Text – Eine Radiosendung – Klick auf Deutsch 5

5. Tabellarische Darstellung der Untersuchung – Tabelle 2

Bild 1.1 Klick auf Deutsch – Lehrbuch

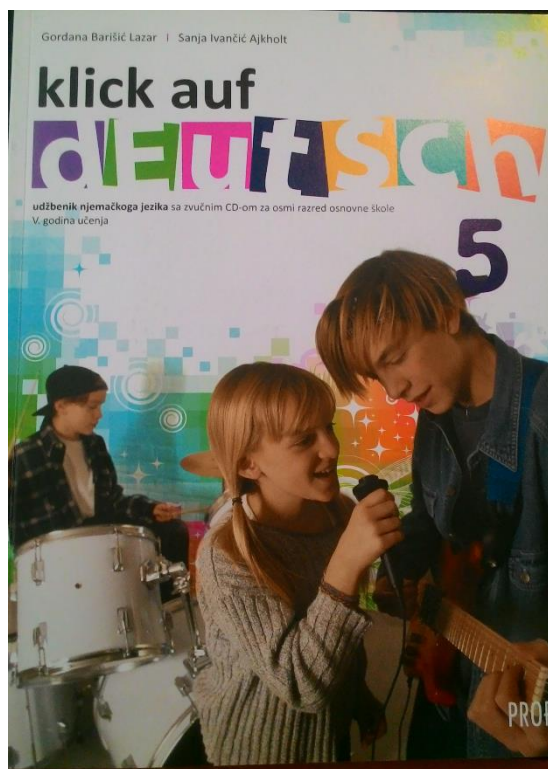


Bild 1.2 Klick auf Deutsch – Arbeitsbuch



Bild 1.3 Flink mit Deutsch – Lehrbuch



Bild 1.4 Flink mit Deutsch – Arbeitsbuch



Bild 3.1 Inhalt Flink mit Deutsch 5

INHALT	
Mehr wissen ... mehr können ... EUROPA	4
INTERNATIONAL ESSEN	6
Lektion 1	
OMAS TIPPS	8
Lektion 2	
SPORTLICH UND SCHICK	14
Lektion 3	
SERVUS IN WIEN	20
Mehr wissen ... mehr können ... QUIZ	26
Lektion 4	
EIN SPAZIERGANG DURCH WIEN	28
Mehr wissen ... mehr können ... WEIHNACHTSBRÄUCHE IN DER WELT	32
Lektion 5	
TAPFER SEIN	34
Lektion 6	
WAS IST PASSIERT?	40
Mehr wissen ... mehr können ... SO SCHÖN IST DEUTSCHLAND	46
Lektion 7	
LASS MICH MAL VERSUCHEN!	48
FROHE OSTERN!	54
Lektion 8	
WAS STECKT HINTER EINEM NAMEN?	56
Mehr wissen ... mehr können ... ERFINDEN UND ENTDECKER	60
Lektion 9	
DER BESTE FREUND	62
Lektion 10	
FRAGEN KOSTET NICHTS	67

Bild 3.2 Inhalt Klick auf Deutsch 5

INHALT	
1. Jugendliche aus der ganzen Welt	6
A Wie kommunizieren Jugendliche heutzutage?	8
B Mit welchen Problemen müssen sich Jugendliche auseinandersetzen?	11
C Ein Artikel im Jugendmagazin	13
D Wortschatzwiederholung	16
Grammatikwiederholung	17
Grammatik: Präsens, Perfekt, Modalverben im Präsens, Satzreihen mit und, oder und aber	
Wortschatz: Streit, Diskussion, Freundschaft, Probleme in der Schule, mit dem Rauchen/ Alkohol, Jugendmagazine	
Landeskunde: erfolgreiche Jugendliche in Deutschland	
2. Unsere Vorbilder	18
A Mein absolutes Vorbild	20
B Erfindungen machen unser Leben leichter	23
C „Tintenherz“ – Ein Fantasy-Roman	25
D Wortschatzwiederholung	28
Grammatikwiederholung	29
Grammatik: Präteritum, Präteritum der Modalverben, Pronomen welcher und dieser, Nebensätze mit wenn und als	
Wortschatz: Kunst, Musik, Sport, Literatur, Kunstwerke, Erfolg	
Landeskunde: bekannte Persönlichkeiten aus deutschsprachigen Ländern, bekannte Film- und Literaturwerke	
3. Ungewöhnliche junge Leute	30
A Zwei Zeitungsartikel	32
B Eine Radiosendung	35
C Ein ungewöhnliches Schulprojekt	38
D Wortschatzwiederholung	40
Grammatikwiederholung	41
Grammatik: Präsens, Personalpronomen, Präpositionen mit dem Genitiv, Dativ und Akkusativ, Negationen	
Wortschatz: Nationalitäten, Alltag, ungewöhnliche Berufe	
Landeskunde: Jugendliche türkischer Nationalität in Deutschland, verschiedene Kulturen – verschiedene Sitten, Offenheit gegenüber anderen Kulturen	
4. Wie wird man 100?	42
A Im Forum „Wie ist deine Zukunftsvision?“	44
B Tims Großeltern leben auf einem Okobauernhof	47
C Eine Dokumentarsendung	50
D Wortschatzwiederholung	52
Grammatikwiederholung	53
Grammatik: Futur, Imperativ, Possessivpronomen, Konjunktion denn	
Wortschatz: technische Fortschritte, gesunde Ernährung, Okobauernhof, Leben in der Zukunft	
Landeskunde: Umweltschutz in Deutschland	
5. Was ist heutzutage „in“?	54
A Welche Trends sind „in“?	56
B Eine Modenschau in der Schule	59
C Eine Diskussionsrunde in der Schule	62
D Wortschatzwiederholung	64
Grammatikwiederholung	65
Grammatik: Bestimmter und unbestimmter Artikel, Relativsätze, Komparation der Adjektive, Präteritum – Anwendung	
Wortschatz: Markenklamotten, Mode, Musik, Jugendsprache, Jugendstil	
Landeskunde: Jugendszene in Deutschland	
6. Die Welt ist ein globales Dorf	66
A Ein spezielles Fernsehprogramm zum Europatag	68
B Ein Projekttag zum Europatag am Goethe-Gymnasium	71
C Lucias Klasse im Schüleraustauschprogramm	74
D Wortschatzwiederholung	76
Grammatikwiederholung	77
Grammatik: Artikelgebrauch bei geographischen Namen, Grundzahlen, Pronominaladverbien darauf, dafür, Rektion der Verben, Perfekt – Anwendung	
Wortschatz: Europatag, die EU, Austauschschüler	
Landeskunde: deutschsprachige Länder in der EU	

7. Die Zukunft wartet auf mich	78
A Ich denke an meine Zukunft	80
B Welcher Beruf passt zu mir?	83
C Eine Umfrage	86
D Wortschatzwiederholung	88
Grammatikwiederholung	89
Grammatik: Indirekte Fragesätze, Nebensätze mit weil und dass, Deklination der Ordnungszahlen, Fragepronomen: wer? was? was für ein?	
Wortschatz: Ausbildung, Schulsysteme in den deutschsprachigen Ländern, Berufe, Schule in der Zukunft	
Landeskunde: Schulsystem in Deutschland	
8. Endlich Ferien	90
A Wohin in den Ferien?	92
B Urlaub mal ganz anders	94
C Eine Sprachschule in Bayern	97
D Wortschatzwiederholung	100
Grammatikwiederholung	101
Grammatik: Nebensätze mit wenn, reflexive Verben und Reflexivpronomen, Wechselpräpositionen, Präsens – Anwendung	
Wortschatz: Sommerferien, Reisen, Freizeit, Nebenjobs, Zimmerbeschreibung	
Landeskunde: Karmten, Bayern	
9. Denk grün	102
A Unsere Umweltgruppe	104
B Ein Interview	107
C Pfadfinder in Deutschland	109
D Wortschatzwiederholung	112
Grammatikwiederholung	113
Grammatik: Null-Artikel, N-Deklination, Indefinitpronomen man, Indefinitpronomen jemand, niemand, Perfekt – Anwendung	
Wortschatz: Umweltschutz, Rezyklieren, Leben in der Natur, Pfadfinder	
Landeskunde: Pfadfinder in Deutschland	
Anhang 1: Feste	114
Weihnachten	114
Valentinstag	115
Ostern	116
Lesen macht Spaß	117
Ein Gedicht	118
Anhang 2: Wortschatz- und Grammatikwiederholung	119
1. Jugendlichs wie bei mir?	120
Wortschatzwiederholung	121
Grammatikwiederholung	121
2. Unsere Vorbilder	122
Wortschatzwiederholung	123
Grammatikwiederholung	123
3. Ungewöhnliche junge Leute	124
Wortschatzwiederholung	124
Grammatikwiederholung	125
4. Wie wird man 100?	126
Wortschatzwiederholung	127
Grammatikwiederholung	127
5. Was ist heutzutage „in“?	128
Wortschatzwiederholung	129
Grammatikwiederholung	129
6. Die Welt ist ein globales Dorf	130
Wortschatzwiederholung	131
Grammatikwiederholung	131
7. Die Zukunft wartet auf mich	132
Wortschatzwiederholung	133
Grammatikwiederholung	133
8. Endlich Ferien	134
Wortschatzwiederholung	135
Grammatikwiederholung	135
9. Denk grün	136
Wortschatzwiederholung	137
Grammatikwiederholung	137
Liste der unregelmäßigen Verben	138
Wortliste	140
Deutsch-Kroatisch	140
Kroatisch-Deutsch	145
Hörtexte	150
Piktogramme	
Lies!	Arbeite zu zweit!
Schreib auf!	Arbeite in Gruppen!
Sprich!	Siehe Arbeitsheft!
Hör zu!	

Bild 3.1. Beispiele für Chunks – Flink mit Deutsch 5 - Lehrbuch

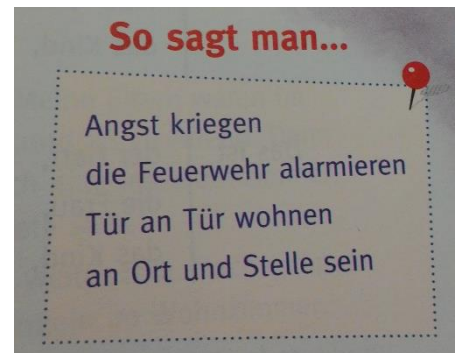
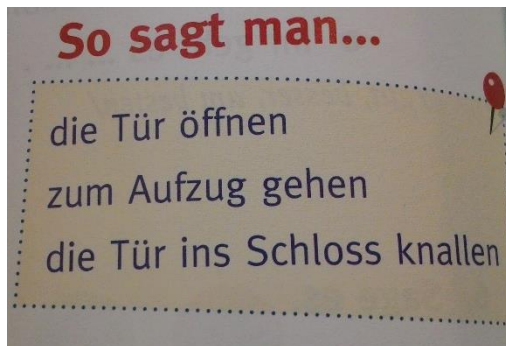


Bild 3.2. Beispiel für Schwierigkeitsgradrangierung – Klick auf Deutsch 5 - Arbeitsbuch

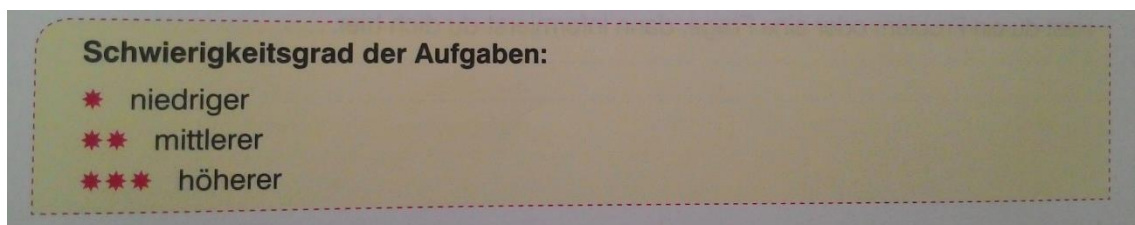


Bild 3.3 Beispiele für selbstprüfenden Inhalt für die Förderung von Lernerautonomie – Klick auf Deutsch 5 – Arbeitsbuch

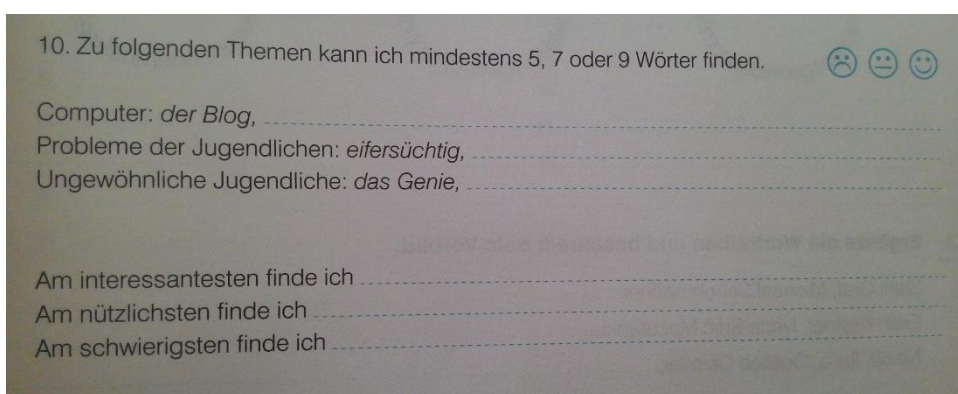
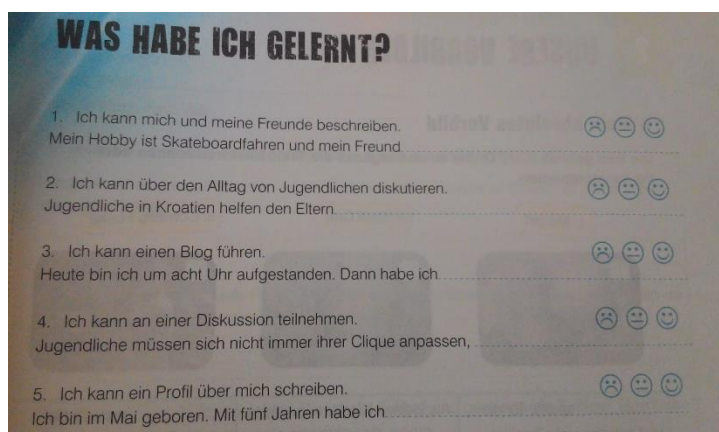


Bild 3.4 Beispiele für Wortschatz und Grammatiküberblick am Ende der jeweiligen Kapitel – Klick auf Deutsch 5 – Lehrbuch



Bild 4.1 Text – Sportlich und Schick – Flink mit Deutsch 5

Moderator: Deutsche und türkische Jugendliche in Berlin leben offenbar immer noch in zwei getrennten Welten. Gülcan, was denkst du darüber? Ist das wirklich so?

Gülcan: Hm, es ist nicht immer leicht. Viele meiner Mitschüler sagen: „Deine Eltern sind streng!“ oder „Ihr seid viel religiöser!“ Und das stimmt gar nicht. Meine Eltern sind super. Mit ihnen kann ich über alles sprechen. Es gibt Sachen, für die ich mich selbst entscheiden kann. Und Religion? Wir sind nicht religiöser als meine Mitschüler.

Moderator: Wie ist es mit dir und deiner Clique? Hast du auch deutsche Freundinnen?

Gülcan: Na, klar – ich habe sowohl türkische als auch deutsche Freundinnen. Gute Freunde gibt es überall, dabei ist die Nationalität überhaupt nicht wichtig.

GRAMMATIKWIEDERHOLUNG

Komparation der Adjektive und Adverbien

Positiv	Komparativ	Superlativ
klein	kleiner	am kleinsten
leicht	leichter	am leichtesten
groß	größer	am größten
lang	länger	am längsten
jung	jünger	am jüngsten
viel	mehr	am meisten
gut	besser	am besten
gern	lieber	am liebsten

Substantive

a) Deklination der Substantive nach dem bestimmten Artikel

	Maskulinum	Femininum	Neutrum	Plural
N	der Baum	die Blume	das Kind	die Kinder
G	des Baumes	der Blume	des Kindes	der Kinder
D	dem Baum	der Blume	dem Kind	den Kindern
A	den Baum	die Blume	das Kind	die Kinder

b) Deklination der Substantive nach dem unbestimmten Artikel

	Maskulinum	Femininum	Neutrum	Plural
N	ein Baum	eine Blume	ein Kind	Kinder
G	eines Baumes	einer Blume	eines Kindes	–
D	einem Baum	einer Blume	einem Kind	Kindern
A	einen Baum	eine Blume	ein Kind	Kinder

Bild 4.2 Text – Eine Radiosendung – Klick auf Deutsch 5

SPORTLICH UND SCHICK

Marco ist bald 15. Er ist fleißig in der Schule. In der Freizeit hört er gern Musik und sammelt CD-s. Montags und freitags treibt er Sport. In der Klasse ist er beliebt, hilfsbereit und populär. Oft ruft er seine Mutti an, wenn er nach dem Unheim kommt.

Marco: Tag, Mutti!

Mutti: Tag, Marco! Wie war es in der Schule?

Marco: Gut, ich habe wieder eine Eins gekriegt.

Mutti: Wunderbar! Du bist Klasse!

Marco: Mutti, ist das Paket auf meinem Tisch für mich?

Mutti: Ja, hast du es ausgepackt? Neue Sportschuhe für dich!

Marco: Aber Mutti, das sind nicht die richtigen. Ich möchte welche von einer anderen Marke und nicht diese.

Mutti: Gefallen sie dir nicht? Warum hast du das nicht früher gesagt?

Marco: Du hast mich überhaupt nicht gefragt! Du hast sie einfach gekauft, und diese will ich nicht tragen.

Mutti: Aber warum nicht? Die Qualität und der Preis sind in Ordnung ...

Marco: Verstehst du nicht? Sie gefallen dir und nicht mir! Alle in meiner Klasse tragen Markenklamotten und ich ...

Mutti: Marco, wer soll das finanzieren? Ich drucke das Geld nicht ...

Marco: Ja, aber ...

Mutti: Gut! Darüber sprechen wir zu Hause. Bis bald!

Marco: Tschüs, Mutti!

5. Tabellarische Darstellung der Untersuchung – Tabelle 2.

	Lehrwerk1 : Flink mit Deutsch 5	Lehrwerk 2: Klick auf Deutsch 5	Zusätzliche Notizen:
Frage 1	4	4	sehr wenige Beispiele für Chunks bei beiden Lehrwerken
Frage 2	5	4	Sehr wenige Chunks, einige werden sogar explizit erklärt
Frage 3	3	3	Keine, außer einige wo es zufällig zum Chunking kommen kann.
Frage 4	10	10	Themen sind immer Kohärenz innerhalb einer Lektion
Frage 5	7	9	Meistens ja, es gibt Abweichungen in Flink mit Deutsch
Frage 6	10	10	Bilder sind immer in Kohäsion mit den restlichen Inhalt
Frage 7	8	9	Meistens ja, es gibt Abweichungen in Flink mit Deutsch
Frage 8	4	7	Allgemein nein, Klick auf Deutsch jedoch hat aktuellere Themen
Frage 9	1	5	Flink nein, Klick zu wenige
Frage 9a	1	5	Flink nein, Klick 2 kleinere Texte
Frage 9b	1	6	Flink nein, Klick 2 kleinere Texte
Frage 10a	1	3	Beide nein, Klick hat einige Texte in Form von Email
Frage 10b	1	3	Beiden nein, Klick hat einige Text in Form von Email
Frage 10c	1	1	Beide nein
Frage 10d	4	2	Flick 2 kleinere Texte, Klick 1 kleinen Text
Frage 10e	6	6	Beide haben 1 Einheit über Sport
Frage 10f	7	5	Beide haben 1 Einheit über Sport, Flick mehr Text
Frage 11	3	7	Flick weist eine sehr künstliche überkorrekte Sprache auf, Klick viel authentischer
Frage 12	3	6	In Flick fast überhaupt nicht, in Klick gibt es sie
Frage 13	1	4	In Flick nein, in Klick 3 kurze Texte
Frage 14	10	10	Bilder sind dominant Fotos, kleinere Anzahl an Zeichnungen in beiden Lehrwerken
Frage 15	3	3	Grammatik wird dominant explizit geschildert
Frage 16	8	10	Beide Lehrwerke haben Grammatikübersicht
Frage 17	6	6	Beide haben eine Wörterliste, aber ohne Aussprachetraining
Frage 18	5	8	In Flick sehr wenige in Klick gibt es mehrere Hinweise, Erklärungen
Frage 19	7	9	Meistens ja, doch wegen der Abweichung in der Kohärenz bei Flick, ist sie da auch weniger
Frage 20	3	4	Fast gar nicht, wenigstens nicht direkt und gezielt

Frage 21a	6	6	Beide machen Bezug auf die kroatische Sprache – nicht genügend (z. B. Germanismen?)
Frage 21b	1	1	Nein, obwohl es ein Lehrwerk für L3 ist
Frage 22	1	1	Beide Lehrwerke nein
Frage 23	1	4	In Flick nicht, in Klick zu wenig
Frage 24	4	8	In beiden ja, aber in Klick viel übersichtlicher und praktischer
Frage 25	1	9	In Flick nein, in Klick ja – in Grammatik und Wortschatz
Frage 26	1	1	Nein
Frage 27	4	6	Relativ nein, meistens Ergänzungsfragen, Verbinden, Reihenfolge erstellen
Frage 28a	5	8	Ja, aber bei Klick gibt es Aussprachetraining und viel mehr authentischer Sprache
Frage 28b	1	1	Nein
Frage 28c	1	8	Bei Flick nein, bei Klick ja – Kode für interaktive E-Books Version verfügbar
Insgesamt:	151	208	