



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Einsatz literarischer Texte in Lehrwerken
von Deutsch als Fremdsprache.
Ein historischer Abriss“

Verfasserin

Andrea Mihalic

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, Januar 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Deutsche Philologie

Betreuerin:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.“

Ort, Datum

Unterschrift

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich von Beginn meines Studiums an bis zur nun vervollständigten Diplomarbeit begleitet haben. Ohne Euren Zuspruch und den Glauben an mich hätte ich es wohl nicht geschafft.

Besonderer Dank gilt in diesem Zusammenhang meiner Familie, im Besonderen meiner Mutter Anna sowie meinem Bruder Christoph, die immer an mich geglaubt haben und mir in zahllosen schlaflosen Nächten zur Seite stand. Auch meinem Freund Helmut danke ich für die tatkräftige und liebe Unterstützung sowie für die langen Stunden des Korrekturlesens.

Meiner wissenschaftlichen Betreuerin Frau Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer möchte ich für die freundliche Unterstützung und den vielseitigen fachlichen Rat danken. Ich möchte Ihnen weiters danken, da Sie mich in jeder Phase der Arbeit richtungweisend begleitet, mich stets ermuntert und viel Geduld zeigt haben.

Auch bei meinen lieben Freunden und Studienkolleginnen möchte ich mich für die Unterstützung an dieser Stelle bedanken.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Methoden des DaF-Unterrichts	3
2.1 Grammatik-Übersetzungsmethode	5
2.2 Direkte Methode	7
2.3 Audiolinguale und audiovisuelle Methode	9
2.4 Vermittelnde Methode	13
2.5 Kommunikative Didaktik	14
2.6 Interkultureller Ansatz	16
3. Literatur im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht	19
3.1 Muttersprachlicher vs. fremdsprachenspezifischer Literaturunterricht	19
3.2 Definition des Begriffes „Literatur“	20
3.3 Historischer Überblick zum Einsatz von Literatur im DaF-Unterricht	24
3.4 Fremdsprachliche Literaturdidaktik.....	27
4. Grundlagen für eine Lehrwerkanalyse	34
4.1 Die Stellung des Lehrwerks	34
4.2 Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung.....	37
4.3 Lehrwerkanalyse	38
4.4 Kriterienkataloge	39
4.4.1 <i>Analyse bestehender Kriterienkataloge</i>	40
4.5 Kritik an Kriterienkatalogen	44
4.6 Erstellung eines eigenen Kriterienkataloges.....	45
4.6.1 <i>Design und allgemeine Konzeption des Lehrwerkes</i>	46
4.6.2 <i>Häufigkeit literarischer Texte</i>	47
4.6.3 <i>Das literarische Textangebot</i>	47
4.6.4 <i>Repräsentierte Autoren und Autorinnen</i>	48

4.6.5	<i>Didaktischer Einsatz literarischer Texte</i>	48
4.7	Auswahl der analysierten Lehrwerke.....	49
5.	Die Lehrwerkanalyse	50
5.1	Einzelanalyse der ausgewählten Lehrwerke	50
5.1.1	<i>Deutsche Sprachlehre für Ausländer, 1. Teil</i>	50
5.1.1.1	Design und allgemeine Konzeption des Lehrwerks.....	50
5.1.1.2	Häufigkeit literarischer Texte	51
5.1.1.3	Das literarische Textangebot.....	52
5.1.1.4	Repräsentierte Autoren und Autorinnen	53
5.1.1.5	Didaktischer Einsatz literarischer Texte	53
5.1.2	<i>Deutsch für Ausländer, Teil 1</i>	54
5.1.2.1	Design und allgemeine Konzeption des Lehrwerks.....	54
5.1.2.2	Häufigkeit literarischer Texte	55
5.1.2.3	Das literarische Textangebot.....	57
5.1.2.4	Repräsentierte Autoren und Autorinnen	57
5.1.2.5	Didaktischer Einsatz literarischer Texte	58
5.1.3	<i>Deutsch 2000</i>	59
5.1.3.1	Design und allgemeine Konzeption des Lehrwerks.....	59
5.1.3.2	Häufigkeit literarischer Texte	60
5.1.4	<i>Deutsche Sprachlehre für Ausländer 1</i>	61
5.1.4.1	Design und allgemeine Konzeption des Lehrwerks.....	61
5.1.4.2	Häufigkeit literarischer Texte	63
5.1.5	<i>Deutsch aktiv 1</i>	65
5.1.5.1	Design und allgemeine Konzeption des Lehrwerks.....	65
5.1.5.2	Häufigkeit literarischer Texte	66
5.1.5.3	Das literarische Textangebot.....	67
5.1.5.4	Repräsentierte Autoren und Autorinnen	68
5.1.5.5	Didaktischer Einsatz literarischer Texte	68
5.1.6	<i>Sprachbrücke</i>	71

5.1.6.1	Design und allgemeine Konzeption des Lehrwerks	71
5.1.6.2	Häufigkeit literarischer Texte	73
5.1.6.3	Das literarische Textangebot	74
5.1.6.4	Repräsentierte Autoren und Autorinnen	74
5.1.6.5	Didaktischer Einsatz literarischer Texte	75
5.1.7	<i>Die Suche</i>	78
5.1.7.1	Design und allgemeine Konzeption des Lehrwerks	78
5.1.7.2	Häufigkeit literarischer Texte	80
5.1.7.3	Das literarische Textangebot	82
5.1.7.4	Repräsentierte Autoren und Autorinnen	83
5.1.7.5	Didaktischer Einsatz literarischer Texte	83
5.1.8	<i>Tangram</i>	86
5.1.8.1	Design und allgemeine Konzeption des Lehrwerks	86
5.1.8.2	Häufigkeit literarischer Texte	87
5.1.8.3	Das literarische Textangebot	88
5.1.8.4	Repräsentierte Autoren und Autorinnen	88
5.1.8.5	Didaktischer Einsatz literarischer Texte	89
5.2	Zusammenfassung	91
6.	Resümee und Ausblick.....	94
7.	Literaturverzeichnis.....	97
8.	Abkürzungsverzeichnis.....	107
9.	Abbildungsverzeichnis.....	108
	Abstract.....	110
	Lebenslauf.....	112

1. Einleitung

„Wer vor der Vergangenheit die Augen verschließt, wird blind für die Gegenwart.“ (George Santayana in Duden Zitate und Sprüche 2002: 893)

Mit diesem einleitenden Zitat wird der thematische Hintergrund der vorliegenden Arbeit beschrieben und drückt damit auch den Gewinn für die Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache aus. Diese Fachrichtung blickt auf eine mannigfaltige Methodengeschichte zurück, wodurch gegenwärtigen Lehrwerkautoren und -autorinnen eine Vielzahl von Beispielen zur Umsetzung des Sprachunterrichts geboten wird. Die Vermittlung von Sprache impliziert eine gleichzeitige Auseinandersetzung mit der betreffenden Kultur, welche wiederum auch durch Literatur geprägt wird. Unter Beachtung dieser Aspekte unterliegt die vorliegende Arbeit daher der Forschungsfrage, wie literarische Texte unter Berücksichtigung der betreffenden Unterrichtsmethode in ausgewählten AnfängerInnen-Lehrwerken vermittelt wurden.

Zu diesem Zwecke werden zu Beginn die einzelnen Unterrichtsmethoden im Bereich Deutsch als Fremdsprache anhand eines historischen Abrisses skizziert. Anschließend wird die Stellung von Literatur im Fremdsprachenunterricht näher erläutert und hierbei zum einen auf den Gegensatz zwischen mutter- und fremdsprachlichen Literaturunterricht hingewiesen sowie in weiterer Folge der Begriff Literatur für diese Arbeit definiert. Im Anschluss soll ein Bezug zwischen den jeweiligen Methoden und deren Berücksichtigung literarischer Texte dargestellt werden und weiters die Sicht unterschiedlichster SprachforscherInnen und vor allem DidaktikerInnen zu diesem Sachverhalt aufgezeigt werden.

Daraufhin wird die Thematik der Lehrwerkanalyse behandelt und an dieser Stelle einige bestehende Kriterienkataloge analysiert. Im Anschluss wird versucht, anhand der bisher erworbenen Erkenntnisse einen eigenen Analyse Katalog zu erstellen und die zu analysierenden Lehrwerke zu argumentieren.

Der praktische Teil der vorliegenden Arbeit, widmet sich einer empirisch-qualitativen Untersuchung. Die ausgewählten Lehrwerke werden einzeln analysiert und die daraus resultierenden Ergebnisse kritisch betrachtet. Diese Analyse soll nicht nur einen Einblick in die Lehrwerkgeschichte geben, sondern auch auf die anhaltende Auseinandersetzung mit literarischen Texten hinweisen. Die Auswertung erfolgt unter Berücksichtigung der im Vorfeld erarbeiteten Fragestellungen und dient als Ausgangsbasis für den letzten Abschnitt der vorliegenden Arbeit.

Im letzten Teil dieser Arbeit werden die Erkenntnisse der Lehrwerkanalysen dem Forschungsstand zur fremdsprachlichen Literaturdidaktik gegenübergestellt und erläutert, wie das Wissen über vergangene Unterrichtsmethoden und deren Inhalte die Gestaltung künftiger Lehrwerke in Bezug auf den Einsatz literarischer Texte positiv beeinflussen kann. Damit soll das eröffnende Zitat nochmals aufgegriffen und bezüglich der formulierten Forschungsfrage in Relation gesetzt werden, da die Auffassung vertreten wird, dass die Vergangenheit immer auch Vorschläge für zukünftige Vorgehensweisen liefert.

2. Methoden des DaF-Unterrichts

In diesem Kapitel werden lediglich diejenigen Unterrichtsmethoden eingehender behandelt, die in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in der praktischen Anwendung eine nachhaltige Wirkung hatten. Die „alternativen“ Methoden, welche in der einschlägigen Literatur zur Methodenforschung immer wieder Erwähnung finden, werden in dieser Arbeit nicht berücksichtigt.

In der Praxis des neusprachlichen Unterrichts hat es keine zeitlich genau abgrenzbaren Epochen gegeben – etwa in der Art, dass von 1960 bis 1975 der Fremdsprachenunterricht weltweit nur nach der audiovisuellen Methode praktiziert worden wäre. Für die Unterrichtspraxis ist vielmehr ein Nebeneinander der verschiedenen Methoden für unterschiedliche Zielgruppen und Regionen und eine Vermischung und Überlagerung kennzeichnend. (Neuner, Hunfeld 1993: 70)

Diese Vermischungen und Überlagerungen sind unter anderem dadurch begründet:

Viele Lehrkräfte finden unter Umständen nur einige wenige Prinzipien der aktuellen Unterrichtsmethode als geeignet, um einen erfolgreichen und guten Fremdsprachenunterricht gestalten zu können. Auch kann es sein, dass LehrerInnen mit der aktuellen Methode nicht zurechtkommen und diese deshalb im praktischen Unterricht kaum Umsetzung erfährt.

Weiters gilt zu beachten, dass zum Beispiel die audiolinguale Methode für eine bestimmte Zielgruppe konzipiert und hierbei auch erfolgreich eingesetzt wurde. Wird dieses Unterrichtskonzept allerdings auf eine Lerngruppe mit anderen Bedürfnissen und Lernzielen angewandt, muss die betreffende Methode für die Erfüllung der Programmatik adaptiert werden.

Die Neurowissenschaften haben herausgefunden, „dass das menschliche Gedächtnis so strukturiert ist, dass bei allen Menschen ähnliche Lernprozesse ablaufen (Aufnahme, Speicherung, Aktivierung von Lernstoff) [...] es gibt aber erhebliche Zweifel, ob es

überhaupt möglich und sinnvoll ist, eine Unterrichtsmethode zu entwickeln, nach der alle Menschen gleich gut Fremdsprachen lernen.“ (Neuner, Hunfeld 1993: 70)

Für diese Skepsis gibt es gewichtige Argumentationen:

- Es gibt unterschiedliche Zielsetzungen im Fremdsprachenunterricht. Zum Beispiel setzt ein Tourist, der sich bei Reisen in deutschsprachige Länder mit den betreffenden Bewohnern unterhalten möchte, andere Erwartungen in den Sprachenunterricht als ein Wissenschaftler, der Deutsch lernt, um Fachtexte seines Wissenschaftsgebietes zu lesen, oder eine Fremdsprachensekretärin, die etwa Handelskorrespondenz auf Deutsch erledigen soll (Neuner, Hunfeld 1993: 70).
- Sowohl in unterschiedlichen Regionen als auch bei den einzelnen Lernenden liegen unterschiedliche Lernvoraussetzungen vor. Hierbei spielen unter anderem das Alter (ein Kind lernt eine Fremdsprache anders als ein Erwachsener), die kulturspezifischen Prägungen (kulturelle Werte und Normen, Verhaltensweisen, Lerntraditionen), die Muttersprache der Lernenden und ihre Nähe beziehungsweise Distanz zur Zielsprache, die Breite des Wissens und der Lebenserfahrung, die Kenntnis anderer Fremdsprachen, aber auch individuelle Faktoren wie Intelligenz, Motivation, Leistungsbereitschaft usw. bei der Entwicklung von „effektiven“ Unterrichtsmethoden eine wichtige Rolle (Neuner, Hunfeld 1993: 71).
- Weiters hat auch die Lernsituation erheblichen Einfluss auf die Gestaltung der Unterrichtsmethoden (Neuner, Hunfeld 1993: 71). So sind der Unterrichtsort (Unterricht im deutschsprachigen Raum oder an einem Ort weit entfernt vom deutschsprachigen Gebiet) sowie die „institutionellen Bedingungen“ (Lehrbuch und andere Unterrichtsmedien, Anzahl der Stunden, die Lehrkräfte und ihre Qualifikationen, die Gruppengröße und –zusammensetzung) bei der Wahl der passenden Methode(n) von entscheidender Bedeutung (Neuner, Hunfeld 1993: 71).

Nachfolgend werden alle Lehrmethoden, die in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts seit der Mitte des 19. Jahrhunderts nachhaltig gewirkt haben, unter Berücksichtigung der grundlegenden Faktoren (die übergreifende gesellschaftliche/pädagogische Theorie; die fachwissenschaftlichen Grundlagen wie

Linguistik/Literatur/Landeskunde; die lerntheoretischen Grundlagen; sowie die für die jeweilige Lehrmethode charakteristischen Prinzipien) beschrieben (Neuner 2003: 227). Hierbei wird im Detail auf die Bedeutung des Einsatzes von Literatur in den betreffenden Methoden eingegangen.

2.1 Grammatik-Übersetzungsmethode

Im 19. Jahrhundert wurde diese Methode für den Sprachlernunterricht (vorrangig Englisch und Französisch) in Gymnasien entwickelt. Entscheidende Übungssequenzen wurden dem vorherrschenden Lateinunterricht entnommen. Wie der Name vermuten lässt, wurden hierbei die Grammatik, mit dem Grundgedanken

„Wer die Grammatik beherrscht, beherrscht die fremde Sprache“ (Neuner, Hunfeld 1993: 19)

sowie die Bedeutung der Übersetzung,

„Wer korrekt übersetzen kann, zeigt damit, dass er die fremde Sprache wirklich beherrscht“ (Neuner, Hunfeld 1993: 19)

zu den Hauptzielen des Sprachenunterrichts.

Es handelt sich um eine deduktive Methode, da Grammatikregeln vom Unterrichtenden vorgetragen werden und im Anschluss von den Lernenden auswendig gelernt werden sollen. Die vorherrschende Unterrichtssprache ist dementsprechend die Muttersprache, um das komplexe Regelsystem der zu erlernenden Sprache vollständig erfassen zu können. Sprachbeherrschung bedeutet Sprachwissen, wobei das Sprachenlernen als kognitiver Prozess angesehen wird und vor allem der formalen geistigen Schulung der Lernenden und der Erziehung zu ordnendem Denken dient (Faistauer 2010a: 963). Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) wird in erster Linie für den schriftlichen Gebrauch entwickelt, da die jeweilige Kultur der Zielsprache durch ausgewählte Werke bedeutender Autoren kennengelernt werden sollte. Dominierende Übungsformen stellen hierbei die Bildung korrekter Sätze durch Regelanwendungen, die Umformung von Sätzen durch den Gebrauch formaler Grammatikregeln sowie die Übersetzung dar. Sowohl der Übertragung von der Muttersprache in die Fremdsprache (Hinübersetzung) als auch der Translation von der Zielsprache in die Muttersprache (Rückübersetzung)

werden im Training große Bedeutung beigemessen (Neuner, Hunfeld 1993: 31). Hierbei wird mit zweisprachigen Wortlisten gearbeitet, der Inhalt dieser Tabelle richtet sich nach den bearbeiteten Textinhalten, welche von den Lernenden auswendig zu lernen sind, um hinkünftig diese Begriffe im Zuge der Übersetzung anzuwenden. Die Orientierung am Lehrwerk spielt eine zentrale Rolle, da dieses genaue Angaben zum Ablauf des Unterrichts liefert, welcher deduktiv und frontal-lehrerzentriert verläuft (Faistauer 2010b: 109).

Bei dieser Methode wird das Sprachenlernen nicht nur als geistig-formale Schulung gesehen, sondern auch als Prozess der Formung der Persönlichkeit (Neuner, Hunfeld 1993: 30). Der Erwerb einer Fremdsprache wird in weiterer Folge als Privileg einer ausgewählten elitären Gruppe angesehen. Die Rollen von Lehrenden und Lernenden sind, um das Prestige des neusprachlichen Erwerbs zu unterstreichen, traditionell:

„Der Unterricht ist stark lehrerzentriert. Die Lehrenden sind die Experten, die Lernenden folgen den Anweisungen der Lehrenden, werden eher als (passive) Wissensempfänger angesehen.“ (Kniffka, Siebert-Ott 2009: 77)

Sowohl die Unterrichtsmethodik als auch die Stellung der LehrerInnen können als mögliche Gründe dafür angesehen werden, dass die Grammatik-Übersetzungsmethode in vielen Ländern weiterhin ihren festen Platz in der Vermittlung von Fremdsprachen hat.

GegnerInnen der Grammatik-Übersetzungsmethode kritisieren vor allem, dass eine lebende Sprache mit den Mitteln und Regeln einer toten Sprache gelehrt wird (Neuner, Hunfeld 1993: 31). Weiters wird die Komplexität der Zielsprache durch den Einsatz festgelegter Regelwerke sowie dem Auswendiglernen von Wörtern für die Lernenden aufgehoben, was durchaus zu Desinteresse bei den LernerInnen führen kann. An dieser Stelle muss auch erwähnt werden, dass aufgrund der Stellung der LehrerInnen, das Entwickeln von eigenen Lernstrategien und die Förderung der Fertigkeiten „Sprechen“ und „Hören“ weitgehend ausbleiben.

KritikerInnen dieser Methode, welche vor allem den didaktischen Richtungen angehören, entwickelten im Zuge einer Reformbewegung die so genannte „direkte Methode“ (Neuner, Hunfeld 1993: 31).

2.2 Direkte Methode

Wie erwähnt, bildet sich die direkte Methode im Zuge einer Reformbewegung heraus. Diese setzt in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts ein.

„Ihr Hauptanliegen war eine Orientierung weg von der bisher praktizierten starren Grammatikmethode hin zum aktiven Fremdsprachenunterricht, in dem die gesprochene Sprache den absoluten Vorrang hat.“ (Neuner, Hunfeld 1993: 33)

Hierbei handelt es sich um eine induktive Methode, wobei sich die Lernenden die Regeln der Fremdsprache intuitiv erschließen und ein Gefühl für die Sprache entwickeln sollen. Dabei geht man von der Annahme aus, dass der Fremdspracherwerb ähnlich dem Mutterspracherwerb verlaufe. In diesem Zusammenhang wird auch der Begriff des „naturgemäßen Lernens“ geprägt und dahingehend versucht, den LernerInnen die Sprache in lebensnahen Situationen beizubringen (Neuner, Hunfeld 1993: 35) Auch landeskundliches und kulturkundliches Wissen (Geschichte, Geografie, Kultur, Sitten und Bräuche, alltägliches Leben) finden im Unterricht Erwähnung.

In der direkten Methode (DM) wird das Prinzip der Einsprachigkeit verwirklicht, auch „wird der lebendige Charakter einer sich ständig wandelnden Sprache betont“ (Faistauer 2010a: 963). Die Muttersprache wird als Störfaktor im Fremdsprachenunterricht interpretiert und daher im Unterrichtsgeschehen weitgehend ausgeklammert. Um die Forderung des „naturgemäßen Lernens“ realisieren zu können, ergibt sich als grundlegende Unterrichtsform das Gespräch in der zu erlernenden Sprache. Die Nachahmung der LehrerInnen sowie die damit verbundene Gewöhnung an die Zielsprache sollen den Lernenden ein Gefühl für die fremde Sprache vermitteln. Vor allem im Anfangsunterricht nehmen daher die Unterrichtenden eine dominierende Rolle im Unterrichtsgeschehen ein. Zum Beispiel durch das Zeigen sowie Benennen von im Raum befindlichen Gegenständen können die Lehrkräfte zum einen die Wortbedeutung einzelner konkreter Objekte vermitteln und zum anderen Eigenschaften benennen, Tätigkeiten ausdrücken und Mengenangaben demonstrieren.

„Diese Methode der unmittelbaren Anschauung bei der Vermittlung von Wortschatz geht auf J.A. Comenius zurück, der bereits im frühen 17. Jahrhundert die Verbindung von „res et verba“ (Dingen und Worten) forderte.“ (Neuner, Hunfeld 1993: 38)

Durch die Betonung des aktiven Sprachgebrauchs verlagern sich die Bereiche des Wortschatzes von der Schriftsprache hin zur Umgang- und Alltagssprache. Hierbei wird ein besonderes Augenmerk auf die klangliche Seite der Sprache gerichtet, wobei die Ausspracheschulung eine wichtige Rolle einnimmt. Bei der DM hat die Phonetik eine besondere Stellung inne, welche die Nachahmung besonders schwieriger Laute erleichtern soll. So kann der Lehrer den Lernenden, zum Beispiel unter Angabe der Lippenhaltung, erklären, wie man einen bestimmten Vokal in der Fremdsprache korrekt artikulieren kann (Neuner, Hunfeld 1993: 37). Das Ziel der DM ist es, dass der Erwerb der Zielsprache auditiv, also durch das Zuhören, erfolgt. Die Lehrkräfte fungieren hierbei als Modellsprecher (Muttersprachler sind vorrangig erwünscht), welche die LernerInnen zur Nachahmung animieren sollen. Das Bestreben ist, dass sich die Lernenden in die Sprache einleben und ein Gefühl für deren Anwendung bekommen. Aus diesem Grund wird auch die Muttersprache, soweit wie möglich, fast völlig ausgeschaltet.

„Der Schüler soll in die Fremdsprache „hineinwachsen“ und sich wie ein Kind, beim Erlernen der Muttersprache, die fremden Denk- und Sprachformen auf natürliche Weise aneignen. Er soll die Fremdsprache nicht im Vergleich zur Muttersprache erlernen, sondern sich ein neues, selbstständiges Sprachsystem aufbauen.“ (Nowak 1999: 19)

In diesem Kontext spielt das Bilden von Assoziationen eine große Bedeutung. So sollen bestimmte Begriffe mit dazugehörigen Inhalten zu einem festen Gefüge verschmolzen werden. Wörter und auch ganze Sätze werden beim Erlernen der Fremdsprache mit Gedanken, Ideen, Handlungen und Ereignissen assoziiert. Dies führt zu einem neuen Bezugssystem für Wörter, Sätze und Satzformen, bei Ausklammerung der Muttersprache. Es wird das Ziel verfolgt, dass die Bildung von Assoziationen im fremdsprachlichen Denken verlaufen soll.

Auf die in der GÜM favorisierte Übersetzung und Grammatik wird bei dieser Methode weitgehend verzichtet, bzw. diese auf ein Notwendiges reduziert. Die Grammatik bleibt aber für die Anlage der Lernstoffprogression wichtig, wobei das Progressionsprinzip lautet: vom einfachen sprachlichen Phänomen der Zielsprache hin zu den komplexeren (Neuner, Hunfeld 1993: 42). Unter dem Gesichtspunkt, dass die Alltagssprache vermittelt werden soll, kommen neben den formalsprachlichen Kriterien der Progression auch pragmatische Aspekte (Welche Redewendungen kommen oft vor, sind nützlich und brauchbar?) zum Tragen. Die Grammatik wird am Ende einer Unterrichtseinheit als Bestätigung und Zusammenfassung des neu gelernten Stoffes dargestellt.

KritikerInnen der DM stellen vor allem die Ausklammerung der Grammatik sowie der Literatur der Zielsprache in Frage. Weiters wird kritisiert, dass der Unterricht aufgrund der Konzentration auf die gesprochene Sprache zum einen die Bedürfnisse der Lernenden vernachlässigt und zum anderen durch die Praxisbezogenheit der Methode jegliche wissenschaftliche Fundierung fehle. Aufgrund der Unterrichtsgestaltung (Aktivitäten in kleinen Gruppen) ist der Einsatz der DM im öffentlichen Schulsystem kaum praktikierbar. Zusätzlich wird für die Umsetzung eines erfolgreichen Unterrichts muttersprachliches Lehrpersonal benötigt, welches zudem hochqualifiziert sein sollte, da aufgrund des Prinzips der Einsprachigkeit zum Beispiel beim Auftreten von Schwierigkeiten nicht einfach in die Muttersprache der Lernenden übergegangen werden kann.

2.3 Audiolinguale und audiovisuelle Methode

Ab 1950 entwickelt sich aus der direkten Methode die audiolinguale und in weiterer Folge die audiovisuelle Methode.

Die Bezeichnung audio-lingual (lat. *audire* = hören; lat. *lingua* = Zunge, Rede, Sprache) bedeutet ins Deutsche übersetzt soviel wie „Hör-Sprech-Methode“.

Im Zweiten Weltkrieg wird für die USA deutlich, dass MitarbeiterInnen mit fließenden Fremdsprachenkenntnissen z.B. Deutsch, Japanisch, Chinesisch usw. von großer Bedeutung sind, hierbei sind vor allem die mündlichen Sprachkenntnisse relevant (Kniffka, Siebert-Ott 2009: 79). Zwischen 1941 und 1943 werden deshalb zahlreiche

Sprachprogramme, im Auftrag des Militärs, von SprachwissenschaftlerInnen entwickelt, die entscheidend zum neuen Trend der Unterrichtsmethodik beitragen (Neuner, Hunfeld 1993: 45). In Intensivsprachkursen und auditiv orientiertem Unterricht in der Ausbildung von Militär-DolmetscherInnen demonstrieren sie, dass man Fremdsprachen auch sehr großen Gruppen von ganz unterschiedlich begabten Lernenden beibringen kann, und zwar in einem viel kürzeren Zeitraum als bisher angenommen. In der Nachkriegszeit erhöht sich aufgrund der internationalen Handelsbeziehungen, des Tourismus sowie des wissenschaftlichen und kulturellen Austausches die Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen. Dadurch verliert das Fremdsprachenlernen auch seinen Status als Elite-Bildung (Pala 2003: 1).

Maßgeblich beeinflusst wird die audiolinguale Methode (ALM) von der strukturellen Linguistik sowie der behavioristischen Lernpsychologie.

Der bedeutendste Vertreter des amerikanischen Strukturalismus war Leonard Bloomfield. In seinen Büchern formuliert er zwei grundlegende Anliegen. Zum einen soll sich die Linguistik nur mit den Strukturen der Sprache, insbesondere der gesprochenen Sprache, beschäftigen. Weiters soll sich die Sprachwissenschaft als empirische (erfahrungsorientierte) und deskriptive (beschreibende) Wissenschaft präsentieren.

Mithilfe der Sprachanalyse (Bloomfields Hauptverdienst) lässt sich jede Sprache vom Laut bis hin zum Satz zergliedern, wobei den verschiedenen Ebenen – der Phonologie (z.B. Untersuchung von Aussprache; Betonung [Wort], Intonation [Satz] usw.), der Morphologie (z.B. Strukturen der Wortbildung; Endungen; Vor- und Nachsilben; Komposita usw.) und der Syntax (Beziehungen der Einzelelemente im Satz) – gleiches Gewicht beigemessen wird (Neuner, Hunfeld 1993: 58). Die grundlegende Untersuchungseinheit ist hierbei der Satz.

Folgende Prinzipien charakterisieren den Strukturalismus:

Als Grundlage ist die Analyse der gesprochenen Sprache anzusehen, welche nach den in ihrem spezifischen Formensystem vorfindbaren Gegebenheiten beschreiben wird (Neuner 2003: 229). Dieses Untersuchungsverfahren hat einen deskriptiven (Beschreibung der formalen Phänomene) und synchronen (Bestandsaufnahme des gegenwärtigen Standes ohne Berücksichtigung der historischen Entwicklung) Charakter

(Neuner, Hunfeld 1993: 59). Der induktive Spracherwerb (Sammeln, Ordnen und Auswerten der Sprachphänomene) wird wie schon bei der DM auch hierbei angestrebt.

Die ALM wurde allerdings auch von den Theorien des Behaviorismus beeinflusst. Der wichtigste Anhänger dieser Lernpsychologie ist Burrhus Frederic Skinner, der in seinem Werk „Verbal Behavior“ (1957) Sprache als Form des Verhaltens darstellt und ihr entsprechende Gesetze zugrunde legt. Vor allem das Gesetz von Reiz und Reaktion (stimulus und response) und die Verhaltensprogrammierung sind hier von großer Bedeutung (Neuner, Hunfeld 1993: 60).

Aus den lernpsychologischen, behavioristischen Theorien ergeben sich für die ALM folgende Grundprinzipien:

Das Fremdsprachenlernen ist in erster Linie ein mechanischer Prozess der Gewohnheitsbildung, der durch Verstärkung gefestigt wird. Diese Intensivierung erfolgt am wirkungsvollsten durch die Hervorhebung richtiger Antworten, wird allerdings durch die Fehlerkorrektur beeinträchtigt. Das Ziel ist Sprachkönnen, nicht das in der GÜM geforderte Sprachwissen. Dabei haben die primären Fertigkeiten (Hören/Sprechen) Vorrang vor den sekundären (Lesen/Schreiben) (Neuner, Hunfeld 1993: 61).

Wichtige methodische Prinzipien der ALM sind unter anderem der Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen, die didaktische Folge der Fertigkeiten (Hören-Sprechen-Lesen-Schreiben), die Einübung von Sprachmustern durch die Imitation der Lehrkraft und durch häufiges Wiederholen (pattern drill), ein einsprachiger Unterricht sowie ein progressives Lernprogramm (dieses wird erreicht durch die systematische Steigerung der formalen Komplexität der Patterns) (Neuner 2003: 229). Zu den technologischen Hilfsmitteln der ALM zählen zum einen das Sprachlabor zur Schulung von Aussprache und Hörverstehen, und zum anderen visuelle Hilfsmittel, z.B. Bilder, Tafel, Wandbilder, Dias, Overhead-Folien usw. Das Schreiben wird als Hindernis beim Erlernen der gesprochenen Sprache angesehen, aus diesem Grund erfolgt anfangs ein schriftloser Unterricht, bei welchem die Lernenden zunächst lediglich hören und nachsprechen sollen (Faistauer 2010a: 964). Hierbei findet sich ein begrenztes Vokabular, welches in Kontexten gelernt wird, die eingesetzten musterhaften Sätze behalten in ihren Ausprägungen ihre Struktur, nur die Lexik wird verändert (Faistauer 2010b: 16).

Die audiovisuelle Methode (AVM) entsteht in den 1950er Jahren in Frankreich und stellt ähnlich wie die ALM die kommunikative Kompetenz in den Mittelpunkt (Surkamp 2010: 6). Viele Elemente der AVM, die im Rahmen dieser Methode formuliert wurden, haben den Fremdsprachenunterricht beeinflusst, dennoch wurde sie in ihrer reinsten Form außerhalb von Frankreich kaum praktiziert.

Als wichtigstes Unterrichtsprinzip ist die Verbindung von Fremdsprachenvermittlung mit visuellem Anschauungsmaterial zu sehen. Zu Beginn des Sprachunterrichts erfolgt eine ein- bis sechsmonatige schriftlose Periode (Faistauer 2010b: 17). Vor allem beim Unterrichtseinstieg (erste Unterrichtsphase) spielt das optische Material eine entscheidende Rolle. So kann zu Unterrichtsbeginn ein Bild oder eine Bilderfolge und ein auf Tonband aufgezeichneter Dialog präsentiert werden. Es wird eine strenge Phasierung des Unterrichts (Einführung in Dialogform, anschließende Erörterung von Einzelaspekten und Wiederholung und Übung sowie Auswertung und Anwendung/Transfer) eingehalten (Surkamp 2010: 6).

Im Vergleich mit der ALM lassen sich bezüglich der methodischen Verfahrensweise deutliche Parallelen erkennen. Sowohl bei der ALM als auch der AVM wird großen Wert auf die gesprochene Sprache sowie auf die Unterstützung des Lernprozesses durch den Einsatz technischer Medien gelegt. Ebenso wie in der ALM werden auch in der AVM einfache Modellsätze zum Auswendiglernen einzelner Strukturen verwendet. Die Unterscheidung der beiden verwandten Methoden liegt am gleichzeitigen Einsatz von akustischem und visuellem Material bei der AVM sowie an der unterschiedlichen Reihenfolge der Unterrichtsarbeit.

Kritik an der ALM/AVM wird vor allem hinsichtlich des weitgehenden Ausschlusses des kognitiven und kreativen Potentials der Lernenden zugunsten eines vorwiegend rezeptiven und reproduktiven Lernverhaltens laut. Auch der Widerspruch zwischen der Forderung nach Mündlichkeit, Situativität und Authentizität der Sprache und dem Festhalten an einer an formalsprachlichen Strukturen orientierten Grammatikprogression wurde diskutiert (Neuner, Hunfeld 1993: 66).

2.4 Vermittelnde Methode

Nach dem Zweiten Weltkrieg kommen immer mehr Menschen, die zuvor mithilfe der GÜM eine andere Fremdsprache (Englisch, Französisch, Spanisch) erlernt haben, in die deutschsprachigen Länder, um Deutsch zu lernen. Hierbei bestand jedoch die Forderung darin, beim Deutschlernen nicht nur Grammatikkenntnisse zu erwerben und Lesen und Übersetzen einzuüben, sondern sich mit anderen Leuten im alltäglichen Leben auf Deutsch verständigen zu lernen (Neuner, Hunfeld 1993: 71, 72). In den 50er Jahren wird daher der Versuch gestartet, eine Verbindung der GÜM und der ALM zu erwirken und damit traditionelle Zielsetzungen (Bildungsinhalte, geistig-formale Schulung etc.) mit modernen Unterrichtsverfahren (DM, ALM) zu verbinden (Neuner 2003: 229).

Aufgrund der Heterogenität der Lerngruppe wird die Lehrstoffpräsentation einsprachig gestaltet. Dies widerspricht offenkundig der GÜM, erfüllt allerdings die Forderung der ALM, die Muttersprache aus dem Unterricht zu „verbannen“, da der Lernort im deutschsprachigen Raum liegt und die KursteilnehmerInnen zwangsläufig außerhalb des Unterrichts im Alltag ihre Deutschkenntnisse einsetzen müssen, ist es nahe liegend, in den Lektionstexten der Lehrwerke Themen und Situationen der trivialen Wirklichkeit, wie zum Beispiel Hotelzimmersuche, eine Verabredung zum Kinobesuch, auf der Post, im Reisebüro, darzustellen und manche Texte in dialogischer Form zu gestalten (Neuner, Hunfeld 1993: 72).

Hinsichtlich des Grammatikunterrichts sind bei der VM sehr unterschiedliche Unterrichtsgestaltungen zu erkennen. Dies liegt natürlich zum einen an der Lehrkraft und zum anderen an dem eingesetzten Lehrwerk. Ist zum Beispiel ein Lehrbuch nach der formalsprachlichen Grammatikprogression angelegt und der Grammatikunterricht nimmt einen wichtigen Platz im didaktischen Konzept ein, so kann man von einer Orientierung an der GÜM ausgehen. Hierbei handelt es sich um ein deduktives Lehrverfahren (die Grammatikregel wird zuerst formuliert und im Anschluss zu dieser Regel Beispielsätze bearbeitet). Hingegen werden bei der ALM meist Beispielsätze gegeben, die das Grammatikphänomen enthalten. In weiterer Folge wird dann eine Regel zum neuen Grammatikpensum formuliert. Schließlich werden Ausnahmen von der Regel in einem Merksatz oder dergleichen angegeben. In Bezug auf diese Form der Grammatikvermittlung spricht man von einem induktiven Lehrverfahren.

Betreffend die Lernstoffprogression handelt es sich bei VM um eine Mischung aus der GÜM, der ALM und der AVM. Grundsätzlich gehen diese drei Methoden bei der Anlage des Lernfortschrittes von dem Prinzip „Vom Einfacheren zum Schwierigeren“ aus. Allerdings berücksichtigt die GÜM die Struktur der Muttersprache der Lernenden sowie kontrastive Aspekte (wer z.B. Englisch als Muttersprache hat, stößt auf andere Lernschwierigkeiten als jemand, dessen Muttersprache Französisch ist), wohingegen die ALM und die AVM die Muttersprache bei der Lernprogression ausdrücklich ausschließen (Prinzip Einsprachigkeit) (Neuner, Hunfeld 1993: 81).

2.5 Kommunikative Didaktik

Mitte der 60er Jahre kommt es in Deutschland aufgrund politischer Veränderungen (die so genannte „68er Bewegung“) zu einer grundlegenden Änderung der Bildungspolitik, zum Beispiel wird Englisch als Schulfach für alle Lernenden eingeführt (Neuner, Hunfeld 1993: 83). So orientiert sich der Fremdsprachenunterricht an der pragmatischen Perspektive. Für die pragmatischen Ziele ist charakteristisch, dass Sprachen gelernt werden, um sie für die Alltagskommunikation zu nutzen.

„Entscheidende Anstöße für eine Neuformulierung der Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts kamen von der Integration der Pragmalinguistik. Sie betrachtet Sprache nicht mehr als ein System von sprachlichen Formen, sondern als einen Aspekt menschlichen Handelns (Kommunikation = mit Sprache etwas [miteinander] tun).“ (Neuner, Hunfeld 1993: 84)

Unter anderem dient die Zielsprache dazu, um sich im Zielsprachenland zurechtzufinden und mit den Menschen unterhalten zu können, um Fernsehsendungen, Radioprogramme, Zeitungen und Bücher zu verstehen und am Leben im Zielsprachenland teilnehmen zu können. Hinsichtlich dieser pragmatischen Orientierung, hat die kommunikative Didaktik (KD) wesentliche Impulse von der ALM/AVM – zum Beispiel die Prinzipien der „Situativität“, der „Authentizität der Sprachvorbilder“, der „Einbettung des neuen Lehrstoffes in Alltagsgespräche“, des „Übens im Kontext“ und vieles mehr – aufgegriffen und weiterentwickelt (Neuner, Hunfeld 1993: 84). Als Hauptziel des pragmatisch orientierten Fremdsprachenunterrichts wird daher nicht die Vermittlung von

sprachlichen bzw. landeskundlichen Kenntnissen angesehen, sondern die Entwicklung von fremdsprachlichem Können, das heißt der Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben in der Fremdsprache.

Fremdsprachenlernen wird als kognitiver und kreativer Prozess der Aufnahme, Speicherung und Aktivierung von Sprachdaten im Gedächtnis, des Hypothesenbildens und –testens unter Rückbezug auf die Muttersprache bzw. andere vorhandenen Sprachen (Interferenz/Transfer) und der Entwicklung einer sich beständig wandelnden „Interimssprache“ (Lernersprache) im fremdsprachlichen Lernprozess verstanden (Neuner 2003: 231).

Hierbei findet bei der KD ein Perspektivenwechsel vom Lehrgegenstand und dem Lehren, sowie auch der Lehrkraft, hin zum Lernprozess und zu den Lernenden statt. Es kommt daher zu einer Verlagerung der den Unterricht dominierenden Personen. Die KD versucht daher, kein in sich geschlossenes und vollständiges sowie für jede Lerngruppe gültiges Konzept zu entwerfen, sondern ist darum bemüht, allgemeine Prinzipien und Verfahrensweisen zur zielgruppenspezifischen Ausformulierung von Curricula bereitzustellen (Neuner 2003: 231).

Charakteristisch für diese allgemeinen Prinzipien ist unter anderem, dass die Lehrenden ihre Rolle verändern. Lehrerzentrierter Frontalunterricht entfällt zur Gänze und wird ersetzt durch eine bewusste Ausweitung der Sozialformen (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten) (Neuner 2003: 232). Die Lehrkraft steht Lernenden helfend zur Seite und arrangiert einen lernerInnenzentrierten Unterricht. Hierbei wird durch das Entfallen der LehrerInnen Dominanz die Verantwortung der LernerInnen für ihren Lernprozess gesteigert und die Entwicklung von effektiven Lernstrategien, durch selbstentdeckendes, induktives Lernen, gefördert. Hierbei wird den Lesestrategien eine große Bedeutung beigemessen. Das Leseverstehen wird als wichtiger Aspekt der Alltagskommunikation wahrgenommen. Das angestrebte Ziel lautet allerdings nicht mehr Detailverstehen, sondern wird nach Bedarf und Nutzen für den Lernenden selektiv z.B. bei einer Speisekarte oder auch global, bei Nachrichten, angewandt. Die LernerInnen werden motiviert, nur die für sie relevanten Informationen den (authentischen) Texten zu entnehmen.

Die KD geht von der Annahme aus, dass die Lernenden die gelernte Alltagssprache im betreffenden Zielsprachenland anwenden können. Allerdings sollte hierbei kritisch hinterfragt werden, ob Alltagskommunikation überhaupt erlernt werden kann und ob sich den LernerInnen die Möglichkeit bietet, in jene Länder reisen zu können, deren Sprachen sie erwerben. KritikerInnen dieser Methode nehmen an, dass lediglich ein geringer Anteil der Lernenden ihre Sprachkenntnisse im Zielsprachenland (als TouristIn, StudentIn, GastarbeiterIn usw.) anwenden kann. Auch im eigenen Land bieten sich kaum Möglichkeiten, das Gelernte praktisch zu erproben. Man kritisiert daher die Nichtberücksichtigung von eigenkulturellen und subjektiven Rahmenbedingungen der Zielgruppe. Hierzu zählen unter anderem äußere Bedingungen (wie Schulsystem, LehrerInnenausbildung, Klima), die Unterrichtsbedingungen (Alter der Lernenden, Gruppengröße, Ausstattung des Klassenraums), kulturspezifische Lern- und Lehrtradition (Sozialformen, die Rolle der Lehrkraft sowie der LernerInnen im Unterricht), räumliche Distanz, Weltorientierung und Lebenserfahrung.

Auch der Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen muss kritisch untersucht werden. Dem Lesen wird zwar eine größere Bedeutung beigemessen, jedoch werden literarische Texte völlig vernachlässigt, obwohl gerade diese Texte den Erfahrungshorizont der Lernenden erweitern und zur Allgemeinbildung beitragen könnten.

2.6 Interkultureller Ansatz

Als Fortsetzung der kommunikativen Methode entwickelt sich der interkulturelle Ansatz (IA) etwa Mitte der achtziger Jahre. Hierbei werden die bisherigen Methoden betreffend ihres Einsatzes in zielsprachenfernen Ländern in Frage gestellt. Vor allem der Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen sowie die einseitige Orientierung an Alltagssituationen und die Vernachlässigung literarischer Texte werden kritisch hinterfragt. Charakteristisch für diese Unterrichtspraxis ist die simultane Bedeutung der kommunikativen sowie interkulturellen Kompetenz.

Folgende Konsequenzen ergeben sich dabei für das didaktisch-methodische Konzept:

Themen und Themenaspekte müssen in einem interkulturell orientierten Unterrichtskonzept an den elementaren Lebenserfahrungen der jeweiligen LernerInnengruppe anknüpfen (Neuner, Hunfeld 1993: 117). Hierbei ist die Verbindung der Lebenserfahrung einer Gruppe von Gleichaltrigen im Zielsprachenland von großer Bedeutung für den Lerneffekt.

Das Verhältnis der eigenen Traditionen und Wertvorstellungen zu denen des Zielsprachenlandes sollte im Unterricht thematisiert werden, um einen Vergleich der Kulturen, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede, herbeizuführen. Damit wird gewährleistet, dass Seh-, Hör- oder auch Lesenunterschiede, die sich aus den eigenen Traditionen und der kulturellen Distanz ergeben, bewusst wahrgenommen werden. Hierzu liegt es in der Verantwortung der Lehrkraft, spezifische Seh-, Hör- und Lesetexte anzubieten um eine Strategienbildung zu fördern.

Neuner und Hunfeld forderten bereits 1993, dass sich die Entwicklung der fremdsprachlichen Äußerungsfähigkeit (Sprechen) nicht nur auf das „Dialogisieren“, sondern auch auf das „Sprechen zur Sache/zum Thema“ (Diskutieren) beziehen sollte. Dies wird gewährleistet, indem die Fertigkeit „Sprechen“ nicht lediglich durch bloßes Nachahmen von Dialogmustern trainiert wird, sondern Verstehensprozesse aktiviert werden (unter anderem durch den Einsatz und die Vermittlung geeigneter Strategien), die sich erst in der tatsächlichen Äußerung in der fremden Sprache anwenden lassen. Die didaktische Folge müsste daher lauten: „Vom Verstehen in der fremden Sprache zur Äußerung“ (Neuner, Hunfeld 1993: 117).

Lesetexte finden wieder Einsatz im Fremdsprachenunterricht, da nur mit ihnen Leseverstehen trainiert werden kann. Auch ändert sich die Einstellung zu den dargebotenen Leseinhalten. So werden im Unterricht in zielsprachenfernen Regionen zur Förderung der Lese- und Verstehensfertigkeit nicht nur Textsorten des Alltagslebens (Sachtexte), sondern vor allem auch fiktionale Texte eingesetzt, Literatur wird bei diesem Konzept eine besondere Bedeutung beigemessen (Faistauer 2010a: 964).

Dem Vergleich kommt beim IA in jeder Beziehung eine große Bedeutung zu. So werden zum einen die differenten Kulturen und Traditionen einander gegenübergestellt, unter anderem aber auch der Sprachvergleich angestrebt. Hierbei liegt es in der Aufgabe der Lehrenden, Interesse und Grundwissen zu vermitteln und den Vergleich immer wieder im Unterricht aktiv anzusprechen und herbeizuführen.

Die Probleme, die beim Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Kulturen entstehen, lassen sich nicht allein durch mangelnde Sprachfertigkeiten erklären. Daher hat der Fremdsprachenunterricht unter anderem die Aufgabe, über das Grammatikwissen hinausgehende Kenntnisse der zielsprachlichen Kultur zu vermitteln, um so die LernerInnen auf den Kontakt mit den Angehörigen der Zielsprachenkultur vorzubereiten (Hyun 2010: 1). Für das Gelingen einer Kommunikation, die alle Lernenden verbindet, muss daher interkulturelle Kompetenz entwickelt werden, die im Fremdsprachenunterricht durch entsprechendes Lernen erworben werden soll.

Die Methode des IA verfolgt daher unter anderem folgende Ziele:

Von Seiten der Lernenden soll ein tieferes Verständnis für kulturelle Zusammenhänge und der Aufbau von Akzeptanz für andere Kulturen gefördert werden.

Stereotypen, die das Heimat- sowie auch das Zielsprachenland betreffen, sollen bewusster und kritischer hinterfragt werden, wobei eine Rollendistanz von Seiten der LernerInnen erforderlich.

Letztendlich soll Empathiefähigkeit für das Zielsprachenland, aber auch das Schätzen von eigenen Traditionen und Wertvorstellungen im Fremdsprachenunterricht erzielt werden.

3. Literatur im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht

„Die Literatur ist der Ausdruck der Gesellschaft, wie das Wort der Ausdruck des Menschen ist.“ (Louis-Gabriel-Ambroise de Bonald)

Im fremdsprachlichen Literaturunterricht ist die Zielsprache einerseits Objekt – da es um das Verstehen von literarischen Texten geht, die in der fremden Sprache geschrieben sind und als Kulturträger Einblicke in die Zielkultur gewähren – und andererseits Verständigungsmittel – „weil die jeweiligen Texte Bezugspunkte für Interpretationsgespräche in der Fremdsprache sind, durch die das mündliche und schriftliche Ausdrucksvermögen verbessert werden sollen.“ (Biechele 2010: 203) In diesem Kapitel wird die Stellung literarischer Texte im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht historisch sowie aus Sicht der Wissenschaft und Praxis dargelegt.

3.1 Muttersprachlicher vs. fremdsprachenspezifischer Literaturunterricht

Muttersprachlicher Literaturunterricht zielt darauf ab, die eigene Kultur kennen und schätzen zu lernen. Hierbei stellt wohl die Überbrückung der zeitlichen Distanz zwischen den gegenwärtigen Rezipienten und dem zu behandelnden Text, im Detail die dabei beschriebene Epoche, die größte Herausforderung dar. Die Aufgabe der Unterrichtenden ist es, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen der formulierten Ära zu erläutern und einen Vergleich mit der Gegenwart anzuregen.

Im Unterschied dazu stellen der größere kulturelle Abstand zwischen Text und fremdsprachigem Leser sowie die Fremdsprache an sich eine Herausforderung für den fremdsprachenspezifischen Literaturunterricht dar (Ehlers 2010: 1532).

Die Kommunikation vollzieht sich im DaF-Unterricht in der Fremdsprache, wodurch das Sprechen über gelesene literarische Texte eingeschränkt wird. Weiters schränken die Fremdsprache und das damit verbundene verlangsamte Lesen die Auswahl und den Umfang der zu bearbeitenden Lektüre ein. Bei der Textwahl sind daher die Länge, das

benötigte Vorwissen sowie die dafür notwendigen Lesestrategien zu berücksichtigen (Ehlers 2010: 1532).

Gemeinsamen ist dem mutter- und fremdsprachlichen Literaturunterricht, dass die Konfrontation mit einer fremden, manchmal auch befremdlichen Kultur oder Zeitepoche einen großen Stellenwert beim Prozess des Lesens einnimmt. Die Unterrichtenden sind dabei gefordert, auf eine kritische Auseinandersetzung mit dem Fremden aufmerksam zu machen.

3.2 Definition des Begriffes „Literatur“

Literatur steht in Büchern, aber nicht alle Bücher können als literarische Werke angesehen werden. In diesem Abschnitt soll daher der Versuch einer Definition unternommen werden, welcher sich anspruchsvoll gestalten wird, da der ursprünglich sehr breite und neutrale Begriff von Literatur als Gesamtheit "alles schriftlich Aufgezeichneten" die verschiedensten historisch bedingten Präzisionen erfuhr. Die Wesensbestimmung, das heißt die Definition von Literatur, hängt davon ab, wozu in den Augen der Definierenden Literatur bestimmt ist – was sie leisten soll, was sie erfüllen muss, was sie im Idealfall vermag. Zu Beginn sollen unterschiedliche bestehende Begriffsbestimmungen präsentiert und erläutert werden:

Im Bedeutungswörterbuch des Dudens wird Literatur sehr neutral definiert. Die an anderer Stelle vorgenommene Kategorisierung bleibt hierbei aus.

„Gesamtheit der (in einer Sprache vorhandenen) dichterischen und schriftstellerischen Werke: wissenschaftliche, belletristische, schöngestige, seichte Literatur.“ (Duden 2002: 591)

Gero von Wilpert bestimmt hingegen die Literatur als die Gesamtheit der "Sprachkunstwerke", die besonderen ästhetischen Kriterien genügen und in ihrer höchsten Form Dichtung sind. Welche Kriterien hierbei zu beachten sind, wird allerdings nicht angeführt. Literatur ist hier alles, was zum "Gegenstand" der Literaturwissenschaft werden kann. Da die Literaturwissenschaft sich auch um die Analyse mündlich

überlieferter Zeugnisse, welchen ein höheres künstlerisches, kulturelles oder nachhaltiges Gut zugeschrieben werden kann, bemüht, zählt entgegen dem ursprünglichen Wortsinn nun auch nicht schriftlich Niedergelegtes dazu:

"Literatur: (lat. literatura = Buchstabenschrift), 'Schrifttum', dem Wortsinn nach der gesamte Bestand an Schriftwerken jeder Art einschließlich wissenschaftlicher Arbeiten über alle Gebiete (lit.wiss: Sekundär-lit.) vom Brief bis zum Wörterbuch und von der juristischen, philosophischen, geschichtlichen oder religiösen Abhandlung bis zur politischen Zeitungsnotiz. Gegenüber diesen von äußeren Anlässen und Gegenständen ausgehenden, 'sachbezogenen' L., faßt 'L.' im engeren Sinn als Gegenstand der Literaturwissenschaft mehr die sog. schöne 'L.', die nicht zweckgebundene und vom Gegenstand ausgehende Mitteilung von Gedanken, Erkenntnissen, Wissen und Problemen ist, sondern aus sich heraus besteht und eine eigene Gegenständlichkeit hervorruft, durch bes. gemüthafte und ästhetische Gestaltung des Rohstoffs Sprache zum Sprachkunstwerk wird und in der Dichtung die höchste Form erreicht. Als solche umfasst sie andererseits über den Wortsinn des schriftlich Niedergelegten hinaus auch das vorlit. mündlich Überlieferte (Mythos, Sage, Märchen, Sprichwort, Volkslied): Nicht alle L., ist Dichtung, nicht alle Dichtung L. im Wortsinn." (von Wilpert 2001: 470)

Im Vergleich zu dieser theoretischen Begriffsbestimmung appellierte der Literaturkritiker Marcel Reich-Ranicki in einem Interview mit dem Spiegel vom 18.06.2001 die Leserschaft bei der Definitionsfindung zu berücksichtigen:

„Dem Schüler soll gezeigt und bewiesen werden, welche Aufgabe Literatur vor allem hat: Sie soll den Menschen Freude, Vergnügen und Spaß bereiten und sogar Glück.“ (Reich-Ranicki zit. nach Hage 2001)

Diese Auslegung sollte vor allem bei der Auswahl literarischer Werke für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht von tragender Bedeutung sein. Bei Otto F. Best wird die Definition im engeren Sinn von einem Dichter vorgenommen:

„Literatur, die (lat. Buchstabenschrift) allg.: Sammelbez. für ges. Vorrat an schriftlich Fixiertem; bes.: Belletristik; häufig auch in der Bedeutung Sekundärliteratur gebraucht. (Dichtung).

= ‚Literatur ist Sprache, die mit Sinn geladen ist. Große Literatur ist einfach Sprache, die bis zur Grenze des Möglichen mit Sinn geladen ist.‘ [Ezra Pound].“ (Best 2008: 313)

Der „Sinn“ findet allerdings keine nähere Erläuterung, wodurch eine Präzisierung der Begriffsbestimmung nicht möglich ist. Zeitungsartikel sowie Gebrauchsanleitungen haben ebenso einen Sinn, sind informationsgeladen, sie werden allerdings nicht der kulturträchtiger Literatur zugerechnet.

Die Literaturwissenschaft hat Möglichkeiten entwickelt, die „schöne Literatur“ bzw. Dichtung nach Sprachen, Zeiten, Gattungen und Motiven zu ordnen.

Hierbei ist zum einen eine Gliederung nach Epochen möglich. Diese Epochenbegriffe der deutschen Literaturgeschichte stammen

- aus der Literatur- und Geisteswissenschaft: Humanismus, Romantik, Goethezeit
- aus dem Bereich der Philosophie- und Religionswissenschaft: Aufklärung, Reformationszeit
- aus der politischen Geschichte: Vormärz, Restaurationszeit
- sowie aus dem Bereich der Kunstgeschichte: Expressionismus, Neue Sachlichkeit, Biedermeier, Barock.

Epochenbegriffe bieten eine erste Orientierung, da sie den Geist der Zeit und das, was ihn bestimmte und reflektierte (Politik, Philosophie, Ökonomie, Architektur, Malerei, Dichtung) umreißen. Sie sind allerdings verfänglich, da sie Kategorisierungen darstellen und dazu verleiten, den individuellen Reichtum und die Eigenheit der einzelnen Werke zu übersehen.

Zum anderen hat die Literaturwissenschaft eine Gliederung nach Gattungen erarbeitet. Diese geht zurück auf die von Goethe benannten Naturformen der Dichtung – Epik, Lyrik und Dramatik.

Resümierend ist anzuführen, dass eine Auslegung des Begriffs Literatur über den breiten wörtlichen Sinn – „alles schriftlich Aufgezeichnete“ – hinaus, von dem jeweiligen Kulturbetrieb abhängt. LiteraturwissenschaftlerInnen, AutorInnen, KritikerInnen, VerlegerInnen und LeserInnen legen letztendlich selbst fest, welche Texte als Literatur betrachtet werden und welche Erwartungshaltung ihnen entgegengebracht wird. In der vorliegenden Arbeit, werden all jene Texte, welche nicht zu den Sach- oder Gebrauchstexten (und somit als Informationsträger fungieren) gezählt werden können, dem Begriff Literatur unterstellt. All jene Texte, welche der „schöngestigen“ Literatur angehören, deren Funktion in der Unterhaltung, als sprachliches Kunstwerk, der Leserschaft liegt, werden der Literatur zugeschrieben.

Um hierbei eine Präzisierung erzielen zu können, werden in der vorliegenden Arbeit das Schauspiel, die Komödie und die Tragödie dem Drama zugeordnet. Der Begriff Drama stammt aus dem Griechischen und bedeutet Handlung. Die literarische Textsorte Drama zeichnet sich dadurch aus, dass es als Schauspiel von MimInnen dargeboten werden kann. Weiters werden das Lied, die Ballade, das Sonett, die Hymne und das moderne Gedicht als lyrische Komponenten angesehen.¹ Die Lyrik zeichnet sich durch bedeutsame Stilmerkmale (Versmaß, Takt, Strophe, Rhythmus, Reim und Metrik) aus. Ebenfalls aus dem Griechischen stammend bedeutet Epik „Erzählung, Rede“. Hierzu zählen literarische Texte, welche für das Erzählen von entscheidender Bedeutung sind. Bei der nachfolgenden Lehrwerkanalyse wird zwischen

- der unterhaltenden Epik in Form des Romans, der Novelle, der Kurzgeschichte, des Märchens, des Witzes, der Anekdote sowie der Sage
- der verspottenden Epik (Satire und Parodie)
- und der belehrenden Epik (Sprichwort, Fabel, Parabel) differenziert (von Wilpert 2001: 220, 221).

¹ Lyra, griechisch für Lyrik, bezeichnet ein Zupfinstrument, welches beim Vortrag von Gesängen als Begleitung diente.

3.3 Historischer Überblick zum Einsatz von Literatur im DaF-Unterricht

Die Bedeutung literarischer Texte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht wurde in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik unterschiedlich eingeschätzt. Beginnend als krönender Abschluss eines grammatikzentrierten Basisunterrichts, hin zu einem unbestritten integralen Bestandteil des Sprachunterrichts, bis zur Garnierung des Deutschunterrichts (Krenn 2002: S.15). Die jeweiligen Bedeutungsgewichtungen sind immer im Kontext der jeweils vorherrschenden Lehrmethode zu sehen, die in Lehrwerken ihren Ausdruck finden. Die betreffenden Methoden sind, wie bereits erwähnt, nur unter Einbindung des wissenschaftlichen, gesellschaftlich-politischen und wirtschaftlichen Umfelds zu verstehen.

In der vorliegenden Arbeit wird die Forschungsfrage "Wie wurden literarische Texte unter Berücksichtigung der betreffenden Unterrichtsmethode in ausgewählten AnfängerInnen-Lehrwerken vermittelt?" formuliert. Aus diesem Grund bedarf es einer Einbettung des Sachverhalts in einen historischen Rahmen, in welchem zunächst nach dem Stellenwert literarischer Texte in den unterschiedlichen Lehrmethoden des Faches Deutsch als Fremdsprache gefragt werden muss, da dies für eine aussagekräftige Lehrwerkanalyse unumgänglich ist. Allerdings wird das Fach Deutsch als Fremdsprache von Erkenntnissen und Entwicklungen diverser Nachbardisziplinen und Bezugswissenschaften beeinflusst, aus diesem Grund werden auch diese Fachgebiete Erwähnung finden.

Nicht zuletzt aufgrund der 2000-jährigen Tradition der Verbindung von Literatur- und Sprachunterricht in Europa (Weinrich 1985: 246) nimmt die Literatur seit jeher einen großen Stellenwert in der Fremdsprachendidaktik ein. Allerdings kann die Arbeit mit literarischen Texten im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht erst auf eine verhältnismäßig kurze, jedoch stark fluktuierende und bewegte Geschichte zurückblicken. Diese soll anhand der in Kapitel 2 skizzierten Lehrmethoden überblicksartig dargestellt werden:

Im 19. Jahrhundert entwickelte sich die GÜM aus dem Griechisch- und Lateinunterricht traditioneller Gymnasien (Delanoy 2002: 138). Literarische Texte spielten in einer meist

sprachlich vereinfachten Version erst nach der gesamten Grammatikvermittlung im Bereich des Leseverstehens und der Übersetzung eine Rolle.

„Literatur (als geformte Sprache) ist das Zeugnis der geistigen Leitungen einer Sprachgemeinschaft.“ (Neuner 2003: 228)

Diesem Grundsatz folgend, wurde der „höheren“ Literatur eine besondere Stellung in der Grammatik-Übersetzungsmethode beigemessen. Lesen und Schreiben bildeten den Fokus des Fremdsprachenunterrichts, wobei die Lernenden in die Lage versetzt werden sollten, die (hohe) Literatur der Zielsprache lesen zu können. Es wurden hierbei klassische bildungsbürgerliche Inhalte und Werte vermittelt, die Thematisierung der Alltagskultur stellte keinen Bestandteil dieser Methode dar (Kniffka, Siebert-Ott 2009: 77). Literatur wurde als Zeugnis der höchsten kulturellen Leistungen der Zielsprachenkultur angesehen und sollte zum einen zu literarischer Bildung führen und zum anderen zur Charakterbildung und Persönlichkeitsentwicklung der Fremdsprachenlernenden beitragen (Neuner, Hunfeld 1993: 24). Literarische Texte wurden aus diesem Grund in der Zielsprache gelesen, jedoch in der Muttersprache analysiert und diskutiert.

Die direkte Methode stellte eine Gegenbewegung zur GÜM und damit gleichzeitig eine Abkehr von literarischen Texten dar. Da bei dieser Methode Alltagssituationen im Vordergrund standen, wurden vor allem Inhalte und Situationen vermittelt, die einen Wortschatz für den aktiven mündlichen Sprachgebrauch kommunizierten. Ergänzt wurde der Unterricht durch Lieder, Reime, Geschichten, Märchen usw., der Einsatz „höherer“ Literatur fehlte in diesem Konzept laut Neuner und Hunfeld (1993: 42) allerdings völlig.

Die DM erfuhr in der in den USA und Frankreich beheimateten audiolingualen und audiovisuellen Methode ihre Weiterentwicklung. Die ALM verband strukturelle Linguistik und behavioristische Lernpsychologie und setzte sich das Sprachkönnen als zentrales Ziel, sodass Hören und Sprechen, basierend auf Imitation und Drill (z.B. in Sprachlabors) im Vordergrund standen. Auf literarische Texte wurde, da der Dialog als modellhaft für alltägliche Kommunikationssituationen galt, vollkommen verzichtet (Neuner, Hunfeld 1993: 45). Auch bei der in Frankreich entwickelten AVM, welche sich durch den gleichzeitigen Einsatz von Ton und Bild von der ALM unterschied, wurde der Literatur kaum Bedeutung beigemessen.

In den 1950er Jahren wurde der Versuch unternommen, die Vorzüge der GÜM sowie der ALM in einer Methode zu vereinen, daraus resultierte die vermittelnde Methode. So entschloss man sich, bewährte Prinzipien der GÜM – etwa die Systematik der Grammatik- und Wortschatzprogression – beizubehalten, diese aber durch Anregungen der ALM zu ergänzen – insbesondere im Bereich des Lektionsaufbaus und der Übungsgestaltungen (Neuner, Hunfeld 1993: 72). Da auch bei dieser Lehrmethode dem Mündlichen eine große Bedeutung beigemessen wurde, finden literarische Texte kaum Beachtung.

Bis zum Ende der 1960er Jahre wurden vor allem die mündlichen Sprachfertigkeiten durch den Einsatz von Dialogen und alltagspraktischen Texten fokussiert. Unter diesem Gesichtspunkt wurden literarische Texte weitgehend aus dem Unterricht verbannt, da sie als zu schwierig, zu lang und zu weit weg von den Anforderungen alltäglicher Kommunikation galten, oder aber sie wurden für Sprachlernzwecke eingesetzt, ohne ihrem literarisch-ästhetischen Charakter Rechnung zu tragen (Ehlers 2010: 1530). Diese Haltung wurde auch bei der kommunikativen Didaktik praktiziert, welche aufgrund politischer, gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Veränderungen entstand. Hierbei war auch bei den FremdsprachendidaktikerInnen eine ablehnende Haltung gegenüber literarischen Texten zu finden (Busch 1985: 51). Im Unterricht fanden vor allem authentische Gebrauchstexte wie Kochrezepte, Zeitungsartikel, Fahrpläne, Inserate, Prospekte, Wetterberichte, Formulare usw. Anwendung. Auf den Einsatz von literarischen und landeskundlichen Texten wird aufgrund des fehlenden Aspekts für die Alltagskommunikation verzichtet. Diese antiliterarische Strömung führte zu einer so genannten Sachtextwelle, wo z.B. auch Werbeanzeigen sprach- und gesellschaftskritisch analysiert werden sollten, jedoch konnten die Lernenden mit diesen Textsorten nicht sehr lange motiviert werden (Busch 1985: 52). Allerdings wurde in den 1980er Jahren der pragmatisch-funktionale Ansatz zu dem interkulturellen Fremdsprachenunterricht weiter entwickelt, wobei hier neben dem kommunikativen Handeln auch dem (Text-)Verstehen eine größere Bedeutung zukommt und auch literarische Textsorten wieder eine Rolle spielen (Faistauer 2010b: 159).

Diese Entwicklung war maßgeblich für die „Wiedergeburt“ von Literaturdidaktik im Deutsch als Fremdsprache-Bereich. Seit Mitte der 1970er Jahre richtet die Fremdsprachendidaktik vor allem ihr Augenmerk auf die Vorzüge, welche sich durch

den Einsatz literarischer Texte im Unterricht bieten. So werden die Lust am Lesen und der damit verbundene Motivationsfaktor für das Lesen hervorgehoben. Literarische Texte unterhalten, dadurch verliert die Fertigkeit Lesen ihren zwanghaften Charakter und wird zu einem unterhaltungsträchtigen Akt im Unterricht. Aus Sicht der Pädagogik fördern literarische Texte zudem die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung von LernerInnen (Ehlers 2010: 1531), da sich die Lernenden mit den Figuren, Situationen und Geschehnissen identifizieren, diese analysieren und mit ihrem Weltwissen vergleichen. Auch kann das Lesen literarischer Texte dazu führen, dass LernerInnen ihre Haltung betreffend unterschiedlicher Lebenssituationen mit der im Text geschilderten gegenüberstellen und unter Umständen ihre eigene Haltung korrigieren. Während die ab etwa 1945 bis 1970 währende werkimmanente Interpretation den literarischen Text als autonomes, vom historischen und gesellschaftlichen Kontext isoliertes, Kunstwerk verstand, war und ist es seitdem – im leserorientierten und rezeptionsästhetischen und didaktischen Ansatz – der Leser, der durch das Ausfüllen von „Leerstellen“ mit Hilfe seines Weltwissens und seiner Erfahrungen als „Koproduzent“ erst den Sinn konstituiert (Bredella 2003/4: 57)(Ehlers 2000: 29).

Erst die Wende vom kommunikativen zum interkulturellen Fremdsprachenunterricht führte, gemeinsam mit der Hinwendung zur Rezeptionstheorie der Literaturwissenschaft und der Neuorientierung der Fachdidaktik am Text, zu einer Neubewertung von literarischen Texten (Hackl 2002: 97).

3.4 Fremdsprachliche Literaturdidaktik

„Der immer wieder beschworenen Wiederentdeckung der Literatur stehen in Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung Positionen gegenüber, die auf den ersten Blick die Einbeziehung literarischer Texte nicht fördern.“

(Krumm 2000: 18)

Literaturdidaktik im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht wird nach wie vor ambivalent betrachtet. Dazu trägt auch der Umstand bei, dass der gesellschaftliche und bildungspolitisch relevante Stellenwert der Literatur diversen Schwankungen unterliegt, vergleichbar mit den bildungspolitischen Herausforderungen des Fremdsprachenunterrichts um den Aufbau einer Informations- und Wissensgesellschaft

zu gewährleisten (Krenn 2002: 31) (Donnerstag 1995: 68). Aufgrund der vorliegenden Fachliteratur lässt sich eine Diskrepanz zwischen Literaturdidaktik und Unterrichtspraxis erkennen. So wird auf der einen Seite ein Wertzuwachs von literarischen Texten in der mutter- sowie fremdsprachlichen Literaturdidaktik diagnostiziert (Tütken 2006: 52), auf der anderen Seite allerdings kritisiert, dass im Sprachunterricht mutter- wie auch fremdsprachliche Gedichte kaum Beachtung finden (Bredella 2002: 281). Krenn resümiert, dass Literatur zur „Garnierung“ verkommen sei und es sehr schwer im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht habe (Krenn 2002: 36). Allerdings liefert er praktische Aufgabenstellungen, die eine Möglichkeit bieten, mit dem Text zu arbeiten, ohne ihn didaktisch auszubeuten. Hierfür hat Krenn einige Faktoren aufgelistet, die Aufgabenstellungen in Bezug auf den Einsatz literarischer Texte lernwirksam machen. Aufgrund ihres spezifischen Potenzials könnte Literatur für das Sprachenlernen effizienter als andere Textsorten fungieren (Krenn 2002: 23): Dabei besteht für ihn das Potential von Literatur darin, Lernende intrinsisch zu motivieren, da neue Welten affektiv erschlossen werden müssen und die Offenheit eine Herausforderung darstellt, Sinn zu konstruieren (Krenn 2002: 25).

„Literatur und Fremdsprachenunterricht, das ist die Geschichte einer schüchternen Liebe und die Geschichte eines ständigen Missbrauchs.“ (Kast 1994a: 5)

Hierbei wird die Ambivalenz von literarischen Texten und Deutsch als Fremdsprache-Unterricht sichtbar. Meist wird Literatur als Mittel zum Zweck für einen landeskundlichen, linguistischen und praktischen Sprachunterricht eingesetzt. Da Lehrbuchtexte oft durch die Unterrichtsplanung von Grammatikprogression und Alltagssituationen dominiert werden, erhalten die Inhalte literarischer Texte kaum Beachtung. Butzkamm plädiert dafür, literarische Texte bei der Suche nach geeigneten Lehrwerktexten nicht grundsätzlich auszuschließen, da aufgrund der Mannigfaltigkeit der Literatur die Kriterien für einen guten Sprachlehr- und lernertext erfüllt werden könnten (Butzkamm 1985: 114). Themen und Inhalte dienen vor allem im Anfangsunterricht fast nur der indirekten Präsentation von Grammatik und Wortschatz (Neuner, Hunfeld 1990: 110). Allerdings findet in der Forschung auch der ästhetische und heuristische Eigenwert von Literatur regen Anklang (Ehlers 2010: 1531).

Im Gegensatz zu diesen Anschauungen, welche eine Funktionalität von Literatur im Fremdsprachenunterricht beinhalten, weisen extreme Positionen jeglichen Nutzen von Literatur im Fremdsprachenunterricht zurück, da das Interesse der Lernenden an literarischen Texten fehle.

„*Ein Gedicht hilft nicht beim Lösen einer U-Bahn-Karte.*“ (Häussermann zit. nach Koppensteiner 2001: 13)

Diesem Stand widerspricht Busch vollends, wenn er Alltagsdialoge als keine bzw. schlechte literarische Texte bezeichnet, die ohne Kenntnis der Bedingungen und Techniken literarischer Kommunikation verfasst worden seien und als Lesetexte vor allem im Urteil der Lernenden als trivial und langweilig betitelt würden (Busch 1985: 54). Weiters führt Butzkamm in diesem Zusammenhang die didaktischen Vorzüge literarischer Texte bei geschickter Auswahl an. Literarische Texte seien leichter einprägsam, weniger abnutzbar, merk-würdiger, Lehrkräfte sollten allerdings den Zwang des „Darüberredens“ ablegen, da es genüge, ein Gedicht aufzunehmen, einzuprägen und wieder vorzutragen (Butzkamm 1985: 118). Außerdem würden literarische Texte ein stärkeres Reizpotenzial bieten, ihnen zuzustimmen, sie abzulehnen, nachzuahmen oder fortzuspinnen, jedoch sollten diese Reaktionen keiner literarischen Analyse entsprechen, da diese in den meisten Fällen außerhalb der sprachlichen Möglichkeiten der Lernenden lägen (Butzkamm 1985: 119).

Als zentrales Thema der fremdsprachlichen Literaturdidaktik ist der komplexe Vorgang des Lesens anzuführen. Das Rezipieren stellt einen aktiven allerdings auch individuellen Prozess dar, welcher Weltwissen, Sprachwissen sowie persönliches Wissen aktiviert. Die Vermittlung von geeigneten Lesestrategien ist hierbei von großer Bedeutung und sollte ein angestrebtes Ziel jedes Unterrichtenden sein. Eine Schlüsselrolle beim Leseverstehen spielen selektive Mechanismen (Ehlers 2010: 1538). Eine Differenzierung zwischen „*effort reading*“ – hier richten die LeserInnen ihre Aufmerksamkeit auf den Text und die Informationen, die dieser enthält – und „*aesthetic reading*“ – bei dieser besonderen Form des Lesens steht der Verstehensprozess im Mittelpunkt, die LernerInnen richten daher ihre Aufmerksamkeit auf ihre eigenen Reaktionen während des Lesevorgangs – nimmt Bredella vor (Bredella 1985: 362). Busch (1985: 63) führt beim Verstehen literarischer Texte drei Ebenen (verfasst von Lothar Bredella, A.M.) an:

1. Verstehensebene: Beim Verstehen der dargestellten Interaktionen in literarischen Texten, deutet die Leserschaft, im Rückgriff auf eigenes lebensweltliches Handeln, das Agieren der ProtagonistInnen eines Textes.

2. Verstehensebene: Diese beinhaltet das Verstehen der Interaktion zwischen Text und LeserIn. Der literarische Text will die Leserschaft rühren, zum Lachen oder Weinen bewegen oder ihr die Ausweglosigkeit bestimmter Situationen vor Augen führen. Hierbei gilt es die Intention des/der Textes/Autors/Autorin zu erkennen, was auch als Botschaft bzw. intendierter Sinn des Textes aus der Sicht des Autors/der Autorin bezeichnet werden kann.

3. Verstehensebene: Das Gespräch im Unterricht über die Deutungen und Antworten der Lernenden auf den Text. Dieses kann das vage Verstehen der LernerInnen erweitern, vertiefen und präzisieren.

Um Literatur bereits im Anfängerunterricht etablieren zu können, ist es erforderlich das globale Leseverstehen zu trainieren, damit der Spaß am Lesen gewährleistet werden kann. Hierbei sollte bedacht werden, dass Lernende nicht zum ersten Mal mit Literatur konfrontiert werden, sondern in vielfältiger Form mit literarischen Texten in ihrer Muttersprache in Berührung kamen, jedoch gewissen Grundlagen und Verfahren im Umgang mit Literatur vermittelt werden sollten (Koppensteiner 2002: 42). Busch warnt davor, wieder eine formalästhetische und sprachbetrachtende Textanalyse zu betreiben und Konzeptionen der Vergangenheit, die zu einem Gegensatz von Sprach- und Literaturunterricht führten, zu belegen (Busch 1985: 56). Hierbei sei es von großer Bedeutung, die literarischen Texte nach inhaltlichen, nicht nach formalen Kriterien auszuwählen, wenn eine formale Analyse vorgenommen werden soll (Busch 1985: 61). Diese könne, nachdem der Text inhaltlich verstanden wurde, dazu beitragen, dass Verstehen zu vertiefen und zu präzisieren (Busch 1985: 62).

Auch Weinrich fordert, die Literatur von Anfang an in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren, da das Hinauszögern eines „Literaturshocks“ den Lernenden nicht helfe (Weinrich 1985: 247).

„Nicht nur die Literatur, auch die Welt, in der wir leben, ist vieldeutig. Ständig interpretieren wir, ständig müssen wir interpretieren, nicht nur dann, wenn Nicht- oder Mißverstehen zu bewußten Interpretationsakten nötigen.“
(Kurz zit. nach Langemeyer zit. nach Houska 2007: 19)

Kast fordert literarische Textangebote für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, die keine unüberwindbaren Probleme aufwerfen, die allerdings trotzdem genug Leseanreiz enthalten, als Herausforderung erfahren werden, Interessantes mitzuteilen haben und Entscheidungen verlangen (Kast 1985: 139). Hierbei sollte die Frage der Adaptionen wieder aufgegriffen werden, um den Text zu entlasten (Kast 1985: 139). Kast führt zu diesem Thema unterschiedliche Möglichkeiten an, wobei jene der Kommentierung, ohne textliche Veränderungen des literarischen Textes, im weitesten Sinne einer Adaption gleicht (Kast 1985: 140). Problematisch sei hingegen die „Adaption im engeren Sinn“, „die eliminierende und modifizierende Adaption (Löschmann, Schröder zit. nach Kast 1985: 142) bei welcher ein Eingriff in den Text vorgenommen wird, z.B. unbekanntes Wortmaterial und/oder ganze Textteile eliminiert werden bzw. der Text paraphrasiert wird, hierbei erfolgt eine Substitution mittels Synonymen, prägnantere Kontexte, Komplementierungen usw. (Kast 1985: 142).

Für Großklaus stellt die Konfrontation mit dem oben angeführten Kulturschock eine entscheidende Voraussetzung für die Bildung interkultureller Kompetenz dar (Großklaus 1991: 25).

„Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, sich adäquat und flexibel gegenüber den Erwartungen der Kommunikationspartner aus anderen Kulturen zu verhalten, sich der kulturellen Differenzen und Interferenzen zwischen eigener und fremder Kultur und Lebensform bewusst zu werden und in der Vermittlung zwischen den Kulturen mit sich und seiner kulturellen Herkunft identisch zu bleiben.“ (Bredella, Meißner, Nünning, Rösler 2000: XXXVIII)

Eine Sprache zu erlernen bedeutet nicht nur die Lexik und Syntax zu verstehen, es erfordert auch eine Auseinandersetzung mit der fremden Kultur. Um dies zu ermöglichen ist allerdings eine Beschäftigung mit der eigenen Kultur notwendig. Damit wird eine Sensibilisierung auf das „Eigene“ und das „Fremde“ erreicht. Die

Fremdsprachendidaktik rechtfertigt den Einsatz von Literatur mit dem Lernziel „Kulturmündigkeit“ (Sagmo 1987: 283) oder „Cultural Awareness“ (Krumm 2000: 21). Busch schreibt fremdsprachlichen Lehrtexten die Aufgabe zu, den Lernenden die Identifikation mit den ProtagonistInnen zu ermöglichen, um dann durch diese Identifikation simultan ein „sich Versetzen“ in die geschilderte fremdsprachliche Realität zu gewährleisten (Busch 1985: 55).

„Texte aus dem Land dieser fremden Sprache sind lästig: sie beschreiben Unvertrautes, Ungewohntes, Unbekanntes, Unerfahrenes – Anderes. Je weiter dieses Land räumlich, zeitlich und ideologisch entfernt ist, desto größer sind die Distanzen zwischen Texte und Leser [...]“ (Kast 1985: 136)

Literatur spielt daher besonders bei der Landeskundevermittlung eine entscheidende Rolle. In ihrer Bezugnahme auf Wirklichkeit sind literarische Texte Träger landeskundlicher Inhalte (Ehlers 2010: 1535). Sie vermitteln Wertvorstellungen, Wünsche, Träume, Hoffnungen, den Glauben sowie Gesellschaftsordnungen fremder Kulturen. Dadurch eignen sich literarische Texte, um entfernte Kulturkreise mit dem eigenen zu vergleichen. Mit ihr können Unterschiede zwischen den Kulturen aufgezeigt und bestehende Stereotypen abgebaut werden. Diesen Umstand betonen auch die ABCD-Thesen (Ehlers 2010: 1533).

„Der Umgang mit literarischen Texten leistet einen wichtigen Beitrag zur Erschließung deutschsprachiger Kultur(en). Mit Hilfe von Literatur können die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und subjektiver Einstellungen bewusst gemacht werden, zumal literarische Texte gerade dadurch motivieren, dass sie ästhetisch und affektiv ansprechen.“ (ABCD-Thesen 1990: These 14)

Durch literarische Texte wird die Zielsprachenkultur aus der Distanz erlebbar (Bredella 2002: 46), weil Literatur hierbei als Begegnungsort fungiert, dadurch ansprechend ist und die kulturelle Wahrnehmungsfähigkeit fördert (Hackl 2002: 96). Müller führt hierzu an, dass die Literatur einen künstlichen Ort darstelle, hier Lernende immer nur "so tun, als ob", und dieses unendlich groß sein kann, wenn es nicht durch ein Missverständnis blockiert wird. (Müller 1985: 404).

Das Erzählen nimmt in diesen Zusammenhang eine besondere Stellung ein. Alle Kulturen haben eine wichtige Grundlage: Geschichten wie Sagen, Mythen oder Märchen haben eine wichtige Position in der Identitätsfindung sowie Sozialisation und präsentieren sich als universale Phänomene (trotz der einzelnen kulturspezifischen Unterschiede), in welchen menschliche und allgemein gültige Motive und Konflikte thematisiert werden (Ehlers 2004: 64-76).

„Das Spezifische des Erzählens liegt darin, daß im Erzählen kulturelle Erfahrungen gebunden werden: Schicksale, Personenkonstellationen, Konflikte, Wissen, Alltagsabläufe, Handlungen und Interaktionen mit der sozialen Welt. Im Erzählen werden eigene und fremde Erfahrungen strukturiert, so daß Inhalte sinnlich-nachvollziehbar sind über Zeiten, Sprachen und kulturelle Räume hinweg.“ (Ehlers 1997: 203)

Faistauer führt bezüglich der Bedeutung des schriftlichen Erzählens für den Fremdspracheunterricht unter anderem an, dass die Lesekompetenz gefördert, durch die Auseinandersetzung mit literarischen Textsorten das literarische Lernen unterstützt, neue Denk- und Sichtweisen entdeckt und die Entspannung und Unterhaltung begünstigt werden, um nur einige Vorzüge zu nennen (Faistauer 2011: 41). Das Vorhandensein von Literalität sei die einzige Voraussetzung, um schriftliches Erzählen auf allen Niveaustufen zu ermöglichen (Faistauer 2011: 42).

Abschließend muss allerdings angemerkt werden, dass sich die Eignung, Ziele und Funktionen von literarischen Texten im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, trotz der mannigfaltigen Funktionen von Literatur für den Fremdsprachenunterricht, kaum, wenn überhaupt, in Zahlen erfassen lassen (Glaap 2001: 37). Das Literaturverstehen kann nicht als absolutes und endgültiges aufgefasst werden (Houska 2007: 22).

„Literatur-Verstehen endet nie mit einem Punkt, schon gar nicht mit einem Ausrufungszeichen; vielleicht mit einem Semikolon, das Innehalten signalisiert oder einem Komma, das Weiterführung verlangt, möglicherweise mit einem Gedankenstrich, der zum Nachsinnen auffordert.“ (Glaap zit. nach Houska 2007: 22)

4. Grundlagen für eine Lehrwerkanalyse

4.1 Die Stellung des Lehrwerks

Mit Begriffen wie Lehrbuch, Lehrwerk, Unterrichts- bzw. Lehrmedium, Lehr- und Lernmaterialien u. a. wird all das bezeichnet, was dazu dient, Lernen anzuregen, zu stützen und zu steuern. (Krumm 2010: 1215)

Lehrwerke haben deshalb einen maßgeblichen Einfluss auf die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts, da sie die wichtigsten Elemente einer bestimmten didaktischen und methodischen Konzeption bündeln und veranschaulichen (Neuner, 1994: 8). Als fachdidaktische Elemente können hierbei die Lehrzielbestimmung, die Lehrstoffauswahl und -abstufung, die Lehrstoffaufbereitung und die Lernzielkontrolle angesehen werden. Zu den Aspekten der Methodik zählen die Unterrichtsgliederung, die Sozialformen, die im Unterricht eingesetzten Medien sowie allgemein die Unterrichtsorganisation. Weiters wird den Lehrwerken eine zentrale Stellung im Unterricht beigemessen, da sie als vermittelnde Instanz zwischen Lehrplan, Lehrsituation und Lernenden fungieren (Neuner, 1994: 9). Das Lehrwerk kann daher als zentrales Instrument der Unterrichtsgestaltung angesehen werden, welches unter anderem auch die Rollen der Lehrkraft und der Lernenden definiert. Ist kein Lehrplan vorhanden, kann das Lehrwerk an dessen Stelle rücken.

Man unterscheidet an dieser Stelle zwischen einem Lehrwerk und einem Lehrbuch. Beim Lehrbuch handelt es sich um ein abgeschlossenes Werk mit Zielsetzung, Lehrstoffprogression und Unterrichtsverfahren. Im Lehrbuch sind sämtliche Hilfsmittel, die man für die Erreichung der gesetzten Ziele benötigt, wie Übungen, Grammatikunterstützung und -erklärung, sowie Vokabeln, in einem Buch enthalten. Das Lehrwerk besteht im Gegensatz dazu aus mehreren Teilen, die alle eine unterschiedliche didaktische Funktion haben. Diese Lehrwerkteile können aus einem Schülerbuch, Arbeitsheft, Glossar, grammatischem Beiheft, Zusatzlesetexte, auditiven Medien bestehen. All diese zusätzlichen Materialien sollen den Lernenden und der Lehrkraft ermöglichen, einen fundierten und vielseitigen Einblick in die betreffende Fremdsprache zu erhalten. Wie bereits erwähnt, wird dem Lehrwerk in der Methodik eine große

Aufgabe beigemessen. So übernimmt das Unterrichtsmedium oft eine Leit- und Orientierungsfunktion für die Lernenden und Lehrenden. Trotz allem bieten die methodischen und didaktischen Konzepte genügend Platz, um sich mit der Unterrichtsgestaltung auf die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden einzustellen und diese auch im Unterricht einbeziehen zu können.

Nach Krumm (2010) hat das Lehrwerk folgende vier zentrale Aspekte:

1. Lehrwerke und Lehr-/Lernziele:

Lehrwerke orientieren sich üblicherweise an den vorhandenen Curricula und Prüfungen, um ihre Verwendungschancen zu verbessern. Wie bereits erwähnt kann im Fall eines nicht vorhandenen Lehrplans das Lehrwerk an dessen Stelle rücken. Lehrwerke bilden die Lehr- und Lernziele (u.a. im Bereich der Texte und Themen) und bringen den Lehrstoff in eine Reihenfolge, die eine systematische und zielgerichtete Progression erlaubt. (Krumm 2010: 1215).

2. Lehrwerke und Lehrinhalte:

Lehrwerke, die für die Vermittlung der deutschen Sprache im Ausland konzipiert wurden, und die hierbei enthaltenen Texte und Themen stellen den zentralen Zugang zur fremden Sprache und Kultur dar und legen damit auch fest, in welchen Situationen, mit welchen Texten die deutsche Sprache im Unterricht erlernt und praktiziert werden kann. (Krumm 2010: 1216). Hierbei wird der Authentizität eine besondere Bedeutung beigemessen. Wobei Vorsicht geboten ist, da die Forderung nach Aktualität im Bereich der Landeskunde von einem klassischen Lehrwerk kaum erfüllt werden kann. Allerdings kann hier das Internet als Alternative angesehen werden. Lernende und die Lehrkraft können sich mit diesem Medium über neueste Entwicklungen eines Landes informieren, wobei hier die Aktualität sowie die Verknüpfung von Bild, Ton und Text mit einem klassischen Lehrwerk nicht vergleichbar sind.

3. Lehrwerke und die Lernenden:

Lehrwerke richten sich üblicherweise an Lehrkräfte. Für die Lernenden dienen sie als Vorgabe, welche nicht beeinflusst werden kann. Weiters bezieht das Lehrwerk nur sehr selten (und wenn, dann zufällig) die Bedürfnisse der LernerInnen ein. Immer wieder gab es Versuche auf die Verwendung eines klassischen Lehrwerks gänzlich zu verzichten und

die gesetzten Unterrichtsziele mittels eigener Materialien zu erarbeiten. All diese Versuche, mehr Lernautonomie in den Unterricht zu bringen, rückt die Lehrwerkentwicklung stärker ins Zentrum der Wissenschaft (Krumm 2010: 1216).

4. Lehrwerke in Abhängigkeit von der Lehrmethode:

Lehrwerke spiegeln üblicherweise den jeweiligen Forschungsstand der fremdsprachendidaktischen Diskussion und repräsentieren somit auch die im Erscheinungszeitraum herrschenden methodischen Unterrichtsvorstellungen (Krumm 2010: 1216).

Eine präzise Unterscheidung der Unterrichtsmethoden und den dazu gehörigen Lehrwerkgenerationen liefert Lutz Götze (1994: 29, 30).

- Grammatikorientierte Lehrwerke, die im Zuge der Grammatik-Übersetzungsmethode entwickelt wurden (z.B. Deutsche Sprachlehre für Ausländer von Heinz Griesbach und Dora Schulz, 1955).
- Lehrwerke, die sich der audio-lingualen und audio-visuellen Lehrmethode verpflichtet haben (z.B. Vorwärts International von E.J. Arnold u.a., 1974)
- Kommunikative Lehrwerke, im Anschluss an die pragmatische Wende in der Fremdsprachendidaktik (z.B. Deutsch aktiv von Gerhard Neuner u.a., 1987)
- Adressatenspezifische Lehrwerke sowie Lehrwerken aus der „Fremdperspektive“ die die Interkulturalität hervorheben. (z.B. Sprachbrücke von Gudula Mebus u.a., 1989-1990 und Sichtwechsel von Martin Hog u.a., 1984)
- Lehrwerke, die in stärkerem Ausmaß kognitives Lernen ins Zentrum rücken („mentalistische Wende“ in der Methodik) (z.B. Die Suche von Volker Eismann u.a., 1993). Die Abgrenzung der fünften Lehrwerkgeneration ist nach Krumm (2010: 1217) allerdings strittig, da von einer kognitiven Wende im Bereich der Methodik keineswegs durchgehend die Rede sein kann. Jedoch kann man anhand neuerer Lehrwerke erkennen, dass diese keinem einheitlichen methodischen Konzept mehr verpflichtet sind und sich eher an diversen Prüfungsvorgaben und dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) orientieren.

Die Gestaltung der entsprechenden Unterrichtswerke wird von zwei grundlegenden Faktoren, hierbei unterscheidet man zwischen fachübergreifenden und fachspezifischen, beeinflusst. Gesellschaftlich-politische bzw. institutionelle Veränderungen tragen meist

zu einem Wandel der Unterrichtskonzeption bei, hierbei spricht man von fachübergreifenden Faktoren. Dazu zählen gesellschaftliche Leitvorstellungen zu Schule und Schulfach sowie übergreifende pädagogisch-didaktische Konzepte (Neuner, 1994: 13). Wenn hingegen die einzelnen Fachwissenschaften (z.B. die Linguistik, Literaturwissenschaft und Landeskunde) neue Erkenntnisse in Bezug auf die Vermittlung der Fremdsprache gewinnen und im Zuge dessen neue Lehrkonzeptionen entwickeln, so handelt es sich um fachspezifische Faktoren.

4.2 Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung

In den 50er Jahren – nach der Etablierung des Englischen als erste Fremdsprache in weiten Bereichen der Höheren Schule – fehlen Beiträge zur Lehrwerkanalyse in der Fachdiskussion fast gänzlich (Neuner, 2003: 401). Nach Neuner liegen hierfür zwei Indikatoren vor: Zum einen deutet diese fehlende Kritik auf eine fehlende Einigung der PhilologInnen bezüglich der Ziele und Methoden des Neusprachlichen Unterrichts, der Gestaltung von Lehrmaterialien und ihres Einsatzes im Unterricht hin. Zum anderen muss erwähnt werden, dass zu dieser Zeit Lehrwerke für den Englisch- und Französischunterricht eine Art Monopolstellung unter den Lehrwerken an Höheren Schulen erringen konnten und damit eine Lehrwerkkritik weithin überflüssig machten. Allerdings können die verstärkt auftretenden Publikationen zur Lehrwerkanalyse und -kritik als positive wissenschaftliche Entwicklung gewertet werden.

Die Lehrwerkkritik ist von der Lehrwerkforschung zu unterscheiden. Letztere bezieht sich auf die Funktion und Wirkung von Lehrmaterialien im Lehr- und Lerngeschehen (Neuner, 2003: 400). Im vorliegenden Fall wird das Augenmerk auf die Lehrwerkkritik gelegt. Diese beschäftigt sich mit der Frage, ob ein Lehrwerk seine – etwa durch den Lehrplan festgelegten – Aufgaben im Hinblick auf den Unterricht mit einer bestimmten Lernendengruppe im Rahmen eines vorgegebenen Lernkonzepts erfüllt (Neuner, 2003: 400).

4.3 Lehrwerkanalyse

Um den wissenschaftlichen Charakter dieser Arbeit gewährleisten zu können, soll im Folgenden die Forschungsmethode der Lehrwerkanalyse nähere Betrachtung finden. Krumm gliedert diese wissenschaftliche Herangehensweise in zwei Bereiche:

Hermeneutische Lehrwerkkritik:

Bei dieser Methode können die GutachterInnen für sich plausible Gründe für die festgelegten Kriterien und Urteile anführen, beziehen sich allerdings nicht auf ein übergreifendes Ordnungssystem (Krumm 1982: 2). Die damit verbundene Subjektivität wird als größter Kritikpunkt an dieser Lehrwerkanalyse angeführt. Nach Krumm stellt allerdings die empirische Lehrwerkforschung eine sichere Grundlage für die Analyse, Beurteilung und Entwicklung von Lehrwerken dar (Krumm 1982: 2).

Empirische Lehrwerkforschung:

Diese Herangehensweise untersucht die Wirkungen des Lehr- und Lernmaterials, wobei hier den Steuerungswirkungen von Lehrkraft und Lernenden besondere Beachtung geschenkt wird (Krumm 1982: 2). Krumm (1982) teilt diese Form der Lehrwerkforschung in zwei Ebenen:

- **Systematische Lehrwerkerprobung:** praktische Erprobung unter Angabe der Arbeitsbedingungen, der benötigten Arbeitszeit, dem Lernzuwachs und der notwendigen Korrekturen nach der Erprobung (Krumm 1982: 2). Krumm fordert, dass diese Ergebnisse z.B. in Form von LehrerInnenhandbüchern zur Verfügung gestellt werden sollten (1982: 2).
- **Einbeziehung der Betroffenen:** Durch Befragungen und Einschätzungen können die Reaktionen von Lehrkräften und LernerInnen auf das Lehrmaterial erhoben werden (Krumm 1982: 2). Eine besondere Form dieser praktischen Bezugnahme stellt das „Lehrwerk-Puzzle“ dar. Dabei wird eine Lektion eines neuen Lehrwerks ausgewählt und in kleinste Einheiten aufgelöst, welche die Lehrkräfte unter Berücksichtigung formaler und thematischer Gesichtspunkte, didaktischer Plausibilität wiederherstellen und mit Überschriften, Anweisungen und Zielangaben ergänzen sollen (Lohfert 1982: 38, 39).

Auch Neuner (1982) stellt Überlegungen zu dieser Forschungsmethode an und gliedert hierbei die Lehrwerkforschung in zwei Bereiche:

Wissenschaftliche Lehrwerkforschung

Bei dieser Methode werden Fragestellungen und Instrumentarien aus den Fachwissenschaften entwickelt und an das jeweilige Lehrwerk gestellt (Neuner 1982: 5). Neuner führt an, dass diese Form der Lehrwerkbegutachtung leicht Gefahr laufe, ihr eigentliches Ziel, eine Verbesserung der Praxis zu erwirken, aus den Augen zu verlieren (Neuner 1982: 5). Daher seien die wissenschaftlichen Erkenntnisse nicht mit dem Erkenntnisinteresse der Lehrkräfte vereinbar und die Befunde der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Lehrwerk auch nicht bedingungslos und direkt auf die Unterrichtspraxis übertragbar (Neuner 1982: 5).

Praxisbezogene Lehrwerkbeurteilung

Dieser Methode muss eine Klärung der konkreten Bedingungen der jeweiligen Lehr- und Lernsituation vorausgehen, da nach der Brauchbarkeit des Lehrwerks im konkreten Unterricht gefragt wird (Neuner 1982: 5). Die Eignung eines Unterrichtswerks ist vor allem von Faktoren wie Schule, Lernende, und Stoff abhängig, da diese den „konkreten Unterricht“ kennzeichnen, und daher nur adressaten-, lehr-, lern- und situationsspezifisch beurteilbar sind (Neuner 1982: 7, 8). Eine objektive Analyse des Lehrwerks ist aufgrund der zu berücksichtigenden Faktoren nicht möglich.

4.4 Kriterienkataloge

Zur Beurteilung von Lehrwerken wurden bereits mehrere Kriterienkataloge entwickelt und vorgestellt. Hierbei ist anzumerken, dass bei der Lehrwerkanalyse und -kritik häufig die fehlende Objektivität hervorgehoben wird, da das wissenschaftliche Interesse der Fremdsprachendidaktik an dem betreffenden Lehrwerk kaum mit dem Interesse bzw. den Bedürfnissen und Wünschen, die die Lehrkraft an das entsprechende Lehrwerk hat, übereinstimmt. Die jeweiligen Gutachten versuchen das Problem der Subjektivität dadurch auszugleichen, dass die Kriterien im Team entwickelt und vor der Anwendung fachöffentlich diskutiert wurden und auch die Lehrwerkanalyse selbst das Ergebnis von Teamarbeit war (Krumm, 1994a: 25). Nachfolgend werden nun die wichtigsten

Kriterienkataloge (nach ihrem Erscheinungsjahr) zur Lehrwerkanalyse beschrieben und hierbei die Fragestellungen, welche für die Thematik „Einsatz literarischer Texte in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache“ von Bedeutung sind, aufgezeigt.

4.4.1 Analyse bestehender Kriterienkataloge

Mannheimer Gutachten

Den wohl differenziertesten Kriterienkatalog zur Analyse von DaF-Lehrwerken stellt das Mannheimer Gutachten dar. Die Kriterien wurden in die Bereiche Didaktik, Linguistik und Themenplanung (Deutschlandkunde) gegliedert (Engel, 1981a: 9). Zu erwähnen ist, dass dieser Kriterienraster keine bestimmte Unterrichtsmethode durchsetzen, sondern Lehrwerke an ihrem Adressatenbezug, an der Transparenz und an den konsensfähigen Prinzipien im Bereich des „Deutschunterrichts für AusländerInnen“ messen möchte. Es soll geprüft werden, wie weit versucht wird, Sprache unter den Bedingungen des fremdsprachlichen Deutschunterrichts als Form sozialen Handelns zu vermitteln (Engel, 1981b: 17). Dieses Gutachten enthält keine Fragestellungen zum Einsatz literarischer Texte in Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerken. Allerdings finden sich einige Analyse Kriterien, welche für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind.

1) Fragen zum didaktischen Bereich:

- Allgemeine Hinweise auf Zielsetzungen und Grundlagen
- Angaben zu Zielgruppe und Lernvoraussetzungen
- Genereller Aufbau
- Bestehen inhaltliche Bezüge zwischen den Lektionen (Leitmotiv, Verknüpfungen)?
- Sind die Texte nach Textsorten oder Situationstypen über die Lektionen verteilt?
- Welche Fertigkeiten werden ausgebildet? (verstehendes Hören/verstehendes Lesen/imitatives Sprechen/produktives Sprechen/Schreiben)
- Wie werden diese Fertigkeiten ausgebildet? (gleichzeitig/nacheinander/nur einzelne schwerpunktmäßig)

2) Fragen zum linguistischen Bereich:

- Authentizität der Texte
- Imaginative Texte/expositorische Texte (Zeitungen, Fachbuch/Sachbuch, Tondokumente)
- Wie sind die Texte übernommen? Authentisch unverändert/authentisch adaptiert/gekürzt/nicht ersichtlich.
- Handelt es sich um speziell für Lehrzwecke „gemachte“ Texte des Lehrwerkautors?
- Entsprechen Art und Herkunft der Texte den Erfordernissen der Aktualität?

3) Fragen zum Bereich der Themenplanung:

- Ist die Textsortenauswahl bezugsgruppenorientiert und -angemessen?
- Ist die Auswahl der Texte auf die Entwicklung sozialer Kompetenz (Orientierungskompetenz) angelegt?
- Welche Textpräferenzen ergeben sich?

Stockholmer Kriterienkatalog

Der Stockholmer Kriterienkatalog, verfasst von Hans-Jürgen Krumm, beinhaltet Fragen zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern, den Aufbau des Lehrwerks, das Layout, die Übereinstimmung mit dem Lehrplan, die Inhalte und Landeskunde, die Sprache, die Grammatik, die Übungen und die Perspektive der LernerInnen betreffend (Krumm, 1994: 100 – 104).

Folgende Fragen sind für die vorliegende Arbeit von Bedeutung:

- Ist die äußere Aufmachung ansprechend?
- Ist die Gestaltung der Lektionen und Lehrbuchseiten übersichtlich?
- Entspricht die Konzeption des Lehrwerks den Anforderungen des Lehrplans (z.B. übergreifende Lernziele, kommunikative Lernziele)?

Soweit entsprechende Texte und Informationen im Lehrwerk vorhanden sind, ist zu fragen, ob sie

- ausgewogen sind?
- abwechslungsreich gestaltet sind?
- und ob kulturkontrastive Aspekte berücksichtigt werden?

- Werden im Lehrwerk auch literarische Texte (Gedichte, Kurzgeschichten etc.) vorgestellt?
- Bietet das Lehrwerk Beispiele für die sprachliche Vielfalt, z.B. Umgangssprache, Werbesprache, Fachsprache, Jugendsprache, literarische Sprache?
- Ist die Sprache für die jeweilige Lernstufe zu schwierig (zu viele neue Wörter, komplexer Satzbau) oder zu leicht (langweilig)?
- Sind zusammenhängende Lesetexte vorhanden (ausgewogenes Verhältnis zwischen Lang- und Kurztexten)?
- Führen die Texte auch die emotionalen Ausdrucksmöglichkeiten der Sprache vor? (Dazu gehört auch das Vorhandensein von Spielen, Liedern, Reimen, aber auch Ausdrücke für Freude, Wut, Angst, etc.)
- Besteht ein sprachlicher und thematischer Zusammenhang zwischen Textteil, Grammatik und Übungsteil?

Brünner Kriterienkatalog

Der Brünner Kriterienkatalog wurde speziell für DaF-Unterrichtende in Tschechien entwickelt, um diesen eine Hilfestellung zu geben, zukünftig neue DaF-Lehrwerke selbstständig beurteilen zu können (Jenkins 1997: 182).

Der erwähnte Kriterienkatalog umfasst eine sehr detaillierte Auflistung von Anforderungen, die an das betreffende neue Lehrwerk gestellt werden können. Aufgrund der Vielzahl der Analysepunkte werden an dieser Stelle lediglich jene Fragestellungen angeführt, welche für diese Arbeit von Relevanz sind.

Bezüglich der Anforderungen an die Texte wurden von Jenkins folgende Fragen formuliert:

- Länge der Texte? (nur kurze oder auch längere Lesetexte)
- Sind die Aufgaben zu den literarischen Texten angemessen? (Gibt es Unterschiede zur Arbeit mit Sach- und Alltagstexten?)
- Werden Übungen zu Wortschatz und Grammatik aus den angebotenen (Kon-)Texten entwickelt?

Für die Fertigkeit Lesen wurden unter anderem diese Kriterien festgelegt:

- Wird das Leseverstehen bewusst geübt?

- Werden Lesestrategien bewusst gemacht? (Hypothesen bilden/überprüfen, Wörter aus dem Kontext erschließen, Textgliederung erkennen ...)
- Werden unterschiedliche Lesestile geübt? (überfliegendes, selektives, globales, detailliertes, intensives Lesen)
- Werden literarische Texte gelesen?
- Wird das Lesen längerer Texte geübt?

Auch werden allgemeine Anforderungen, welche jeder Lehrwerkanalyse vorausgehen sollten, zu der Eignung für die betreffende Zielgruppe, der Aktualität der Inhalte sowie des „Unterhaltungswerts“ des Lehrwerkes, formuliert.

34 Maxime

Der Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts hat sich mit der Frage befasst, wie Texte in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache verwendet werden. Anhand eines umfangreichen Corpus wurden die 1987 gängigen Lehrwerke analysiert und im Anschluss als Ergebnis der Analyse 34 Maxime formuliert (Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts, 1994: 155 – 162).

Hierbei beziehen sich die ersten beiden Leitsätze auf die Textauswahl, wobei hier auf eine große Vielzahl an Texten unterschiedlicher Herkunft in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache plädiert wird, sowie den Einsatz von Originaltexten, welche unterschiedlichen Textsorten angehören und ferner verschiedenen historischen Epochen und kulturellen Kontexten entstammen sollen (1. und 2. Maxime 1994: 155).

Der 16. und 17. Leitsatz (Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts, 1994: 158) beziehen sich explizit auf den Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht und empfehlen diesen in besonderem Maße. Älteren Texten wird aufgrund ihrer größeren Verfremdungskraft eine bessere Eignung für die didaktische Umsetzung zugeschrieben als neueren Texten, welche sprachlich einfacher wären. Eine Beschränkung auf die Gegenwartsliteratur ist aus diesem Grund nicht zu rechtfertigen. Insbesondere Gedichte dürfen bei der Entwicklung von Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache nicht unberücksichtigt bleiben, da sie in vielen Fällen mnemotechnische Vorteile aufweisen. Liedertexte können im Gesangsvortrag oder gemeinsamen Gesang die Gruppenbindung erhöhen.

Bezüglich der Autoren finden sich zwei Maxime (4. und 5. Maxime 1994: 156), welche die VerfasserInnen von Lehrwerken dazu auffordern, möglichst wenige Texte selbst zu schreiben, sondern nach geeigneten Originaltexten zu suchen. Dabei werden literarische Texte in deutscher Sprache, welche von AutorInnen mit nichtdeutscher Muttersprache verfasst wurden, aufgrund ihrer motivierenden Wirkung auf die Lernenden, sehr empfohlen.

Kürzungen finden im 9. Leitsatz (Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts, 1994: 156) Erwähnung und werden aufgrund der Forderung nach kurzen Lehrwerktexten als legitim betrachtet. Allerdings sind nur solche Kürzungen als statthaft zu betrachten, welche ausschließlich didaktisch motiviert sind. Keinesfalls dürften Kürzungen aus moralischen, politischen oder sonstigen nichtdidaktischen Gründen vorgenommen werden.

4.5 Kritik an Kriterienkatalogen

Kriterienkataloge für die Analyse von Lehrwerken werden häufig zu dem Zweck erstellt, Fremdsprachenunterrichtenden eine Hilfestellung für die Analyse und Beurteilung von Lehrwerken zu geben, damit zum einen bei einer Neuanschaffung eine kritischere und zielgerichtete Analyse möglich ist und zum anderen das in Gebrauch befindliche Lehrwerk auf seine Vorzüge und Schwächen untersucht werden kann. Das Mannheimer Gutachten stellt in diesem Bereich, wie bereits erwähnt, die umfangreichste Publikation dar. Allerdings wurden nach dessen Veröffentlichung rasch kritische Äußerungen publik. So kritisierte Ottmar Hertkorn 1978 in der Zeitschrift Zielsprache Deutsch die Unterteilung der zu analysierenden Lehrwerke, da eine Trennung zwischen Lehrwerken für AnfängerInnen und für weiter Fortgeschrittene fehlt. Auch findet die Problematik der Zeitverschiebung Erwähnung, da zeitlich spätere Gutachten nur dann sinnvoll seien, wenn die Schülerreaktionen mit in die Beurteilung eingehen und nicht nur zu Vermutungen der Gutachter führen (Hertkorn 1978: S. 9). Weiters wird kritisiert, dass alle Lehrwerke mit denselben Kriterien analysiert werden, hierbei allerdings unterschiedliche Zielsetzungen und Entstehungszusammenhänge unbeachtet blieben (Hertikon 1978: S. 9).

Es ist einfach nicht legitim, von Lehrwerkautoren zu erwarten, daß sie wissenschaftstheoretische und fachdidaktische Neuansätze hellseherisch vorwegahnen und in ihre Lehr- und Lernmaterialien einplanen.
(Freudenstein 1978: S. 34)

Die Forderung besteht darin, dass ältere Lehrwerke durchaus daraufhin überprüft werden können, ob sie auch unter Aspekten neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse noch brauchbar sind, es sollte allerdings darauf hingewiesen werden und die Analyse entsprechend abgestimmt werden (Freudenstein 1978: S. 34).

Diese kritischen Äußerungen können auch auf alle anderen bisher erstellten und zukünftigen Kriterienkataloge für die Lehrwerkanalyse angewandt werden. Die Auswahl der zu analysierenden Lehrwerke ist immer subjektiv und daher kritisierbar. In der vorliegenden Arbeit werden ebenfalls nicht alle jemals publizierten Lehrwerke analysiert, sondern lediglich ein Lehrwerk stellvertretend für die zum Erscheinungszeitpunkt vorherrschende Unterrichtsmethode. Die zeitliche Differenz wird dahingehend eliminiert, da bei der Analyse nicht die derzeit vorherrschenden wissenschaftstheoretischen und fachdidaktischen Ansätze miteinbezogen werden, sondern allgemeingültige Fragestellungen Anwendung finden, welche keiner konkreten Unterrichtsmethode zugeordnet werden können.

4.6 Erstellung eines eigenen Kriterienkataloges

Nachfolgend werden in Bezug auf ausgewählte Kriterien Leitfragen formuliert, die als Grundlage für einen Kriterienraster anzusehen sind. Unter dessen Anwendung wird im nachfolgenden Kapitel jeweils ein Grundstufen-Lehrwerk der jeweiligen Methode im Hinblick auf die Repräsentanz und den Stellenwert literarischer Texte analysiert, wobei vor allem der Quantität literarischer Texte Beachtung geschenkt wird.

Beim selbst erstellten folgenden Kriterienkatalog wurden zum einen die oben genannten Kriterienkataloge berücksichtigt und zum anderen die zentrale Frage der vorliegenden Arbeit, wie literarische Texte unter Berücksichtigung der betreffenden Unterrichtsmethode in ausgewählten AnfängerInnen-Lehrwerken vermittelt wurden, in

konkreten Fragestellungen verwirklicht. Um die Umsetzung realisieren zu können, wurde als Forschungsmethode die Lehrwerkanalyse gewählt. Anzumerken ist, dass diese sowohl der hermeneutischen Lehrwerkforschung nach Krumm sowie auch der wissenschaftlichen Lehrwerkberücksichtigung nach Neuner zugeordnet werden kann (vgl. Kapitel 4.3, Lehrwerkanalyse). Die gewonnenen Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit fließen dabei ein.

Diese Analyse wird in zwei Teile unterteilt, wobei der erste Teil sich der Einzelanalyse eines Lehrwerkes der betreffenden Unterrichtsmethode widmet. Im darauf folgenden zweiten Teil werden diese Einzelanalysen abschließend beurteilt und eventuell vorliegende Besonderheiten hervorgehoben. Die betreffenden Einzelanalysen unterteilen sich in folgende Kategorien eines Kriterienkataloges:

- Design und allgemeine Konzeption des Lehrwerkes
- Häufigkeit literarischer Texte
- Das literarische Textangebot
- Repräsentierte Autoren und Autorinnen
- Didaktischer Einsatz literarischer Texte

4.6.1 Design und allgemeine Konzeption des Lehrwerkes

Zu Beginn der Analyse soll das jeweilige Lehrwerk allgemein vorgestellt werden, um einen Überblick über Aufbau, Ziele usw. zu geben. Da es sich bei den ausgewählten Lehrwerken um Ausgaben für den AnfängerInnenunterricht handelt, erfolgt keine gesonderte Frage nach der Zielgruppe. Da für die Analyse lediglich die Kursbücher herangezogen werden, erfahren zusätzliche Materialien wie zum Beispiel Arbeitsbücher, CDs oder LehrerInnenhandbücher keine Berücksichtigung. Folgende Fragen zur allgemeinen Konzeption finden Beachtung:

- Allgemeine Angaben: Titel, Autoren, Verlag
- Struktur des Lehrwerks: Wie ist das Lehrwerk bzw. die einzelnen Lektionen aufgebaut? Liegen inhaltliche Bezüge zwischen den einzelnen Lektionen vor?
- Themensetzung: Welche Themen werden im Lehrwerk behandelt?

- Zielsetzung: Gibt es explizit genannte Ziele, die mit dem Lehrwerk verwirklicht werden sollen?

4.6.2 Häufigkeit literarischer Texte

Im Hinblick auf die quantitative Repräsentanz literarischer Texte in Lehrwerken stellt diese Kategorie den wichtigsten Teil der Lehrwerkanalyse dar. Vorrangig wird eine Bestandsaufnahme durchgeführt, wobei auch das Verhältnis von literarischen und nicht-literarischen Texten analysiert werden soll. Hierbei ist es durchaus möglich, dass in dem einen oder anderen Lehrwerk keine literarischen Texte vorzufinden sind. Nichtsdestotrotz wurden folgende Fragen zu dieser Kategorie ausformuliert:

- Welche Textsorten sind generell vertreten?
- Sind literarische Texte in dem Lehrwerk vorzufinden? Wie hoch ist die Repräsentanz literarischer Texte in dem jeweiligen Lehrwerk?
- In welchem Verhältnis stehen literarische Texte und nicht-literarische Texte?

Sollte das Lehrwerk keinen literarischen Text enthalten, schließt die Einzelanalyse mit folgender Frage:

- Entspricht der didaktische Einsatz der eingesetzten Texte den Zielsetzungen der betreffenden Unterrichtsmethode?

4.6.3 Das literarische Textangebot

Die nachfolgenden Fragestellungen sollen eine vertiefende qualitative Analyse der literarischen Texte gewährleisten. Die eingesetzten Textsorten wie auch die literarischen Gattungen sind hierbei von entscheidender Bedeutung.

- Welche literarischen Textsorten sind in dem Lehrwerk vertreten? Findet man Märchen, Erzählungen, Balladen, Romane (in Auszügen), Gedichte, Sprüche, Anekdoten, Novellen usw.?
- Welche Textsorten dominieren?

- In welchem Umfang werden literarische Texte im Vergleich zu „Gebrauchstexten“ (z.B. Werbungen, Anzeigen, Beschreibungen) vermittelt?
- Welche literarischen Gattungen werden in dem Lehrwerk präsentiert? Finden Lyrik, Epik und Dramatik gleichermaßen Anwendung?

4.6.4 Repräsentierte Autoren und Autorinnen

Bei dieser Kategorie erfolgt eine qualitative Analyse der vorliegenden literarischen Texte. Hierbei wird überprüft, welche Textsorten in Bezug auf den Einsatz von Literatur Verwendung finden und welche AutorInnen vertreten werden. Unter Berücksichtigung dieser Anforderungen ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Welche AutorInnen sind im Lehrwerk vertreten? (Dominieren „Klassiker“ wie Goethe?)
- Aus welchen Epochen stammen die AutorInnen? Gibt es einen zeitlichen Schwerpunkt?
- Wie ist die Gewichtung in Bezug auf zeitgenössische (unter Berücksichtigung des Erscheinungsjahres des jeweiligen Lehrwerkes) und ältere Autoren und Autorinnen?
- Wie ist das Verhältnis von Autoren und Autorinnen bezüglich des Geschlechts? Gibt es eine Dominanz oder ist das Verhältnis ausgewogen?

4.6.5 Didaktischer Einsatz literarischer Texte

Im Hinblick auf diese Kategorie steht die didaktische Funktion der eingesetzten literarischen Texte im Vordergrund. Hierbei findet natürlich die jeweilige anzuwendende Methode besondere Beachtung bei der Analyse. Da es sich um einen historischen Abriss handelt, wird lediglich auf die für die entsprechende Methode erläuterten Ziele eingegangen. Dahingehend ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Welche Fertigkeit(en) wird/werden mit den literarischen Texten trainiert und in welchem Ausmaß?
- Welche Übungen werden zu dem literarischen Text angeboten?

- Entspricht der didaktische Einsatz des literarischen Textes den Zielsetzungen der betreffenden Unterrichtsmethode?
- Wird der literarische Text immer instrumentalisiert oder steht er für sich?

4.7 Auswahl der analysierten Lehrwerke

Wie bereits oben erwähnt, wird zu jeder präsentierten Unterrichtsmethoden (vgl. Kapitel 2, Methoden des DaF-Unterrichts) ein Lehrwerk analysiert. Nach reiflicher Überlegung fiel die Entscheidung auf Lehrwerke die im Anfangsunterricht für Deutsch als Fremdsprache verwendet wurden. Grundstufenlehrwerke stellen die Basis für Lernende dar, auf welcher weiter aufgebaut werden kann. Das Lehrwerk ist gerade zu Beginn des Erlernens einer Sprache von großer Wichtigkeit, da sie zum einen als Übungsbuch und zum anderen als Nachschlagewerk und somit Hauptarbeitsmittel der Lernenden fungieren.

Bei der Auswahl der einzelnen Lehrwerke waren die oben angeführte Auflistung von Lutz Götze, die Vorschläge von Frau Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer sowie die Verfügbarkeit der Lehrwerke von Bedeutung. Weiters wurde ein gängiges Lehrwerk, welches im derzeitigen Deutsch als Fremdsprache-AnfängerInnenunterricht eingesetzt wird, ausgewählt, um die heutige Situation zum Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht analysieren zu können.

Folgende Lehrwerke werden im Hinblick auf literarische Texte analysiert:

„*Deutsche Sprachlehre für Ausländer*“ von Heinz Griesbach und Dora Schulz, 1957

„*Deutsch für Ausländer*“ von Hermann Kessler, 1954

„*Deutsch 2000*“ von Roland Schäpers, Renate Luscher und Manfred Glück, 1972

„*Deutsche Sprachlehre für Ausländer*“ von Heinz Griesbach und Dora Schulz, 1976

„*Deutsch aktiv*“ von Gerhard Neuner u.a., 1990

„*Sprachbrücke*“ von Gudula Mebus u.a., 1987

„*Die Suche*“ von Volker Eismann u.a. 1995

„*Tangram Deutsch als Fremdsprache*“ von Til Schönherr u.a., 2002

5. Die Lehrwerkanalyse

5.1 Einzelanalyse der ausgewählten Lehrwerke

5.1.1 Deutsche Sprachlehre für Ausländer, 1. Teil

5.1.1.1 Design und allgemeine Konzeption des Lehrwerks

Das der Grammatik-Übersetzungsmethode zugeordnete Lehrwerk *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* (vgl. Götze 1994: 29) wurde 1957 von Dora Schulz und Heinz Griesbach im Max Hueber Verlag veröffentlicht. Dem Vorwort des Lehrwerks ist zu entnehmen, dass das vorliegende Unterrichtswerk nicht für Kinder oder für Schnellkurse, welche lediglich eine oberflächliche Kenntnis der Sprache vermitteln wollen, gedacht sei (*Deutsche Sprachlehre für Ausländer* 1957: III). Das vorliegende Unterrichtswerk soll dem Verfasser und der Verfasserin nach eine sichere und einwandfreie Beherrschung der deutschen Sprache gewährleisten, wobei dies schon in einem achtwöchigen Lehrgang möglich sei (*Deutsche Sprachlehre für Ausländer* 1957: III).

Bezüglich der Anwendung im praktischen Unterricht wird der Lehrkraft von Schulz und Griesbach Freiheit gewährt, allerdings sei die Progression der Grammatik und die bevorzugte Stellung der Übung im Unterricht wesentlich für einen erfolgreichen Deutschunterricht (*Deutsche Sprachlehre für Ausländer* 1957: III). Diese Forderung unterstreicht auch die Grundsätze der GÜM. Allerdings wird vom Autor und der Autorin die einsprachige Unterrichtsform gefordert.

„In den deutschen Erklärungen unbekannter Wörter liegt ein großer Wert, da der Schüler dabei gezwungen ist, den Worten des Lehrers genau zu folgen und angeregt wird, deutsch zu denken.“ (*Deutsche Sprachlehre für Ausländer* 1957: IV)

Die für die GÜM bekannte Übersetzung wird von Schulz und Griesbach allerdings nicht gefordert. Das Lehrwerk ist aufgrund der Einsprachigkeit für Lernende aller Nationen einsetzbar.

Zu den Lesestücken merken die AutorInnen an, dass nur jene Wörter in den Texten enthalten sind, welche den praktischen Bedürfnissen der Lernenden entsprechen. Dementsprechend sind die Lehrkräfte dazu angehalten, die wichtigsten Wörter bei Einführung eines neuen Lesetextes zusammenzustellen und ihre Bedeutung anhand einer Alltagssituation klarzustellen (Deutsche Sprachlehre für Ausländer 1957: V). Im Anschluss sollen die LernerInnen das Wörterbuch nur dafür benutzen, um sich zu vergewissern, ob die Erklärungen der Lehrkraft verstanden wurden. Es folgen noch einige Arbeitsanweisungen der VerfasserInnen für den betreffenden Lehrenden, welche die Grammatik, die Wortzusammenstellungen, die Übungen sowie den Umgang mit den Lesestücken zur Wortschatzerweiterung betreffen.

Das Lehrwerk gliedert sich in 26 Abschnitte, wobei jedes Kapitel in sich geschlossen ist, das Grammatikthema und der Wortschatz allerdings in den folgenden Lektionen vorausgesetzt werden. Jeder Abschnitt wird in die Bereiche A – Lesestück, B – Grammatik, C – Wortschatz, D – Übung und E – Lesestück zur Wortschatzerweiterung unterteilt. Die Themensetzung ist sehr alltagsbezogen, z.B. werden Kapitelüberschriften wie „Die Zahlen“, „Ein Gespräch“ oder auch „Das Traumbuch und das Scheckbuch“ präsentiert. Zur visuellen Unterstützung werden einige wenige Zeichnungen geboten, die vor allem als zusätzliches Hilfsmittel bei einigen Lesestücken sowie beim Aufbau des Wortschatzes dienen sollen. Im Anhang finden die LernerInnen eine Auflistung zur Phonetik, jedoch ohne Lautschrift, zu wichtigen starken und unregelmäßigen Verben, die im Lehrwerk vorkommenden Verben in alphabetischer Ordnung und das Alphabet. Weiters werden Sprichwörter dargeboten, ein Index zur Verfügung gestellt sowie eine Landkarte Deutschlands zur Zeit vor und nach dem 2. Weltkrieg abgedruckt.

5.1.1.2 Häufigkeit literarischer Texte

Deutsche Sprachlehre für Ausländer bietet eine mannigfaltige Auswahl an Texten, die für den Alltag von Bedeutung sind. So werden Dialoge mit unterschiedlichen Inhalten präsentiert, aber auch Erzähltexte finden sich in großer Zahl. Weiters werden jeweils

zwei Statistiken und Zeitungsartikel für die Lernenden bereitgestellt. Der von Schulz und Griesbach angestrebte praktische Bezug zur deutschen Sprache und dem realen Leben von deutschen BürgerInnen soll mit einem Kontoauszug im 21. Kapitel, einem Wetterbericht in der Lektion 23 sowie einem Lesetext zum Thema „Ein Sportbericht“, welcher den Lernenden in gesprochener Version auf Schallplatte zur Verfügung gestellt wird, vermittelt werden. Auch der Text „Morgengymnastik im Rundfunk“, dieser wurde mit Zeichnungen zu den beschriebenen Sportübungen ergänzt, und ein Werbeprospekt und Reiseprospekt sowie Zeitungsannoncen sollen auf die deutsche „Lebensart“ hinweisen. In den Kapiteln 12 und 14 werden den Lernenden Briefe zur weiteren Bearbeitung vorgelegt, welche vor allem für die Vermittlung eines bestimmten Grammatikthemas bearbeitet werden. Obwohl bereits im Vorwort angeführt wurde, dass die LernerInnen unbekannte Wörter nach dessen Erklärung durch die Lehrkraft im Wörterbuch nachschlagen sollen, wird die Benützung eines solchen Nachschlagewerks erst in der 20. Lektion genauer erläutert.

Landeskunde wird in diesem Unterrichtswerk mit „Deutschlandkunde“ gleichgesetzt. Zu diesem Thema werden Texte wie „*Bestimmungen über die Einreise nach Deutschland und den Aufenthalt in Deutschland*“, „*Schule und Ausbildung in Deutschland*“ aber auch „*Made in Germany*“ präsentiert. Die explizite Erwähnung und Beschreibung der übrigen Staaten, in welchen Deutsch gesprochen wird, findet nicht statt.

Im Vergleich zu Sach- und Gebrauchstexten ist die Präsentation literarischer Texte sehr begrenzt. In den Kapiteln 11 und 23 findet man mehrere Sprichwörter, die ihren Ursprung unter anderem in der deutschen, lateinischen und englischen Sprache sowie Hindi haben. Nachfolgende oder vorangestellte Übungssequenzen dazu werden von den LehrwerkautorInnen allerdings nicht angeboten. Ein einzelner Text, der der Literatur zugeschrieben werden kann, steht vielen nicht-literarischen Texten gegenüber, wodurch man von einer Dominanz von Sach- und Gebrauchstexten sprechen kann.

5.1.1.3 Das literarische Textangebot

Zu den erwähnten Sprichwörtern werden keine Aufgabenstellungen angeboten, wodurch es an der Lehrkraft liegt, diese näher zu erläutern und gegebenenfalls deren Ursprung zu vermitteln. Insgesamt werden in Deutsche Sprachlehre für Ausländer 31 Sprichwörter

abgedruckt, wobei vermutlich einige bereits seit längerer Zeit nicht mehr dem Sprachgebrauch angehören (z.B. „*Was dich nicht brennt, das blase nicht!*“, „*Seid klug wie die Schlangen und ohne Falsch wie die Tauben!*“). Das Lesestück im 26. Abschnitt kann als literarischer Text angesehen werden und der Gattung des Dramas zugeordnet werden. Die Lyrik wird durch die Sprichwörter vertreten, allerdings konnte kein epischer Lesetext im Lehrwerk gefunden werden.

5.1.1.4 Repräsentierte Autoren und Autorinnen

Bei den in *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* abgedruckten Sprichwörtern sind meist die Verfasser oder vielleicht Verfasserinnen nicht bekannt. Aus diesem Grund ist hier eine Einordnung nicht möglich. Der erwähnte dramatische Lesetext wurde von Schulz und Griesbach selbst verfasst und ist daher dem 20. Jahrhundert zuzuordnen. Hinsichtlich der Herkunft der literarischen Texte können unter anderem die Sprachen Deutsch, Englisch, Latein und Hindi genannt werden.

5.1.1.5 Didaktischer Einsatz literarischer Texte

Die Sprichwörter finden keine weitere Anwendung, dies wurde in den vorhergehenden Kapiteln bereits erörtert. Der literarische Text, der der Gattung des Dramas zugeordnet werden kann, hebt sich vor allem durch seine Präsentation im Lehrwerk von den übrigen Lesetexten ab. Unter dem Titel „*Ein Gespräch am runden Tisch*“ (Deutsche Sprachlehre für Ausländer 1957: 175) werden zu Beginn die Personen in Listenform angeführt. Hierbei finden sich der Diskussionsleiter, Frau Siebert, eine Hausfrau, Fräulein Thomas, eine Sekretärin, Herr Dr. Werner, ein Arzt sowie Herr Bürger, ein Jurastudent. Inhaltlich handelt der Text über eine Diskussion zum Thema „Deutsche Frauen in der Politik“. Als nachfolgende Übung wird der Konjunktiv trainiert. Eine Bearbeitung inhaltlicher Natur ist von dem Lehrwerk nicht vorgesehen. Daher ist davon auszugehen, dass vorrangig die Fertigkeiten Schreiben und Lesen trainiert werden sollen. Jedoch hat die betreffende Lehrkraft durchaus die Möglichkeit, anhand des vorliegenden Lesetextes den mündlichen Dialog zu üben.

Das Lehrwerk *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* wurde zur Zeit der Grammatik-Übersetzungsmethode verfasst und weist daher eine besondere Betonung auf die

Grammatikvermittlung auf. Allerdings ist kein einziger authentischer literarischer Text im Unterrichtswerk vorzufinden, was jedoch durch die Zielgruppe zu erklären ist. Bedauerlicherweise handelt es sich aber auch bei den Sach- und Gebrauchstexten um Lesetexte, welche ausschließlich für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht kreiert wurden. Eine Übersetzung dieser, wie von der GÜM gefordert, wird allerdings von Schulz und Griesbach nicht berücksichtigt. Die Lernenden sollen mit dem vorliegenden Lehrwerk auf das Leben in Deutschland vorbereitet werden und wenn möglich bereits in dem dafür vorbereitenden Sprachkurs „auf Deutsch denken“. Ein Ziel, dass bei der betreffenden Niveaustufe wohl kaum zu erreichen ist.

5.1.2 Deutsch für Ausländer, Teil 1

5.1.2.1 Design und allgemeine Konzeption des Lehrwerks

Das im Jahr 1954 im Kessler Verlag erschienene Lehrwerk wurde von Hermann Kessler veröffentlicht. Der erste Teil „Leichter Anfang“ wurde speziell für die AnfängerInnen-Stufe (Deutsch für Ausländer 1954: 3) erstellt und vermittelt laut Information des Autors tausend sorgfältig ausgewählte Wörter.

Deutsch für Ausländer richtet sich an ältere Jugendliche sowie erwachsene LernerInnen „*aller Nationalitäten und aller Bildungsgrade, sofern sie unsere lateinische Druckschrift lesen können*“ (Deutsch für Ausländer 1954: 3).

Das Lehrwerk bedient sich der einsprachigen, direkten Lehrweise und schaltet die Muttersprache der Lernenden weitgehend aus (Deutsch für Ausländer 1954: 3), wie es der direkten Methode, welcher dieses Unterrichtswerk zugeordnet werden kann, durchaus entspricht. Unterstützt wird das Unterrichtswerk durch Schautafeln und Bilder, welche allerdings laut Kessler (1954: 3) lediglich als Hilfen und Stützen der Reproduktion im Sprechunterricht dienen und damit eine weitgehende Selbsttätigkeit der Lernenden ermöglichen sollen. Das Kursbuch ist in 20 Lektionen gegliedert, wobei das erste Kapitel eine Einführung in die deutsche Sprache darstellt. Allen weiteren Lektionen steht eine der im Deutschen geläufigen W-Fragen (z.B. Wer ist das?, Wie ist das?, Wo?, Wessen?

usw.) voran. Jedes Kapitel bearbeitet diese entsprechende Frage mithilfe der Schautafeln sowie eigens dazu ausgewählten Themen (z.B. Zur Frage 6 „Wieviel?“ werden die Zahlen eingeführt sowie die Themen Uhrzeit und Geld behandelt und der Nominativ und Akkusativ als Grammatikthemen präsentiert). Die einzelnen Lektionen sind insofern miteinander verbunden, als dass der zuvor gelernte Wortschatz in den nachfolgenden Kapiteln vorausgesetzt wird. Der Anhang beinhaltet eine Übersicht der wichtigsten im Lehrwerk bearbeiteten Grammatikphänomene, eine Zusammenfassung über das gelernte Sprachwissen mit einem abschließenden Lesetext, welcher alle angeführten W-Fragen inkludiert, die Schautafeln sowie ein deutsch-ungarisches Wörterverzeichnis.

Eine konkrete Zielsetzung ist dem Lehrwerk nicht zu entnehmen, allerdings wird angeführt, dass es für den Erwerb der deutschen Sprache aufgrund der einfachen und schnellfördernden Lehrweise dienlich sei (Deutsch für Ausländer 1954: 3).

5.1.2.2 Häufigkeit literarischer Texte

Das Lehrwerk bedient sich unterschiedlichster Textsorten. In den ersten Lektionen dominieren vor allem Frage-Antwort-Szenarien, sowohl in dialogischer Form und in Prosa. Diese treten durch den bereits gelernten Wortschatz in immer längeren Sequenzen auf. Mit jedem weiteren Kapitel erhöht sich die Länge des Prosatextes und es finden nur noch wenige ausgewählte Dialoge in dem Lesetext Anwendung. Die Lektionstexte verweisen oftmals auf die dem Lehrwerk beiliegenden Schautafeln und Kleinbilder.

Das 16. Kapitel scheint der deutschen Kunst gewidmet zu sein, da bereits zu Beginn Abbildungen deutscher Komponisten, Dichter und Philosophen thematisiert werden.

Frage sechzehn (16): Wessen?

(Lehrmittel: Schautafel sieben)

Grete hat die Bilder großer Männer und Frauen gern. Von ihrer Schulfreundin bringt sie sechs neue Bilder nach Hause und zeigt sie ihren Brüdern:



Wolfgang Amadeus
Mozart
* 1756 in Salzburg
† 1791 in Wien

Ludwig
van Beethoven
* 1770 in Bonn
† 1827 in Wien

Richard
Wagner
* 1813 in Leipzig
† 1883 in Venedig

Johann Wolfgang
von Goethe
* 1749 in Frankfurt
† 1832 in Weimar

Friedrich
von Schiller
* 1759 in Marbach
† 1805 in Weimar

Immanuel
Kant
* 1724 in Königsberg
† 1804 in Königsberg

(* = geboren † = gestorben)

Abb. 1: Deutsch für Ausländer 1954, S. 58

Im Nachfolgenden wird Richard Wagners Oper „Die Meistersinger von Nürnberg“ näher erläutert, wobei im Besonderen auf Hans Sachs und dessen „Fastnachtsspiele“ eingegangen wird. Hierbei findet das Fastnachtsspiel „Der fahrend Schüler im Paradeis“, besondere Beachtung im Lehrwerk wurde der Titel allerdings für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht adaptiert und lautet „Der Schüler aus dem Paradies“. Allerdings muss erwähnt werden, dass für den AnfängerInnen-Unterricht ein frühneuhochdeutsches Werk wohl kaum bewältigbar wäre, weswegen der Lehrwerkautor die Grundzüge des Fastnachtsspiels übernommen, allerdings für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in neuhochdeutscher und vereinfachter Sprache wiedergegeben hat. Somit handelt es sich hierbei nicht um einen authentischen literarischen Lesetext, allerdings wird ein Werk der deutschen Literatur thematisiert und daher ist dieser Beispielinhalt bei den nachfolgenden Fragestellungen zu berücksichtigen.

In den Kapiteln 19 und 20 wird das Märchen „Schneewittchen“ der Gebrüder Grimm behandelt. Als Gute-Nacht-Geschichte getarnt, erzählt die Großmutter Günter das Märchen, wobei immer wieder Zwischenfragen gestellt werden, welche eine genauere Beschreibung gewisser Begriffe implizieren. In der 20. Lektion wird das Ende des Märchens wiederum von der Großmutter erzählt.

Da sich das Lehrwerk *Deutsch für Ausländer* an der direkten Methode orientiert und dementsprechende Inhalte aufweist, ist es überraschend, dass literarische Texte, wenn auch in adaptierter Form, Anwendung finden. Daher ist es auch nicht verwunderlich,

dass das Verhältnis zwischen literarischen und nicht-literarischen Texten sehr unausgeglichen ist, wenn man bedenkt, dass die DM als Gegenbewegung zur Grammatik-Übersetzungsmethode angesehen werden kann, und hierbei vor allem der Einsatz „hoher Literatur“, welche für den alltäglichen Sprachgebrauch nicht von Bedeutung sei, kritisiert wurde.

5.1.2.3 Das literarische Textangebot

Es lassen sich zwei literarische Formen, das Fastnachtsspiel (allerdings im Lehrwerk nicht in seiner ursprünglichen Form dargestellt sondern inhaltlich für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht aufbereitet) und das Märchen in *Deutsch für Ausländer* finden. Die Frage, welche literarischen Textsorten das Unterrichtswerk dominieren, entfällt daher an dieser Stelle. Erwähnung sollte allerdings der Umstand finden, dass beide literarischen Texte substantiell vollständig im Lehrwerk angeführt sind. Sowohl das Märchen als auch die Erzählung über das Fastnachtsspiel können der unterhaltenden Epik zugeordnet werden. Lyrische oder der Dramatik angehörende Literatur wird in dem vorliegenden Unterrichtswerk nicht dargeboten.

5.1.2.4 Repräsentierte Autoren und Autorinnen

Das Fastnachtsspiel „Der Schüler aus dem Paradies“ wird durch die Behandlung der Richard Wagner-Oper „Die Meistersinger von Nürnberg“ eingeleitet. Hierbei wird in vereinfachter sprachlicher Form die Rolle Hans Sachs' in der erwähnten Oper erläutert. Anschließend erzählt ein Mädchen, dass es in der Schule die Fastnachtsspiele von eben diesem Dichter gelesen habe (*Deutsch für Ausländer* 1954: 60). Nachfolgend wird eines dieser Fastnachtsspiele „*Der Schüler aus dem Paradies*“ in Prosa erzählt.

„Schneewittchen“ gehört der Sammlung der Kinder- und Hausmärchen, volkstümlich auch „Grimms Märchen“ genannt, an, die die beiden Brüdern Jacob Ludwig Grimm und Wilhelm Karl Grimm herausgegeben haben. Allerdings muss angemerkt werden, dass die Herausgeber dieses Märchens in dem Lehrwerk nicht namentlich erwähnt werden.

Die Einordnung in eine literarische Epoche betreffend, repräsentieren die Brüder Grimm das 19. Jahrhundert, Hans Sachs hingegen ist dem 16. Jahrhundert zuzuordnen. Zeitgenössische oder auch Texte von Autorinnen werden in dem Lehrwerk nicht präsentiert.

5.1.2.5 Didaktischer Einsatz literarischer Texte

Bei den erwähnten literarischen Texten handelt es sich um Lesetexte, welche vor allem zur Förderung der Fertigkeit Lesen von Bedeutung sind. Allerdings kann auch das Sprechen und Schreiben gefördert werden, dies liegt jedoch im Ermessen der Lehrkraft. Zu dem Text „Der Schüler aus dem Paradies“ werden keine zusätzlichen Übungen angeboten, er steht für sich.

„Schneewittchen“ wird als Gute-Nacht-Geschichte für einen Knaben vermittelt, welche von dessen Großmutter an zwei Abenden (Kapitel 19 und 20) erzählt wird. Der erste Teil des Märchens wird zu Beginn der 20. Lektion, betitelt als „Frage zwanzig (20): Warum? – weil ...“, erneut mittels zwölf Warum-Fragen behandelt.

Frage zwanzig (20): Warum? - weil . . .

(Lehrmittel: Kleinbilder Nr. 1 bis 120)

1. Warum hat sich die Königin mit der Nadel in den Finger gestochen (**warum**)? – Die Königin hat sich mit der Nadel in den Finger gestochen, weil sie nicht auf ihre Arbeit, sondern auf den Schnee gesehen hatte.
 2. Warum fragte die stolze Königin ihren Spiegel? – Die stolze Königin fragte ihren Spiegel, weil sie die schönste Frau im ganzen Lande sein wollte.
 3. Warum war die Königin zufrieden, als der Spiegel sagte: „Frau Königin, Ihr seid die Schönste im Land?“ – Die Königin war zufrieden, weil sie wußte, daß der Spiegel die Wahrheit sagte.
 4. Warum hatte die Königin bei Tag und Nacht keine Ruhe mehr? – Die Königin hatte bei Tag und Nacht keine Ruhe mehr, weil Schneewittchen schöner als sie war.
 5. Warum rief die Königin einen Jäger? – Die Königin rief einen Jäger, weil dieser das Kind im Walde töten sollte.
 6. Warum tötete der Jäger Schneewittchen nicht? – Der Jäger tötete Schneewittchen nicht, weil er ein gutes Herz hatte.
 7. Warum stach der Jäger das Wildschwein tot? – Der Jäger stach das Wildschwein tot, weil er der Königin das Herz bringen wollte.
 8. Warum aß Schneewittchen von jedem Tellerchen etwas Brot und Gemüse? – Schneewittchen aß von jedem Tellerchen etwas Brot und Gemüse, weil es hungrig war.
 9. Warum trank Schneewittchen aus jedem Gläschen einen Tropfen Wein? – Schneewittchen trank aus jedem Gläschen einen Tropfen Wein, weil es durstig war.
 10. Warum schlief das Kind in dem letzten Bettchen schnell ein? – Das Kind schlief in dem letzten Bettchen schnell ein, weil es sehr müde war.
 11. Warum kamen die Zwerge nur am Abend nach Hause? – Die Zwerge kamen nur am Abend nach Hause, weil sie am Tage in den Bergen nach Gold und Silber suchten.
 12. Warum konnte Schneewittchen in dem Häuschen bleiben? – Schneewittchen konnte in dem Häuschen bleiben, weil es für die Zwerge kochen, waschen, nähen und putzen wollte.
- Die Frage „warum?“ ist unsere letzte Frage. Wir beantworten sie mit „weil“. Dabei müssen wir das Zeitwort an das Ende des Satzes stellen.
- Warum steht das Zeitwort in den Antworten mit „weil“ am Ende? – Das Zeitwort steht in den Antworten mit „weil“ am Ende, weil mit „weil“ immer ein Nebensatz beginnt (r Nebensatz). Der erste Nebensatz heißt: weil sie nicht auf ihre Arbeit, sondern auf den Schnee gesehen hatte. Die anderen elf Nebensätze heißen: weil sie die schönste Frau im ---- wollte. 3. weil sie wußte, daß ---- sagte. 4. weil Schneewittchen schöner ---- war. 5. weil dieser ---- töten sollte. 6. weil ---- Herz hatte. 7. weil er ---- Herz bringen wollte. 8. weil ---- hungrig war. 9. weil ---- durstig war. 10. weil ---- müde war. 11. weil sie am Tage in ---- suchten. 12. weil es für die Zwerge -, -, -, -- wollte.
- Die Nebensätze können nicht allein stehen. Sie hängen immer an einem anderen Satz. Dieser Satz heißt Hauptsatz (r Hauptsatz).

Abb. 2: Deutsch für Ausländer 1954, S. 74

Diese können sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Form beantwortet werden, wodurch die Förderung der Fertigkeiten Lesen (da es sich um einen Lesetext handelt), Sprechen und Schreiben verwirklicht werden.

Der zweite Teil des Märchens wird ebenfalls didaktisch bearbeitet und dient primär der Erweiterung des Wortschatzes.

Dass das Lehrwerk *Deutsch für Ausländer* literarische Texte zur Verfügung stellt, ist verwunderlich, da dieses Unterrichtswerk, wie bereits erwähnt, der direkten Methode zuzuordnen ist. Allerdings sollte beachtet werden, dass dem kulturellen Mehrwert der dargebotenen Literatur keine spezielle Gewichtung beigemessen wird, was für diese Unterrichtsmethode charakteristisch erscheint.

5.1.3 Deutsch 2000

5.1.3.1 Design und allgemeine Konzeption des Lehrwerks

Das Lehrwerk *Deutsch 2000* wurde 1972 im Hueber Verlag von Roland Schäpers, Renate Luscher und Manfred Glück herausgegeben.

Deutsch 2000 wurde speziell für die audiolinguale Unterrichtsmethode entwickelt und macht Texte zur Grundlage des Lernens (Deinzer 2010-2012). Das Lehrwerk soll vor allem die neuen Unterrichtssituationen, wie das Sprachlabor, mit speziellen Unterrichtsmaterialien unterstützen (Deinzer 2010-2012). Als Zielgruppe des Lehrwerks werden erwachsene und jugendliche Lernende genannt, welche sowohl im In- als auch Ausland die Fremdsprache erlernen können, unabhängig welcher Berufsgruppe oder welchem kulturellen Raum sie angehören (Barkowski 1986: 232).

Unterteilt ist das Kursbuch in 24 unterschiedliche Lektionen, wobei jedes einzelne Kapitel nochmals in die Bereiche Dialog/Lesetext, Grammatikteil und Beispielsätze/Pattern Drills gegliedert ist. Inhaltliche Bezüge finden sich lediglich innerhalb der Bezeichnung der agierenden Personen. Weiters ist eine fortlaufende Geschichte von Kapitel 11 zu Kapitel 12 ersichtlich. Der Anhang bietet das Alphabet,

eine Übersicht der Uhrzeiten, Abbildungen früherer deutscher Banknoten und Münzen, eine Liste der im Lehrwerk behandelten Verben sowie ein Wortschatzregister und farbige Fotografien berühmter deutscher, österreichischer und schweizerischer Sehenswürdigkeiten.

Themen der Alltagskommunikation prägen das Lehrwerk, was schon die Lektionstitel beweisen, die klingende Bezeichnungen wie „Im Supermarkt“, „Im Restaurant“ oder auch „Fräulein Heim telefoniert“ usw. offenbaren.

Da das Unterrichtswerk kein Vorwort oder Ähnliches enthält und sich dementsprechend die Autoren nicht in direkter Form an die Leserschaft wenden, ist eine explizite Zielsetzung nicht ersichtlich.

5.1.3.2 Häufigkeit literarischer Texte

Zu Beginn werden die Lektionen von den für die Audiolinguale Methode bekannten Pattern Drills dominiert. Beispielhaft findet sich in der Lektion 2 unter dem Titel „Im Studio“ folgende Auszüge einer Übungseinheit:

Das ist das Studio A.

Es ist in München.

Das ist der Quizmaster.

Er heißt Hans-Peter Sommerfeld.

Das ist die Ansagerin.

Sie heißt Karin Schaumann.

usw. (Deutsch 2000 1972: 10)

Ab dem dritten Kapitel stehen Dialoge im Vordergrund. Diese werden durch einen kurzen Einleitungssatz eröffnet und beziehen sich auf den Titel der Lektion. Im Übungsteil finden sich Einsetzübungen, die die alltägliche Kommunikation durch

vorgefertigte Mustersätze erleichtern sollen. Um dies zu ermöglichen, werden vor allem Frage-Antwort-Szenarien dargeboten.

Mit Beginn des 16. Kapitels werden Prosa-Lesetexte vermittelt, welche die entsprechende Situation näher erläutern, jedoch der Methode dialogisch dargeboten werden.

Im 18. Kapitel werden auch das Zeitungsinserat sowie der Brief als Textbeispiele präsentiert, wobei nicht auf die formalen Besonderheiten dieser Textsorten eingegangen, sondern lediglich am dargebotenen Wortschatz gearbeitet wird. Zu erwähnen ist hierbei, dass es sich bei diesen beiden Textbeispielen nicht um authentisches Material handelt, sondern diese von den LehrwerkautorInnen speziell für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht kreiert wurden.

Das Lehrwerk *Deutsch 2000* wurde als Unterstützung für die audiolinguale Methode entwickelt, welche die Mündlichkeit sowie Einsprachigkeit als oberste Ziele definiert. Für die Lernenden entwickelte Alltagsdialoge und dementsprechende Übungssequenzen prägen die Lektionen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass in diesem Unterrichtswerk keine literarischen Texte zum Einsatz kommen. Weder Märchen noch Lieder oder Gedichte finden sich in diesem Lehrwerk, was darauf hinweist, dass sich die AutorInnen strikt an der anzuwendenden Unterrichtsmethode orientiert haben.

Da Literatur in dieses Unterrichtswerk nicht eingebunden wurde, können die weiteren Fragestellungen der erarbeiteten Lehrwerkanalyse nicht angewendet werden.

5.1.4 Deutsche Sprachlehre für Ausländer 1

5.1.4.1 Design und allgemeine Konzeption des Lehrwerks

Im Max Hueber Verlag wurde 1976 das Lehrwerk *Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe, 1. Teil* von Heinz Griesbach und Dora Schulz veröffentlicht.

Hierbei handelt es sich um eine methodische Neubearbeitung der „Sprachlehre“ (Deutsche Sprachlehre für Ausländer 1976: 5), welche bereits in einem vorangegangenen Teilkapitel im Detail analysiert wurde (vgl. Kapitel 5.1.1). Dieses Lehrwerk sei den VerfasserInnen zufolge sowohl in Intensivkursen mit einer hohen Wochenstundenanzahl als auch in Kursen mit einer geringen Stundenanzahl erfolgreich einsetzbar (Deutsche Sprachlehre für Ausländer 1976: 5). Ganz im Sinne der Vermittelnden Methode wird in dieser Neubearbeitung auch Rücksicht auf die strukturellen Gegebenheiten anderer Sprachen (der Muttersprachen der Lernenden) genommen (Deutsche Sprachlehre für Ausländer 1976: 5).

Besondere Betonung legen die AutorInnen auf situationsbezogene Texte, welche die Verständigung im Alltag ermöglichen und somit die Teilnahme an allen Bereichen modernen Lebens innerhalb des deutschsprachigen Raums (Deutsche Sprachlehre für Ausländer 1976: 5) gewährleisten sollen.

Das Lehrwerk gliedert sich in 15 Lektionen, wobei jedes Kapitel einen Einführungstext, einen Arbeitstext, einen Dialogtext sowie einen Grammatikteil mit Beispielen und Übungssequenzen aufweist. Die Lektionen sind in sich geschlossen, inhaltliche Bezüge zwischen den einzelnen Kapiteln liegen daher nicht vor. Im Anhang finden sich ein Überblick über die Grammatik, eine Liste der wichtigsten starken und unregelmäßigen Verben sowie Fotografien unterschiedlicher deutscher Städte.

Die Themensetzung in *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* ist sehr alltagsbezogen, was sowohl von den AutorInnen beabsichtigt ist und von der Vermittelnden Methode gefordert wird. So finden sich Beiträge zu diversen Situationen, z.B. eine Bahnfahrt, im Klassenzimmer oder auf dem Flughafen.

Heinz Griesbach und Dora Schulz führen in ihrem Vorwort an, dass dieses Lehrwerk ein Teil eines vollständigen Lehrgangs der deutschen Sprache ist und den Lernenden die Möglichkeit eröffnet, „im Weiterstudium bis zu ihrer größtmöglichen Beherrschung vorzudringen“ (Deutsche Sprachlehre für Ausländer 1976: 5). Explizite Ziele, welche mit dem Lehrwerk verwirklicht werden sollen, sind hierbei nicht angeführt.

5.1.4.2 Häufigkeit literarischer Texte

Um der Vermittelnden Methode gerecht zu werden, dominieren Alltagstexte, meist in Form von Dialogen präsentiert, das Lehrwerk. Barkowski nimmt für alle übrigen Texte eine Gliederung in die Kategorien "didaktische" Texte, anekdotische Texte, Sachtexte und Zeitungs- oder Zeitschriftenartikel vor (Barkowski 1986: 248). Vor allem didaktische Texte dienen allein als Instrument für grammatische Strukturen und stellen für Barkowski „Untexte“ dar, welche niemals von MuttersprachlerInnen gesprochen oder geschrieben werden würden (Barkowski 1986: 248). Als Beispiel für dieses Phänomen findet sich in Kapitel 3 folgender Einführungstext:

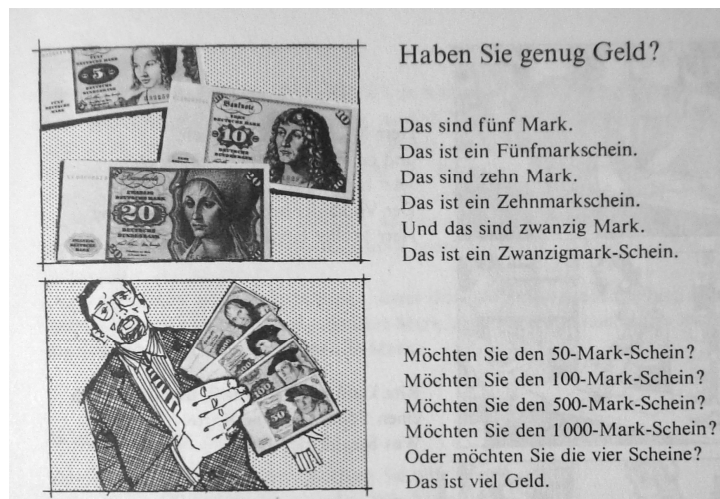


Abb. 3: Deutsche Sprachlehre für Ausländer 1976, S. 35



Abb. 4: Deutsche Sprachlehre für Ausländer 1976, S. 36

Ab der 6. Lektion werden Texte in Prosa behandelt, welche getreu der zugrunde liegenden Methode Alltagsbezüge aufweisen. So findet sich in dem erwähnten Kapitel der Lesetext *„Peter und Hans studieren in München“*. Inhaltlich dokumentiert der Text den Alltag zweier junger Männer, die in München studieren, wie der Titel bereits ahnen lässt. Anschließend wird ein Dialog der beiden Protagonisten in einem Gasthaus aufgezeigt. Im darauf folgenden Grammatikteil werden die Präpositionen mit dem Dativ behandelt und entsprechende Übungen dargeboten. Diese Vorgehensweise wird von Barkowski kritisiert:

„Eigene Aktivitäten werden nicht angeregt und jede weitere Beschäftigung mit dem Text gerät zu einer durch Passivität bestimmten Langeweile.“

(Barkowski 1986: 248)

Allerdings finden sich auch Briefe (privater sowie offizieller Natur), ein Werbeprospekt, Zeitungsartikel, eine Ansichtskarte und Zeitungsinserate als Textsorten und sie sind für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht adaptiert. In Kapitel 15 werden Hilfestellungen zum Verfassen eines Briefes geboten. Hierbei wird auch zwischen diversen Empfängern unterschieden:

- 1. Wir sind mit dem Empfänger verwandt, befreundet oder gut bekannt*
- 2. Wir wollen dem Empfänger unsere besondere Achtung ausdrücken*
- 3. Wir kennen den Empfänger nicht oder nicht sehr gut*
- 4. Im Geschäftsverkehr schreiben wir*
- 5. An Behörden schreiben wir* (Deutsche Sprachlehre für Ausländer 1976: 164, 165)

Dabei werden unterschiedliche Anreden und Grußformel für jede Situation zur Verfügung gestellt, der eigentliche Inhalt des Briefes wird nicht näher erläutert.

In *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* konnten keine literarischen Texte gefunden werden, wodurch die weiteren Fragestellungen der Lehrwerkanalyse in diesem Zusammenhang nicht angewendet werden können.

Betrachtet man das Lehrwerk aus Sicht der Vermittelnden Methode, welcher es zugeordnet werden kann, so können keine Defizite erkannt werden. Das Unterrichtswerk ist geprägt von situationsbezogenen Texten mit deren Hilfe grammatische Strukturen

präsentiert und bewusst gemacht werden sollen. Dies entspricht vollends der betreffenden Unterrichtsmethode, weshalb das Fehlen literarischer Texte zu erwarten war.

5.1.5 Deutsch aktiv 1

5.1.5.1 Design und allgemeine Konzeption des Lehrwerks

1979 wurde *Deutsch aktiv* von Gerd Neuner, Reiner Schmidt, Heinz Wilms und Manfred Zirkel im Langenscheidt Verlag veröffentlicht und sollte eine neue Generation von Lehrwerken einläuten. Dieses Unterrichtswerk wird in der Fachliteratur als Repräsentant für die Umsetzung der kommunikativen Didaktik angesehen. Die dafür sprechenden Merkmale werden im Folgenden präsentiert.

Das Lehrwerk ist in 12 Kapitel gegliedert, wobei jede einzelne Lektion wiederum eine Einteilung in Aufgaben zur Förderung der Fertigkeit Sprechen, Übungen (zum Beispiel zur Aussprache oder Intonation usw.), Lesetexte, Grammatik und Landeskunde erfährt. In Kapitel 2 wird Rocko (im Lehrwerk als „unbekanntes Lebewesen“ bezeichnet) als Leitfigur vorgestellt (Deutsch aktiv 1979: 27), welcher den Lernenden in den nachfolgenden Lektionen mit Kommentaren und Aufforderungen zu Übungen zur Seite steht. Im Anhang von *Deutsch aktiv* finden sich ein alphabetisches Wortschatzregister sowie Quellennachweise für Texte und Abbildungen.

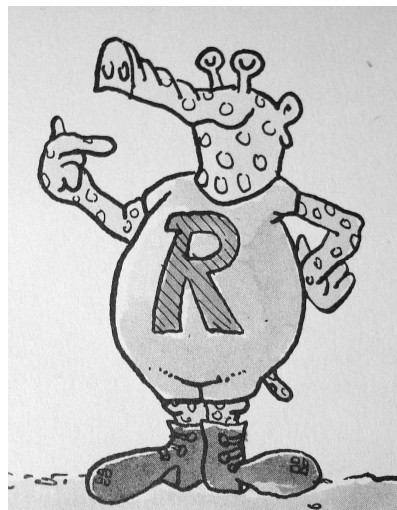


Abb. 5: Deutsch aktiv 1979, S.27

Besonders hervorzuheben sind die ideenvollen und originellen Visualisierungen im Lehrwerk, wobei von Novak-Werner und Zindler kritisiert wird, dass die Ironie der Zeichnungen eine Vertrautheit mit dieser Art von Humor voraussetze (DI 4/1979 zit. nach Novak-Werner, Zindler 1994: 184). Allerdings ist diese Auffassung zu diskutieren, da die Bilder meist als visuelle Unterstützungen zu Texten oder auch als eigenständige Übungseinheiten dienen und bei einer ironischen Darstellung das Thema bei der Bearbeitung durch die Lehrkraft kurz erläutert werden kann. *Deutsch Aktiv* bietet auch eine Vielzahl von schwarz-weißen Fotografien als Anschauungsmaterial. Diese werden in der Fachliteratur als klischeehaft und konventionell beurteilt (DI 4/1979 zit. nach Novak-Werner, Zindler 1994: 184), jedoch darf hierbei nicht vergessen werden, dass nicht jedes Lehrwerk mit Klischees und Konventionen brechen muss, sondern diese im Unterrichtsgeschehen kritisch hinterfragt werden können. So wird etwa in der 5. Lektion ein englischsprachiger Text präsentiert, der den Titel „Die ‚heimliche Hauptstadt‘ der Bundesrepublik. The Munich Gazette – for old and future friends of Munich“ trägt. Visuell werden alle erdenklichen Stereotypen in Bezug auf die bayrische Hauptstadt bestätigt. Die Herangehensweise an den Text und die Infragestellung der abgedruckten Klischees liegt im Verantwortungsbereich der Lehrkraft.

Obwohl das Lehrwerk kein Vorwort oder dergleichen aufweist, sind die Lernziele aufgrund der deutlichen Gliederung sowie der Darstellung der Übungssequenzen auch für die Lernenden nachvollziehbar. Die Themensetzung ist vielfältig und behandelt Inhalte des täglichen Lebens, wobei zu diesen unterschiedlichste Anwendungsmöglichkeiten geboten werden.

5.1.5.2 Häufigkeit literarischer Texte

Deutsch aktiv bietet eine mannigfaltige Auswahl an Textsorten. So werden Dialoge, Auszüge aus Speisekarten und Zugfahrplänen sowie Statistiken, Zeitungsartikel und Landkarten präsentiert. Hervorgehoben sollte hierbei werden, dass es sich um vorrangig authentische Texte handelt und unter anderem eine Währungstabelle, Wohnungsangebote oder auch ein Fernsehprogramm einen Einblick in den Alltag deutschsprachiger BürgerInnen bieten. Die Vielfalt scheint in diesem Lehrwerk keine Grenzen zu kennen, da des Weiteren auch Heiratsanzeigen, Katalogausschnitte von Versandhäusern, eine Stauprognose, ein Stundenplan aber auch Tagebuchauszüge dargeboten werden.

Außerdem wird ein tabellarischer Lebenslauf abgedruckt und die Lernenden im Anschluss dazu motiviert, ihren eigenen zu verfassen. Es finden sich noch weitere Textsorten in diesem Lehrwerk, deren detaillierte Betrachtung allerdings den Umfang der vorliegenden Arbeit sprengen würde. Diese Fülle an Lesestücken muss jedoch auch kritisch hinterfragt werden, da die Texte unterschiedliche Schwierigkeitsgrade aufweisen und zu einer Überforderung der Lernenden führen können, wenn keine entsprechende methodische Herangehensweise durch die Lehrkraft stattfindet, zumal das Lehrwerk keine genauen Angaben zur angestrebten Zielgruppe liefert.

Nicht nur Sach- und Gebrauchstexte werden in *Deutsch aktiv* berücksichtigt, auch literarische Texte werden zur weiteren Bearbeitung angeboten. Welche Gattungen und Textsorten bedient werden, kommt im folgenden Teilkapitel zur Sprache. Das Verhältnis zwischen literarischen und nicht-literarischen Texten ist allerdings unausgewogen. Diese Gewichtung ist jedoch durchaus nachvollziehbar, da die Anpassung der Anzahl literarischer Texte an das Maß der Sach- und Gebrauchstexte den Umfang des Lehrwerks gesprengt hätten.

5.1.5.3 Das literarische Textangebot

Ein Gedicht in Kapitel 5 stellt den ersten literarischen Text in diesem Lehrwerk dar. In weiterer Folge werden Auszüge aus Romanen sowie eine Kurzgeschichte und Comic-Ausschnitte präsentiert. Die Dominanz einer bestimmten Textsorte kann hierbei nicht klar festgestellt werden, da das Ausmaß an literarischen Texten in diesem Unterrichtswerk begrenzt ist, allerdings lässt sich eine Neigung zu Romanen feststellen. Wie bereits erwähnt, ist die Repräsentanz von Literatur im Vergleich zu der von „Gebrauchstexten“ sehr begrenzt. Die literarischen Texte, die dargeboten werden, wurden teilweise für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht adaptiert, jedoch bezüglich des Inhalts nicht abgeändert. Dadurch wird eine hohe Qualität der präsentierten Literatur gewährleistet. Was die Gattungen betrifft sind die Lyrik, Epik und das Drama vertreten, jedoch besteht eine Dominanz epischer Texte, die allerdings aufgrund der Zahl der präsentierten literarischen Texte nicht sehr aussagekräftig ist.

5.1.5.4 Repräsentierte Autoren und Autorinnen

Da das Lehrwerk *Deutsch aktiv* kaum literarische Lesetexte enthält, beschränkt sich die Anzahl der Autoren ebenfalls, wobei zu erwähnen ist, dass kein Text von einer Autorin verfasst wurde.

Trotz der geringen Anzahl der literarischen Lesetexte ist bezüglich der inhaltlichen Natur eine Vielfalt bereitgestellt. So werden Kinder- und Jugendliteratur, „ernste“ Literatur in Form Konkreter Poesie², aber auch ein Text, der der neuen Sachlichkeit zugeschrieben werden kann, sowie ein Comic für die Lernenden geboten. Vier der insgesamt sechs betreffenden Texte wurden von deutschen Autoren des 20. Jahrhunderts verfasst (Wiemer, Roth, Fallada, Janosch), jedoch kommen nicht alle Autoren aus einem deutschsprachigen Gebiet. Ein Autorenpaar (Albert Uderzo und René Goscinny) stammt aus Frankreich, ein weiterer Autor war zu Lebzeiten in Italien beheimatet (Carlo Manzoni). Große Namen der Weltliteratur, wie Goethe, Schiller oder Rilke, sind in diesem Lehrwerk nicht vertreten.

5.1.5.5 Didaktischer Einsatz literarischer Texte

Unter der im Lehrwerk *Deutsch aktiv* dargebotenen Literatur findet sich auch ein Gedicht mit dem Titel „Possessivpronomen“, verfasst von Rudolf Otto Wiemer. Dieses wird im Grammatikteil des 5. Kapitels vorgestellt und dient der Grammatikvermittlung. Anzumerken ist, dass der Autor direkt auf der abgedruckten Seite keine Erwähnung findet, sondern lediglich im Quellenverzeichnis namentlich angeführt ist. Dieses Phänomen trifft auf alle literarischen Texte des Lehrwerks zu.

*meine haut ist nicht deine haut
dein hunger ist nicht mein hunger
sein gewehr ist nicht mein gewehr*

unser hitler ist nicht mein hitler

² Die Sprache dient nicht mehr der Beschreibung eines Sachverhalts, eines Gedankens oder einer Stimmung, sondern wird selbst zum Zweck und Gegenstand des Gedichts. Sie stellt sich damit selbst dar. (nach von Wilpert 2001: 429)

eure schuld ist nicht meine schuld

ihre mauer ist nicht meine mauer (Deutsch aktiv 1979: 58)

Mit diesem Gedicht werden die Possessivpronomen präsentiert, eine weitere Aufgabenstellung wird allerdings nicht angeführt. Die Fertigkeiten Lesen (der Lernende selbst) und Hören (als Rezipient in der Gruppe bei einem/einer Vortragenden) können mit diesem literarischen Text trainiert werden.

Der Beginn des Romans „Z.B. Frankfurt: Die Zerstörung einer Stadt“ von Jürgen Roth wird in Lektion 10 abgedruckt und thematisch der Landeskunde zugeordnet. Im Text sind mehrere Passagen farblich markiert. Nachfolgend soll von den LernerInnen eine Tabelle zum Leben in Frankfurt, bezüglich der Vor- und Nachteile der Stadt, mithilfe des literarischen Textes vervollständigt werden. Das Lesen sowie Schreiben, hierbei allerdings nicht als kreativer Akt, sondern das Herausschreiben von Informationen, werden mit dem Textauszug trainiert. Dementsprechend wird der Text für ein landeskundliches Thema sowie die Förderung des Wortschatzes instrumentalisiert.

Ebenfalls im 10. Kapitel publiziert ist „Die Geschichte von Antek Pistole. Ein Roman aus Margarinen“ von Janosch³. Das literarische Werk wurde 1995 publiziert, von Viktor Augustin für den Sprachunterricht bearbeitet und von den Herausgebern dieses Lehrwerks für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht zur Verfügung gestellt. In *Deutsch aktiv* werden die ersten 30 Zeilen des zur Kinder- und Jugendliteratur gehörenden Romans abgedruckt und im Anschluss folgende Aufgabenstellung angeführt: „Was aber machte Antek dann???“. Die Lernenden werden dazu ermutigt, die Geschichte nach ihren eigenen Vorstellungen fortzuspinnen. Damit wird das kreative Schreiben gefördert. Durch die besondere Präsentation des Textes, jede fünfte Zeile wird numerisch markiert, wird das Training der Fertigkeit Lesen verbessert.

Rudolf Wilhelm Friedrich Ditzen veröffentlichte unter dem Pseudonym Hans Fallada 1932 den Roman „Kleiner Mann – was nun?“, woraus ein Auszug von den Lehrwerkautoren von *Deutsch aktiv* adaptiert und in Kapitel 6 unter dem Titel „Weste oder Pullunder?“ angeführt wird. Der Text wird als Lesetext präsentiert und steht für sich

³ Hinter diesem Namen verbirgt sich Horst Eckert, ein deutscher Illustrator, Kinderbuchautor und Dichter.

als Auszug zur Förderung der Fertigkeit Lesen. Im Anschluss finden keine weiteren Übungssequenzen statt.

Im selben Kapitel werden ebenso Auszüge des Comics „Asterix und die Goten“ von Albert Uderzo und René Goscinny vorgestellt. Auf der 114. Seite werden drei Comicbilder, eines davon mit Sprechblasen, abgedruckt und mit Erläuterungen unter den Bildern für die Lernenden bereitgestellt. Der Lesetext wird zum Training des Präteritums, somit einem Grammatikkapitel, verwendet. In weiterer Folge sind die LernerInnen dazu angehalten, vier Seiten später das gelernte Wissen anzuwenden. Dafür wurden zu dem Thema Germanen und Römer Zeichnungen angefertigt und unter diesen Lückensätze abgedruckt, wobei die korrekte Zeitform, in diesem Fall das Präteritum, für die in Klammer stehenden Verben eingetragen werden soll.

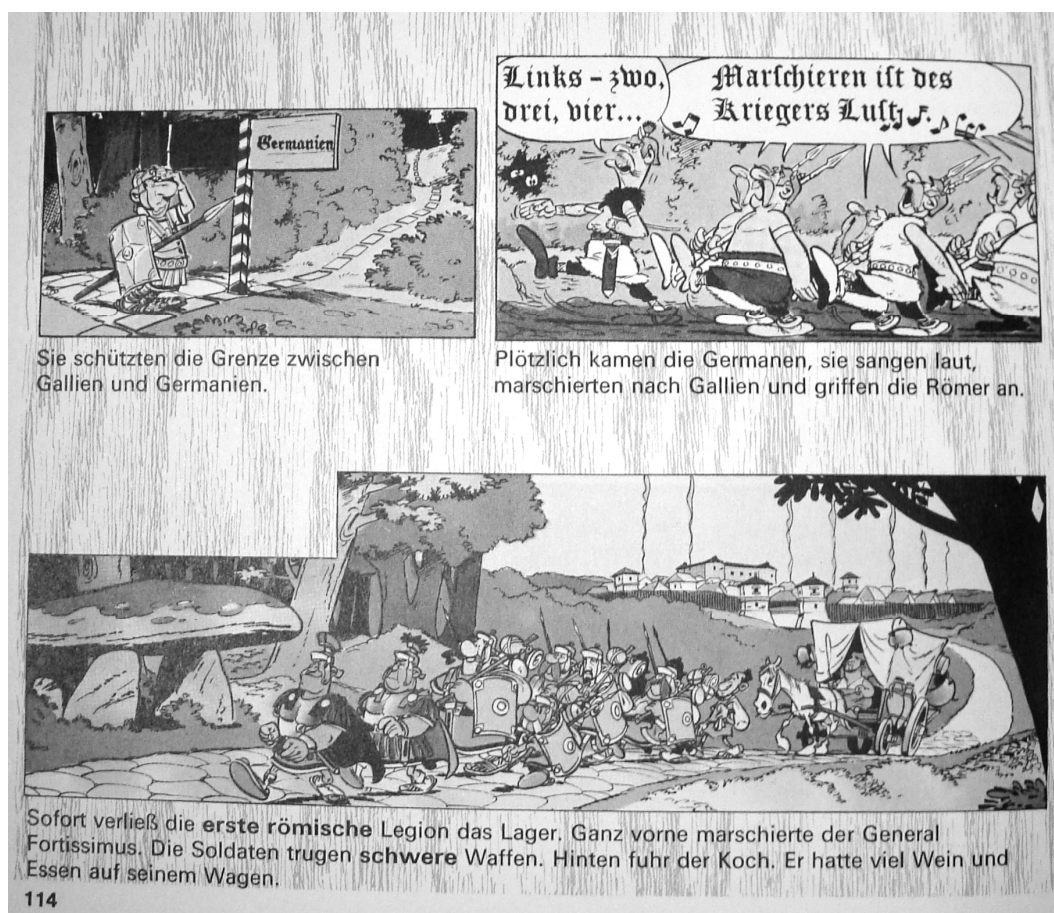


Abb. 6: Deutsch aktiv 1979, S. 114

Das Drama ist durch die Komödie, als Kurzgeschichte getarnt, aus Carlo Manzoni's Sammelband „100x Signor Veneranda“ durch die Geschichte „Der Hausschlüssel“

vertreten. Der literarische Text ist in Kapitel 7 zu finden und wurde für den Sprachunterricht adaptiert und unter dem Titel "Der Schlüssel" den Lernenden präsentiert. Hierbei handelt es sich um einen Lesetext, dessen Aufgabe ausschließlich die Lesefertigkeit trainieren soll.

Die Anwendungsgebiete sind sehr praxisbezogen. Dieser Umstand ist für die kommunikative Didaktik typisch, wodurch sich auch die Übungssequenzen zu den literarischen Texten erklären lassen. Einzig „Der Schlüssel“ aus der 7. Lektion wird als eigenständiger Lesetext behandelt. Obwohl die Fachliteratur anführt, dass der Literatur in der erwähnten Unterrichtsmethode kaum Beachtung geschenkt wird, sind die Ergebnisse dieser Analyse überraschend.

5.1.6 Sprachbrücke

5.1.6.1 Design und allgemeine Konzeption des Lehrwerks

In 15 Lektionen gliedert sich das von Gudula Mebus, Andreas Pauldrach und weiteren AutorInnen 1987 im Ernst Klett Verlag publizierte Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerk *Sprachbrücke*.

Die Farbe Lila dominiert das Unterrichtswerk sowohl visuell, als auch inhaltlicher Natur. Unterstützend durchziehen unterschiedlichste Symbole wie zum Beispiel sprechende Glühbirnen, Fragezeichen oder auch Bleistifte, um nur wenige anzuführen, die Lehrwerkkapitel.



Abb. 7: Sprachbrücke 1987, S. 12

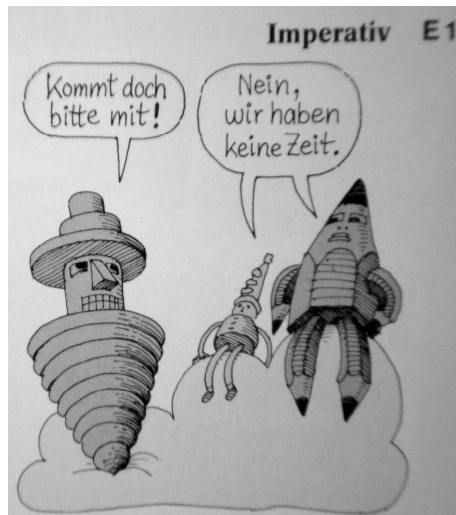


Abb. 8: Sprachbrücke 1987, S. 49

Jede Lektion wird in drei Kategorien eingeteilt: die Themensetzung des Kapitels (z.B. finden sich in Kapitel 4 zu dem Überbegriff Familie folgende Themen angeführt: Familie und Verwandtschaft; Familientypen; Familiengrößen; Familienstand; Verwandtschaftsbezeichnungen; Familienfeste: Hochzeit, Verlobung; Familiengeschichten; Familienbilder; Kursporträt) den Grammatikteil (bei dem erwähnten Kapitel Genitiv, Possessivpronomen, Präteritum von sein und haben, Partizip II, Perfekt mit haben) sowie die Phonetik (z.B. in Lektion 4: Gesamtübersicht Vokale; lange offene und geschlossene Vokale; vokalisiertes r). Im Anhang finden sich ein Grammatikregister, eine Liste der unregelmäßigen Verben, eine alphabetische Wortliste und die Quellennachweise.

Sprachbrücke verbindet die kommunikative Didaktik sowie den interkulturellen Ansatz in einem Lehrwerk. Es werden in den Lektionen viele Alltagsthemen zur Förderung der kommunikativen Kompetenz bearbeitet, jedoch bietet das Unterrichtswerk darüber hinaus Themen, wie z.B. das gesamte 15. Kapitel, das unter anderem die Thematik der Mehrsprachigkeit sowie das Leben zwischen zwei Kulturen/Sprachen aufgreift, die für den interkulturellen Aspekt interessant sind. Explizite Ziele werden von den AutorInnen nicht angeführt, allerdings wird durch den Aufbau des Lehrwerks der Eindruck vermittelt, dass das Lehrwerk Übungssequenzen für die LernerInnen bereithält und es der Entscheidung der Lernenden obliegt, wie diese genutzt werden.

5.1.6.2 Häufigkeit literarischer Texte

Das vorliegende Lehrwerk bietet den DeutschlernerInnen eine Vielzahl von unterschiedlichen Textsorten zur Bearbeitung an. Schon am Titelbild der 1. Lektion ist zu erkennen, dass den Lesetexten in diesem Unterrichtswerk Raum geboten wird, denn es werden die Deckblätter zweier Lexika zur Vor- und Familiennamenskunde abgebildet. Als nicht-literarische Texte werden Interviews, Zeitungsartikel und -annoncen, Statistiken, Dialoge und auch Tagebuchauszüge präsentiert. Weiters findet man Textsorten, die besonders im Hinblick auf die Vermittlung landeskundlichen Wissens von großer Bedeutung sind: Supermarktangebote, ein Radioprogramm, eine Liste der Sendefrequenzen des Radiosenders „Deutsche Welle“ sowie Theaterspielpläne und Beispiele zur Zeitansage im Radio.

Im Hinblick auf die Förderung der interkulturellen Kompetenz werden unter anderem Wörterbuchauszüge und ein Text mit dem Titel „Fremde Wörter in der deutschen Sprache“ geboten. Es werden viele andere nicht-literarische Textsorten ebenfalls in *Sprachbrücke* präsentiert, die sich den beiden Bereichen Interkulturalität und kommunikative Kompetenz zuordnen lassen.

Eine Zwischenstufe zu Gebrauchstexten und Literatur bieten Schriftsätze über Autoren und Dichter, wie auch von den LehrwerkautorInnen selbst verfasste Texte, die einer literarischen Gattung zugeordnet werden können. In Lektion 11 findet sich ein kurzer Lesetext mit dem Titel „Goethes Arbeitszimmer in Weimar“, jedoch werden den Lernenden schon zuvor im 7. Kapitel Informationen zum Geburtshaus Goethes gegeben. In Kapitel 1 werden zwei Comics (mit den bereits erwähnten sprechenden Symbolen) präsentiert sowie in der 8. Lektion ein Märchen, beide Textsorten können der Epik zugeordnet werden.

Es wird aber auch eine mannigfaltige Auswahl an literarischen Texten von Mebus, Pauldrach u.a. zur Verfügung gestellt. Sie dienen dazu, das individuelle Weltwissen der Lernenden zu aktivieren und bei neuen sprachlichen Phänomenen zu unterstützen. Das Verhältnis zwischen „Sach- und Gebrauchstexten“ sowie literarischen Texten ist aufgrund der Vielzahl der auf beiden Seiten präsentierten Lesestücke sehr ausgeglichen.

5.1.6.3 Das literarische Textangebot

In *Sprachbrücke* werden Gedichte, Lieder, ein Sonett, Zitate, Sprüche aber auch ein Auszug aus einer Autobiographie und aus einem wissenschaftlichen Beitrag dargeboten. Weiters wird ein Abschnitt aus einem Hörbuch, einem Roman und einer Kantate präsentiert. Gedichte nehmen allerdings den größten Anteil der vertretenen literarischen Texte ein. „Gebrauchstexten“ wird dieselbe Repräsentationsdichte gewährt, wie auch Textsorten, die der Literatur im engeren Sinn zugeschrieben werden können. Sowohl lyrische als auch epische und dramatische Abschnitte werden in dem Lehrwerk den Lernenden zur Verfügung gestellt. Allerdings ist eine klare Dominanz der Lyrik ersichtlich. Diese findet in den unterschiedlichen Themen und Situationen Anwendung.

5.1.6.4 Repräsentierte Autoren und Autorinnen

Da sich in *Sprachbrücke* viele literarische Texte, vor allem Gedichte finden, gibt es dementsprechend viele Autoren und Autorinnen. Allerdings sind von den mehr als 40 namentlich genannten VerfasserInnen nur 13 weibliche, die alle dem 20. Jahrhundert zugeschrieben werden können (Fleischmann, Matsubara, Behal-Thomsen, Fröhlich, Lobe, Welsh, Gebert, Tümpel, Rasp, Kleberger, Peter, Kaléko, Gonçalves).

In dem Lehrwerk werden auch „große“ Namen der Literaturgeschichte präsentiert (Zweig, Busch, Humboldt, Bach, Heine, Goethe), aber auch unbekanntere „jüngere“ Autoren und Autorinnen finden hier Beachtung. Auch die zeitliche Dimensionen lässt sich gleichermaßen in zwei Abschnitte einteilen: Vorrangig scheinen VerfasserInnen des 20. Jahrhunderts (Koestler, Hannawald, Bremer, Kiesewetter aber auch Guggenmos, Erhardt und Halbey) allerdings auch des 19. (Zweig, Valentin, Busch, Tucholsky, Ringelnatz) und 18. (Goethe, Heine) und sogar des 17. Jahrhunderts (Bach, Krause) in dem Unterrichtswerk auf, abgesehen von den namentlich nicht genannten Verfassern von Liedern, Sprüchen und Gedichten.

Ein einziges Werk, nämlich die Bibel, liegt in der Übersetzung vor, da es Teil der „Weltliteratur“ ist. Ansonsten waren keine fremdsprachigen Texte vertreten, allerdings wird Literatur von Autoren und Autorinnen mit Migrationshintergrund vorgestellt, jedoch dieses besondere Charakteristikum nicht zur Sprache gebracht. Die

Herkunftsländer der Verfasser und Verfasserinnen umfassen Deutschland, Österreich, jedoch ist die Schweiz nicht vertreten, Japan, Polen, weiters Bolivien, Griechenland und sogar Thailand.

5.1.6.5 Didaktischer Einsatz literarischer Texte

Im 7. Kapitel wird ein Auszug aus einem Brief, der von Wilhelm von Humboldt an Johann Wolfgang von Goethe im August 1800 verfasst wurde, abgedruckt. Diese Lektion steht unter dem Thema Reisen und die erwähnte Textpassage gewährt einen Einblick in eine Reise, welche Wilhelm von Humboldt nach Spanien unternommen hatte und nun Goethe von den Bedeutungen dieser Reise z.B. für sein eigenes Verstehen von Don Quixote schildert. Dieser Briefauszug wird zuvor durch eine Übung vorentlastet, in welcher den Lernenden zwei Texte vorgestellt werden, davon stellt einer die korrekte Zusammenfassung des Schreibens von Humboldt an Goethe dar. Die Lernenden werden dazu aufgefordert, zuerst diese beiden Kurztexpte zu lesen und danach den erwähnten Brief, um entscheiden zu können, welche Zusammenfassung korrekt ist. Weiters werden spezielle Ausdrücke angeführt und deren Bedeutungsgleichheit überprüft. Im Anschluss wird ein Zitat von Goethe abgedruckt, „*Wer den Dichter will verstehen, muß in Dichters Lande gehen.*“ (Sprachbrücke 1987: 99). Diese wird durch ein Werbeprospekt mit dem Titel „Sprachferien. Deutsch lernen in Deutschland. Deutsch lernen im Urlaub“ weiter bearbeitet und damit das Teilthema „Reisen bildet“ abgeschlossen.

Kaffee wird in der 9. Lektion besprochen und gleich zu Beginn ein Exzerpt aus Johann Sebastian Bachs Kaffee-Kantate präsentiert. Eine weitere Huldigung dieses Brühgetränks erfolgt durch das Gedicht „Lob des Kaffees“ von Johann Gottfried Krause. Um die Vorzüge von Kaffee zu untermauern wird Albert Schweitzer zitiert: „*Ich kenne nur einen Unterschied zwischen den Menschen: Die einen trinken ihren Kaffee mit, die anderen ohne Milch.*“ (Sprachbrücke 1987: 128) Im Anschluss wird ein Auszug aus Stefan Zweigs Autobiographie „Die Welt von gestern“ präsentiert, in welchem der Schriftsteller die Bedeutung des Wiener Kaffeehauses für sein Leben beschreibt. Der Textabschnitt wird an der Seite mit entsprechenden Erklärungen ergänzt, um den Lernenden das inhaltliche Verstehen zu erleichtern. Ein von Mebus, Pauldrach u.a. verfasster Dialog mit einer Übung zur Beantwortung inhaltlicher Fragen bilden den Abschluss dieses Teilthemas.

Auch im 15. Kapitel finden sich Exzerpte der Autobiographie von Arthur Koestler, welche für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht adaptiert wurden. In diesen schildert der Autor seine Erfahrungen in unterschiedlichen Ländern und wie er dabei von Sprache zu Sprache wechselte. Im Anschluss werden zwei Übungen präsentiert, wobei in der ersten Aussagen den betreffenden Textabschnitten zugeordnet werden sollen und in der zweiten die Lernenden dazu aufgefordert werden eine Tabelle, die die einzelnen Lebensabschnitte in Jahr, Land, wichtigster Sprache und Grund unterteilt, zu ergänzen. Dabei wird das Leben zwischen mehreren Sprachen thematisiert. Im Anschluss wird der literarische Text für die Ermittlung des Subjekts im Satz herangezogen. Die Lernenden werden aufgefordert zu diesem Grammatikthema Beispiele aus dem Exzerpt zu finden. Auf Seite 211 wird ein Gedicht von Elisabeth Gonçalves präsentiert:

In meiner Sprache

*fehlte mir das Wort AMOR,
und ich wanderte aus zu dir
und lernte LIEBE kennen.*

Doch ich kannte nicht

*die Abgründe deiner Sprache,
noch die Kälte in deinem Land,
und ich kehrte zurück in die Heimat ...
wieder in dein Land,
wieder zurück,
immer wieder hin
und zurück.*

Ich bin jetzt der ewige Auswanderer

in zwei Sprachen

ohne Liebe. (Sprachbrücke 1987: 211)

Die Aufgabe für die LernerInnen besteht darin, einen passenden Titel für dieses zu finden. Auch ein literarischer Text von Franz Fühmann wird im Kontext der Interkulturalität präsentiert. „Fremde Wörter in der deutschen Sprache“ nach Fühmanns „Die Dampfenden Hälsen der Pferde im Turm von Babel“ behandelt die Thematik von Lehnwörtern in der deutschen Sprache. In der anschließenden Übung werden die

Lernenden dazu aufgefordert unterschiedliche Begriffe aus verschiedenen Sprachen dem deutschen Begriff zuzuordnen und diese auch in ihre Muttersprache zu übersetzen.

In *Sprachbrücke* werden sehr viele Gedichte für die Lernenden bereitgestellt, wobei hier vor allem der Konkreten Poesie besonders viel Raum gegeben wird. In dieser besonderen Form werden Gedichte von Behal-Thomsen, Hannawald, Bremer, aber auch von Lobe, Gebert und Welsh abgedruckt. Aber auch der bekannte österreichische Lyriker Ernst Jandl ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen. Sogar von dem als Urvater dieser speziellen lyrischen Form geltenden Eugen Gomringer wird ein Gedicht präsentiert.

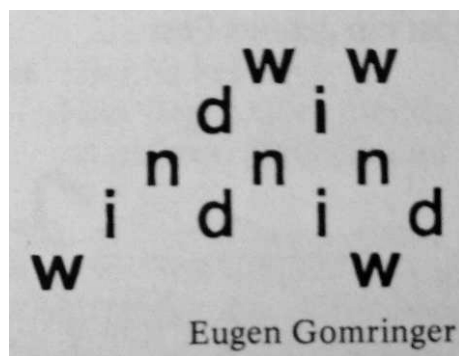


Abb. 9: Sprachbrücke 1987, S. 93

Hervorzuheben ist, dass dieses Gedicht bei dem Thema Wetter angewendet wird und die Lernenden in weiterer Folge dazu aufgefordert werden, ihre eigenen Gedichte mit den Begriffen Sonne, Schnee, Wolke und Gewitter zu verfassen. Der Text steht hier für sich und auch die besondere Textaufbereitung wird thematisiert. Gerade bei dieser lyrischen Gestaltungsform ist ein Gleichgewicht zwischen Autoren und Autorinnen zu erkennen. Die Konkrete Poesie wird hierbei unter anderem als Hörtext und zur visuellen Unterstützung für ein Grammatikthema präsentiert. In Kapitel 5 werden zwei Gedichte von Renate Welsh abgedruckt und dazu die Aufgabe gestellt, welcher lyrische Text zu den im vorangestellten Hörtext präsentierten drei Meinungen zum Sprachenlernen passen könnte.

„Die Fremden“, ein Auszug aus dem Hörbuch „Karl Valentins sprachliche Verwirrungen“ von dem Kabarettisten und Komiker Karl Valentin wird in der 13. Lektion behandelt. Vor allem das Spiel mit der Sprache wird in den darauf folgenden Übungssequenzen thematisiert. Aber auch inhaltliche Fragen zum Text werden gestellt.

Weiters werden die Lernenden dazu aufgefordert, das Sprachspiel zu variieren und z.B. die Fragen „*Was ist ein Angestellter unter Angestellten/eine Verwandte unter Verwandten?*“ (Sprachbrücke 1987: 185) zu berücksichtigen. Aber auch die eigene Lebenserfahrung der LernerInnen wird in einer Fragestellung zur Sprache gebracht, „*Als Fremder/Fremde in der eigenen Heimat – kennen Sie so etwas? Erzählen Sie bitte!*“ (Sprachbrücke 1987: 185). Jedoch sollte in diesem Zusammenhang erwähnt werden, dass die Lernenden nach der Bearbeitung des Hörbuchs befragt werden, wie sie den Text fanden, langweilig, komisch oder schwierig.

Mit den im Lehrwerk *Sprachbrücke* präsentierten literarischen Texten werden alle Fertigkeiten in unterschiedlichstem Ausmaß trainiert. Je nach Übungssequenz sollen die Texte zu kreativem Schreiben animieren, den Wortschatz erweitern oder auch zur Diskussion anregen. Vor allem die Vermittlung interkultureller Kompetenz anhand der Texte entspricht den Zielsetzungen der Unterrichtsmethode des interkulturellen Ansatzes. Die Vielzahl an abgedruckten literarischen Texten gewährt den Lernenden einen Einblick in die Reichhaltigkeit der deutschen Kultur und vermittelt daher über die Ansprüche der kommunikativen Didaktik hinaus nicht nur Alltagsthemen, sondern bringt vor allem landeskundliche und mannigfaltige Themen der Interkulturalität zur Sprache.

5.1.7 Die Suche

5.1.7.1 Design und allgemeine Konzeption des Lehrwerks

Das Lehrwerk *Die Suche, das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache* wurde erstmalig 1993 im Langenscheidt Verlag von Volker Eismann, Hans Magnus Enzensberger u.a. veröffentlicht. Das hier analysierte Exemplar wurde 1998 publiziert. Da sich dieses Sprachlehrwerk schon dem Titel nach von anderen Lehrwerken abgrenzen will, war es für die Lehrwerkanalyse in diesem Fall erforderlich, auch die Lehrerhandreichungen aus dem Jahr 1995 zu berücksichtigen, die eine Stellungnahme zu diesem Lehrwerk von Seiten der Autorenschaft beinhalten.

Gemeinsam mit DidaktikerInnen für das Fach Deutsch als Fremdsprache verfasste der bekannte Autor Hans Magnus Enzensberger dieses Lehrwerk für Deutschlernende, das

durch einen zusammenhängenden Text repräsentiert wird, „[...] *der sich wie ein bordeauxroter Faden⁴ durch das Buch schlängelt.*“ (Die Suche, Lehrerhandreichungen 1995: 5) und mit dem sich die LernerInnen in Realsituationen verständigen können sollen. Die Autoren und AutorInnen dieses Unterrichtswerks distanzieren sich explizit von der Didaktik des kommunikativen Ansatzes und berufen sich bei der Entwicklungsgeschichte des Lehrwerks auf die Erkenntnis von Harald Weinrich, der den Einsatz literarischer Texte schon zu Beginn des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts fordert (vgl. Kapitel 3.4, Fremdsprachliche Literaturdidaktik). Die LehrwerkautorInnen merken abschließend an, mit der *Suche* einen Weg gefunden zu haben, auf dem man mit einem literarischen Text und entsprechenden phantasievollen methodischen Verfahren zum Ziel komme, nämlich die Komplexität von Sprache und Welt als Herausforderung zu erfahren (Die Suche, Lehrerhandreichungen 1995: 5).

In weiterer Folge werden von den VerfasserInnen Überlegungen zur Konzeption eines lernerInnenzentrierten Lehrwerks geboten, welche mit dem vorliegenden Unterrichtswerk erfüllt werden. *Die Suche* stellt ein Gesamtkonzept dar, das dem kommunikativen Ansatz weiterhin verpflichtet sei, doch neue Wege beschreite (Die Suche, Lehrerhandreichungen 1995: 8). Folgende Punkte seien hierbei von zentraler Bedeutung:

- *„ein literarischer Lehrwerktext, der die Fremdsprache in ihrer Vielfalt, Offenheit, Bedeutungstiefe und ästhetischen Qualität erfahrbar macht;*
- *eine Progression, die die Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten fördert und für den gesamten Lernprozess nutzt;*
- *ein didaktischer Ansatz, dessen Prinzip „das Suchen“ ist;*
- *ein Unterrichtskonzept, in dessen Mittelpunkt authentische Kommunikation über einen fiktionalen Text steht und nicht fiktive Kommunikation über authentische Texte.“*

(Die Suche, Lehrerhandreichungen 1995: 8)

Diese Kriterien können bereits als Zielsetzungen des Lehrwerks angesehen werden. Die Grammatik- und Wortschatzprogression des Textes orientiert sich unter anderem am „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“.

⁴ Der Romantext wird im Lehrwerk bordeauxrot abgedruckt.

Da es sich hierbei um einen zusammenhängenden Text handelt, einen Lernroman⁵, welcher alle Kapitel des Lehrwerks durchzieht, sind damit klar inhaltliche Bezüge zwischen den einzelnen Lektionen gewährleistet. Das Sprachlehrwerk ist in 30 Kapitel gegliedert (= 0 bis 29) und bietet den Lernenden schon zu Beginn einen Überblick zu den im Lernroman behandelten Grammatikthemen, geordnet nach den einzelnen Lektionen. Jede Lektion besteht aus einem so genannten A- (Vorbereitung auf den Text) und B-Teil (Hör- und Lesetexte) und nach jedem dritten Abschnitt aus einem C-Teil (Landeskundliche Themen). Im Anhang wird das Quellenverzeichnis abgedruckt. Zu dem Textbuch wurden von den AutorInnen auch ein Arbeitsbuch sowie begleitende Audiokassetten, Glossare und Folien für den Overhead-Projektor erstellt, welche in der vorliegenden Arbeit allerdings nicht berücksichtigt werden.

5.1.7.2 Häufigkeit literarischer Texte

Obwohl es sich bei dem vorliegenden Lehrwerk um einen zusammenhängenden literarischen Text handelt, werden auch viele Sach- und Gebrauchstexte für die Lernenden didaktisch aufbereitet. Es wird unter anderem durch Straßen-, Haustürschilder und Straßenbezeichnungen ein direkter Bezug zum realen Leben in einer deutschsprachigen Stadt hergestellt. Weiters werden Speisekarten (in Kapitel 12 und 18) und Fahrkarten abgedruckt, sowie Gebrauchsanweisungen für einen Kassettenrecorder, einen Wasserkocher, ein Bügeleisen und einen Radiator bereitgestellt. Auch Postkarten und Briefe finden in diesem Lernroman Erwähnung und werden vor allem in Hinblick auf die produktive Fertigkeit Schreiben präsentiert. Hierbei ist auch zu erwähnen, dass in der 9. Lektion das Briefgeheimnis erläutert wird und zu diesem Zweck ein Auszug aus dem deutschen Grundgesetz angeführt wird. Die Lernenden sollen in weiterer Folge anhand unterschiedlicher Briefköpfe diskutieren sollen, ob damit das Briefgeheimnis verletzt wird.

⁵ Diese Bezeichnung für ein neues Genre wurde von den Autoren und Autorinnen angeführt (Die Suche, Lehrerhandreichungen 1995: 9).

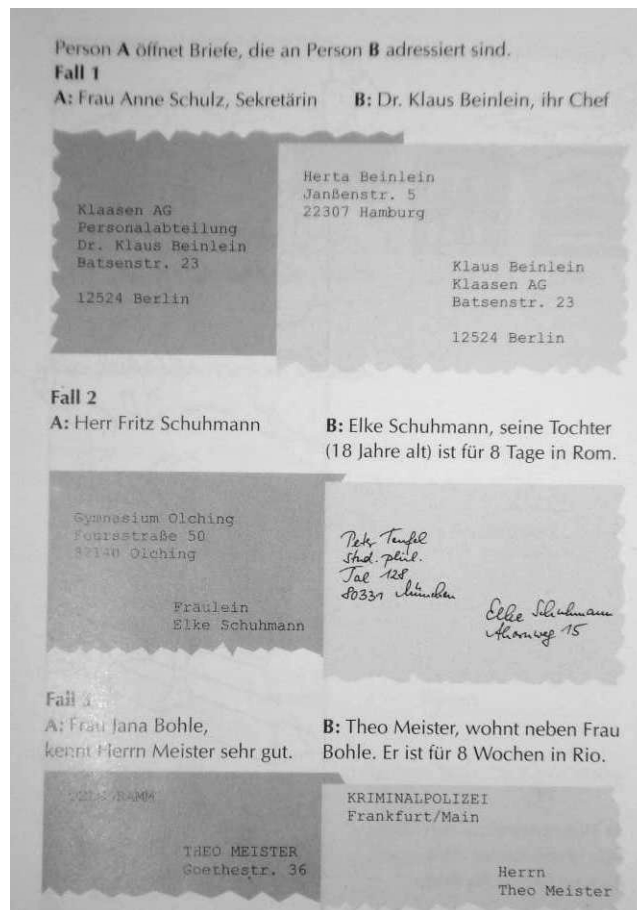


Abb. 10: Die Suche 1998: S. 61

Als in Kapitel 13 im Lernroman berichtet wird, dass es geschneit habe, stellt die Autorenschaft für die Deutsch als Fremdsprache-Lernenden auf den Folgeseiten eine Wetterkarte sowie einen Wetterbericht zur weiteren Bearbeitung zur Verfügung. Auch Klimatabellen für die Städte Hamburg, München und Wien werden in diesem Zusammenhang bereitgestellt. Im 23. Abschnitt wird eine Flughafenanzeigetafel zum Thema Reisen abgebildet sowie die Thematik der Ein- und Auswanderung mit Statistiken untermauert. Im letzten Kapitel werden mögliche Notizen der Protagonistin Zaza angeführt, die eine kurze Rede halten wird. Dabei wird der Aufbau einer Rede für die Lernenden veranschaulicht.

Der Lernroman für sich stellt bereits einen literarischen Text dar, allerdings werden von der Autorenschaft zusätzlich Auszüge aus literarischen Werken präsentiert. Trotz der literarischen Form des Lehrtextes ist das Verhältnis zwischen nicht-literarischen Texten und Literatur sehr ausgeglichen. Die Autoren und Autorinnen haben ihren Roman mit

Sach- und Gebrauchstexten ergänzt und damit einen Bezug zu den entsprechenden Realsituationen hergestellt.

5.1.7.3 Das literarische Textangebot

Die Suche stellt einen Lernroman, im Besonderen einen Kriminalroman dar. Zudem werden auch Märchen, ein Auszug aus einem populärwissenschaftlichen Text sowie ein Drehbuch abgedruckt. Weiters werden die Textsorten Gedicht, Brief, Hörspiel, Theaterstück und Comic zur Sprache gebracht.

Um die weitere Bearbeitung präzisieren zu können, ist es notwendig, eine kurze Angabe zur Handlung des Lernromans *Die Suche* zu geben:

Der Kriminalroman handelt von zwei Agenten, Gröger und Schlock, die den Auftrag erhalten, Zaza, eine Frau, auszuforschen, zu beobachten und zu verfolgen, um in weiters einen Einblick in ihr Leben zu gewinnen. Bis zum Schluss wird nicht bekannt, was das Ziel der Observierung dieser geheimnisvollen Frau ist. Die beiden Hauptfiguren werden als Silhouetten präsentiert, die allerdings doch genügend Persönlichkeitsmerkmale aufweisen, um ihr Verhalten und ihre Handlungen voraussagbar zu machen:

Gröger ist der Gewissenhafte und gleichzeitig Eifrige, der zu Vorsicht und damit Ängstlichkeit neigt und aus diesem Grund immer wieder Fehler begeht. Der Genießer und Träumer wird durch Schlock dargestellt. Er ist der Optimist von den beiden Protagonisten und sehr phantasievoll, was ihn immer wieder dazu verleitet, die Grenzen des Erlaubten zu überschreiten. Beide Charaktere sind aufgrund der Mission Komplizen, allerdings durch ihre unterschiedlichen Persönlichkeiten rivalisierend.

Der Roman gibt nur wenige Hinweise auf Raum und Zeit der Handlung. Berlin sei zwar die Kulisse, stehe aber stellvertretend für andere Städte. Auch die datierten Ereignisse, die vermuten lassen, dass die Handlung in den neunziger Jahren spielt, scheinen für die eigentliche Geschichte ohne Belang (Die Suche, Lehrerhandreichungen 1995: 9).

Der Text ist in Episodenform geschrieben, durch die offene Handlung wird die Möglichkeit von Ausstiegen in jeder Episode gegeben. Die Autorenschaft führt an, dass

der kriminalistische Spannungsbogen flach gehalten werde, und damit die Handlung nicht gezielt auf ein Ende zugeht (Die Suche, Lehrerhandreichungen 1995: 9).

5.1.7.4 Repräsentierte Autoren und Autorinnen

Die Autorenschaft des Lernromans besteht aus vier männlichen Mitgliedern, wobei Kees von Eunen als einziger nichtdeutscher Herkunft ist (er stammt aus den Niederlanden) sowie aus drei weiblichen Autorinnen (Helmling, Mummert und Thurmair). Weiters werden in dem Lehrwerk in Kapitel 16 unterschiedliche Literaten zu dem Thema „Schreiben“ befragt, es werden Franz Fühmann, Monika Maron, Güney Dal, Erika Runge und Stefan Heym namentlich und mit den entsprechenden Eckdaten zu ihrer Person erwähnt sowie jeweils ein Zitat von ihnen abgedruckt. Weiters werden Informationen zu einem Autor geliefert, dessen Name von den Lernenden anhand des angeführten Zitats erraten werden soll. Es handelt es sich in diesem Fall um den Verfasser des Lehrwerks, Hans Magnus Enzensberger. All diese genannten Autoren und Autorinnen lebten zum Zeitpunkt des Interviews in Berlin und sind wie die Autorenschaft des Lehrwerks dem 20. Jahrhundert zuzuordnen. Jedoch sollte angeführt werden dass mit Franz Fühmann die ehemalige Tschechoslowakei und mit Güney Dal auch die Türkei durch Autoren repräsentiert werden.

Im 22. Kapitel wird die Textsorte Märchen näher betrachtet, wobei hier Märchentitel angeführt werden, welche zu der Sammlung der Haus- und Volksmärchen der Brüder Grimm zu zählen sind. Das Brüderpaar wird nicht namentlich erwähnt, allerdings deren Inhalte thematisiert, wodurch angeführt werden kann, dass auch das 18. Jahrhundert in dem Lehrwerk vertreten wird. Weiters wird auch das Werk des österreichischen Autors Sigmund Freud bearbeitet, sodass auch das 19. Jahrhundert bedient wird.

5.1.7.5 Didaktischer Einsatz literarischer Texte

Durch den Einsatz von Sach- und Gebrauchstexten werden Alltagssituationen dargestellt. Besonders ist hierbei hervorzuheben, dass unterschiedlichste Kommunikationskonstellationen aufgezeigt werden und auch z.B. die Thematik des „Schwarzfahrens“ nähere Betrachtung findet. Den Lernenden werden damit

verschiedenste Reaktionsmöglichkeiten in Bezug auf den Dialog mit Menschen deutscher Muttersprache bereitgestellt.

Außerdem werden einige Passagen des Lernromans näher erläutert und zum Beispiel in Kapitel 7 der abgedruckte Brief auf seinen Aufbau hin analysiert. So verhält es sich auch bei der Textsorte Märchen. Die Lektion beginnt mit der Darstellung unterschiedlicher Zeichnungen sowie Begriffe, die den entsprechenden Bildern zugeordnet werden sollen. Dabei wird auch der klassische Aufbau eines Märchens besprochen und die Lernenden dazu aufgefordert von Märchen zu erzählen, die ebenfalls denselben Ablauf aufweisen. In weiterer Folge wird in dem Kriminalroman ein Märchen geschildert, welches jedoch nicht den typischen Merkmalen dieser Textsorte folgt. Die LernerInnen werden dazu angehalten, die beiden Protagonisten in dem Märchen (Anm.: Hierbei handelt es sich nicht um Schlock und Gröger) anhand der zur Verfügung stehenden Informationen zu charakterisieren und die Gegensätzlichkeiten aufzuzeigen. Im Anschluss werden deutsche Märchentitel präsentiert und die Lernenden sollen, die passenden Titel in ihrer Sprache notieren.

Sigmund Freuds Buch „Die Traumdeutung“ (Die Suche 1998: 75) wird in Auszügen und für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht adaptiert in der 11. Lektion behandelt. Zu diesem Zweck werden zu Beginn die wichtigsten Daten zu seiner Biographie angeführt. Im Anschluss wird eine Passage abgedruckt und zur weiteren Bearbeitung zur Verfügung gestellt. Den Lehrerhandreichungen kann entnommen werden, dass diese Leseaufgaben auf globales Verstehen abzielen. Es wurde laut der Autorenschaft der Versuch unternommen, die Traumdeutung von Freud so darzustellen, dass sie auf dem sprachlichen Niveau der Lernenden verständlich sei (Die Suche, Lehrerhandreichungen 1995: 85). Nach der Textpassage werden die wichtigsten Begriffe der Psychoanalyse Freuds (die Wunscherfüllung, das ES, das ICH, das ÜBER-ICH, die Verdrängung, der Tagesrest sowie die nochmalige Wunscherfüllung) näher erläutert.

Abschließend sollte erwähnt werden, dass bereits der Lernroman für sich eine mannigfaltige Auswahl an Textsorten wie zum Beispiel den Bericht, den Brief, den Dialog und vieles mehr berücksichtigt. Dabei ist vor allem die Tatsache sehr markant, dass die einzelnen Lesetexte in Bezug auf ihren Aufbau und ihre Gestaltung hin thematisiert und für weitere Übungen bearbeitet werden. So finden sich die Protagonisten

Gröger und Schlock in einem Filmstudio wieder. In weiterer Folge wird den Lernenden ein Drehbuch präsentiert, das sich auf den Kriminalroman *Die Suche* bezieht. Im Anschluss soll von den LernerInnen herausgefunden werden, welche Charakteristika diese spezielle Textsorte aufweist. Weiters werden inhaltliche Fragen zu dem Drehbuch bezüglich der Schauplätze, Personen und Handlungen gestellt. Danach ist eine Besprechung der Kamera-Einstellungen sowie der Ausdrucksmittel des Films von der Autorenschaft vorgesehen. Als Überleitung zu verschiedenen Textsorten wird die Literaturverfilmung thematisiert. Hierbei wird beispielhaft der Roman „Madame Bovary“ von Gustave Flaubert genannt, der von dem französischen Regisseur Claude Chabrol mit Isabelle Huppert in der Hauptrolle verfilmt wurde und dargestellt, dass eine Geschichte in verschiedenen Textsorten verwirklicht werden kann. Die Lernenden werden dabei dazu aufgefordert, jede Textsorte zu charakterisieren.

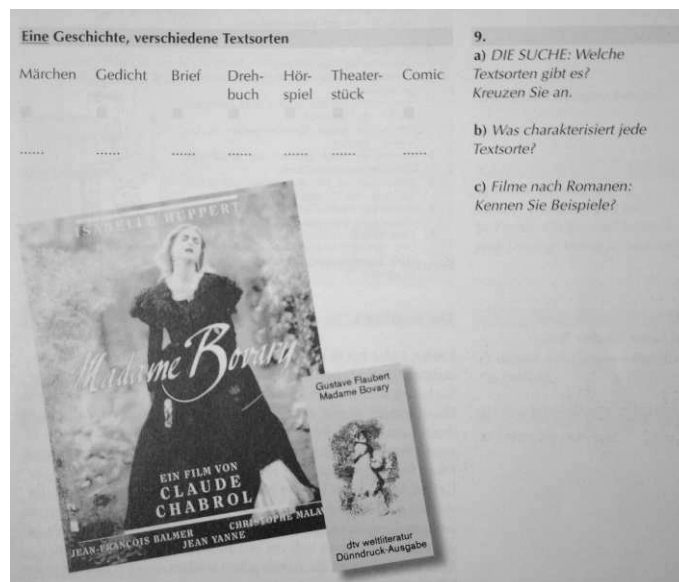


Abb. 11: Die Suche 1998, S. 163

Das Lehrwerk *Die Suche* wird in der Fachliteratur (vgl. Götze 1994: 30) dem interkulturellen Ansatz zugeordnet, bietet allerdings über diese Methode hinaus ein Konzept der Unterrichtsgestaltung. Alle Fertigkeiten werden berücksichtigt und in optimaler Weise für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht aufbereitet. Den Lehrkräften wird ein Gesamtkonzept geboten, welches vor allem Möglichkeiten und Betrachtungsweisen aufzeigt und für die Lernenden zur Verfügung stellt. Die Einbeziehung der Interkulturalität kann nicht an einem Kapitel festgemacht werden, da dieses das gesamte Lehrwerk durchzieht. Der Lernroman stellt für sich einen

literarischen Text dar, der durch Einbeziehungen von Sach- und Gebrauchstexten an Alltagsbezug gewinnt und damit „greifbar“ wird. Vor allem die Analyse und Darstellung der eingesetzten Textsorten wurde für den AnfängerInnen-Unterricht optimal umgesetzt, da einerseits der Aufbau nachvollziehbar ist und andererseits dem sprachlichen Niveau gerecht wird, ohne an Authentizität zu verlieren. Die von den Lehrwerkautoren und -autorinnen gesteckten Zielsetzungen konnten durch die Analyse des Sprachlehrwerks bestätigt werden.

5.1.8 Tangram

5.1.8.1 Design und allgemeine Konzeption des Lehrwerks

Das Lehrwerk *Tangram*, erstmalig 1998 erschienen, war 2009 in der 5. Auflage von Rosa-Maria Dallapiazza, Eduard von Jan und Til Schönherr im Hueber Verlag herausgegeben worden. Dieses Kursbuch wird für den AnfängerInnenunterricht auch im Jahr 2013 in vielen Deutsch als Fremdsprache-Instituten oder auch in Studienlehrgängen eingesetzt.

Die AutorInnen selbst stellen im Vorwort des Unterrichtswerks den Menschen beim Sprachenlernen in den Mittelpunkt. Auch wird angeführt, dass dieses Lehrwerk alle Menschen zwischen den Alpen und der Nordsee, deren Muttersprache Deutsch ist, berücksichtigt. Weiters finden gesellschaftliche Normen sowie Institutionen des öffentlichen Lebens, was Menschen mit deutscher Muttersprache wichtig ist, worüber sie sich freuen und ärgern, Erwähnung (Tangram 2009: III). Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass eine angestrebte Zielsetzung die Vermittlung interkultureller Kompetenz darstellt.

Zur Struktur von *Tangram* ist festzuhalten, dass das Lehrwerk in sechs Lektionen unterteilt wurde, wobei jedes einzelne Kapitel in die Unterkategorien „Der Ton macht die Musik“, „Phonetik“ und „Lerntechnik“ gegliedert ist. Jedoch werden bei allen Abschnitten, außer der 6. Lektion, zusätzliche Punkte, „Zwischen den Zeile“, „Nachlese“

sowie „Grammatik“, angeführt. Die Wortbildung findet im 1., 3. und 4. Kapitel Berücksichtigung. Diese Aufteilung verbindet auch die einzelnen Lektionen miteinander.

In der vorliegenden Version von *Tangram* wird nach dem Kursbuch eine Übersicht zu den erlernten Grammatikinhalten gegeben, sowie ein Liste der im Lehrwerk enthaltenen Arbeitsanweisungen. Im Anschluss wird das dazugehörige Arbeitsbuch, der Lösungsschlüssel zum Arbeitsbuch, eine Wortliste und „Buchstaben und ihre Laute“ sowie das Quellenverzeichnis abgedruckt. Visuell ist das Lehrwerk sehr vielseitig gestaltet, für die Lernenden werden auch Photographien und Zeichnungen bereitgestellt, welche für die Themensetzung von entscheidender Bedeutung sind. Unter anderem wird die Rolle der Landeskunde bereits mit den Länderkarten von Deutschland, Österreich und der Schweiz im Einband markiert.

5.1.8.2 Häufigkeit literarischer Texte

Tangram stellt den Deutschlernenden eine mannigfaltige Auswahl an unterschiedlichen Textsorten zur Bearbeitung zur Verfügung. Zu den im Lehrwerk abgedruckten nicht-literarischen Texten zählen Zeitungsartikel und -annoncen, Statistiken, Dialoge und auch Supermarktangebote. Weiters findet man Textsorten, die besonders im Hinblick auf die Vermittlung landeskundlichen Wissens von großer Bedeutung sind: einen Lottoschein, einen Stundenplan für SchülerInnen sowie Kalendereinträge, aber auch Themen, die für die Bürokratie von Belang sind wie ein Formular für die Anmeldung bei der Meldebehörde sowie ein Antrag auf Erteilung eines Visums.

Im Hinblick auf die Förderung des landeskundlichen Wissens, welches für Alltagssituationen in deutschsprachigen Länder von Wichtigkeit ist, werden unter anderem eine Speisekarte, eine Gemeindesausschreibung und ein Veranstaltungskalender aber auch das Journal Frankfurt sowie ein Brief und ein Fax in dem Lehrwerk berücksichtigt. Als Lernunterstützung werden den Lernenden immer wieder Wörterbuchauszüge und Erzähltexte zur Verfügung gestellt, jedoch werden auch Notizen zu einem Interview abgedruckt, die für die LernerInnen bei einem Studienaufenthalt in einem deutschsprachigen Land von Bedeutung sein können. Es werden noch weitere Textinhalte von den AutorInnen publiziert, die thematisch vor allem der Vermittlung der Landeskunde zugeordnet werden können.

Die Auswahl an literarischen Texten ist in *Tangram* sehr begrenzt. Das Verhältnis zwischen „Sach- und Gebrauchstexten“ sowie literarischen Texten ist aufgrund der geringen Anzahl literarischer Lesestücke sehr unausgeglichen.

5.1.8.3 Das literarische Textangebot

Das literarische Textangebot ist in diesem Lehrwerk der Anzahl nach sehr begrenzt, bietet allerdings dafür ein reichhaltiges Angebot bezüglich der Textsorten. So werden von den LehrwerkautorInnen Cartoons, Raps aber auch eine Bildgeschichte und Kolumne präsentiert. Auch ein Auszug aus einem Roman wird für die weitere Bearbeitung zur Verfügung gestellt.

Eine Dominanz einer bestimmten Textsorte kann nicht erkannt werden, auch ist die Einteilung in literarische Gattungen aufgrund der geringen Repräsentanz literarischer Texte kaum möglich. Im Vergleich zu Sach- und Gebrauchstexten wird der Literatur in diesem Lehrwerk wenig Aufmerksamkeit geschenkt.

5.1.8.4 Repräsentierte Autoren und Autorinnen

Bei den Autoren und AutorInnen muss zu Beginn klargestellt werden, dass die unter der Kategorie „Der Ton macht die Musik“ abgedruckten Textsorten von den LehrwerkautorInnen verfasst wurden. Diese stammen alle aus Deutschland und sind dem 20. Jahrhundert zuzuordnen. Was die Cartoons und die Bildgeschichte betrifft kann erwähnt werden, dass es sich hierbei um authentisches Anschauungsmaterial handelt, das von Wilfried Poll, aber auch von Amelie Glienke, zeitgenössische IllustratorInnen, verfasst wurde. Ephraim Kishon aus Ungarn und die deutsche Schriftstellerin Elke Heidenreich sind ebenfalls in dem Lehrwerk vertreten.

Klassiker wie Goethe, Schiller oder Heine werden in *Tangram* nicht präsentiert. Es ist auch kein klarer Schwerpunkt in Hinblick auf die zeitgenössische Literatur zu erkennen. Die repräsentierten Autoren und Autorinnen sowie die LehrwerkautorInnen sind dem 20. Jahrhundert zuzuordnen. Das Verhältnis zwischen weiblichen und männlichen VerfasserInnen ist trotz der geringen Anzahl an Texten sehr ausgeglichen.

5.1.8.5 Didaktischer Einsatz literarischer Texte

Die u.a. von Dallapiazza für das Lehrwerk verfassten Textsorten zur Kategorie „Der Ton macht die Musik“ stehen auch als Hörtext auf der zum Unterrichtswerk gehörenden CD zur Verfügung. In Lektion 2 wird mit dem Hörtext „Das deutsche Alphabet“ (Tangram 2009: 27) zum einen ein Telefongespräch trainiert, andererseits aber auch der Wortschatz erweitert. Ein anderes Mal werden die Lernenden dazu aufgefordert, zuerst den Dialog zu lesen und im Anschluss die Adjektive zu ergänzen. Erst in weiterer Folge wird der Text gehört und mit den eigenen Ergebnissen verglichen. Im 4. Kapitel wird das Kanonlied „Bruder Jakob“ für das entsprechende Lektionsthema „Im Supermarkt“ adaptiert und den LernerInnen eine entsprechend abgewandelte Form präsentiert.

Bruder Jakob
im Supermarkt

1 Oh, Verzeihung ...
Oh, Verzeihung ...

2 Bitte sehr?
Bitte sehr?

3 Können Sie mir helfen?
Können Sie mir helfen?

4 Kein Problem.
Kein Problem.

Jetzt schreiben Sie ein paar Strophen.

1 Wo gibt's hier denn ... ?
Ich brauch' auch noch ...
Und wo ist | die | ... ?
 | der |
 | das |

2 Erdbeereis ♦ Weizenbier Dosenmilch
Kopfsalat ♦ Buttermilch Hammelfleisch
Klopapier ♦ Camembert Apfelsaft
Magerquark ♦ frische(n) Fisch Erdnussöl

Abb. 12: Tangram 2009, S. 51

Die LernerInnen werden im Anschluss dazu aufgefordert, selbst einige Strophen anhand angeführter Begriffe zu verfassen. Einzig im 5. Abschnitt wird der „Freizeitstomp“ (Tangram 2009: 69) präsentiert, dem keine weitere Bearbeitung folgt und der als Text für sich steht.

Die Bildgeschichte auf der 55. Seite, veröffentlicht unter dem Pseudonym Hogli von der Grafikerin und Illustratorin Amelie Glienke, dient der Einführung in das Thema „Restaurant“ und wird im Arbeitsbuch durch einen Text mit dem Titel „Produktbörse für hessische Spezialitäten direkt vom Bauernhof. Qualität frisch vom Bauernhof. Vereinigung der Hessischen Direktvermarkter e.V.“ (Tangram Teil Arbeitsbuch 2009: 63) ergänzt. Da diese Bildgeschichte humoristisch gestaltet ist, liegt es an der Lehrkraft, die Pointe der Szene offenzulegen.

Auch Cartoons von Wilfried Poll werden in *Tangram* abgedruckt. Diese finden sich im 2., 3. und 5. Kapitel, wobei hier anzumerken ist, dass es sich ausschließlich um Illustrationen handelt, welchen kein Text beigefügt wurde. Weitere Übungssequenzen verweisen immer auf das Arbeitsbuch, jedoch muss hier angeführt werden, dass diese weiteren Aufgaben keinen Bezug zu den Karikaturen haben. Daher können diese Aufgabenstellungen nicht als zum Bild gehörig angesehen werden.

Lediglich zwei Lesestücke wurden von einem Schriftsteller und einer Autorin verfasst, diese sind im Arbeitsbuch des Lehrwerks zu finden. Zur Lektion 4 wird der Text „*Kleine Geschenke erhalten die Freundschaft*“ (Tangram Teil Arbeitsbuch 2009: 50) frei nach Ephraim Kishon abgedruckt. Jedoch wird von den LehrwerkautorInnen nicht angeführt, wie der Titel des Originals lautet. Die Aufgabe liegt für die Lernenden darin, die Personalpronomen in dem Text zu ergänzen. Eine inhaltliche Bearbeitung ist von Dallapiazza u.a. nicht vorgesehen. Der zweite Text mit dem Titel „*Der richtige Augenblick*“ (Tangram Teil Arbeitsbuch 2009: 79) wurde frei nach Elke Heidenreich verfasst. Hierbei ist zu erwähnen, dass *Tangram* neben dem Lesetext Informationen zu der Autorin anführt. So wird unter anderem erwähnt, dass Heidenreich regelmäßig für die Zeitschrift *Brigitte* schreibt. Dabei handelt es sich um die Kolumne „Also...“ die für das Lehrwerk *Tangram* adaptiert wurde. Es finden sich keine Informationen dazu, um welche Ausgabe der Zeitschrift *Brigitte* es sich handelt. Nach dem Lesetext werden die Lernenden dazu aufgefordert, den Inhalt zu diskutieren beziehungsweise darüber zu schreiben. Dafür wurden von den LehrwerkautorInnen mehrere Fragestellungen angeführt.

Das Lehrwerk *Tangram* wird heute in vielen Sprachkursen zur Vermittlung der deutschen Sprache für heterogene AnfängerInnengruppen verwendet. Die geringe Anzahl literarischer Texte gegenüber einer großen Bandbreite von Sach- und Gebrauchstexten war bei der Analyse überraschend. Der Stand der Wissenschaft zum Thema Einsatz literarischer Text im AnfängerInnen-Unterricht für Deutsch als Fremdsprache dürfte bei der Erstellung des Lehrwerks nicht berücksichtigt worden sein. Weiters ist anzuführen, dass das Quellenverzeichnis nicht alle Texte im Unterrichtswerk berücksichtigt und es deshalb für Lehrkräfte schwierig ist, die Ursprungstexte ausfindig zu machen. Besonders hervorzuheben ist allerdings, dass mit den im Sprachlehrwerk eingesetzten Lesestücken alle Fertigkeiten gleichermaßen trainiert werden können. *Tangram* kann als roter Faden

für das Unterrichtsgeschehen herangezogen werden, allerdings ist es ratsam, die Gestaltung der Unterrichtssequenzen mit zusätzlichen Materialien aufzulockern.

5.2 Zusammenfassung

Jede (vgl. Kapitel 2) beschriebenen Unterrichtsmethoden wurde in der Analyse ein Lehrwerk zugeordnet, wobei stellvertretend für den heutigen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht das Lehrwerk *Tangram* herangezogen wurde.

Deutsche Sprachlehre für Ausländer aus dem Jahr 1957 wurde als Repräsentant für die Grammatik-Übersetzungsmethode ausgewählt und überraschte in der Analyse vor allem durch das Fehlen authentischer literarischer Texte. Allerdings konnte festgestellt werden, dass vor allem die Präsentation und Gewichtung der Grammatik eine Einordnung in die entsprechende Unterrichtsmethode rechtfertigt. Schulz und Griesbach präsentieren den Lernenden aber im letzten Kapitel einen literarischen Text, der der Gattung des Dramas zugeordnet werden kann. Dabei werden die typischen Merkmale wie das Anführen der agierenden Personen sowie die dialogische Form berücksichtigt und damit eine erste Kontaktaufnahme mit dieser Form von Lesetexten hergestellt.

Die direkte Methode wurde durch *Deutsch für Ausländer* von Hermann Kessler vertreten und wies entgegen der Erwartungen zwei literarische Texte auf, jedoch wurden diese für den Sprachunterricht stark vereinfacht, den Inhalt betreffend blieben sie aber im Original. Vor allem die Tatsache, dass das Märchen Schneewittchen der Wortschatzarbeit dient, widerspricht der DM, die vor allem die Alltags- und Gebrauchssprache hervorhebt und sich damit von der Schriftlichkeit abwendet.

In der Analyse des Lehrwerks *Deutsch 2000* konnten keine literarischen Texte gefunden werden. Allerdings werden von den LehrwerkautorInnen verfasste Textpassagen präsentiert, die jedoch mit der sprachlichen Wirklichkeit nicht viel gemeinsam haben. Das Lehrwerk ist allerdings für Lehrkräfte, die sich ausschließlich an der ALM orientieren, das perfekte Unterrichtsinstrument. Für den Einsatz im Unterricht unter Berücksichtigung des dargelegten Forschungsstandes aber nicht zu empfehlen.

Deutsche Sprachlehre für Ausländer aus dem Jahr 1976 stellt die vollkommen neu überarbeitete Version des Lehrwerks von 1957 dar und repräsentiert die vermittelnde Methode. Auch in diesem Sprachbuch finden sich keine literarischen Texte. Jedoch werden auch die Muttersprachen der LernerInnen erstmalig berücksichtigt, was einer Anforderung der VM entspricht.

Deutsch aktiv läutet eine neue Generation der Lehrwerke ein und bezieht sich in seinen Grundsätzen auf die Merkmale des kommunikativen Ansatzes. Überraschend viele literarische Texte wurden in diesem Sprachbuch verarbeitet und für den Einsatz im praktischen Unterricht lediglich geringfügig, z.B. durch Abänderung des Titels, adaptiert. Vor allem die Kinder- und Jugendliteratur findet hier besondere Beachtung. Hervorzuheben ist auch, dass Literatur hier zu Förderung aller Fertigkeiten eingesetzt wird und sich den Lernenden daher in unterschiedlichen Situationen darbietet.

Den Übergang von der kommunikativen Didaktik zum interkulturellen Ansatz stellt das Lehrwerk *Sprachbrücke* dar. Vor allem lyrische Lesetexte werden hier abgedruckt, im Besonderen der Konkreten Poesie Beachtung geschenkt und die Lernenden vor allem dazu animiert, selbst im Hinblick auf diese literarische Form aktiv zu werden. Auch die visuelle Gestaltung dieses Lehrwerks wurde bei der Analyse berücksichtigt, da sie für das Verstehen der einzelnen Unterrichtssequenzen unverzichtbar erschien.

Die Suche ist nicht nur dem Untertitel nach ein anderes Lehrwerk. Als Grundlage für ein Lehrwerk einen literarischen Text einzusetzen und diesen mit Sach- und Gebrauchstexten zu ergänzen, zeigt großen Mut der Autorenschaft, stellt allerdings für die Lernenden das Sprachenlernen als tatsächliches Erlebnis dar, wie dies Michael Schrat anhand einer Befragung herausgefunden hat:

„Das Lehrwerk spricht die Lernenden nicht nur als Lernende an, sondern als Individuen, die dem Handlungsverlauf einer Geschichte folgen. Es traut ihnen von Beginn an sprachliche Komplexität zu und ermöglicht ihnen, schon nach kurzer Zeit kreativ mit einer noch weitgehend fremden Sprache zu handeln. Es nimmt sie also als selbständig denkende Personen ernst und verzichtet auf die Infantilisierung und die Banalitäten, die sich in vielen anderen Lehrwerken finden.“ (Schat 2005: 13)

Schrat versuchte in seiner Abhandlung aufzuzeigen, warum *Die Suche* trotz der Beliebtheit unter den Lernenden auf dem Lehrwerkmarkt verschwunden ist.

Auch für diese Analyse stellt das vorliegende Unterrichtswerk ein Gesamtkonzept dar, welches den LernerInnen nicht nur Alltagswissen vermittelt, sondern mithilfe eines literarischen Textes auch die besonderen formalen Kriterien von Literatur diskutieren lässt. Die Zielsetzungen dieses Lehrwerks gehen über den interkulturellen Ansatz hinaus und beschreiten neue Dimensionen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Dass ein solches Konzept in gegenwärtigen Unterrichtswerken nicht berücksichtigt wird, ist besonders bedauerlich, da der Einsatz dieses Lehrwerks für Lernende und Lehrkraft beidermaßen zu einem Erlebnis wird.

Tangram wird für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht auch noch im Jahre 2013 eingesetzt und soll damit die derzeitige Unterrichtssituation repräsentieren. Im Vergleich zu den anderen Lehrwerken seit *Deutsch aktiv* muss kritisch angemerkt werden, dass der Einsatz von literarischen Texten sehr gering ausfällt. Auch ist zu erwähnen, dass die präsentierte Literatur nicht aufgrund ihres Eigenwerts angeführt wurde, sondern meist im Hinblick auf Grammatikthemen instrumentalisiert wurde.

6. Resümee und Ausblick

Seit dem 19. Jahrhundert werden für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht eigens gestaltete Lehrwerke herausgegeben, welche auch als Spiegel der jeweiligen vorherrschenden Unterrichtsmethode angesehen werden können. Eingangs wurde der Forschungsstand zur Thematik des Einsatzes literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht dargestellt und versucht, wichtige Kernaussagen herauszuarbeiten, wobei vor allem die Mannigfaltigkeit der Literatur von SprachwissenschaftlerInnen angesprochen und Forderungen zu einer besonderen Berücksichtigung literarischer Texte laut wurden (vgl. Kapitel 3.4). Die Thematisierung von Literatur sollte bereits im AnfängerInnenunterricht beginnen, um somit einem „Kulturschock“ entgegenzuarbeiten (vgl. Kapitel 3.4, Fremdsprachliche Literaturdidaktik). Weiters wurden einige bestehende Kriterienkataloge zur Durchführung einer Lehrwerkanalyse besprochen und vor allem deren Bezug zu literarischen Texten angeführt (vgl. Kapitel 4.4.1, Analyse bestehender Kriterienkataloge). In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass in den vorhandenen Katalogen die Berücksichtigung von Literatur nur in begrenztem Ausmaß vorkommt. Daher wurden eigene Fragestellungen zur Analyse von Lehrbüchern und deren Einbeziehung von Literatur erstellt. Dabei muss nochmals betont werden, dass es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine diachrone Vorgehensweise handelt.

Aus den Ergebnissen kann geschlossen werden, dass jedes Lehrwerk im Kontext der jeweils vorherrschenden Unterrichtsmethode erstellt wurde, die Übergänge zwischen diesen allerdings fließend sind. Die direkte Methode etwa zeigte trotz ihrer klaren Fokussierung der Mündlichkeit eine Einbeziehung literarischer Texte. Primär wurden aber im Zuge der kommunikativen Didaktik und des interkulturellen Ansatzes Lehrbücher publiziert, die dem heutigen Stand der Forschung bezüglich des Einsatzes literarischer Texte gerecht werden.

Leider konnten in dem Lehrwerk, das den gegenwärtigen Sprachunterricht repräsentiert, kaum literarische Texte gefunden werden. Dies verwundert, da dieses Lehrwerk keiner bestimmten Methode verpflichtet ist und daher mit den Vorzügen aller bestehenden Unterrichtsmethoden arbeiten könnte.

Zukünftige LehrwerkautorInnen könnten sich bei der Lehrwerkerstellung an dem Fundus bestehender Lehrwerke ein Beispiel nehmen wie z.B. am Lehrwerk *Sprachbrücke* und seinem reichhaltigen Angebot an lyrischen Texten. Die Förderung aller Fertigkeiten könnte durch den Einsatz konkreter Poesie (und das Sprechen darüber) neue Möglichkeiten erfahren und auch eine differenzierte Form der Wortschatzarbeit darstellen. Auch eine Vielzahl an unterschiedlichen Textsorten, wie z.B. in *Deutsch aktiv* lockern ein Lehrwerk auf und stellen immer wieder eine neue Herangehensweise an die zu erlernende Sprache zur Verfügung.

Besonders hervorzuheben ist bei einem Lehrwerk, dass es den Lernenden die Möglichkeit bietet, selbst zu entscheiden, welche Informationen sie daraus ziehen wollen. Bei einem Lehrwerk, wie z.B. *Die Suche*, bei dem es sich um einen literarischen Text handelt kann die offene Textstruktur „*als zusätzlicher Stimulus, als ‚Herausforderung‘ auf manche Lernende motivierend wirken*“ kann (Krenn 2002: 25). Dieses „Anbieten“ von Wissen könnte aber vor allem im AnfängerInnen-Unterricht zu Unsicherheiten auf Seiten der DeutschlernerInnen führen. Zu einem ähnlichen Ergebnis führte auch Untersuchung zu diesem Sachverhalt von Krenn, der Studierende zum Lehrwerk *Die Suche* befragte, wobei ein Teil der Lernenden durch die implizite Textinformation aber auch durch den Umstand, dass viele Aufgabenstellungen keine eindeutigen Lösungen ergaben, verunsichert waren (Krenn zit. nach Krenn 2002: 25).

„*„Die Suche‘ war im deutschen Sprachraum sicherlich eines der wichtigsten Aushängeschilder für eine Bewegung, die die Potenziale des literarischen Textes für einen lernerzentrierten, sprachbewussten, landeskundlich und kulturell aufgeladenen Unterricht schon seit einiger Zeit auszulotsen begonnen hatte.*“ (Krumm, Portmann-Tselikas 2002: 13)

Darum könnte gerade *Die Suche* bei der Erstellung neuer Unterrichtswerke ein Vorbild sein, besonders was die Vielfalt an Kombinationsmöglichkeiten von Gebrauchstexten und Literatur betrifft. Es wäre wünschenswert, wenn bei der Erstellung neuer Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerke diese Erfahrungen berücksichtigt würden.

„Literarische Texte haben ihre eigenen Spielregeln, um den Leser anzusprechen und ihn in ihre Welt hineinzuziehen oder außen vor zu lassen. Sie können ihn binden oder verprellen, Erwartungen erzeugen oder brechen, Orientierungen geben oder verweigern, sein Verstehen erleichtern oder erschweren.“ (Ehlers 1996: 5)

Lehrkräfte sind im Jahr 2013 keiner Unterrichtsmethode verpflichtet, einzig die Bedürfnisse der Lernenden sollten im Zentrum der Stundenplanung stehen. Die Vermittlung von literarischen Texten, sowie dem damit verbundenen Beitrag zur Kultur des deutschsprachigen Raumes, kann daher Berücksichtigung finden und zu einem wichtigen Teil des Lehrwerks werden. Lehrwerke aus vergangenen Jahrzehnten könnten hierbei als kreative Materialienquellen herangezogen werden.

7. Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Dallapiazza, Rosa-Maria; **von Jan**, Eduard u.a. (2009): *Tangram 1A*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Eismann, Volker; **Enzensberger**, Hans Magnus u.a. (1995): *Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandreichungen 1*. Berlin, München: Langenscheidt KG.

Eismann, Volker; **Enzensberger**, Hans Magnus u.a. (1998): *Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Textbuch 1*. Berlin, München: Langenscheidt KG.

Kessler, Herman (1954): *Deutsch für Ausländer. I. Teil, leichter Anfang*. Essen: Kesslers Verlag für Sprachmethodik.

Mebus, Gudula; **Pauldrach**, Andreas (1987): *Sprachbrücke 1*. Stuttgart: Ernst Klett Verlage.

Neuner, Gerhard; **Wilms**, Heinz u.a. (1979): *Deutsch aktiv. Lehrbuch 1*. Berlin, München: Langenscheidt KG.

Schäpers, Roland; **Luscher**, Renate (1972): *Deutsch 2000*. München: Max Hueber Verlag.

Schulz, Dora; **Griesbach**, Heinz (1957): *Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe. 3. verbesserte Auflage*, München: Max Hueber Verlag.

Schulz, Dora; **Griesbach**, Heinz (1976): *Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe, 1. Teil*. München: Max Hueber Verlag.

Sekundärliteratur

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990). In: Vorstand des Goethe-Instituts (Hrsg): *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Heft 3, München: Verlag Klett Edition Deutsch. 60 – 61.

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

Barkowski, Hans; Fritsche, Michael; Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.) (1986): *Deutsch für ausländische Arbeiter: Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*. 3. Auflage. Mainz: Verlag Manfred Werkmeister.

Best, Otto F. (2008): *Handbuch literarischer Fachbegriffe: Definitionen und Beispiele*. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.

Biechele, Werner (2010): *Lexikoneintrag zu Literatur*. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Busch, Wilfried (1985): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. In: Heid, Manfred (Hrsg): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. Beiträge eines Werkstattgespräches des Goethe House New York vom September 1984. München: Goethe-Institut, 47 – 67.

Butzkamm, Wolfgang (1985): *Literarische Texte als Sprachlerntexte*. In: Heid, Manfred (Hrsg): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. Beiträge eines Werkstattgespräches des Goethe House New York vom September 1984. München: Goethe-Institut, 114 – 131.

Bredella, Lothar (1985): *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden*. In: Heid, Manfred (Hrsg): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. Beiträge eines Werkstattgespräches des Goethe House New York vom September 1984. München: Goethe-Institut, 352 – 393.

Bredella, Lothar; **Meißner**, Franz-Joseph; **Nünning**, Ansgar; **Rösler**, Dietmar (2000): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr.

Bredella, Lothar (2002): *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.

Bredella, Lothar (2003): *Literaturwissenschaft*. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag, 56 – 60.

Delanoy, Werner (2002): *Fremdsprachlicher Literaturunterricht: Theorie und Praxis als Dialog*. Tübingen: Narr.

Donnerstag, Jürgen (1995): *Literarische Texte und Spracherwerb: Emotive Kommunikation als Teil der Kommunikationsfähigkeit*. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg): *Der Text im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag.

Duden (2002): *Das Bedeutungswörterbuch*. 3., neubearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.

Duden (2002): *Zitate und Aussprüche*. 2., neubearbeitete und aktualisierte Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.

Ehlers, Swantje (1996): *Literarische Texte lesen lernen*. München: Verlag Klett Edition Deutsch GmbH.

Ehlers, Swantje (1997): *Literarische Texte im DaF-Unterricht*. In: Krumm, Hans-Jürgen, Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg): *Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Reihe A, Jahrbuch 1/1997. Innsbruck: Studien-Verlag, 195 – 203.

Ehlers, Swantje (2000): *Thesen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, 2/2000, 27 – 33.

Ehlers, Swantje (2004): *Märchen und Fremdsprachenlernen*. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, 1/2004, 64 – 76.

Ehlers, Swantje (2010), *Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze*. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1530 – 1544.

Engel, Ulrich; **Krumm**, Hans-Jürgen; **Wierlacher**, Alois u.a. (Hrsg.) (1981a): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Deutsch als Fremdsprache*. Band 1. 5. Auflage. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Engel, Ulrich; **Krumm**, Hans-Jürgen; **Wierlacher**, Alois u.a. (Hrsg.) (1981): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Deutsch als Fremdsprache*. Band 2. 2. Auflage. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Faistauer, Renate (2010a): *Die sprachlichen Fertigkeiten*. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 961 – 969.

Faistauer, Renate (2010b): *Lexikoneinträge zu Audiolingual/ Audiolinguale Methode (ALM), audiovisuell/ Audiovisuelle Methode (AVM), Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM), kommunikativer Fremdsprachenunterricht*. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Faistauer, Renate (2011): *Schriftliches Erzählen im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Aspekte und Impulse*. In: *ÖDaF-Mitteilungen* Heft 2/2011, 37-49.

Freudenstein, Reinhold (1978): *Auch Mannheim kann irren! Anmerkungen zu einem gutgemeinten Gutachten*. In: *Zielsprache Deutsch*. Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft, Heft 2/1978, 32 – 38.

Götze, Lutz (1994): *Fünf Lehrwerkgenerationen*. In: Kast, Bernd; Neuner Gerhard (Hrsg): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin; München: Langenscheidt KG, 29 – 30.

Großklaus, Götz (1991): *Vermittlung deutscher Literatur im Ausland in kultursemiotischer Sicht. Ein interkulturelles Modell*. In: Wolff, Armin; Justen, Klaus-Dieter; Klingel, Harald (Hrsg): *Didaktik der Wissenschaftspropädeutik und der Sprachvermittlung*. Regensburg: AKDaF, 23 – 44.

Hackl, Wolfgang (2002): *Lektüre als erlebbare Landeskunde*. In: Krumm, Hans-Jürgen, Portmann-Tselikas, Paul R.(Hrsg): *Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Reihe A, Jahrbuch 6/2002. Innsbruck: Studien-Verlag, 95 – 105.

Hertikorn, Ottmar (1978): *Das Mannheimer Gutachten. Eine kritische Betrachtung*. In: *Zielsprache Deutsch*. Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft, Heft 2/1978, 6 – 16.

Heuer, Helmut (1978): *Stellungnahme zum Mannheimer Gutachten aus fremdsprachendidaktischer Sicht*. In: *Zielsprache Deutsch*. Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft, Heft 2/1978, 16 – 27.

Houska, Miriam (2007): *Kanon und Deutsch als Fremdsprache: der "DaF-Kanon" in Mittelstufe-Lehrwerken ; eine Bestandsaufnahme und Analyse*. Dipl.-Arb., Wien.

Jenkins, Eva-Maria (1997), *Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien*. In: Krumm, Hans-Jürgen, Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg): *Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Reihe A, Jahrbuch 1/1997. Innsbruck: Studien-Verlag, 182 – 193.

Kast, Bernd (1985): *Von der Last des Lernens, der Lust des Lesens und der List der Didaktik. Literarische Texte für Anfänger im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. In: Heid, Manfred (Hrsg): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York vom September 1984. München: Goethe-Institut, 132 – 154.

Kast, Bernd (1994a): *Literatur im Anfängerunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch*, 11/1994, 4 – 13.

Kast, Bernd; **Neuner** Gerhard (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin; München: Langenscheidt KG.

Kniffka, Gabriele; **Siebert-Ott**, Gesa (2009): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. Paderborn; Wien [u.a.]: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co.KG.

Koppensteiner, Jürgen (2001): *Literatur im DaF-Unterricht: eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv&hpt.

Koppensteiner, Jürgen (2002): *Literatur im DaF-Unterricht. Arbeitsvorschläge mittels produktionsorientierter Techniken*. In: Krumm, Hans-Jürgen, Portmann-Tselikas, Paul R.(Hrsg): *Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Reihe A, Jahrbuch 6/2002. Innsbruck: Studien-Verlag, 41 – 55.

Krenn, Wilfried (2002): *Garnierung oder Hauptgericht? Überlegungen zum Einsatz literarischer Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: Krumm, Hans-Jürgen, Portmann-Tselikas, Paul R.(Hrsg): *Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Reihe A, Jahrbuch 6/2002. Innsbruck: Studien-Verlag, 15 – 40.

Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.] (1982): *Fachverband Moderne Fremdsprachen, Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache: Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache: Protokoll eines Werkstattgesprächs der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache (Fachverband Moderne Fremdsprache) in Zusammenarbeit mit dem*

Goethe-Institut in München vom 23. bis 24. Oktober 1981 / hrsg. von Hans-Jürgen Krumm . - München.

Krumm, Hans-Jürgen (1994a): *Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache*. In: Kast, Bernd; Neuner Gerhard (Hrsg): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin; München: Langenscheidt KG, 23 – 29.

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

Krumm, Hans-Jürgen (2000): *Hat Literatur einen Platz in der gegenwärtigen Diskussion über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen?* In: *ÖDaF-Mitteilungen*, 2/2000, 18 - 26.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht*. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1215 – 1227.

Krumm, Hans-Jürgen; **Portmann-Tselikas**, Paul R.(Hrsg): *Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Reihe A, Jahrbuch 6/2002. Innsbruck: Studien-Verlag.

Lohfert, Walter (1982): „*Lehrwerk-Puzzle*“: *Ein grundlegendes Verfahren in der Fortbildung zur lehrer- und unterrichtsorientierten Analyse, Beurteilung und Bearbeitung von Lehrwerken*. In: *Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache*: Protokoll eines Werkstattgesprächs der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache (Fachverband Moderne Fremdsprache) in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut in München vom 23. bis 24. Oktober 1981 / hrsg. von Hans-Jürgen Krumm . – München, S. 36 – 69.

Müller, Helmut (1985): *Plädoyer für eine Pädagogik der Phantasie*. In: Heid, Manfred (Hrsg): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. Beiträge eines Werkstattgespräches des Goethe House New York vom September 1984. München: Goethe-Institut, 394 – 405.

Neuner, Gerhard (1982): *Wissenschaftliche und praktische Lehrwerkbeurteilung*. In: *Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache*: Protokoll eines Werkstattgespräches der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache (Fachverband Moderne Fremdsprache) in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut in München vom 23. bis 24. Oktober 1981 / hrsg. von Hans-Jürgen Krumm . – München, 5 – 8.

Neuner, Gerhard; **Hunfeld**, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 4. Berlin, Wien [u.a.]: Langenscheidt.

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

Neuner, Gerhard (2003) Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag, 225 – 234.

Nowak, Elżbieta (1999): *Rolle der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht*. Dipl.-Arb., Wien.

Novak-Werner, Kaja; **Zindler**, Regine (1994): *Rezensionen*. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin; München: Langenscheidt KG, 180 – 229.

Rösler, Dietmar (1994): *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Sagmo, Ivar (1987): *Was kann der Auslandsgermanist in seinen Literaturkursen von deutscher Wirklichkeit eigentlich vermitteln? Zum Kanonproblem interkultureller Germanistik*. In: Wierlacher, Alois (Hrsg): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München.

Surkamp, Carola (2010): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Tütken, Gisela (2006): *Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag am Beispiel Russlands*. In: *Info DaF* 33, 1/2006, 52 – 90.

Von Wilpert, Gero (2001): *Sachwörterbuch der Literatur*. 8., verbesserte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Weinrich, Harald (1985): *Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie*. In: Derselbe: *Wege der Sprachkultur*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 246 – 264.

Internetquellen

Palea, Lucia Larissa (2003): *Die Audiolinguale (ALM) und audiovisuelle Methode (AVM)*

[<http://www.armyacademy.ro/biblioteca/anuare/2003/AUDILINGUALE.pdf> letzter Zugriff 16.09.2012]

Hage, Volker (2001): *Literatur muss Spaß machen. Marcel Reich-Ranicki über einen neuen Kanon lesenswerter deutschsprachiger Werke*

[<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-19438065.html> letzter Zugriff 16.12.2012]

Hyun, Hee (2010): *Interkulturelles Lernen im DAF-Unterricht in Korea*

[<http://daf.german.or.kr/arbeit/26-hyun.pdf> letzter Zugriff 19.09.2012]

Deinzer, Stefan (2010-2012): 1972. *Deutsch 2000 – eine neue Lehrmethode setzt sich durch*

[https://www.hueber.de/seite/pg_zeitreise_50j&jahr=1972 letzter Zugriff 14.01.2013]

Schart, Michael (2005). *Die Suche - ein Nachruf. Das "andere Lehrwerk" aus der Sicht japanischer Studierender*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 10 (2), 20 pp.

[<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/beitrag/Schart3.htm> letzter Zugriff 20.01.2013]

8. Abkürzungsverzeichnis

DM = direkte Methode

AML = audiolinguale Methode

AVL = audiovisuelle Methode

GÜM = Grammatik-Übersetzungsmethode

VM = vermittelnde Methode

KD = kommunikative Didaktik

IA = interkultureller Ansatz

GeR = gemeinsamer europäischer Referenzrahmen

9. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Deutsch für Ausländer 1954,S. 58	56
Abb. 2: Deutsch für Ausländer 1954, S. 74	58
Abb. 3: Deutsche Sprachlehre für Ausländer 1976, S. 35	63
Abb. 4: Deutsche Sprachlehre für Ausländer 1976, S. 36	63
Abb. 5: Deutsch aktiv 1979, S.27	65
Abb. 6: Deutsch aktiv 1979, S. 114	70
Abb. 7: Sprachbrücke 1987, S. 12.....	71
Abb. 8: Sprachbrücke 1987, S. 49.....	72
Abb. 9: Sprachbrücke 1987, S. 93.....	77
Abb. 10: Die Suche 1998: S. 61	81
Abb. 11: Die Suche 1998, S. 163	85
Abb. 12: Tangram 2009, S. 51	89

Abstract

Die vorliegende Arbeit, welcher die Forschungsfrage "Wie wurden literarische Texte unter Berücksichtigung der betreffenden Unterrichtsmethode in ausgewählten AnfängerInnen-Lehrwerken vermittelt?" zugrunde liegt, zeigt einleitend die Methodengeschichte des Deutschen als Fremdsprache auf und gibt einen Überblick über den Forschungsstand der fremdsprachlichen Literaturdidaktik.

Im Weiteren werden die Stellung des Lehrwerks im Sprachunterricht sowie einige bestehende Kriterienkataloge zur Erstellung einer Lehrwerkanalyse beschrieben. Als Forschungsmethode wird die Lehrwerkanalyse gewählt, wobei im Abgleich mit dem theoretischen Teil ein eigener Fragenkatalog für die Analyse erstellt wurde. Im praktischen Teil dieser Arbeit wird jeweils ein Lehrwerk stellvertretend für eine Unterrichtsmethode im Kontext der betreffenden Methode analysiert und hierbei der Einsatz literarischer Texte untersucht.

Die Repräsentanz der Lehrwerke entspricht einerseits den zugrunde liegenden Methoden, andererseits wird auch eine Reduktion des Einsatzes literarischer Texte festgestellt.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Andrea Mihalic
Geburtsdatum/-ort: 10.05.1984 in Wien
Staatsbürgerschaft: Österreich

Studium und Ausbildung

seit 2011 Studium der Betriebswirtschaft
an der Wirtschaftsuniversität Wien
seit 2005 Schwerpunkt Deutsch als Fremd-/Zweitsprache
seit 2004 Diplomstudium Deutsche Philologie
an der Universität Wien
1998 – 2003 Handelsakademie
1994 – 1998 Hauptschule
1990 – 1994 Volksschule

Berufstätigkeit:

seit August 2010 Kundenservice, T-Mobile Austria Ges.m.b.H
2009 – 2010 DaF/DaZ-Trainerin, DeutschAkademie Wien
2009 – 2010 Lektorin, NÖN Hollabrunn
2009 Interviewerin, MAKAM Market Research GmbH
2007 – 2008 Lernbetreuung, Lernquadrat Hollabrunn
2006 – 2007 Lernbetreuung, Lernquadrat KMS Grundsteingasse, Wien
2005 – 2006 DaF/DaZ-Trainerin, KMS Schopenhauerstraße, Wien

Fachbezogene Praktika

Februar bis Juli 2008 DaF-Auslandspraktikum, Katanov Universität,
Abakan (Russland)
April 2007 einwöchiges Unterrichtspraktikum,
Österreich Institut Krakau