



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT

Technische Universität Darmstadt
Fachbereich Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften
Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft

*Erstellung eines systematischen Kriterienkatalogs zur didaktisch-
methodischen Analyse der Verwendung literarischer Texte in DaF
Lehrwerken*

Vorgelegt von Jennifer Hölscher-May am 8.01.2023

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	2
Abkürzungsverzeichnis	3
Tabellenverzeichnis	3
1 Einleitung	4
1.1 Forschungsfrage und Aufbau	4
1.2 Entstehung von DaF/DaZ	5
1.3 Merkmale DaF/DaZ	6
2 Aktueller Forschungsstand:	7
2.1. Begriffsbestimmung	7
2.1.1 Lehrwerk	7
2.1.2 Lehrwerkforschung	9
2.3 Funktion des Lehrwerks im DaF Unterricht	10
2.4 Literatur im Lehrwerk	13
2.4.1 Kinderliteratur	15
2.4.2 Gedichte	16
2.4.3 Romane	17
2.4.4 Märchen	17
2.4.5 Lieder	18
3 Forschungsmethodik der vorliegenden Arbeit	18
3.1 Die fünf Prinzipien der objektiv-hermeneutischen Textinterpretation	20
3.2 Lehrwerkanalyse und Kriterienkataloge	23
3.2.1 Mannheimer Gutachten	24
3.2.2 Stockholmer Kriterienkatalog	25
3.2.3 Barkowskis Gutachten	26
3.2.4 Funks Arbeitsfragen zur Lehrwerksanalyse	28
4 Ergebnisse einer Beispielanalyse des erstellten Kriterienkatalogs	31
4.1 Verteilung der Textsorten	31
4.2 Einbindung der literarischen Texte ins Lehrwerk	32
5 Fazit und Ausblick	38
Literaturverzeichnis	41
Abbildungsverzeichnis	45

Abkürzungsverzeichnis

BAMF	- Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge
D-A-CH Länder	- Deutschland, Österreich und die Schweiz
DaF	- Deutsch als Fremdsprache
DfaA	- Deutsch für ausländische Arbeiter
DaZ	- Deutsch als Zweitsprache
GeR	- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
Studio [21] Band	- Lehrwerke der Reihe Studio [21] des Cornelsen Verlags
Menschen Band	- Lehrwerke der Reihe Menschen des Huber Verlags
Linie 1 Band	- Lehrwerke der Reihe Linie 1 des Klett Verlags

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Literatur in den Lehrwerken.....	59
Tabelle 2: Verteilung der Literatur in den Lehrwerken	60
Tabelle 3: Nutzung der Texte: illustrativ oder als Arbeitstexte	61
Tabelle 4: Anbindung der Texte ins Lehrwerk: fehlend, inhaltlich oder grammatisch	62
Tabelle 5: Kreisdiagramm der Anteile von literarischen Texten in den Lehrwerkreihen.....	62

1 Einleitung

1.1 Forschungsfrage und Aufbau

Mit Literatur im Fremdsprachenunterricht verbindet man oft den anstrengenden Versuch, den Text sprachlich angemessen zu übersetzen (vgl. Huneke/Steinig 2013: 109). Literarische Texte konfrontieren den Leser mit fremdartigen, ihm unbekanntem Denkweisen und ermöglichen ihm damit, sich dieser fremden Realität zu öffnen und sie nicht gleich abzulehnen (vgl. Huneke/Steinig 2013: 110).

Die Verwendung von Literatur hat sich laut Rösler im Fremdsprachenunterricht einer wechselnden Beliebtheit erfreut. War sie während der Grammatik-Übersetzungs-Methode im 19. Jahrhundert fester Bestandteil in Lehrwerken (vgl. Rösler 2012: 68), wird ihre Stellung erst wieder in den 1980er Jahren angehoben (vgl. Rösler 2012: 225). Ausführlich wird dieses Thema in Kapitel 2.4 dieser Arbeit behandelt.

In der wissenschaftlichen Diskussion zum Einsatz von literarischen Texten in Lehrwerken wurden viele Argumente dafür und dagegen gesammelt. Manche davon sind sogenannte Joker, denn sie können je nach Standpunkt pro oder kontra genutzt werden (vgl. Rösler 2012 :227). Interessant daran ist, wie sich diese Diskussion in den Lehrwerken widerspiegelt. Wird Literatur in Deutsch-Lehrwerken genutzt und wenn ja, wie ist sie dort eingebunden?

Das Angebot an Deutschlehrwerken ist heute vielfältig. Für die Auswahl eines passenden Lehrwerks können Lehrende diverse Kriterienkataloge nutzen, wie beispielsweise den ausführlichen und bekannten Kriterienkatalog *Mannheimer Gutachten* von 1977, der in Kapitel 2.3.1 näher beschrieben wird. Mit Hilfe von Kriterienkatalogen kann eine Lehrwerkanalyse in Bezug auf die Fachwissenschaftlichkeit und die Eignung im Unterricht erstellt werden (vgl. Barkowski et al. 2010: 189). Durch die Anwendung eines geeigneten Kriterienkatalogs kann man darüber hinaus auch beispielsweise feststellen, ob das Lehrwerk für eine bestimmte Zielgruppe passend ist oder ob es ein spezielles Thema beinhaltet, z.B. Landeskunde oder Literatur.

Im Theorieteil werden zuerst die relevanten Begriffe Lehrwerk und Lehrwerkforschung beschrieben, um geeignete Untersuchungsobjekte zu finden und diese angemessen zu untersuchen. Als Nächstes soll die Funktion des Lehrwerks im Unterricht genauer dargelegt werden, um aufzuzeigen, dass eine Lehrwerkanalyse wichtige Forschungsergebnisse für den DaF-Unterricht liefern kann. Anschließend erfolgt in Kapitel 3 die Darstellung der hier eingesetzten Forschungsmethodik, der objektiven Hermeneutik und die Suche nach einem

geeigneten Kriterienkatalog, gemäß dem die Analyse durchgeführt werden soll. Erst die richtige Forschungsmethodik vereint mit dem adäquaten Fragenkatalog ermöglicht verwertbare Ergebnisse, welche auf die eingangs gestellte Forschungsfrage Antworten geben können.

1.2 Entstehung von DaF/DaZ

Vor dem Theorieteil dieser Arbeit sollen für ein besseres Verständnis der Thematik zunächst die Gründe für das Entstehen der Begriffe DaF/DaZ und ihre Unterschiede in stark verkürzter Form erklärt werden. Diese Unterscheidung hat zwar keinen direkten Einfluss auf den Inhalt der Unterrichtsmaterialien – auch wenn die Differenzierung in DaF/DaZ zwei sehr unterschiedliche Lernsituationen mit den daraus folgenden Konsequenzen darstellt - jedoch wird diese Unterscheidung für viele Lehrwerke genutzt und soll dahin gehend erklärt werden. Weltweit hat sich das Angebot von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache vergrößert und immer weiter differenziert. Erkenntnisse und Trends der jeweils aktuellen Fremdsprachendidaktik wurden dabei aufgegriffen und verarbeitet (vgl. Rösler/Schart 2016: 483). Gab es in den 1950ern nur ein führendes Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache nämlich *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* von Schulz/Griesbach, das im Hubert Verlag München 1955 (vgl. Neuner 1994: 10) erschienen ist, listet das BAMF mittlerweile 24 Lehrwerke auf seiner Homepage auf, die für den Deutschsprachkurs kurstragend zugelassen sind.¹ Viele Lehrwerke tragen zudem den Zusatz *Deutsch als Zweitsprache* oder *Deutsch als Fremdsprache* im Titel.² Die Bezeichnung von DaF/DaZ als „Kind der Praxis“ kann auf deren Entstehungsgrundlage zurückgeführt werden (vgl. Fandrych et al 2010:1). Durch den Zuzug von ausländischen Arbeitenden in den 1950er und 1960er Jahren kamen Kinder an deutsche Schulen, die die deutsche Sprache nicht beherrschten und trotzdem beschult werden mussten. Die dadurch aufkommenden Herausforderungen im Unterricht ließen das neue Gebiet DaZ entstehen (vgl. Reich 2010: 63). Das Erforschen von Ursachen und Folgen kultureller Prägungen sowie Strukturen interkultureller Kommunikation sind zentrales Arbeitsfeld in Forschung und Lehre des Fachs Daf/DaZ (vgl. Fandrych et al. 2019:3). Sprachstandsdiagnosen bei Kindern mit Migrationshintergrund, Bildungsstandards für den Deutschunterricht in der Schule sowie die

¹https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile (Stand 23.02.2022).

² *Panorama: Leben in Deutschland, Deutsch als Zweitsprache* (Cornelsen Verlag) oder *Pluspunkt Deutsch - Leben in Deutschland: Deutsch als Fremdsprache* (Cornelsen Verlag) siehe:

https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile Seite 3 (Stand 23.02.2022)

Frage nach einem Kerncurriculum im Fach DaF/DaZ sind Folgen des Wechsels vom inputorientierten zum outputorientierten Bildungssystem und entstehen durch die veränderte Situation in den Schulklassen (vgl. Fandrych et al. 2019:3). Das einheitliche Sprachniveau im Deutschunterricht an deutschen Schulen sowie im Fremdsprachenunterricht im In- und Ausland ist seit den 1950er Jahren nicht mehr gegeben. Im Zuge dieser Entwicklungen kam nachfolgend die Frage nach den Unterscheidungsmerkmalen von Deutsch als Zweitsprache zu Deutsch als Fremdsprache auf.

1.3 Merkmale DaF/DaZ

Obwohl die beiden Begriffe DaF/DaZ heute auf Deutschlehrwerken ohne erkennbaren Unterschied genutzt werden, handelt es sich um zwei Begriffe, die jeweils eine andere Sprachlernsituation bezeichnen. Eine mögliche Abgrenzung von DaZ zu DaF bezieht sich auf die Erwerbsform der Sprache. Dabei gilt der natürliche Erwerb als Merkmal für DaZ und der gesteuerte Erwerb als Zeichen für DaF. Eine weitere Unterteilung bezieht sich auf den Erwerbort der Sprache, bei welcher man den Lernort für Deutsch als Fremdsprache als außerhalb und für Deutsch als Zweitsprache innerhalb Deutschlands differenziert. Eine ausführlichere Begriffsbestimmung entwickelte Rösler:

Als Definition kann gelten, dass DaZ überwiegend im deutschsprachigen Raum stattfindet und gesteuert und natürlich erworben wird, während DaF überwiegend gesteuert erworben wird und innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums stattfinden kann. Darüber hinaus ist aber ein weiteres Bestimmungselement besonders wichtig: Wer Deutsch als Zweitsprache lernt, verwendet diese Sprache gleichzeitig in seiner Lebenswelt. Sie ist für seinen Alltag unmittelbar relevant. (Rösler 2012:31)

Die Zweitsprache wird ähnlich wie die Erstsprache ungezielt erworben und ist eine Sprache, die die Sprechenden nutzen müssen, obwohl sie sie noch nicht oder nur unzureichend sprechen (vgl. Belke 2019: 6). Im Gegensatz dazu wird die Fremdsprache gezielt durch Fremdsprachenunterricht erworben und erst nach dem Erwerb genutzt (ebd.). DaZ als „Sammelbegriff für unterschiedliche Lernkonstellationen“ (Rösler 2012:32) zeigt die Heterogenität der Spracherwerbsprofile der Lernenden, welche zur Folge hat, dass es nicht wie im Fremdsprachenunterricht ein auf alle Belange der Lernenden abgestimmtes Lehrwerk gibt. Die divergent ausgeprägten Domänen und Sprachbereiche der Lernenden machen es unmöglich, ein einziges Unterrichtswerk passend auf die variierenden Bedürfnisse zu erstellen.

Im Fremdsprachenunterricht beginnen die Lernenden in der Regel alle auf dem gleichen Niveau. Beim Zweitsprachenerwerb findet hingegen der durch die Schule gesteuerte und der

natürliche Erwerb durch den sprachlichen Kontakt zu Muttersprachlern gleichzeitig statt. Je nach genutztem Umgang und häuslicher Situation ist der erlernte Sprachstand sehr unterschiedlich (vgl. Rösler 2012: 32). Dazu kommt für Lehrende erschwerend hinzu, dass es mittlerweile eine große Menge an Lehrwerken gibt, die ursprünglich für Deutsch als Fremdsprache konzipiert wurden und nun, werbetechnisch mit Untertiteln „Deutsch als Zweitsprache“ versehen, auch für den Zweitsprachenunterricht von Verlagen angeboten werden (vgl. Kuhs 2017: 432). Damit reagiert der Lehrmittelmarkt immer noch „unzureichend auf die komplexe Sprachlern- und Schulsituation“ der Lernenden (vgl. Kuhs 2017: 435). Obwohl die Begriffe DaF/DaZ ganz unterschiedliche Spracherwerbsprofile beschreiben, aus denen divergierende Erfordernisse für den Unterricht resultieren, werden sie in Bezug auf die Lehrwerke aktuell nicht mehr getrennt verwendet, sodass dieser Unterschied auch in der nachfolgenden Analyse nicht mehr berücksichtigt wird. Da der Fokus dieser Abschlussarbeit auf die generelle Nutzung von Literatur in Lehrwerken ausgelegt ist, werden die folgenden Analysen und Ergebnisse nicht durch die mangelhafte Unterscheidung von DaF/DaZ beeinflusst.

2 Aktueller Forschungsstand:

Zugrundeliegend für die Analyse werden die Begriffe Lehrwerk sowie Lehrwerksanalyse zunächst definiert, um anschließend geeignete Untersuchungsobjekte auszuwählen sowie zu analysieren. Die danach folgende Erläuterung zur Funktion des Lehrwerks im DaF Unterricht erklärt, warum eine Untersuchung von Lehrwerken für den sinnvollen Einsatz wichtig ist. Das Unterkapitel Literatur in Lehrwerken soll anschließend den Stellenwert von Literatur beim Erlernen einer neuen Sprache aufzeigen.

2.1. Begriffsbestimmung

Die in der späteren Analyse gebrauchten Begriffe Lehrwerk und Lehrwerkanalyse sollen nachfolgend vorgestellt und erläutert werden, damit sie anschließend adäquat benutzt werden können.

2.1.1 Lehrwerk

Die Schule möge ein „wahrhaftiger Schauplatz der sichtbaren Welt sein“, so beginnt Jan Amos Komensky, auch bekannt als Comenius, 1658 seinen „Vortrag an den Leser“, den er seinem Lehrbuch *Obis sensualium pictus* vorangestellt hat (vgl. Funk 2016: 435). Durch die Bild-Text-Koppelungen, der Untrennbarkeit von Lebenswelt mit Lernumwelt und seinem Versuch, durch

das Abbilden des Sichtbaren und der Verbildlichung des Unsichtbaren zum strukturellen mehrsprachigen Weltverstehen beizutragen, hat dieses Lehrwerk bis heute gültige Standards für den Aufbau und den Inhalt von Lehrwerken festgelegt (ebd.).

Heute findet man unter dem Begriff Lehrwerk folgenden Eintrag:

Lehrwerk, das: bezeichnet ein strukturiertes, publiziertes Text- und Übungsangebot für Unterricht oder Einzelstudium, das i.d.R. auf einem methodisch-didaktischen Gesamtkonzept basiert (Barkowski et al 2010: 188).

Aktuell bestehen Lehrwerke aus einem Schülerbuch, einem Arbeitsheft, einer Audio-CD mit Hörtexten und Liedern sowie Lehrerhandreichungen. Darüber hinaus gibt es auch CD-Roms, DVDs und Portfolios (vgl. Elsner 2016: 441). Die Ausrichtung der Lehrwerke erfolgt gemäß den „aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen und Theorien zum Sprachenlehren und -lernen“ (ebd.).

Das Kursbuch - auch Lernerbuch oder Schülerbuch genannt - enthält die neu zu lernenden „sprachlichen und kulturellen Phänomene“, viele Textsorten und andere Materialien. Diese führen die Lernenden und Lehrenden durch den Lernprozess und stellen die Verbindung zum Lehrwerk her (vgl. Rösler 2012: 41). Das Arbeitsbuch beinhaltet die zum Lehrwerk dazugehörigen Übungen (vgl. Rösler 2012:42). Das Lehrerhandbuch, auch Lehrerheft genannt, besteht vereinzelt nur aus einem Lösungsschlüssel, gelegentlich aber auch aus Einführungen in die Benutzung des Lehrwerks (ebd.). Rösler befürwortet deswegen zwei unterschiedliche Lehrerhandbücher: Zum einen ein Lehrerhandbuch für Lehrende, die das Lehrwerk zum ersten Mal benutzen. Dies sollte eine „schrittweise Führung durch das Lehrwerk“ sowie Lösungen, weitere Informationen und didaktische Anweisungen enthalten (vgl. Rösler 2012: 42). Für Lehrende, die das Lehrwerk bereits länger nutzen, bieten sich alternative Materialien, Kopiervorlagen oder Projektvorschläge an (ebd.). Dazu sollte angemerkt werden, dass zumindest in den hier zu untersuchenden Lehrwerkreihen alternatives Unterrichtsmaterial bereits für Lehrkräfte angeboten wird.³

Für Neuner stellt das Lehrwerk eine Zusammenfassung aller wichtigen „Elemente einer bestimmten fachdidaktischen und methodischen Konzeption“ dar (vgl. Neuner 1994: 8). Gleichzeitig sieht er in den Lehrwerken eine vermittelnde Instanz zwischen Lehrplan, Lehrsituation und den Lernenden (vgl. Neuner 1994: 9).

³ Cornelsen <https://www.cornelsen.de/produkte/studio-21-unterrichtsmanager-plus-mit-download-fuer-offline-nutzung-a1-gesamtband-9783061226930> (17.11.21)
Hueber <https://www.hueber.de/menschen/lehren/download> (17.11.21)
Klett https://www.klett-sprachen.de/linie-1/r-388/400#reiter=mediathek&dl_niveau_str=EinstiegA1&dl_kategorie=undefined (17.11.21)

Rösler konkretisiert hier fünf relevante Faktoren für die Lehrwerkerstellung: Niveaustufen, Lernorte, Altersangaben, Lernziele und den Bezug zu den Ausgangssprachen der Studierenden. Dabei gilt es den Zielgruppen- und Lernzielbezug größtmöglich einzuhalten (vgl. Rösler 2016: 472). Er kritisiert, dass Lehrwerke oft allgemein ausgerichtet sind und sich nicht nach den Vorgaben einzelner Zielgruppen richten. Verlagshäuser bilden daher in ihren Lehrwerken immer den gesamten Lernprozess ab. Lernende und Lehrende sollen darin einen Mehrwert erkennen, der die fehlende Anpassung an die konkrete Lerngruppe zweitrangig erscheinen lässt (ebd.). Bevor ein Lehrwerk zu spezifisch gehalten wird und dadurch nur von einer kleinen Zielgruppe auch käuflich erworben wird, zielen die Verlage auf universale Inhalte ihrer Produkte ab, um die Verkaufszahlen zu erhöhen. Damit entsteht durch die komplexe Materialdarbietung ein Spannungsfeld innerhalb des Lehrwerks, was die Anpassung an konkrete Lerngruppen oft erschwert und somit die „dominierende Rolle“ des Lehrwerks im Unterricht weiterhin unterstützt. Laut Rösler sind Lehrwerke „kommerzielle Produkte, sie sollen aus der Perspektive der Verlage natürlich möglichst oft verkauft werden“ (Rösler 2012:46). Der Zielgruppenbezug und der Erfolg der Vermarktung eines Lehrwerks stehen dabei in Konkurrenz (vgl. Rösler 2016: 472).

2.1.2 Lehrwerkforschung

Die Lehrwerkforschung analysiert die Wirkung des Lehrwerks auf den Lern- und Unterrichtsprozess (vgl. Krumm 2010: 1219). Dabei wird zwischen einer systematischen Erprobung, die eventuell bereits während der Entstehung stattfindet, und der Wirkungsforschung unterschieden, die während der Nutzung durch Lehrende und Lernende untersucht werden kann (vgl. ebd.). Krumm unterteilt die Lehrwerkforschung in drei Bereiche: die Lehrwerkerprobung, die Lehrwerkwirkung und die historische Lehrwerkforschung (vgl. Krumm 2010: 1220). Auch wenn Lehrwerkverlage erklären, dass das Produkt vor der Markteinführung erprobt wurde, gibt es im Bereich DaF /DaZ derzeit keine Standards, gemäß derer eine Lehrwerkerprobung durchgeführt und veröffentlicht wird (vgl. ebd.). Dies könnte ein zukünftiges Ergebnis der Lehrwerkforschung sein, da der Einfluss der Lehrwerke auf Inhalt und Durchführung des Unterrichts, wie zuvor bereits erläutert, sehr groß ist.

In der Lehrwerkwirkung werden Erkenntnisse aus dem Unterricht in Bezug auf den Einfluss von Lehrwerken auf den Unterrichtsablauf oder auf ihre Anwendung durch Lehrende und Lernende auch aus anderen Fachbereichen auf das Fach Deutsch angewandt (vgl. Krumm 2010: 1220). Funk erweitert den Wirkungsbereich der Lehrwerkwirkung noch auf die Weiterbildung der Lehrenden, indem er dem Lehrwerk durch seine theoretische Basis und Struktur Einfluss auf die Inhalte sowie die Lernprozesse der Lehrerausbildung zuordnet (vgl. Funk 2016: 438).

Die Ergebnisse der wenigen Befragungen zur Wirkung der Lehrwerke auf die Lernenden sind bisher eher negativ ausgefallen (vgl. Krumm 2010: 1220). Bis in die 1980er besteht der Unterricht zu 80% aus den Vorgaben eines Lehrwerks. Die Nutzung schriftlicher Texte führt wieder zu Arbeitsformen, die nicht mehr schülerzentriert sind. Gleichzeitig zeigt sich, dass Lernende die vereinfachten und verkürzten Kommunikationsmodelle der Lehrwerke übernehmen. (vgl. Krumm 2010: 1220).

Der dritte Bereich der historischen Lehrwerkforschung gibt Aufschluss über den jeweiligen Stand in der Sprachdidaktik und über die gesellschaftlichen Einstellungen gegenüber unbekanntem Sprachen und Kulturen (vgl. Krumm 2010: 1220). In den Lehrwerken finden sich Fremdbilder, aber auch nationale Traditionen und Tendenzen (vgl. Krumm 2010: 1221). Aktuell ist die Lehrwerkforschung überwiegend werkanalytisch ausgerichtet, d.h. es werden Lehrwerke als Texte oder multimediale Produkte untersucht. Wie diese von Lehrenden und Lernenden eingeschätzt und genutzt werden, wurde bisher wenig erforscht (vgl. Rösler 2012: 48). Für den neueren Bereich DaZ hingegen gibt es neben einigen Diplom- und Magisterarbeiten über Einzelaspekte noch keine Lehrwerkforschung (vgl. Krumm 2010: 1221). Nachdem die beiden Begriffe Lehrwerk und Lehrwerkforschung genauer beschrieben wurden, soll nun die Funktion des Lehrwerks im DaF-Unterricht erläutert werden.

2.3 Funktion des Lehrwerks im DaF Unterricht

Nachdem das Lehrwerk genauer beschrieben wurde, soll nun seine Stellung innerhalb des DaF Unterrichts darlegen, warum eine Analyse wertvolle Ergebnisse für die Forschung liefert.

Das Lehrwerk hat durch die Materialauswahl, das sprachliche Angebot und die festgelegte Reihenfolge einen großen Einfluss auf den Lehr-Lernprozess (vgl. Krumm 2010: 1215). Krumm erläutert dies anhand von vier Relationen, in denen sich ein Lehrwerk seiner Meinung nach befindet.

Beziehung Lehr-Lernziele

Für ihn steht das Lehrwerk als Erstes in Beziehung zu den Lehr-Lernzielen. Um die Häufigkeit der Anwendung und die Wahrscheinlichkeit der Zulassung zum lizenzierten Unterrichtswerk zu erhöhen, werden die Inhalte streng an vorhandenen Curricula oder Prüfungen ausgerichtet. Speziell in der Erwachsenenbildung stehen die Niveaustufen des GeR für die Vorgaben zu den Inhalten der Lehrwerke und Prüfungen (vgl. Krumm 2010: 1215). Auch Neuner sieht im Lehrwerk den Vermittelnden zwischen Lehrplan, Lehrsituation und Lernenden (vgl. Neuner 1994: 9). Das Lehrwerk ist das Produkt der Umsetzung des Lehrplans und legt damit die Ziele

des Unterrichts fest. Die Auswahl, Abstufung und Gewichtung der Texte im Lehrwerk nehmen direkten Einfluss auf den Lernprozess (ebd.). Der gesamte Unterrichtsablauf, der Einsatz von Frontalunterricht oder Partner-/Gruppenunterricht, das Verhalten der Lernenden und der Lehrenden werden durch das Lehrwerk diktiert. Die zusätzlichen Materialien werden ebenfalls durch das Lehrwerk ausgewählt und der Gebrauch vorgegeben (ebd.). Den Schlussteil des Lehrwerks bildet ein Überblick des zu prüfenden Inhalts und das dazu einzusetzende Testverfahren (vgl. Neuner 1994: 8).

Beziehung Lehrwerk und Lerninhalte

Als zweite Relation bezeichnet Krumm die Beziehung zwischen Lehrwerk und Lerninhalte. Dabei beschreibt er, dass die Texte des Lehrwerks den zentralen Zugang zur deutschen Sprache und Kultur für Lernende außerhalb Deutschlands darstellen (vgl. Krumm 2010: 1215). Es sind die Lehrwerktexte, mit denen Lernende im Ausland oft den ersten Kontakt zur Zielsprache herstellen. Waren dies in älteren Lehrwerken oft literarische Texte als Beispiele für den sprachlichen Kanon, werden diese mittlerweile zugunsten von authentischen Texten ersetzt, um damit der kommunikativen Wende gerecht zu werden (ebd.). Allerdings veralten authentische Texte z. B. aus landeskundlichen Themen relativ schnell und werden daher heute durch interaktive Medien zusätzlich zum klassischen Lehrbuch angeboten (vgl. Krumm 2010: 1216). Didaktisch aufbereitete und zielgruppenorientierte Zeitungsartikel bilden einen Mittelweg zwischen authentischen Texten mit aktuellem Bezug (ebd.) und niveaugerechten Übungstexten. Diese Artikel sind inhaltlich und in der Aufmachung den authentischen Texten nachempfunden, wurden aber dem jeweiligen Sprachniveau der Lernenden z.B. durch vorentlastende Übungen oder einfachere Satzkonstruktionen angepasst.

Beziehung Lehrwerk und Lernende

In der dritten Relation geht Krumm auf die Beziehung zwischen Lehrwerk und den Lernenden ein. Für ihn besteht darin ein Spannungsfeld, in welchem die Interessen der Lernenden der Orientierung am Lehrwerk untergeordnet werden (ebd.). Die dazu gehörige Gegenbewegung forderte daher auch die Abschaffung von Lehrwerken im Unterricht, um stärker auf die Interessen und Ausgangssituationen der Lernenden eingehen zu können. Anfang 1990 wurde diese Idee durch die Diskussion über die Lern(er)autonomie wieder stärker und steht seitdem im direkten Konflikt mit der Unterrichtssteuerung durch Lehrwerke (ebd.).

Die Begriffe Lernerautonomie und selbst gesteuertes Sprachenlernen werden oft synonym verwendet, bedeuten jedoch ursprünglich nicht das Gleiche (vgl. Schmenk 2016: 367). In Bezug

auf die Erwachsenenbildung ist Lernerautonomie „die Fähigkeit, das eigene Lernen selbst in die Hand zu nehmen“ (ebd.). Schmenk führt weiter aus, dass der Begriff der Lernerautonomie auf Henri Holec zurückzuführen ist und „sowohl Planung als auch Durchführung und Evaluation von Lernprozessen eigenverantwortlich zu übernehmen“ bedeutet (vgl. Schmenk 2016: 368). Nach Holec sollten die Lernenden wissen, wie man lernt, dass es dafür vorgesehene Materialien gibt und dass besonders geschulte Lehrende kontaktierbar sind (vgl. Holec 1996: 90). Holec folgert daraus weiter, dass Lernende zuerst im Lernen angewiesen werden müssen, Material für das autonome Lernen vorbereitet und verfügbar gemacht werden muss und ein spezielles Training für die neuen Lehrkräfte angeboten werden muss (vgl. ebd.).

Der Begriff der Lernerautonomie wird aktuell in seiner verkürzten Version benutzt und bezieht sich lediglich auf die Fähigkeit, selbst zu lernen und das Lernen selbst zu steuern (vgl. Schmenk 2016: 368). Schmenk erwähnt in diesem Zusammenhang das psychologisch angelegte dynamische Modell zur Lernerautonomie von Tassinari (vgl. Schmenk 2016: 369). Tassinari hat dieses dynamische Autonomiemodell mit Deskriptoren auf der Seite des Sprachenzentrums der FU Berlin veröffentlicht⁴. Interaktiv können dort die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Bereichen des autonomen Lernens angeklickt werden, sodass eine weitere Liste mit Fähigkeiten angezeigt wird. Klickt man auf eine Fähigkeit, erscheint eine weitere Tabelle mit detaillierteren Beschreibungen dazu.

Lernerautonomie wird auch mit der Förderung individueller Fähigkeiten gleichgesetzt (vgl. Schmenk 2016: 370). Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts liegen eine Vielzahl von Materialien vor, die für das selbstgesteuerte Lernen erstellt worden sind, welche jedoch didaktisch und pädagogisch in Bezug zu den Lernerautonomie-Prinzipien hinterfragt und deren Unterlagen gegebenenfalls angepasst werden müssen (vgl. Schmenk 2016: 371). Hinsichtlich des autonomen Lernens bleibt festzuhalten, dass es nach Holec drei Voraussetzungen bedarf, um zu gelingen: das Wissen der Lernenden über das Lernen, die entsprechenden Lernmaterialien und dazu ausgebildete Lehrkräfte, die in Kontakt zu den Lernenden stehen (vgl. Holec 1996: 90). Selbständiges Erarbeiten bedeutet in diesem Zusammenhang nicht, dass die Lernenden ganz alleine ohne Anleitung lernen sollen.

Beziehung Lehrwerk und didaktische Ausrichtung

Unter Punkt vier seiner Relationen sieht Krumm die Beziehung zwischen Lehrwerk und ihrer jeweiligen didaktischen Ausrichtung (vgl. Krumm 2010: 2016). Für ihn zeigen Lehrwerke zugleich auch den aktuellen Stand in der Didaktik an. Dafür zählt er fünf Lehrwerkgenerationen

⁴ (<https://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/lernberatung/autonomiemodell/index.html>)

mit ihren didaktischen Vorgaben auf: die grammatikorientierte, die audiolingual bzw. audiovisuell orientierte, die kommunikativ orientierte, die interkulturell orientierte und die kognitiv orientierte (vgl. Krumm 2010: 1216ff). Kognitiv orientierte Lehrwerke sind jedoch weniger an eine starre Methodik angepasst, sondern orientieren sich zunehmend an den Prüfungsvorgaben und dem GeR (vgl. Krumm 2010: 1217).

Eine andere Sichtweise auf Lehrwerke hat O'Sullivan. „Ein traditionelles Lehrwerk beschützt die Lernenden vor einem Zuviel an neuem sprachlichem Material“ (O'Sullivan et al. 2013: 49). Auch wenn O'Sullivan die Zielsetzung eines Lehrwerks positiv beschrieben hat, sind die Konsequenzen auf die Motivation der Lernenden eher hemmend. Die Textauswahl in Lehrwerken ist genau deswegen oft begrenzt, da sie sich an dem bereits erlernten Wortschatz und der beherrschten Grammatik orientiert. Dies führt oft dazu, dass die Texte kaum zum Lesen animieren und die Motivation zur Beschäftigung mit der zu erlernenden Sprache nachlässt (vgl. O'Sullivan et al 2013: 49). Um dagegen zu steuern, können authentische Texte aus der Literatur verwendet werden (ebd.). Wie dies genau erfolgen kann, soll in Kapitel 2.4 näher erläutert werden. Die dabei gewonnen Erkenntnisse werden anschließend in Bezug zu der eingangs gestellten Frage nach der Verwendung von Literatur in DaF-Lehrwerken gesetzt.

2.4 Literatur im Lehrwerk

Wie bereits in der Einleitung erklärt, haben sich literarische Texte im Fremdsprachenunterricht einer wechselnden Beliebtheit erfreut (vgl. Rösler 2012: 68). Während der Grammatik-Übersetzungs-Methode im 19. Jahrhundert waren sie fester Bestandteil in Lehrwerken (ebd.). Danach tritt die Literatur in Lehrwerken in den Hintergrund. Erst in den 1980er Jahren wird ihre Stellung wieder aufgewertet (vgl. Rösler 2012: 225). In der darauffolgenden Diskussion wurden viele Argumente für und gegen die Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht hervorgebracht. Einige davon werden von beiden Seiten genutzt.⁵ Deswegen ist es für Rösler interessanter zu fragen, „welche Texte wann in welchen Kontexten wozu verwendet werden können“ (Rösler 2012: 227). Rösler stellt dabei die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von literarischen Texten vor, z.B. im Bereich Spracharbeit, Landeskunde oder ästhetischer Bildung. Begrenzt werden diese, wenn Texte zu viel Hintergrundwissen benötigen und dadurch schwieriger für Fremdleser zu verstehen sind (vgl. Rösler 2012: 228). Auch von der Norm abweichende sprachliche Elemente oder historische Texte in Urform sind eher ungeeignet, um die Zielsprache zu lernen (ebd.). Daraus ergeben sich folgende Kriterien für die Auswahl von

⁵ Ausführlich zu den Argumenten siehe Koppensteiner, Jürgen und Schwarz, Eveline: Literatur im DaF Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Wien: Praesens 2012.

Texten, die auf die Lernergruppe und die Lernziele abgestimmt sind: Die Texte müssen dem Niveau der Lernenden entsprechen und sprachliche Elemente beinhalten, die zu diesem Zeitpunkt für die Lerngruppe wichtig sind. Sie sind altersgemäß und interessant für die Lernenden. Inhaltlich sind sie herausfordernd und im kulturellen Kontext relevant. Sie fördern die interkulturelle Kommunikation und bewirken und unterstützen die Lesefreude (vgl. Rösler 2012: 228).

Literatur erfüllt im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Funktion, da sie auf personaler Ebene Empathie, Fremderfahrung und Fantasie anregt, durch Spannung und ästhetischen Genuss motivierend wirkt und schließlich eine fremde Kultur besser verstehen lässt (Huneke/Steinig 2013: 114).

Es gibt viele Gründe, warum die Verwendung von Literatur im Fremdsprachenunterricht sinnvoll ist. Huneke/Steinig vereinen einige der wichtigsten Argumente in ihrem Kommentar, der darauf abzielt, durch den Einsatz von literarischen Texten die fremde Kultur besser verstehen zu können. Die fremde Welt, die durch Literatur abgebildet wird, kann dazu genutzt werden, „Fremdverstehen kritisch zu reflektieren“ sowie über kulturelle Einseitigkeiten und Perspektiven nachzudenken (vgl. Huneke/Steinig 2013: 108). Die Vermittlung differenzierter und komplexer Bedeutungen in der neuen Sprache ist mit literarischen Texten effizienter möglich (vgl. Belke 2019: 122). Dabei ist die Arbeit mit Literatur oft mühsam und anstrengend, aber sehr viel lohnender als die Arbeit mit reinen Alltagsdialogen (vgl. Huneke/Steinig 2013: 109). Durch die übersteigerte Nutzung der sprachlichen Mittel in poetischen Texten wie Reim, Rhythmus, Parallelismus sowie Ähnlichkeits- und Kontrastbeziehungen werden die sprachlichen Strukturen in den Schriftstücken besser verinnerlicht als durch Texte, die sich an Inhalten der alltäglichen Kommunikation orientieren (Belke 2019: 122). Reine Arbeitstexte können sehr schnell den Eindruck entstehen lassen, dass der Unterschied zur Kommunikation in der fremden Sprache nur auf besondere Höflichkeitsfloskeln oder andere Eigentümlichkeiten begrenzt ist und man darüber hinaus mit Menschen fremder Kulturen genauso kommunizieren kann wie in der eigenen Sprache (vgl. Huneke/Steinig 2013: 110). Dies führt nach Huneke/Steinig oft zu missverständlichen Situationen, weil „fremd gebliebene Gebrauchsbedingungen der deutschen Sprache“ nicht erkannt werden (ebd). Die poetische Funktion in literarischen Texten lenkt die Aufmerksamkeit auf die Sprache selbst und schärft die Wahrnehmung für die sprachlichen Mittel, die verwendet wurden (Belke 2019:122).

Die Arbeit mit Literatur kann für den fremdsprachlichen Gebrauch in der Zielsprache eine gewisse Sensibilität hervorrufen, denn literarische Texte sind oft ungewohnt und fremdartig. Dadurch, dass sich Lernende aber mit der Fremdartigkeit der Texte auseinandersetzen, können

sie sich der anderen Kultur annähern und diese auf ihre eigene Art entdecken (vgl. Huneke/Steinig 2013: 110). Durch den aktiven Verstehensprozess, der notwendig ist, um Fehlendes im Text zu ergänzen, werden eigene Sinnkonstruktionen entwickelt, die Lernenden gegebenenfalls auch in der Reproduktion von sprachlichen Einheiten helfen können (ebd.). Gleichzeitig kann dies dazu führen, dass fremde Lesende die gleichen Texte unterschiedlich interpretieren. Literarische Texte bleiben nicht mehr in ihrer ursprünglichen Form, sondern werden im Fremdsprachenunterricht modifiziert oder mit neuem Ende versehen, also in einem kreativen individuellen Gestaltungsprozess intensiv bearbeitet (vgl. Huneke/Steinig 2013: 112). Allerdings sieht Ehlers die Grenzen dieses Gestaltungsprozesses in dem Faktisch-Gegenständlichen, das in den Texten enthalten ist (vgl. Ehlers 1999: 429). Dieses Faktenwissen wird zum Verständnis der Literatur benötigt und muss vermittelt werden. Ebenso ist die sinnlich ästhetische Erfahrung, die man beim Lesen eines Textes erhalten kann, kulturell geprägt und benötigt für fremde Lesende Hilfestellung in Form von Erklärungen und Hinweisen (ebd.). Damit wird die Vielfalt der Möglichkeiten, literarische Texte aus fremdsprachlicher Sicht zu verstehen, eingegrenzt. Für Rösler ist es daher wichtig zu verdeutlichen, dass die Arbeit mit literarischen Texten nicht nur andere Arbeitsformen benötigt als der Unterricht mit Arbeitstexten, sondern auch andere inhaltliche Sichtweisen nötig sind, „wenn man die fremde Sprache nicht lediglich als Repertoire fremder Wörter und Strukturen, sondern als Trägerin einer fremden Weltansicht und Kultur sieht“ (vgl. Rösler 1986: 25). Beispiele für geeignete literarische Texte für den Fremdsprachenunterricht kommen z.B. aus der Kinderliteratur. Sie werden im nun folgenden Abschnitt näher betrachtet.

2.4.1 Kinderliteratur

Durch literarische Texte der Kinderliteratur kann man in leichterer Sprache einen dadurch einfacheren Zugang zum Alltag von Kindern im Zielland erhalten. Einfachheit bedeutet jedoch nicht Beschränktheit oder Trivialität (vgl. Belke 2001: 207). Es ist für Lernende interessant zu erfahren, welche Probleme oder Interessen deutsche Kinder haben (vgl. Huneke/Steinig 2013: 114). Als Anfängerliteratur hat sie eine „Brückenfunktion zur literarischen Sozialisation“ (vgl. Rösler 2012: 238). Der unten abgebildete Textausschnitt ist eine moderne Fassung der Geschichte von dem Herrn, der seinen Jokel losschickt, um etwas zu erledigen. Das Motiv findet sich in verschiedenen Ländern mit unterschiedlichem Ende (vgl. Belke 2019: 127). Die Wiederholung der Verneinung ist in diesem Kontext amüsant und unterhaltend. Das Erlernen der Verneinung im Deutschen erscheint dadurch einfacher als durch starre Übungen.

Frau Müller schickt **die** Sevgi los, **sie** soll die Schulmilch holen.
 Die Sevgi holt die Schulmilch nicht und kommt auch nicht zurück.
 Da schickt Frau Müller **den** Peter los, **er** soll die Sevgi suchen.
 Der Peter sucht die Sevgi nicht, die Sevgi holt die Schulmilch nicht und kommt auch nicht zurück.
 Da schickt Frau Müller die Eva los, sie soll **den** Peter ermahnen.
 Die Eva ermahnt den Peter nicht, der Peter sucht die Sevgi nicht, die Sevgi holt die Schulmilch nicht ...
 Da schickt Frau Müller **den** Murat los, er soll **der** Eva helfen.
 Der Murat hilft **der** Eva nicht, die Eva ermahnt **den** Peter nicht, der Peter sucht die Sevgi nicht

Abbildung 1: Geschichte vom Jokel (vgl. Belke 2019: 128)

2.4.2 Gedichte

Beispiele für eine weitere Möglichkeit sich der deutschen Sprache anders als durch reine Arbeitstexte zu nähern, gibt die konkrete Poesie (vgl. Huneke/Steinig 2013: 112). Kennzeichnend für diese Textsorte sind oft eine einfache Grammatik und ein kleiner Wortschatz, dafür aber „tiefgreifende Sinnkonstruktionen“, die dazu einladen, sich mit dem Text auseinanderzusetzen (ebd.). Die konkrete Poesie macht sprachliche Mittel zum Gegenstand der Poesie und erleichtert damit das Erlernen dieser abseits von reinen Übungstexten (vgl. Belke 2019: 125).

<p>Text 7.1 der tod des todes dem tod den tod</p> <p>der tod des todes dem tod den tod <i>Ernst Jandl</i></p> <p>Text 7.4 Beugung Der Mut Des Mutes Demut <i>Werner Fink</i></p>	<p>Text 7.2 ein solcher mann eines solchen mannes einem solchen manne einen solchen mann</p> <p>solche männer solcher männer solchen männern solche männer <i>Franz Mon</i></p>	<p>Text 7.3 denunziation früher oder später verrät der verräter des verräters dem verräter den verräter früher oder später <i>Josef Reding</i></p>
--	--	--

Abbildung 2: Beispiele für konkrete Poesie (vgl. Belke 2019: 123)

2.4.3 Romane

Neben der Poesie können auch Romane in Lehrwerken genutzt werden, um die Motivation, sich mit der neuen Sprache zu befassen, zu erhöhen. Durch Romane können interessante Ansichten eines Fremden über die eigene Welt dazu einladen, in der fremden Sprache zu lesen (vgl. Huneke/Steinig 2013: 112). Außerdem werden sie auch als literarische Erinnerungsorte beschrieben. Ein Beispiel ist *Heidi* von Johanna Spyri, der Geschichte eines Waisenkindes, das von den Alpen nach Köln kommt (vgl. Badstübner-Kizik 2015: 24). In der Erzählung wird die Welt eines Mädchens im 19. Jahrhundert in Europa abgebildet und für die Nachwelt erhalten. Andere literarische Texte, die als Erinnerungsorte fungieren, sind die Geschichten von *Janosch* oder von Otfried Preußler. Diese Texte zeigen die kulturelle Vielfalt und Komplexität in der Literatur. Sie können helfen, eine fremde Kultur besser verständlich zu machen. Mit aktuellerem Bezug erzählt Karin Gündisch in ihren Geschichten vom Recht auf Anderssein, Auswanderung, Erinnerungskultur und anderen Themen, die Menschen bewegen, nach Deutschland zu kommen (vgl. Lazarescu 2015: 73). Ihre Romane können helfen, Jugendlichen das Einleben in einem fremden Land zu erleichtern. Durch die Identifikation mit den Protagonisten soll die Integration unterstützt werden (vgl. Lazarescu 2015: 82).

2.4.4 Märchen

Märchen haben einen einfachen Aufbau, ein in Gut und Böse aufgeteiltes Weltbild, sind relativ kurz und leben von vielen typischen Wiederholungen (vgl. Heyd 1997: 132). Sie eignen sich ebenfalls für das Erlernen einer Sprache. Durch das Wiederholen von grammatischen Formen oder ganzen Sätzen werden Dialoge geübt, die in einer Sprachübung eher langweilig wirken (vgl. Rösler 2012: 231). Oftmals sind ihre Inhalte in verschiedenen Kulturen in Variationen bereits bekannt. Damit sind sie ein Bestandteil der Landeskunde (vgl. Rösler 2012: 237). Die Märchen der Gebrüder Grimm sind auch in vielen europäischen Ländern ein Teil der Literatur (vgl. Huneke/Steinig 2013: 113). Während die Wiederholungen in „Schneewittchen und die sieben Zwerge“ oder in „Rotkäppchen“ als Teil der Geschichte integriert und akzeptiert sind, würden sie als Grammatikübung wenig Interesse hervorrufen (ebd.). Grimms Märchen sind in deutscher Sprache geschrieben und enthalten dabei auch Inhalte aus der eigenen Kultur. Ein Vergleich mit anderen Versionen ermöglicht Spracharbeit in Verbindung mit Kulturarbeit (vgl. Rösler 2012: 237). Gleichzeitig bieten die unterschiedlichen Variationen Anlass zum Dialog im Unterricht (ebd.). Märchen besitzen ein einfaches Schema, das sich leicht verändern lässt und leicht nacherzählbar ist (vgl. Heyd 1997: 132). Es kann „zur kreativen sprachlichen Eigenproduktion“ genutzt werden (ebd.)

2.4.5 Lieder

Liedtexte sind in der Regel kurz, überschaubar und haben oft eine „subjektive Perspektive und Appellcharakter“ (vgl. Heyd 1997: 127). Sie ermöglichen einen „spielerisch-kreativen Zugang zur Sprache“ (ebd.). Durch überraschende Wendungen zeigen sie Klischees und Erstarrungen in der Sprache auf und ermöglichen den Lernenden die Reflexion über die Zielsprache (ebd.). Außerdem lockern Lieder durch ihre Form und Verbindung mit Musik den Unterricht auf und erleichtern damit das Erlernen der neuen Sprache (vgl. Heyd 1997: 131). Lieder deutschsprachiger Komponisten sind auch ein Bindeglied zur Landeskunde (ebd.). Moderne Lieder greifen aktuelle Themen auf wie z.B. die Isolation durch die Pandemie in *Out of touch 2020* von MoTrip und Michael Patrick Kelly (<https://www.youtube.com/watch?v=kSz1Z9FnKh0>) (20.03.22), welches deutschsprachige Verse und einen englischsprachigen Refrain hat. Andere Lieder handeln von Sehnsüchten oder Gefühlen, mit denen sich die Lernenden identifizieren können, wie z.B. *Au Revoir* von Mark Foster (<https://www.youtube.com/watch?v=UmpSR1PUJ6I>) (20.03.22) oder *Schwarz* von LEA (<https://www.youtube.com/watch?v=VQaZzbGHtHc>) (20.03.22). Durch Lieder kann die Motivation zum Spracherwerb weiter unterstützt und ein anderer Zugang zur Zielsprache gefunden werden. Ein weiterer Vorteil aktueller Liedtexte ist ihre Übersetzung in andere Sprachen sowie ihre Videoclips, die das Thema in der Regel visualisieren und dadurch das Verstehen des Inhalts erleichtern.

Die vorangegangenen Unterkapitel haben gezeigt, dass der Einsatz von literarischen Texten vielfältig ist. Das bedeutet für die eingangs gestellte Forschungsfrage, dass es theoretisch eine große Anzahl von Textsorten gibt, die in den Lehrwerken verwendet werden könnten. Nun bleibt herauszufinden, ob dies auch praktisch durch die nachfolgende Analyse belegt werden kann.

Nachdem nun einige Verwendungszwecke von Literatur in Lehrwerken beschrieben wurden, soll an dieser Stelle die hier verwendete Methodik der objektiven Hermeneutik und die Lehrwerkanalyse mit den Kriterienkatalogen genauer erläutert werden.

3 Forschungsmethodik der vorliegenden Arbeit

Um die eingangs gestellte Forschungsfrage zu beantworten, werden Daten empirisch erhoben, gesammelt, geordnet, geprüft und interpretiert. Dazu werden hier in einer kleinen Stichprobe die Lehrwerkreihen Studio [21], Menschen und Linie 1 untersucht. Der qualitative Forschungsansatz bietet sich hier an, da die Ergebnisse einer Stichprobe vorhandene Tendenzen sichtbar

machen können, die richtungsweisend für größer angelegte Datenerhebungen sein können. Da sich diese Untersuchung ausschließlich mit Texten befasst, bietet sich als Forschungsmethodik die *objektive Hermeneutik* nach Ulrich Oevermann an, da diese sich intensiv mit Textinterpretation beschäftigt.

Der Begriff *objektive Hermeneutik* bezeichnet ein theoretisches, methodologisches und methodisches Konzept, das im Wesentlichen auf die Arbeiten von Ulrich Oevermann zurückgeht (Reichertz 1991: 223).

Sie ist eine Methodenlehre, die sich seit 40 Jahren mit der Erschließung von Sinnstrukturen befasst und eng mit der Forschung um Ulrich Oevermann verbunden ist (vgl. Franzmann 2016: 1). Sie gilt als Teil der *sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*, die neben der *objektiven Hermeneutik* auch Ansätze wie die der *Rekonstruktiven Hermeneutik* und anderen vereint. (vgl. Soeffner/Hitzler 1994: 103).

Allgemein beschäftigt sich die *Hermeneutik*

mit dem Verstehen und dem Entdecken von menschlichen Lebenserfahrungen durch die Analyse der in menschlichen Schöpfungen (oftmals Sprache und Text, aber auch Kunstgegenstände etc.) enthaltenen Bedeutungen. (Chapparo 2016: 98)

Dabei zielt diese qualitative Forschungsmethode darauf ab,

reiche Sprach- und Textbeschreibungen zu erhalten, zu produzieren und zu analysieren, die es ermöglichen, die Bedeutungen zu interpretieren, die Menschen ihren Lebenserfahrungen zuweisen. (Chapparo 2016: 99)

Die *objektive Hermeneutik* wird als Verfahren der Textinterpretation, welche intersubjektiv überprüfbar ist, bezeichnet (vgl. Wernet 2006: 11). Die *objektive Hermeneutik* geht davon aus, dass sich soziale Handlungen in Texten als Protokolle materialisieren und analysieren lassen (vgl. Wernet 2006: 13). Dabei wird weiter unterstellt, dass soziales Handeln Regeln folgt. Diese Regelgeleitetheit des Handelns bedeutet, dass sich soziales Handeln immer innerhalb dieses Regelwerks abspielt und diese Regeln nicht „hintergebar“ sind. Dieser Umstand macht es möglich, die Protokolle sozialen Handelns verbindlich zu interpretieren, weil das soziale Handeln Regeln befolgt, die beweisbar sind (s.ebd.). Die *objektiv-hermeneutische* Textinterpretation stellt eine Strukturrekonstruktion dar (vgl. Wernet 2006: 15). Dabei geht man davon aus, dass jede Handlung Regeln befolgt, die wiederum Möglichkeiten und Folgen in Aussicht stellen. Welche Option genau genutzt wird, wird durch den jeweiligen Fall bestimmt. Das bedeutet, soziales Handeln folgt Regeln, die verschiedene Möglichkeiten nach sich ziehen.

Welche Optionen im Einzelnen dann selektiert werden, beschreibt die Fallstruktur, welche *objektiv-hermeneutisch* rekonstruiert wird. Der Strukturbegriff des Falls weist daraufhin, dass auch die Selektion Regeln befolgt.

Die *objektiv-hermeneutische* Textinterpretation zielt auf die Rekonstruktion der Strukturiertheit der Selektivität einer protokollierten Lebenspraxis. (Wernet 2006:15).

Damit soll verdeutlicht werden, dass in der Selektion der Optionen einer protokollierten Handlung eine Fallstruktur erkennbar ist, die durch die *objektiv-hermeneutische* Textinterpretation rekonstruiert werden kann. Vereinfacht soll damit ausgesagt werden, dass jede soziale Handlung in ihrem Ablauf eine Struktur abbildet, die, da diese Regeln befolgt, im Nachhinein rekonstruiert und anschließend interpretiert werden kann.

3.1 Die fünf Prinzipien der *objektiv-hermeneutischen* Textinterpretation

Die *objektiv-hermeneutische* Textinterpretation folgt dabei einem festgelegten Ablauf. Als Erstes wird der Fall beschrieben. An dieser Stelle wird das Forschungsinteresse festgelegt und die Forschungsfrage formuliert. Daraufhin folgt die Interaktionseinbettung. Dabei interessiert, was das Protokoll protokolliert und welchen Aufschluss es über den Fall verspricht (vgl. Wernet 2006: 89). Im Anschluss daran erfolgt dann die Textinterpretation mit ihren fünf Prinzipien: Kontextfreiheit, Wörtlichkeit, Sequenzialität, Extensivität und Sparsamkeit.

Kontextfreiheit

Kontextfreiheit bedeutet, dass der Text zuerst unabhängig von seinem Kontext betrachtet werden soll. Dabei sollen gedankenexperimentelle Kontexte erstellt werden, in die der Text eingebettet sein könnte (vgl. Wernet 2006: 90). Anschließend wird der tatsächliche Kontext in die Bedeutungsexplikation einbezogen. Dadurch können Besonderheiten besser verdeutlicht werden, wenn z.B. die protokollierte Handlung einen anderen Verlauf nimmt, als die gedanklichen Kontexte vermuten ließen. Als Beispiel soll hier eine Szene beim Abendessen herangezogen werden. Das sechsjährige Kind fragt: „Mutti, ich habe so großen Hunger, wann bekomme ich etwas zu essen?“ Kontextlos rein auf die Frage bezogen kann man folgende Aussagen machen: Das Kind hat Hunger und ist nicht in der Lage, dies selbständig zu ändern. Gleichzeitig ist die Mutti diejenige, die dafür zuständig ist, diesen Zustand abzustellen. Bezieht man jetzt aber den Kontext hinzu, dass sich diese Szene beim Abendessen zugetragen hat und das Kind am gedeckten Tisch gegessen hat, kann die Handlung anders interpretiert werden. Das Kind ist zwar objektiv in der Lage, seinen Hunger zu stillen, denn es kann selbständig das bereits gestellte Abendbrot essen, aber es bedarf erst einer Art Freigabe durch Mutti, dass die Handlung vollzogen werden kann. Erst das Zusammenführen von Kontext zur protokollierten

Handlung macht das vorhandene Machtverhältnis zwischen Mutti und Kind sichtbar (vgl. Wernet 2006: 22).

Wörtlichkeit

Dabei liegt der Fokus nicht darauf, was die eigentliche Textintention war, sondern was tatsächlich in dem Text steht. Es ist notwendig, die Analyse allein auf den genauen Wortlaut zu beziehen, selbst wenn sich dabei herausstellt, dass der Text nicht das Intendierte darstellt (vgl. Wernet 2006: 23). Wenn der Text dabei „auf die Goldwaage“ gelegt wird, dann ermöglicht es, den distanzierten Blick auf den Text aufrecht zu erhalten und keine eigenen Interpretationen oder Assoziationen zuzulassen (vgl. Wernet 2006: 27). Was im alltäglichen Leben als zu wörtlich und unverhältnismäßig angesehen würde, ist hier notwendige Praxis. Als Beispiele sollen hier die Fehlleistungen nach Freud aufgelistet werden. „Zum Vorschwein kommen“ oder „auf den Chef aufstoßen“ sind Aussagen, die im alltäglichen Gebrauch lediglich ein Schmunzeln oder ein Lachen hervorrufen würden (vgl. Wernet 2006: 24). Kein Zuhörer würde diese Aussagen wörtlich nehmen. Bei der objektiven Hermeneutik jedoch wird genau dies gefordert. Das Prinzip der Wörtlichkeit macht die Differenz zwischen lebenspraktischer und wissenschaftlicher Einstellung erst deutlich (vgl. Wernet 2006: 27).

Sequenzialität

Sie bedeutet, „die Interpretation folgt streng dem Ablauf, den ein Text protokolliert“ (Wernet 2006:27). Der Text ist das Protokoll der sozialen Realität und darf von daher nicht verändert oder nur in Teilen berücksichtigt werden (ebd.). Dabei ist es hilfreich, den nachfolgenden Text einer zu interpretierenden Textsequenz zuzudecken, um eine falsche Interpretation zu verhindern (vgl. Wernet 2006: 28). Handelt es sich um große Datenmengen, muss trotzdem der zu analysierende Bereich eingegrenzt werden. Dazu ist es erlaubt, im Text zu wandern, allerdings nur, wenn der ermittelte Bereich dann wieder streng nach Ablauf untersucht wird (vgl. Wernet 2006: 31). Als Beispiel soll wieder das Kind mit der Mutter beim Abendessen genommen werden. Das Kind fragt, „Mutti, wann bekomme ich etwas zu essen? Ich habe so großen Hunger?“ Die Mutter antwortet, „Möchtest du dein Brot selbst machen oder soll ich es dir schmieren?“ Das Prinzip der Sequenzialität verlangt, dass zuerst die Frage des Kindes untersucht wird und dann die Antwort der Mutter (vgl. Wernet 2006: 28). Beachtet man bei der Interpretation die beiden Aussagen nicht getrennt, könnte die Auslegung des Satzes „Mutti, wann bekomme ich etwas zu essen“ bedeuten: „Machst du mir ein Brot oder soll ich es selbst machen?“ Folgt man dem Prinzip der Sequenzialität, dann kann die Frage des Kindes folgendermaßen interpretiert werden: „Bitte behandel mich doch als Kind.“ Nimmt man dann die Antwort der Mutter dazu, dann zeigt sich, dass diese nicht auf die indirekte Aufforderung

eingeht, sondern das Kind vor die Alternative stellt, es selbst zu machen oder von ihr Hilfe zu bekommen. Dass das Kind bereits mit der ersten Frage auf die Frage der Mutter geantwortet hat, hat die Mutter nicht bemerkt (ebd.). Dies mag auf den ersten Blick eher unwichtig wirken, ist aber bei der Interpretation von Interaktionsprotokollen wichtig, um Probleme oder Missverständnisse aufzudecken (ebd.).

Extensivität

Damit ist gemeint, dass kein protokolliertes Textelement ausgeschlossen werden darf. Erst wenn alle Gedanken und experimentellen Kontexte typologisch vollständig erforscht wurden und alle Lesarten erschöpfend benannt wurden, ist dem Prinzip der Extensivität Folge geleistet worden. (vgl. Wernet 2006:91). Ungeduld kann diesem Prinzip entgegenwirken und die Feinanalyse zum Scheitern verurteilen. An diesem Punkt muss im Prozess der Interpretation an den Anfang zurückgekehrt werden, an dem vermeintlich bereits alle möglichen Lesarten durchgegangen wurden, um diese Stelle nochmals genauer zu untersuchen (vgl. Wernet 2006: 34). Um das Prinzip zu verdeutlichen, soll hier die Frage eines Schülers gelten, der seinen Lehrer fragt, „Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?“. Die erste mögliche Situation, in der diese Frage gestellt werden kann, ist der Zeitpunkt direkt nach dem Fertigstellen der Klassenarbeit. Dann wäre die Frage rein informativ nach dem Zeitpunkt. Ein anderer Kontext wäre, wenn die Klassenarbeit schon längst zurückgegeben werden müsste. Dann stellt diese Frage eine Beschwerde da. Betrachtet man nun die möglichen Antworten, dann ergeben sich zum einen eine Zeitangabe und zum anderen eine Erklärung auf die Beschwerde, und falls diese gerechtfertigt ist, sogar eine Entschuldigung (vgl. Wernet 2006: 34). Die Problematik mit der Extensivität liegt in ihrer Begrenzung. Diese wird durch das letzte Prinzip der Sparsamkeit gegeben.

Sparsamkeit

Damit es keine zu große Fülle von Lesarten gibt, die für die Textinterpretation wertlos oder hinderlich sind, gibt es als fünftes Prinzip das der Sparsamkeit. Es steht dafür, dass nur Lesarten zugelassen werden, die durch den Text erzwungen werden. Andere Lesarten sind damit nicht falsch, nur für die überprüfbare Interpretation nicht geeignet. (vgl. Wernet 2006: 37.). Damit soll verhindert werden, dass die Fallstrukturhypothesen sich zu weit vom Text entfernen, denn Ziel ist die objektive Interpretation (ebd.). In Bezug auf die Frage des Schülers nach der Rückgabe der Arbeit könnte ein weiterer Grund in einem angeblich angespannten Verhältnis des Schülers zum Lehrer liegen und die Frage soll den Lehrer lediglich verärgern. Diese Möglichkeit wird jedoch durch das Prinzip der Sparsamkeit verneint, da man für diese Interpretation dem Text etwas unterstellen müsste, das nicht im Text geschrieben wurde. Das

ist nach den Aspekten der Regelgeleitetheit und Wohlgeformtheit des Textes nicht erlaubt und von daher auszuschließen (vgl. Wernet 2006: 35). Nachdem an dieser Stelle die Methodik vorgestellt wurde, nach welcher die Untersuchung angefertigt werden soll, befasst sich das folgende Kapitel mit der Suche nach dem passenden Kriterienkatalog für die Analyse.

3.2 Lehrwerkanalyse und Kriterienkataloge

Um eine Lehrwerkanalyse durchzuführen, bedarf es Kriterien, die der Untersuchung zugrunde liegen. Dazu gibt es verschiedene Ausführungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Kriterienkataloge bewegen sich immer zwischen dem Bestreben, auf der einen Seite vollständig, aber auch leicht in der Bedienung zu sein, und auf der anderen Seite zielgruppengenau und trotzdem auch universal gültig zu sein (vgl. Rösler 2012: 49).

Lehrwerkanalyse, die: umfasst die Beschreibung und Bewertung von Lehrwerken/-materialien nach der fachwissenschaftlichen Qualität (Methodik/Didaktik; Spracherwerbsforschung; Lernpsychologie) und die Eignung für den Einsatz in Sprachkursen (Adressatenbezug; kurstragend/als Zusatzmaterial) (Barkowski 2010: 189).

Krumm ergänzt diese Beschreibung, indem er erläutert, dass

Lehrwerkkritik versucht, vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse, unterrichtliche Erfahrungen und didaktische Zielvorstellungen in einer hermeneutischen Lehrwerkanalyse zu bündeln (Krumm 2010: 1218).

Dabei schränkt er ein, dass sowohl die zugrunde gelegten Kriterien als auch die Anwendung derselben bereits eine subjektive Interpretation darstellen. Dies ist bereits anhand des *Mannheimer Gutachtens* verschiedentlich diskutiert worden (vgl. Krumm 2010: 1218). Dem Einwurf, nur Erfahrung ließe eine angemessene Beurteilung eines Lehrwerks zu, hält Krumm entgegen, dass dies zu einer Betriebsblindheit führen könne und die Prüfung auf Übereinstimmung in Bezug auf die didaktischen und fachlichen Konzepte hin unabhängig von der praktischen Anwendung sei (vgl. Krumm 2010: 1218). Das *Mannheimer Gutachten* stellt den Beginn der Lehrwerkkritik und -analyse dar (ebd.) und untersucht die Zielgruppengenauigkeit der Lehrwerke (vgl. Rösler 2016: 474). Der große Umfang der Kriterien hat laut Rösler dazu geführt, dass eine Reihe weiterer weniger ausführlicher Kataloge mit Blick auf deren Durchführbarkeit erstellt wurden (vgl. ebd.).

Mittlerweile ist laut Krumm die Lehrwerkkritik immer präziser in Bezug auf die unterschiedlichen Lerngruppen geworden. Dabei wurden z.B. Analyse Kriterien für den

Unterricht von Arbeitsmigrierenden erstellt, welche heute deren mehrsprachige Gesellschaft und ihre bi-kulturelle Identität in den Vordergrund rücken (vgl. Krumm 2010: 1219). Neben der Lehrwerkanalyse gibt es nun auch Teilanalysen, die sich nur mit einem Aspekt des Lehrwerks beschäftigen z.B. Landeskunde, Rolle der Frau oder des Mannes, Grammatik etc. (vgl. Krumm 2010 :1219).

Lehrmaterialanalysen können in „rezeptionsanalytisch“ oder „werkanalytisch“ eingeteilt werden (vgl. Rösler 2012:48). In ersterer wird empirisch untersucht, wie Lernende mit Lehrwerken oder Teilen davon arbeiten. Im Mittelpunkt steht dabei die Anwendung und Einschätzung der Lehrwerke durch die Lernenden. Die „werkanalytische“ Lehrmaterialanalyse wird weiter in „synchron“ und „diachron“ unterteilt. In der synchronen werkanalytischen Lehrmaterialanalyse werden bestimmte Kriterien aus der fachdidaktischen Diskussion heraus untersucht. Das Ergebnis kann entweder „objektiv-beschreibend“ oder „subjektiv-bewertend“ sein (vgl. Rösler 2012:48). In der diachronen werkanalytischen Materialanalyse liegt der Fokus auf der Entwicklung eines Lehrwerks oder eines Teils daraus (vgl. Rösler 2012:48). In dieser Arbeit sollen drei diachrone werkanalytische Lehrmaterialanalysen erstellt werden. Dabei steht die Verwendung von Literatur in den jeweiligen Lehrwerkreihen im Vordergrund. Von wissenschaftlichem Interesse ist dabei, ob es eine erkennbare Veränderung in der Nutzung innerhalb einer Lehrwerkreihe gibt. Als Nächstes sollen die Kriterienkataloge vorgestellt werden.

3.2.1 Mannheimer Gutachten

Ein sehr bekannter Kriterienkatalog und laut Kast und Neuner „die ausführlichste Lehrwerkkritik und das differenzierteste Kriterienraster zur Analyse von Lehrwerken“, (vgl. Kast und Neuner 1994: 100) ist das *Mannheimer Gutachten*. 1974 wurden mehrere wissenschaftlich Forschende unter dem Vorsitz von Ulrich Engel vom Institut für deutsche Sprache in Mannheim von der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes damit beauftragt, Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache in Bezug auf Fremdsprachendidaktik, Linguistik und Deutschlandkunde zu prüfen (vgl. Engel 2015: 7). Als intendierte Adressaten des Gutachtens werden die zukünftigen Nutzenden der Lehrwerke, also Lernende und Lehrende, aufgeführt (vgl. Engel 1978: 1).

Die Mitglieder der Kommission erstellten 1974 den Katalog der "Kriterien für die Beurteilung von Lehrwerken im Bereich Deutsch als Fremdsprache". Er umfasst die Bereiche Didaktik, Linguistik und Deutschlandkunde (vgl. Engel 2015: 15). Der Bereich der Didaktik enthält Hinweise für Kursleitende und Lernende, bezieht sich auf den Aufbau des Lehrwerks,

Fertigkeiten, Übungen, Verwendung und den methodischen Ansatz der sprachdidaktischen Konzeption (vgl. Engel 2015: 17). Hinsichtlich der Linguistik wurden die Grammatik, Abgrenzung von Teilsprachen, Phonetik, Morphologie und Syntax, Satz und Lexik untersucht (vgl. Engel 2015: 19). Der Bereich Deutschlandkunde umfasst Kontrastivität, thematische Zielangaben, Kommunikation, Gesellschaft, Situationen, Kulturgeographie, Kulturrelativierung und das Deutschlandbild (vgl. Engel 2015: 24).

Die Auswahl der zu prüfenden Lehrwerke durch das *Mannheimer Gutachten* erfolgte gemäß folgenden Kriterien: Die Lehrwerke wurden in Deutschland erstellt und sind dort auch erschienen. Sie sind nicht regional begrenzt und ab Sekundarstufe II einsetzbar. Lehrwerke für Gastarbeitende und ihre Kinder wurden nur in besonderen Fällen zur Prüfung zugelassen (vgl. Engel 2015: 9). Außerdem wurden nur die Grundmaterialien für Lehrende und Lernende untersucht. Diverse ergänzende Hefte, auditive oder visuelle Medien wurden nur in Einzelfällen geprüft, da sie oft nicht komplett vorlagen oder zeitlich zu anspruchsvoll gewesen wären (vgl. Engel 2015: 14). In Bezug auf die Verwendung von literarischen Texten werden im *Mannheimer Gutachten* keine Fragen an das Lehrwerk gestellt. Dies könnte damit zusammenhängen, dass erst ab 1985 mit der interkulturellen Germanistik die Literatur wieder stärker in den Vordergrund tritt und damit auch Einzug in die Lehrwerke hält (vgl. Heyd 1997: 119). Für diese Arbeit ist das *Mannheimer Gutachten* aufgrund des fehlenden Bezugs zur Literatur nicht geeignet. Als Nächstes soll der Stockholmer Kriterienkatalog auf seine Eignung für diese Arbeit überprüft werden.

3.2.2 Stockholmer Kriterienkatalog

Der *Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in nordischen Ländern* entstand im Rahmen zweier Seminare der Universität Uppsala und dem Goethe Institut Stockholm zum Thema Lehrwerksanalyse 1983 und 1984 als praxisorientierter Katalog, der auf die Unterrichtspraxis angewendet werden kann (vgl. Majjala 2007: 544). Ähnlich wie das *Mannheimer Gutachten* ist der *Stockholmer Kriterienkatalog* in Oberkategorien unterteilt, die dann weiter spezifiziert werden (vgl. Krumm 1994: 100). Das erste Kriterium ist dem Aufbau des Lehrwerks zugeordnet. Dann folgt als Zweites das Layout, als Drittes seine Entsprechung des Lehrplans. Das vierte Kriterium beinhaltet die Inhalte und die Landeskunde. Der fünfte Bereich umfasst die Sprache und der sechste die Grammatik. Die dazu gehörigen Übungen werden als siebtes Kriterium aufgelistet. Dem folgt als letztes und achtens Kriterium die Perspektive der Lernenden (vgl. Krumm 1994: 100 bis 105). In Bezug auf die Verwendung von Literatur wird in der Kategorie Landeskunde danach gefragt, ob in dem

Lehrwerk auch literarische Texte (Gedichte, Kurzgeschichten etc.) vorgestellt werden (vgl. Krumm 1994: 102). Weitergehende Fragen nach ihrer Aufgabe oder deren Einbindung in das Lehrwerk erfolgen nicht. Damit kann die eingangs gestellte Frage nach der Verwendung von Literatur in Lehrwerken anhand dieses Kriterienkatalogs nicht vollständig beantwortet werden und auch der *Stockholmer Kriterienkatalog* ist für die vorliegende Arbeit ungeeignet. Als Nächstes soll *Barkowskis Gutachten* genauer betrachtet werden.

3.2.3 Barkowskis Gutachten

Barkowskis Gutachten zur Beurteilung von Lehrwerken zu Deutsch für ausländische Arbeitnehmer könnte an dieser Stelle geeigneter sein, weil es sich auf eine bestimmte Zielgruppe fokussiert und keine universal-ausgerichtete Lehrwerke analysiert (vgl. Barkowski et al. 1982: VI). Da die angesprochene Adressatengruppe sich auf Arbeitnehmer bezieht, welche hier in Deutschland Deutsch lernen möchten, sollte dieses Gutachten auf die speziellen Bedingungen von Deutschlernenden im Zielsprachenland eingehen und damit eine bessere Eignung für die geplante Analyse haben.

1978 wurde eine Kommission aus zehn Mitgliedern aus dem Bereich Hochschule, Projektarbeit und Institutionen zusammengestellt, um für den Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. ein Gutachten zu Lehrwerken im Bereich Deutsch für ausländische Arbeiter - abgekürzt: DfaA - zu erstellen. Dieses Gutachten ist 1979 fertiggestellt worden und umfasst verschiedene Lehrwerke. Die untersuchten Lehrwerke wurden in zwei Kategorien unterteilt: In Kategorie A wurden speziell DfaA-Lehrwerke untersucht. Kategorie B umfasst Deutsch-Lehrwerke mit hohem Marktanteil, die auch vielfach in DfaA-Kurse eingesetzt werden, da sie für jede Zielgruppe geeignet scheinen (vgl. Barkowski et al. 1982: V). Ziel des Gutachtens war, eine Entscheidungshilfe bei der Auswahl von geeigneten Lehrwerken für den DafA-Unterricht zu geben (vgl. Barkowski et al. 1982: VI). Dabei ist für die Autoren des Gutachtens vorab bereits klar, dass Lehrwerke sich auf die reale Situation der Arbeitnehmenden in Deutschland beziehen müssen (vgl. Barkowski et al. 1982: 2). Deswegen enthält das Gutachten sieben Kriterien, die sich mit der Angemessenheit der Lehrwerke in Bezug auf Inhalt, linguistische und didaktische Aspekte sowie die Eignung unter bestimmten organisatorischen Rahmenbedingungen befassen (ebd.).

Das erste Kriterium bezieht sich auf den „Kulturschock“, verursacht durch den Umzug in ein kulturell anders geprägtes Land, und seine Auswirkungen auf die Lernenden. Das Lehrwerk muss von diesem Kultur- und Identitätskonflikt ausgehend geeignete Materialien zur Verfügung stellen, um diese Problematik bearbeiten zu können (vgl. Barkowski et al. 1982: 3).

Das zweite Kriterium geht auf die Alltagswirklichkeit der Arbeitenden ein. Hier soll das Lehrmaterial die Lernenden in die Lage versetzen, sich im Alltag und speziell im Umgang mit der Bürokratie sprachlich ausdrücken zu können, um ihre Anliegen verständlich kommunizieren zu können. Schwierigkeiten sollen im Unterricht bereits angesprochen und Lösungen sowie auch notwendige weitergehende Informationen angeboten werden (vgl. Barkoswki et al. 1982: 4).

Kriterium Nummer drei bezieht sich auf die realen und potentiellen Sprachhandlungen der Lernenden. An dieser Stelle sollen die inhaltlichen Kriterien der häufigsten Kommunikationsmuster vermittelt werden. Der Fokus liegt auf dem erfolgreichen Kommunizieren mit anderen Personen in deutscher Sprache beispielsweise an der Arbeitsstelle oder bei dem Besuch eines Amtes (vgl. Barkowski et al. 1982: 5).

Auf die spezifischen Ausbildungshintergründe der Lernenden geht das vierte Kriterium ein. Hierbei gilt es, die diversen Lernhintergründe der einzelnen Arbeitenden miteinzubeziehen und deren Heterogenität durch das Integrieren der Ursprungssprachen und dem konkreten Vermitteln des Gebrauchs von Wörterbüchern, Glossaren und ähnlichem gerecht zu werden (vgl. Barkoswki et al. 1982: 6).

Kriterium Nummer fünf geht ebenfalls auf die unterschiedlichen schulischen Erfahrungen der Lernenden ein und fordert eine für sie angemessene Lehrmethode. Dabei wird der Stellung der Lehrenden eine besondere Aufmerksamkeit zuteil. Anders als im Regelunterricht an Schulen ist hier im Unterricht eine Gleichstellung von Lehrenden und Lernenden erforderlich, da es sich um Erwachsene handelt, die bereits in ihrem Ursprungsland beschult wurden (vgl. Barkowski et al. 1982: 6). Gruppenarbeit und Diskussionen in der großen Runde sollen die Hierarchie aufbrechen. Regelwissen über die Zielsprache verkürzt zum einen das Erlernen und macht unabhängig von den Vorgaben der Lehrenden in realen Gesprächen außerhalb des Unterrichts. Die Korrektur muss auf die rationale Grundlage des Regelwissens aufgebaut werden. Dadurch erhöht sich die Selbstkontrolle und die Autonomie der Lernenden wird gesteigert (vgl. Barkowski et al. 1982: 7).

Kriterium sechs geht auf die künstlerisch-ästhetische Verarbeitung der Sprachlernsituation ein. Das Lernen soll auch Spaß machen. Die Texte und der Inhalt sowie die Präsentation mit Hilfe von Bildern sollen den Lernprozess fördern. Die visuelle Gestaltung hat dabei ebenfalls eine tragende Rolle. Künstlich hergestellte Bilder, die die reale Welt nicht abbilden, sind eher kontraproduktiv (vgl. Barkowski et al. 1982: 8).

Das siebte und letzte Kriterium befasst sich mit den Kurs- und lernorganisatorischen Rahmenbedingungen. Der Grund hierfür ist die zeitliche Begrenzung, die Arbeitnehmende zur

Verfügung haben, um einen Kurs zu besuchen. Als logische Konsequenz wird nach Vorschlägen des autonomen Lernens innerhalb des Lehrwerks gefragt. Dies bedeutet, dass es zwischen den organisierten Lerneinheiten im Kurs auch selbständige Lerneinheiten gibt, bei der eine Selbstkontrolle vorhanden ist, die ein selbständiges Lernen außerhalb des Unterrichts erst ermöglicht (ebd.). Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob es mögliche Übungsphasen gibt, die ebenfalls ausgelagert werden können, um die Zeit im Kursraum zu begrenzen. Außerdem sollte sich der Preis des Lehrwerks in entsprechendem Rahmen halten und die Anzahl von zusätzlichem Material begrenzt bleiben, um die Überforderung der Lernenden zu vermeiden (vgl. Barkowski et al. 1982: 9). Das hier angesprochene Gutachten ist zwar auf Lehrwerke ausgerichtet, die hier im Zielsprachenland verwendet werden, enthält allerdings keine Kriterien, die sich ausschließlich mit der Verwendung von Literatur im Lehrwerk befassen. Von daher ist dieses Gutachten für die Lehrwerkanalyse ebenfalls nicht geeignet. Als Nächstes sollen Funks Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse hinsichtlich ihrer Eignung überprüft werden.

3.2.4 Funks Arbeitsfragen zur Lehrwerksanalyse

Funk hat in seinen Arbeitsfragen zur Lehrwerksanalyse einen Fragenkatalog erstellt, den er in sieben Hauptkategorien einteilt, die neben einer allgemeinen Beschreibung des Lehrwerks auch Inhaltskonzeption, Grammatik, Wortschatz, Methodik/Übungen, Medienkonzeption und Lehrerhinweise enthalten (vgl. Funk 1994: 105-108). Diese Hauptkategorien werden weiter unterteilt und enthalten dann die eigentlichen Fragen. In der Hauptkategorie Inhaltskonzeption findet sich die Unterkategorie Textsorten, in welcher Funk den folgenden Fragenkatalog erstellt hat (vgl. Funk 1994: 106):

-Werden authentische Texte verwendet, die nicht für das Lehrwerk erstellt wurden?

-Welche Aufgabe haben sie?

-Sind sie rein illustrativ/fakultativ oder sind es Arbeitstexte?

-Ab welchem Band wird mit diesen authentischen Texten gearbeitet?

-Werden literarische Texte verwendet?

-Welche Textsorten?

-Ab wann werden Verstehenshilfen, vorentlastende und verstehensüberprüfende Übungen mit dem Text verbunden?

-Ist das selbständige Erschließen der Texte durch die Lernenden explizites Übungsziel? (vgl. Funk 1994: 106).

Die oben genannten Fragen beziehen sich auf die im Lehrwerk verwendeten Textsorten. Dabei wird als Erstes die Existenz authentischer Texte im Lehrwerk erfragt. Lehrwerke beinhalten Arbeitstexte, die speziell für den Unterricht erstellt werden. Die Nutzung literarischer Texte ist nicht selbstverständlich, in dieser Arbeit jedoch für die Antwort auf die Forschungsfrage essentiell. Wurde die Frage nach authentischen Texten bejaht, wird nach der Aufgabe der aufgefundenen Texte gefragt. Sind die Texte nur zur Illustration eingesetzt worden, oder werden sie als Arbeitstexte verwendet? Illustrative Texte wären zwar ein Hinweis, dass Literatur verwendet wird, allerdings ist für diese Arbeit ihre Nutzung als Arbeitstexte interessanter. Als Nächstes will Funk wissen, ab welchem Band diese authentischen Texte eingesetzt werden. Die Antwort auf diese Frage lässt Rückschlüsse auf den Stellenwert der Literatur innerhalb der Lehrwerkreihe zu. Beginnt die Verwendung bereits ab Band A1 und wird durchgängig weitergeführt bis zu Band B1 oder B2, so kann man daraus schließen, dass die Autorenschaft der Lehrwerkreihe literarische Texte als sinnvolle Arbeitstexte betrachtet und sie als festen Bestandteil in ihrer Materialauswahl festgelegt hat. Funk fragt anschließend explizit nach Literatur und deren Einbindung in das Lehrwerk. Dabei interessiert ihn, ob es Verstehenshilfen gibt, ob vorentlastende oder auch Verständnis überprüfende Übungen im Lehrwerk enthalten sind. Damit bringt Funk indirekt auch zum Ausdruck, dass er davon ausgeht, dass literarische Texte erklärende Informationen benötigen und ihr Verständnis überprüft werden muss. Zum Abschluss seiner Fragen in Bezug auf Textsorten will Funk wissen, ob auch das selbständige Erschließen dieser Texte explizites Übungsziel ist (vgl. Funk 1994: 106). Damit will Funk prüfen, ob die beiden letzten Bereiche auch miteinander verknüpft wurden. Erst die Verstehenshilfen in Form von Vorentlastungen ermöglichen das selbständige Erschließen der Texte durch die Lernenden. Die dann eingesetzten Übungen sollen das Verstehen der Lernenden überprüfen, um zu verhindern, dass der Einsatz des literarischen Textes für die Lernenden ohne Nutzen bleibt. Funks Fragenkatalog befasst sich ausführlich mit dem Einsatz von Literatur in Lehrwerken und ermöglicht eine diachrone Analyse von Lehrwerkreihen.

Textsorten

Lehrwerk	Autor	Titel	Gedicht	Lied	Buchauszug	Comic	Erzählung	Märchen	Artikel
Studio [21] A1	Rudolf Otto Wiemer	<i>Empfindungswörter</i>	x						

	Rudolf Steinmetz	<i>Konjugation</i>	x							
	Hans Manz	<i>Ich denke</i>	x							
	Ernst Jandl	<i>Lichtung</i>	x							
	Buddy and DJ the Wave	<i>Ab in den Süden</i>		x						
	Dafi Deutscher	<i>Welche Farbe hat die Welt?</i>		x						
Studio [21] A2	Elke Erb	<i>Bewegung und Stillstand</i>	x							
	Paul Maar	<i>Schwierige Entscheidung</i>	x							
	Joachim Ringelnatz	<i>Die Ameisen</i>	x							
	Thomas Brasch	<i>Der schöne 27. September</i>	x							
	Roza Domascyna	<i>Das Meer, Die Insel, Das Schiff</i>	x							
	Erich Fried	<i>Herbstmorgen in Holland / Herbstmorgel il Hollald</i>	x							
	Günter Kunert	<i>Lass uns reisen</i>	x							
	Rio Reiser	<i>Vier Wände</i>		x						
	die Dorfrockers	<i>Dorfkind</i>		x						
	die Prinzen	<i>Was soll ich ihr schenken</i>		x						
		<i>Stille Nacht, heilige Nacht</i>		x						
		<i>Advent, Advent, ein Lichtlein brennt</i>	x							
Studio [21] B1	J.W. Goethe	<i>Alles hat seine Zeit</i>	x							
	Thomas Körner	<i>Tom 2000 Touché</i>				x				
	Monika Feht	<i>Die blauen und die grauen Tage</i>			x					
Menschen A1										
Menschen A2										
Menschen B1	Peter Hebel	<i>Kammitverstan</i>					x			
Linie A1										
Linie A2	Brüder Grimm	<i>Märchen Dornröschen</i>							x	
Linie B1	Trio	<i>Herz ist Trumpf</i>		x						
Linie B2	Maria Marquardt	<i>Wovon die Deutschen träumen</i>								x
	Heinz Erhardt	<i>Urlaub im Urwald</i>	x							
	Joachim Ringelnatz	<i>Die Ameisen</i>	x							
	Wilhelm Busch / Hugo Hartung	<i>Reisegedanken</i>	x							
	Eugen Roth	<i>Der Urlaub</i>	x							
	Küstenmacher & Seiwert	<i>Acht Stufen zu einem leichteren Leben</i>			x					
	Peter Fox	<i>Haus am See</i>		x						
	Lara Thiede	<i>Wie mich das Leben ohne Handy stärker gemacht hat</i>								x

Tabelle 1: Literatur in den Lehrwerken

4 Ergebnisse einer Beispielanalyse des erstellten Kriterienkatalogs

Nachdem Lehrbücher von drei Lehrwerkreihen mittels Funks Arbeitsfragen Katalog unter Berücksichtigung der objektiv-hermeneutischen Methodik untersucht wurden, sollen hier nun die Ergebnisse präsentiert und in Bezug auf die eingangs gestellte Forschungsfrage nach dem Einsatz von Literatur in Lehrwerken und deren Einbindung in die umliegenden Übungen gesetzt werden.

4.1 Verteilung der Textsorten

In der vorangestellten Untersuchung wurden die drei Lehrwerkreihen Studio [21], Menschen und Linie 1 hinsichtlich der Verwendung von Literatur analysiert. Alle drei Lehrwerkreihen wurden zuerst daraufhin getestet, ob Literatur in den einzelnen Lehrbüchern verwendet wird. Bei Studio [21] wurden von Band A1 bis B1 literarische Texte aufgefunden. Bei Menschen hingegen wurde nur eine Erzählung in Band B1entdeckt. Ebenso beginnt Linie 1 mit der Verwendung von Literatur erst ab Band A2. Die diachrone werkanalytische Analyse hat für Studio [21] und Linie 1 ergeben, dass es zum einen eine Entwicklung von illustrativ benutzten Texten hin zu Arbeitstexten gibt und zum anderen, dass die dazugehörigen Übungen mit steigendem Niveau zahlreicher und anspruchsvoller werden. Darüber hinaus variiert die Anzahl der aufgefundenen literarischen Texte sehr stark innerhalb der drei Reihen. In Studio [21] werden in Band A1 sechs, in Band A2 12 und in Band B1 drei Vertreter der Literatur benutzt. In Menschen dagegen findet sich nur in Band B1 eine Erzählung. In Linie 1 wird in Band A2 und Band B1 jeweils ein literarischer Text verwendet und in Band B2 acht. Einen Überblick über die aufgefundenen Textsorten in den einzelnen Bänden gibt Tabelle 2.

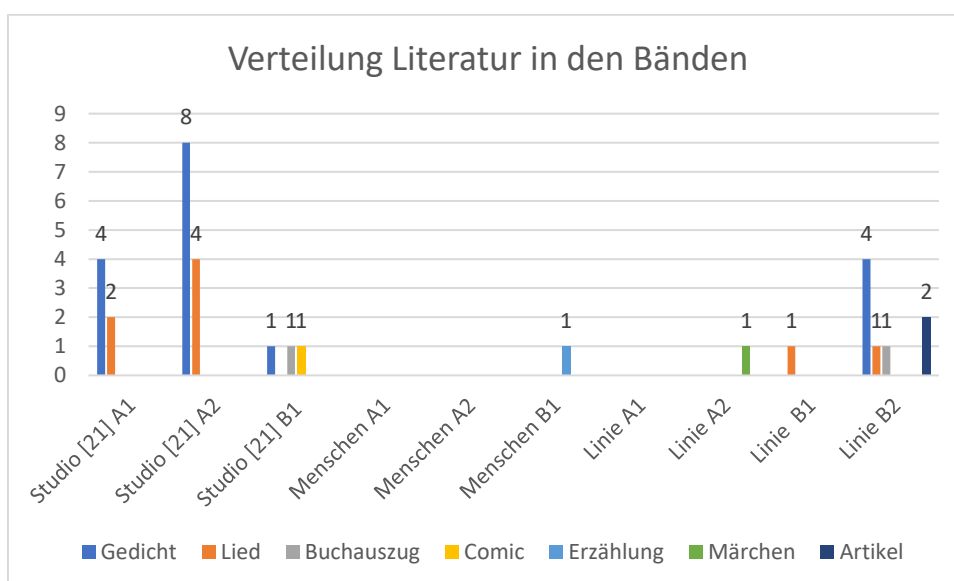


Tabelle 2: Verteilung der Literatur in den Lehrwerken

Die Zahlen geben die Anzahl der jeweiligen Textsorte in dem entsprechenden Lehrwerk an. Die häufigste Textsorte ist das Gedicht, gefolgt von Liedtexten. Erzählungen, Magazintexte oder Märchen hingegen finden sich nur vereinzelt. Wie in Kapitel 2.4.2 und 2.4.5 bereits ausgeführt, haben Gedichte und Liedtexte einen überschaubar großen Wortschatz, während Erzählungen oder Märchen über ein deutlich größeres Vokabular verfügen. Dies setzt je nach Niveaustufe der Lernenden einen größeren Aufwand beim Erstellen von Wörterlisten und Hintergrundinformationen voraus.

4.2 Einbindung der literarischen Texte ins Lehrwerk

Der zweite Teil der Analyse war die Frage nach der Einbindung der Literatur in die umliegenden Texte und Übungen in den Lehrwerken. Die Ergebnisse auf die Frage „*Sind sie rein illustrativ/fakultativ oder sind es Arbeitstexte?*“ erscheint auf den ersten Blick fast einheitlich. Lediglich in Studio [21] Band A1 werden drei Gedichte und in Band A2 ein Weihnachtslied und ein Weihnachtsgedicht illustrativ ohne weitere Einbindung verwendet. Alle anderen literarischen Texte in den weiteren Lehrwerken werden als Arbeitstexte genutzt. Einen Überblick gibt die folgende Tabelle zu der Nutzung der aufgefundenen Texte.

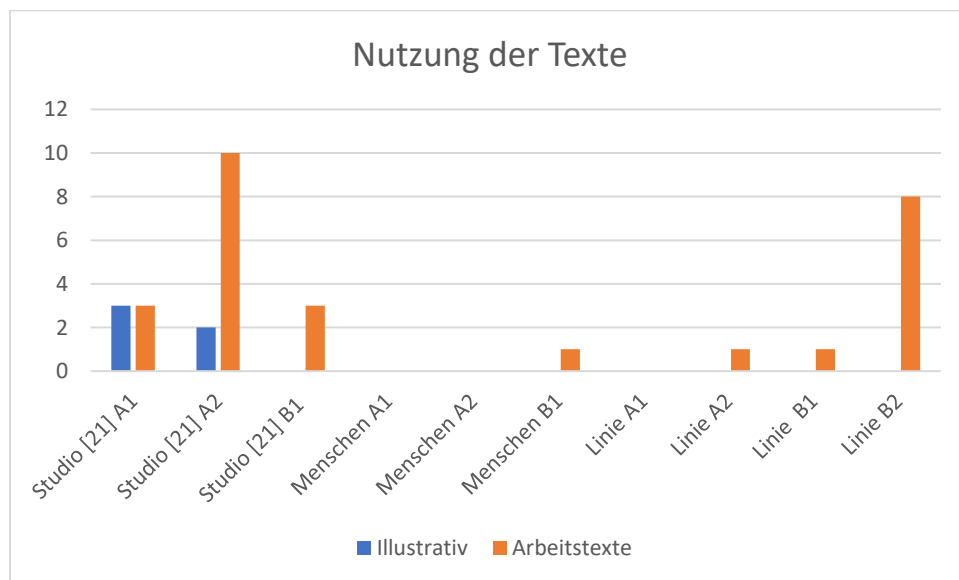


Tabelle 3: Nutzung der Texte: illustrativ oder als Arbeitstext

Doch das Ergebnis auf die oben gestellte Frage gibt noch keinen Hinweis auf die Umsetzung der literarischen Texte als Arbeitstext. Erst die Frage „*Ab wann werden Verstehenshilfen, vorentlastende und verstehensüberprüfende Übungen mit dem Text verbunden?*“ zeigt, wie unterschiedlich die Texte tatsächlich eingesetzt werden. Wie bereits in Kapitel 4 dargestellt,

sollen die Fragen zuerst objektiv-hermeneutisch beantwortet werden, bevor die tatsächlichen Textstellen abgebildet und diese beiden Ergebnisse dann in Bezug auf die eingangs gestellte Forschungsfrage interpretiert werden. Dies bedeutet an dieser Stelle, dass die nun untersuchte Frage impliziert, dass es mehrere mögliche Antworten gibt. Die Verstehenshilfen und vorentlastenden und verstehensüberprüfenden Übungen können sich direkt neben dem Text befinden oder sie werden an anderer Stelle des Lehrwerks abgebildet. Eine andere Möglichkeit wäre, dass literarische Texte in Anfangswerken rein illustrativ eingesetzt werden und erst in fortgeschrittenen Lehrbüchern mit Verstehenshilfen und Übungen als Arbeitstexte eingesetzt werden. Die aufgefundenen Texte zeigen jedoch, dass die Verstehenshilfen bis auf wenige Ausnahmen fehlen und es oft nur verstehensüberprüfende Fragen und Übungen gibt. Auch die Einbindung der Texte in die umgebenden Übungen erfolgt oft nur inhaltlich. Einen Überblick gibt die folgende Tabelle über die Anbindung der Texte in die Lehrwerke.

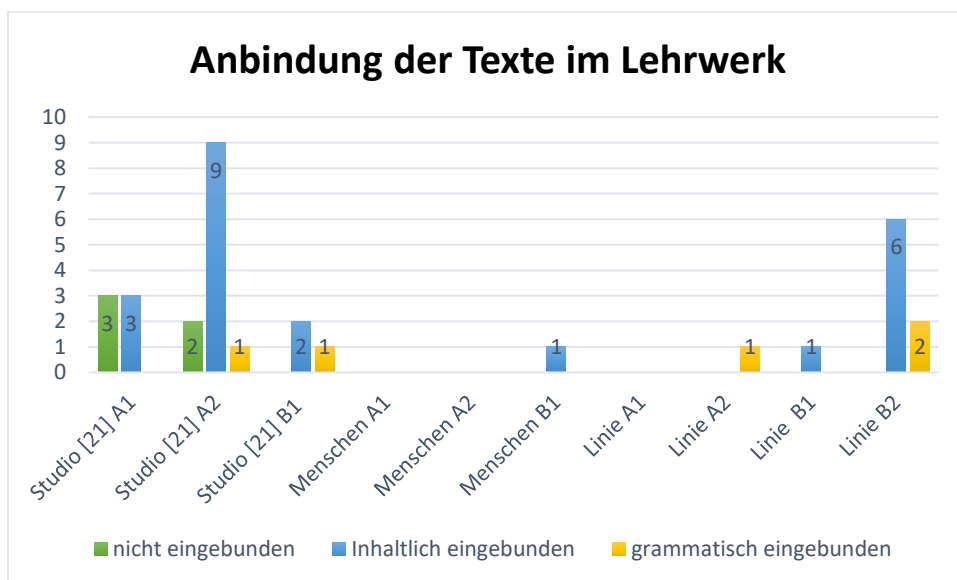


Tabelle 4: Anbindung der Texte ins Lehrwerk: fehlend, inhaltlich oder eingebunden

Mit der Antwort auf die Frage nach der Nutzung der Literatur wurde bereits festgestellt, dass es fünf Texte ohne Anbindung an die anderen Übungen in den Lehrwerken gibt. Die anderen 26 Texte sind mindestens inhaltlich eingebunden. Das folgende Kreisdiagramm veranschaulicht den prozentualen Anteil der jeweiligen Lehrwerkreihe bezogen auf alle aufgefundenen literarischen Texte innerhalb der drei Lehrwerkreihen.

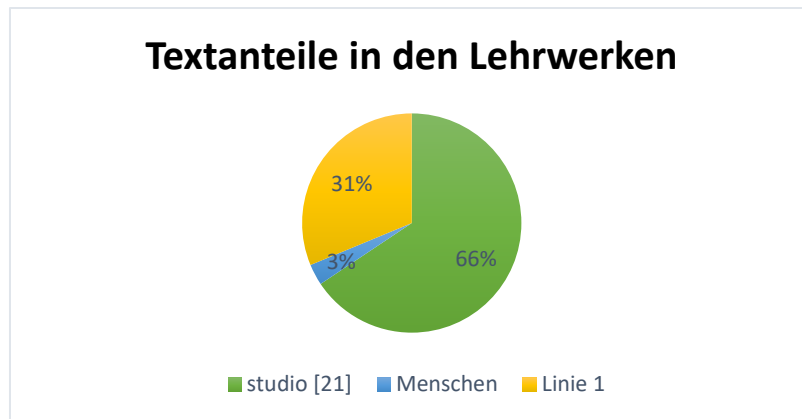


Tabelle 5: Anteile von literarischen Texten innerhalb der Lehrwerkreihen

Das Kreisdiagramm zeigt allerdings nicht, wie unterschiedlich die Anbindung der literarischen Texte in den Lehrwerken verwirklicht wurde. Bei einer Vielzahl der Textsorten wurde eine inhaltliche Anknüpfung verwendet. In der Regel greifen die Gedichte oder Lieder ein bereits eingeführtes Thema nochmals auf oder leiten wie z. B. mit dem Lied *Welche Farben hat die Welt?* inhaltlich das Thema Farben ein (vgl. Studio [21] A1: 209).

Es gibt aber auch Ausnahmen. Durch das Gedicht *Der schöne 27. September* sollen die verschiedenen Formen der Verneinung wiederholt und geübt werden (vgl. Studio [21] A2: 3). Inhaltlich ist das Gedicht mit den umliegenden Übungen und Texten nicht verbunden. Die Verbindung ist durch das Wiederholen der Verneinung als grammatische Übung gegeben.

Zu den Romanausschnitten von Monika Feth werden eine Inhaltsangabe zu dem Roman sowie eine Aufbauhilfe zu Geschichtenerzählen als Verstehenshilfen abgedruckt (vgl. Studio [21] B1: 149, 150, 152, 153). Dieser literarische Text befindet sich in Band B1 von Studio [21] und damit in einem fortgeschrittenen Sprachniveau. Auf mehreren Seiten folgen dann Textausschnitte mit dazugehörigen Aufgaben, die das Geschichtenerzählen erklären und trainieren, Familienbeziehungen verdeutlichen und Nebensätze mit „seit“ bilden. Der Romanausschnitt wird daneben aber auch dazu genutzt, Vermutungen anzustellen oder den Aufbau einer Geschichte zu lernen (vgl. Studio [21] B1: 149). Die Lernenden erhalten Grammatikübungen, die sich auf den Roman beziehen: Possessivartikel (vgl. Studio [21] B1: 158). Zusätzlich dazu werden sehr viele Redemittel vorgestellt: etwas wissen oder vermuten; für oder dagegen sein und Textbausteine präsentiert (vgl. Studio [21] B1: 155). In der Lehrwerkreihe Studio [21] gibt es bei der Verwendung der Literatur eine Entwicklung. Zuerst werden Gedichte nur illustrativ genutzt, dann inhaltlich eingebunden. Die intensivste Nutzung erfolgt dann in Band B1 durch den Romanausschnitt, welcher aufgrund seiner Textsorte einen größeren Wortschatz voraussetzt und mit dem anschließend auch viel intensiver gearbeitet wird. Wurden die literarischen Texte in Band A1 und A2 oft nur inhaltlich bearbeitet und die

Fragen und Arbeitsanweisungen einfach und kurz gehalten, können hier in Band B1 bereits grammatische Strukturen und Satzkonstruktionen erlernt werden.

Das Beispiel Dornröschen ist in Bezug auf die zu erlernende Grammatik eingebettet. Hier soll das Präteritum geübt werden. Als Übungen dafür sollen die Lernenden im Märchentext die Verben im Präteritum unterstreichen und den dazugehörigen Infinitiv aufschreiben (vgl. Linie A 2: 120). Als Verstehenshilfe wird hier auf die Benutzung eines Wörterbuchs hingewiesen.

Der Liedtext *Herz ist Trumpf* von Trio ist ein Beispiel für vorentlastende Hilfestellungen, da er von allgemeinen und wortspezifischen Informationen umrandet ist (vgl. Linie 1 B1: 167). Das Verständnis wird durch die Zuordnung von Bildern zu den passenden Textstellen überprüft. Die anschließende Übung, eigene Strophen zu dichten, bezieht die Lernenden wieder aktiv in den Unterrichtsprozess mit ein.

In dem Spiegelartikel von Maria Marquart „Wovon die Deutschen träumen“ werden die Vergangenheitsformen und die Zukunftsformen geübt (vgl. Linie 1 B2: 24). Direkt vorangestellt ist ein Text über die Ankunft eines Mannes in Deutschland, der seine Heimat verlassen hat. Die beiden Artikel sollen gelesen und anschließend auf die Fragen geantwortet werden. Im Anschluss daran werden die Lernenden gefragt, wo sie sich in fünf Jahren sehen. Durch die Diskussion wird wieder die starre Struktur des Informationsaustausches aufgebrochen und die Lernenden aktiv miteinbezogen.

Durch das Verbinden der Anfangssätze mit den dazugehörigen Endsätzen wird das Verstehen der Studierenden in Bezug auf den Inhalt des Buchauszugs von Werner Tiki Küstenmacher und Lothar J. Seiwert „Acht Stufen zu einem leichteren Leben“ überprüft (vgl. Linie 1 B2: 134). Vorentlastende Übungen oder Informationen gibt es hierzu nicht. Der Buchauszug umfasst eine Doppelseite im Kapitel neun zum Thema Gesundheit und ist aufgeteilt in eine Seite Buchtext und auf der zweiten Seite die dazugehörigen Aufgaben. Es folgen Sprechübungen zum Thema Stress im Alltag und im Beruf. Anschließend wird das Textverständnis über das richtige Zuordnen von Satzteilen ermittelt. Weitere Übungen befassen sich mit einzelnen Abschnitten des Textes, die zusammengefasst werden sollen, oder die in Sätze über sich selbst umgeschrieben werden sollen. Anschließend werden Ausdrücke mit dem „obligatorischen es“ im Text gesucht. Die letzte Übung befasst sich mit der Frage, ob man das Leben vereinfachen kann. Dabei sollen die Lernenden im Kurs mit vier vorgegebenen Satzanfängen diskutieren. Die Seite schließt mit der Übung *Vorhang auf*, auf der zwei Dialogvorschläge enthalten sind, die ausgewählt, geplant und dann gespielt werden sollen. Die Doppelseite befasst sich nicht nur inhaltlich mit dem Textauszug, sondern nutzt ihn auch, um Sätze zu üben und Ausdrücke mit „es“ zu bearbeiten. Neben dem Verständnisüberprüfen durch das Zusammenstellen der

richtigen Satzfragmente werden häufig genutzte Satzkonstruktionen geübt. Die Lernenden werden hier aktiv in den Sprachunterricht integriert.

Dagegen gibt es bei dem Liedtext „Haus am See“ eine vorangestellte Aufgabe, die den Einstieg in den Inhalt des Liedes erleichtern soll. Als vorentlastende Übung sollen die Lernenden ihre Gedanken und Gefühle zum Titel des Liedes aufschreiben. Die nachgestellten Aktivitäten überprüfen durch verschiedene Aufgaben das Verständnis der Studierenden hinsichtlich des Liedtexts „Haus am See“ (vgl. Linie 1 B2: 158). Außerdem gibt es auf der rechten Seite einen kleinen Kasten mit Foto und einigen Infos zu Peter Fox.

Das Verstehen des Magazinartikels „Jetzt“ von Lara Thiede „Wie mich das Leben ohne Handy stärker gemacht hat“ wird über die Auswahl der richtigen Sätze durch die Kursteilnehmenden im Unterricht geprüft (vgl. Linie 1 B2: 200 ff). Die vorangestellte Übung sammelt die dazugehörigen Verben zu den Begriffen Computer, Handy, Monitor etc. und stellt damit die zum Verständnis notwendigen Wörter zur Verfügung. Die nachfolgende Übung benutzt die passenden Adjektive und Adverbien im Komparativ. Auch hier werden die Wörter benutzt, die inhaltlich zum Artikel passen und damit den Wortschatz erweitern (vgl. Linie 1 B2: 202).

Wie oben erwähnt, leitet das Lied *Welche Farben hat die Welt?* inhaltlich das Thema Farben ein (vgl. Studio [21] A1: 209). Dieser Liedtext hätte auch Anlass geben können, um innerhalb der Lernergruppe über die kulturellen Unterschiede der Bedeutung der Farben zu sprechen und damit die Lernenden kulturell einzubinden und weitere Gesprächsthemen für den aktiven Gebrauch der Zielsprache zu geben. Es gibt jedoch keinen Hinweis darauf, dass dies ebenfalls intendiert war.

Das Gedicht *Lichtung* von Jandl bezieht sich inhaltlich auf die umliegenden Aufgaben zu Wegbeschreibung und der Aussprache von den Buchstaben R und L, die in diesem Gedicht jedoch vertauscht wurden. Allerdings gibt es bei dem Gedicht keinen Hinweis auf den Austausch, sodass es hier eventuell zu Verständnisschwierigkeiten auf Seiten der Lernenden kommen kann. Der Dichter Jandl vertauscht in diesem Gedicht lediglich die Anfangsbuchstaben der beiden Begriffe *Richtung* und *Lichtung*. Dadurch wird jedoch auch der Inhalt des Gedichts von dem fest zugeordneten Bereich der *Richtung* in das offene Gebiet einer *Lichtung* geändert. Was zuvor genau festgelegt wurde, ist nun frei und kann in viele Richtungen gedeutet werden (vgl. Schiedermaier 2011: 29). Dies könnte als Diskussionsthema im Klassenraum besprochen werden. Allerdings gibt es keinerlei Hinweise, dass das Gedicht inhaltlich bearbeitet werden soll.

In dem Gedicht *Herbstmorgen in Holland / Herbstmorgel il Hollald* fehlt die Information zur holländischen Sprache, die eine Nachbarsprache zur deutschen ist. Gerade dieses Gedicht von

Erich Fried *Herbstmorgen in Holland / Herbstmorgel il Hollald* (vgl. Studio [21] A2: 125) oder auch der Song *Dorfkind* von den Dorfroekern (vgl. Studio [21] A2: 133) bieten sich an, einen inhaltlichen Exkurs in den Bereich Sprachvariation/Dialekt, benachbarte Sprachen und Standardsprache zu machen. Dies wäre eine mögliche weitere Nutzung des Gedichts gewesen, um kulturelle Informationen in Bezug auf Zielsprache und Land weiterzugeben.

Goethes Gedicht *Hat alles seine Zeit* wird im ersten Kapitel Zeitpunkte abgedruckt. Wie bereits oben erwähnt, sollen die Lernenden zuerst das Gedicht anhören und dabei leise mitlesen. Anschließend sollen sie vorgedruckte Sätze zu den entsprechenden Zeilen im Gedicht zuordnen (vgl. studio [21] B1: 19). Das Gedicht ist inhaltlich in dieses Kapitel eingebunden. Es gibt jedoch keine weiteren Informationen zu Dichter oder Gedicht. Auch hier könnte man dies zum Anlass nehmen, über bedeutende Dichter in Deutschland, aber auch in den Heimatländern der Lernenden, zu reden und Informationen auszutauschen. Dadurch würde auch die einseitige Ausrichtung des Informationsflusses von Lehrpersonal zu Studierenden unterbrochen und in entgegengesetzte Richtung verlaufen. Dies ist gerade in Unterrichtsklassen mit erwachsenen Lernenden wichtig, da hier auf die bereits erfahrenen Studierenden Rücksicht genommen werden soll und der Unterricht eher partnerschaftlich und nicht frontal wie in der Schule ausgerichtet werden soll (vgl. Barkowski 1982: 6).

Die Geschichte *Kannitverstan* befindet sich auf der Lesemagazinseite der Modul-plus Seite nach Kapitel 15, welches das Thema *Bewerbung und Stellenanzeigen* bearbeitet. *Kannitverstan* leitet das Thema sprachliche Missverständnisse ein. Nachdem die Lernenden die dazugehörigen Aufgaben gelöst haben, folgen die Filmstationen mit Clips zu diesem Thema mit verschiedenen Aufgaben. Damit ist die Geschichte von Peter Hebel inhaltlich an die nachfolgenden Seiten angebunden. Sinn der Modul-Plus Seite ist es, weitere Informationen zu dem Stoff des Moduls zu liefern, um diesen über andere Kanäle zu verarbeiten (vgl. Menschen B1: 9). Die zu der Erzählung gehörigen Aufgaben überprüfen das Verständnis der Lernenden in Bezug auf den Inhalt des Textes. Vorentlastende Verstehenshilfen gibt es jedoch nicht (vgl. Menschen B1: 97). Dies wäre wieder eine Gelegenheit gewesen, auf namhafte Schriftsteller oder bekannte Werke in Deutschland und den Ursprungsländern der Lernenden einzugehen. Um die Diskussion innerhalb der Lerngruppe zu steuern, könnten auch eigene Erlebnisse zu dem Thema erzählt werden. Das nötige Wissen dazu sollte in Band B1 bereits verfügbar sein. Dadurch würde auch das Sprechtraining weiter ausgebaut werden.

Zusammenfassend können basierend auf der Analyse der drei Lehrwerkreihen folgende Ergebnisse festgestellt werden: Die Nutzung von literarischen Werken ist nicht einheitlich. Es gibt Unterschiede in Bezug auf die Anzahl, Textsorte und Einbindung in die Lehrbücher. Dies

weist alles daraufhin, dass die Ergebnisse aus der Wissenschaft in Bezug auf die Verwendung von Literatur in Lehrwerken aktuell noch nicht in den Unterrichtsmaterialien umgesetzt werden. Die eingangs gestellte Forschungsfrage kann somit folgendermaßen beantwortet werden: Es gibt vereinzelt literarische Texte in den drei untersuchten Lehrwerkreihen, die Einbindung und Häufigkeit ist jedoch sehr unterschiedlich und lässt die Annahme zu, dass die Verwendung von Literatur keine Selbstverständlichkeit ist.

5 Fazit und Ausblick

Das Ergebnis des erstellten Kriterienkatalogs ist soll an dieser Stelle weiter ausgeführt werden. Man könnte an dieser Stelle noch weitere Lehrwerke untersuchen und zusätzliche statistische Werte gewinnen. Doch es zeigt sich bereits bei dieser kleinen Stichprobe, dass der Einsatz von Literatur noch kein fester Bestandteil von Lehrwerken ist, da es auch Lehrwerkreihen gibt, die in den Anfangsbänden A1 oder A2 keine literarischen Texte verwenden.

Betrachtet man den Kontext, in welchem die Literatur in den Lehrwerken angewendet wurde, zeigt sich, dass die Verwendung der Gedichte, Liedertexte oder Buchauszüge weitgehend auf Redeanlässe oder kulturellen Informationsaustausch begrenzt ist. In der Regel bestehen die Aufgabenstellungen zu den abgebildeten Texten aus Fragesätzen, die den Inhalt betreffen, oder aus anderen, das Verstehen überprüfenden Arbeitsanweisungen. Beispiele, die die Literatur in anderen Funktionen verwenden, sind verschwindend gering. Es gibt in Linie 1 A2 ein Märchen, in dem Verben in der Vergangenheit geübt werden sollen (vgl. Linie 1 A2: 120). In Studio [21] werden die ersten vier Gedichte in dem Einführungsband A1 nur illustrativ genutzt. Diese authentischen Texte stehen auf der Magazinseite, aber ohne Arbeitsanweisungen, deswegen blieben diese Seiten für die Lehrenden und Lernenden unklar. (Abuzaid et al. 2015: 51). In der Wissenschaft wurde die Verwendung von Literatur in Lehrwerken bereits viel diskutiert und es gibt zahlreiche Beispiele, wie die einzelnen Textsorten sinnvoll und für den Unterricht bereichernd eingesetzt werden können. Es wäre wünschenswert, wenn die Autorenschaft der Lehrwerke diesen großen Bereich an weiterem Unterrichtsmaterial für die Lernenden erschließt. Denn dadurch wird der kulturelle Austausch aktiv mitgestaltet und durch sprachlich anspruchsvollere Texte die Motivation zum Lesen in der Zielsprache aufrechterhalten (vgl. Huneke/Steinig 2013: 109). Der Hueber Verlag könnte aktuelle Lieder in seinem Ausklang nehmen, anstatt eigene für das Lehrwerk erstellte Lieder zu nutzen. Das hätte einen Wiedererkennungswert und würde gleichzeitig das kulturelle Wissen der Lernenden erhöhen

und damit neue Redeanlässe im alltäglichen Leben eröffnen. Aktuelle Romane, die vielleicht auch schon verfilmt wurden, können durch die beiden unterschiedlichen Medien den Zugang zum Inhalt erleichtern. Gerade Romane schrecken Lernende oft durch den hohen Seitenumfang ab und hindern sie am Lesen. Ist der Inhalt jedoch durch einen Film bereits bekannt, wird das Lesen der Filmvorlage erleichtert. Handelt es sich um international bekannte Werke wie z. B. Harry Potter, so sind diese Texte oft in vielen Sprachen verfügbar oder sogar bereits gelesen worden. Damit fällt es den Lernenden leichter, den Schritt zu wagen, diesen Roman in einer ihnen ungewohnten Sprache zu lesen und sich dabei mit der neuen Zielsprache zu beschäftigen (vgl. Huneke/Steinig 2013: 113).

Literarische Texte benötigen andere Arbeitsformen als Arbeitstexte, sollten aber nicht als Exoten neben den üblichen Lehrtexten stehen. Gleichzeitig sollen sie aber auch nicht bis zur Unkenntlichkeit abgeändert werden, um dem Niveau der Lernenden zu entsprechen. Ziel sind Texte, die der sprachlichen Progression entsprechen und literarisch angemessen sind (vgl. Rösler 1986: 25).

In dieser Arbeit wurde zu Beginn umrisshaft auf die Thematik DaF/DaZ hingewiesen. Deswegen soll an dieser Stelle darauf nochmals kurz eingegangen werden, auch wenn dies nicht Inhalt dieser Arbeit gewesen ist. Obwohl die Wissenschaft den Unterschied zwischen DaF und DaZ deutlich herausgearbeitet hat, findet sich in den bekannten Lehrwerken noch keine erkennbare Reaktion darauf. Dabei wäre es für die Lehrenden sowie für die Lernenden erleichternd, wenn die Erkenntnisse aus der Forschung auch Einzug in die Lehrwerke finden würden. Der Grund, warum diese Ergebnisse nicht weiter empirisch untersucht und diskutiert werden, könnte darin liegen, dass die Kontrolle über die konzeptionelle Ausführung der Lehrwerke nicht bei den Nutzern liegt, sondern bei den Verlagen, die diese produzieren. Dabei besteht eine Korrelation zwischen inhaltlicher Ausrichtung auf Prüfungsvorgaben und Curricula und dem dadurch gesicherten Ankauf der Lehrwerke durch die Schulen. Damit reagiert der Lehrmittelmarkt immer noch „unzureichend auf die komplexe Sprachlern- und Schulsituation“ der Lernenden (vgl. Kuhs 2017: 435).

Ein zukünftiges Forschungsgebiet könnte weiterhin eine größer angelegte Studie über vorhandene oder noch zukünftig zu produzierenden Unterrichtsmaterialien sein, die den heute heterogenen Klassen sinnvolle Hilfen beim Erlernen der Zielsprache bieten. Auch wenn Lehrwerkverlage erklären, dass das Produkt vor der Markteinführung erprobt wurde, gibt es im Bereich DaF /DaZ derzeit keine Standards, gemäß derer eine Lehrwerkerprobung durchgeführt und veröffentlicht wurde (vgl. Krumm 2010: 1220). Dies könnte ein zukünftiges Ergebnis der

Lehrwerkforschung sein, da der Einfluss der Lehrwerke auf Inhalt und Durchführung des Unterrichts, wie zuvor bereits erläutert, sehr groß ist.

Aktuell ist die Lehrwerkforschung von DaF-Werken überwiegend werkanalytisch ausgerichtet, d.h. es werden Lehrwerke als Texte oder multimediale Produkte untersucht. Wie diese von Lehrenden und Lernenden eingeschätzt und genutzt werden, wurde bisher wenig erforscht (vgl. Rösler 2012: 48). Für den Bereich DaZ hingegen gibt es neben einigen Diplom- und Magisterarbeiten über Einzelaspekte noch keine Lehrwerkforschung (vgl. Krumm 2010: 1221). Dieses weitgehende Fehlen von empirischen Forschungen zu Lern- und Interaktionsprozessen mit Lehrwerken in konkreten Unterrichtskontexten steht in einem auffälligen Widerspruch sowohl zur weltweiten Bedeutung des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht als auch zur lebhaften Diskussion in der werkorientierten Lehrwerkanalyse (vgl. Rösler/Schart 2016: 490). Es bleibt festzustellen, dass es im Bereich Lehrwerkanalyse noch viele Forschungsprojektmöglichkeiten gibt. Vielleicht wird diese Problematik angesichts der neuen geopolitischen Situation mit den Flüchtlingsströmen aus der Ukraine wieder stärker in den Blickpunkt der Schulen gerückt und verleiht den Nutzenden von Unterrichtsmaterialien mehr Einfluss auf die Herstellung von geeigneten Lehrwerken. Das Erstellen eines Kriterienkatalogs, der diesen Sachverhalt genauer untersuchen hilft, ist ein erster Schritt auf dem Weg zu einer neuen Betrachtung der Verwendung von Literatur in DaF Lehrwerken.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

- Kaufmann, Susan, Moritz, Ulrike, Rodi, Margret, Rohrmann, Lutz, Sonntag, Ralf (2022): Linie 1 Band A1. Stuttgart: Klett Verlag.
- Dengler, Stefanie, Hoffmann, Ludwig, Kaufmann, Susan, Moritz, Ulrike, Rodi, Margret; Rohrmann, Lutz, Rusch, Paul, Sonntag, Ralf (2017): Linie 1. Band A2. Stuttgart: Klett Verlag.
- Dengler, Stefanie, Hoffmann, Ludwig, Kaufmann, Susan, Moritz, Ulrike, Rodi, Margret; Rohrmann, Lutz, Rusch, Paul, Sonntag, Ralf (2017): Linie 1. Band B1. Stuttgart: Klett Verlag.
- Moritz, Ulrike, Rodi, Margret; Rohrmann, Lutz (2018): Linie 1. Band B1+/B2. Stuttgart: Klett Verlag.
- Evans, Sandra, Pude, Angela, Specht, Franz (2012): Menschen. Band A1. München: Hueber Verlag GmbH und Co. KG.
- Habersack, Charlotte, Pude, Angela, Specht, Franz (2019): Menschen. Band A2. München: Hueber Verlag GmbH und Co. KG.
- Braun-Podeschwa, Julia, Habersack, Charlotte, Pude, Angela (2019): Menschen. Band B1. München: Hueber Verlag GmbH und Co. KG.
- Funk, Hermann, Kuhn, Christina (2016): studio [21]. Das Deutschbuch. Band A1. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH.
- Funk, Hermann, Kuhn, Christina, Winzer-Kiontke, Britta (2017): studio [21]. Das Deutschbuch. Band A2. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH.
- Funk, Hermann, Kuhn, Christina, Nielsen, Laura, Winzer-Kiontke, Britta (2017): studio [21]. Das Deutschbuch. Band B1. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH.

Sekundärliteratur:

- Badstübner-Kizik, Camilla (2015): Heidi, Janosch und Otfried Preußler. Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur als Erinnerungsort? In Ulrike Eder (Hg.): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur II. (S. 13 – 38). Wien: Praesens Verlag.
- Barkowski, Hans (1982) (MitHg.): Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. 2.erw. Auflage. Königstein a.Ts.: Scriptor.
- Barkowski, Hans (Hg.) und Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Franke.
- Belke, Gerlinde (2001): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Belke, Gerlinde (2019): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Chapparo, Christine (2016): Hermeneutik. In: Valentin Ritschl, Roman Weigl, Tanja Stamm (Hg.): Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben. Verstehen, Nutzen, Anwenden für die Praxis. Mit 52 Abbildungen (=Studium Pflege, Therapie, Gesundheit). (S. 98-112). Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- Ehlers, Swantje (1999): Landeskunde und Literatur. In Bredella, Lothar und Delanoy, Werner (Hg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunther Narr Verlag. (S. 418-438).
- Elsner, Daniela (2016): Lehrwerke. In E. Burwitz-Melzer et al. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. (S. 441-445). Tübingen: A. Francke Verlag.

- Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta, Hans-Jürgen Krumm, Riemer, Claudia (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet in: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 1. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Band 35,1. (S. 1-18). Berlin [u.a.]: De Gruyter Mouton
- Franzmann, Andreas (2016): Entstehungskontexte und Entwicklungsphasen der Objektiven Hermeneutik als einer Methodenschule. In: Becker-Lenz, Roland, Franzmann, Andreas, Janßen, Axel, Jung, Matthias (Hg.) Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme. (S. 1 - 42) Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Funk, Herrmann (1994): Arbeitsfragen zur Lehrwerksanalyse. In B. Kast & G. Neuner (Hg), Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. (S. 105-108). Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Funk, Herrmann (2016): Lehr/Lernmaterialien und Medien im Überblick. In E. Burwitz-Melzer et al. (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. (S. 435-441). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Heyd, Gertraude (1997): Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF): Ein Arbeitsbuch; Kognition und Konstruktion. Tübingen: Narr Verlag.
- Huneke, Hans-Werner und Steinig, Wolfgang (2013): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kast, Bernd (1994): Die vier Fertigkeiten. In B. Kast & G. Neuner (Hg), Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. (S. 42- 55). Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Kuhs, Katharina (2017): Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien für die schulische Vermittlung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache in: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. (S. 425-439). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Krumm, H.J. (1994). Stockholmer Kriterienkatalog. In B. Kast & G. Neuner (Hg.), Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. (S. 100-105). Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Krumm, H.-J. (2010). Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In H.-J. Krumm et al. (Hg.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 2. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Band 35,2. (S. 1215-1227). Berlin [u.a.]: De Gruyter Mouton.
- Lazarescu, Mariana-Virginia (2015): Weggehen und Ankommen. Kindergestalten in den Geschichten von Karin Gündisch. In Ulrike Eder (Hg.): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur II. (S. 73 – 87). Wien: Praesens Verlag.
- Neuner, G. (1994). Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In B. Kast & G. Neuner (Hg.), Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. (S. 8-21). Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- O’Sullivan, Emer und Rösler, Dietmar (2013): Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Stauffenberg Verlag Brigitte Narr GmbH.
- Reich, Hans- H. (2010): Entwicklung von Deutsch als Zweitsprache in Deutschland in: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 1. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Band 35,1. (S. 63-72). Berlin [u.a.]: De Gruyter Mouton
- Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Rösler, Dietmar (2016): Prinzipien der Entwicklung und Evaluation von Lernmaterialien und Medien. In: E. Burwitz-Melzer et al. (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. (S. 471-476). Tübingen: A. Francke Verlag.

- Schmenk, Barbara (2016): Lernerautonomie und selbstgesteuertes Sprachenlernen. In: E. Burwitz-Melzer et al. (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. (S. 367-372). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Wernet, Andreas (2006): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Internetquellen:

- Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge:
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile (23.02.2022)
- Gemeinsame Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: (<https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>) (23.02.2022).
- Engel, Ulrich (1978): Intention und Rezeption: nachträgliche Bemerkungen zum Mannheimer Gutachten. Mannheim: Institut für deutsche Sprache: Bibliothek. Online Ressource: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3010/file/Engel-Intention_und_Rezeption-1978.pdf (05.10.20)
- Engel, Ulrich (2015): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Mannheim: Institut für deutsche Sprache: Bibliothek. Online Ressource: <https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/4475> (Abruf 15.9.20)
- Holec, H. (1996). Self-directed learning: An alternative form of training. *Language Teaching*, 29(2), 89-93.
https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/8C2BFE62B98E2ED57877B443A3F70ECA/S0261444800008387a.pdf/selfdirected_learning_an_alternative_form_of_training.pdf (27.02.22)
- Maijala, Minna (2007): Was ein Lehrwerk können muß – Thesen und Empfehlungen zu Potentialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: DAAD (Hg.): Informationen zu Deutsch als Fremdsprache 2007 Heft 6. http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2007_Heft_6.pdf (17.10.20)
- Reichert, J. (1991). Objektive Hermeneutik. In: U. Flick, E. v. Kardoff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel, & S. Wolff (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen (S. 223-228). München: Beltz - Psychologie Verl. Union. [https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-37334_\(07.11.21\)](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-37334_(07.11.21))
- Soeffner, Hans-Georg und Hitzler, Ronald (1994). Qualitatives Vorgehen - "Interpretation". In T. Herrmann, & W. H. Tack (Hrsg.), *Methodologische Grundlagen der Psychologie* (S. 98-136). Göttingen u.a.: Hogrefe. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-58544> (08.03.22)
- Tassinari, Maria Giovanna: Dynamisches Autonomiemodell mit Deskriptoren. <https://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/lernberatung/autonomiemodell/kooperieren/index.html> (27.02.22)

Zeitschriften:

- Abuzaid, Sahar, Kresse, Vivien, Schicker, Sophie (2015): Herrmann Funk/ Christina Kuhn: studio [21]. Das Deutschbuch. Band A1. In: Deutsch als Fremdsprache, Jg. 52, Nr.1/2015, S.49 – 53.

Rösler, Dietmar und Schart, Michael (2016): Die Perspektivenvielfalt in der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. In: Info Deutsch als Fremdsprache, Jg.43, Nr. 5, S. 483 – 493.
Schiedermaier, Simone (2011): Literarische Text als literarische Texte. In: Deutsch als Fremdsprache, Jg.44 / 2011, S.28 -34.

Becker-Lenz, Roland (Hg.) (2016): Die Methodenschule der objektiven Hermeneutik: eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

<https://www.handelsblatt.com/unternehmen/it-medien/klett-cornelsen-und-co-raus-aus-der-kreidezeit-schulbuchverlage-wollen-den-unterricht-digitalisieren/26661012.html?ticket=ST-13301579-V7CHMFBIfaXTFHEejq05-ap2> (Abruf 10.02.22)

Musikvideos:

Out of touch 2020 von MoTrip und Michael Patrick Kelly (<https://www.youtube.com/watch?v=kSz1Z9FnKh0>) (20.03.22).

Au Revoir von Mark Foster (<https://www.youtube.com/watch?v=UmpSR1PUJ6I>) (20.03.22).

Schwarz von LEA (<https://www.youtube.com/watch?v=VQaZzbGHtHc>) (20.03.22).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Geschichte vom Jokel (Belke 2019: 128)	16
Abbildung 2: Beispiele für konkrete Poesie (Belke 2019: 123).....	16
Abbildung 3: Gedicht Empfindungswörter von Rudolf Otto Wiemer (Studio [21] A1: 70) ...	31
Abbildung 4: Welche Farbe hat die Welt von Drafi Deutscher (Studio [21] A1: 168)	31
Abbildung 5: Werbeanzeigen (Studio [21] A1: 22)	32
Abbildung 6: Produktbeschreibungen (Studio [21] A1: 55)	32
Abbildung 7: Nudelrezept (Studio [21] A1: 193)	32
Abbildung 8: Lichtung von Ernst Jandl (Studio [21] A1: 150).....	32
Abbildung 9: Ab in den Süden von Buddy and DJ the Wave (Studio [21] A1: 168).....	33
Abbildung 10: Konjugation von Rudolf Steinmetz (Studio [21] A1:71).....	33
Abbildung 11: Gedichte (Studio [21] A2: 125)	35
Abbildung 12: Bücken in Europa (Studio [21] A2: 8ff)	35
Abbildung 13: Busfahrplan (Studio [21] A2: 49)	36
Abbildung 14: Reisegedichte von Ringelnatz und Maar (Studio [21] A2: 53).....	36
Abbildung 15: Die Dorfrocker mit Dorfkind (Studio [21] A2:133)	37
Abbildung 16: Erlebnisbericht (Studio [21] B1: 25).....	40
Abbildung 17: Leserbriefe (Studio [21] B1: 189).....	41
Abbildung 18: Roman von Monika Fehd (Studio [21] B1: 149).....	42
Abbildung 19: Comic von Tom 2000 Touché No 1001-2000	42
Abbildung 20: Optiker Werbeanzeige (Menschen A1: 32).....	44
Abbildung 21: DJ Ötzi (Menschen A1: 121)	45
Abbildung 22: Werbeanzeigen Kite-Surfen (Menschen A2: 20).....	46
Abbildung 23: Prinzessinnengarten in Berlin (Menschen A2:39)	46
Abbildung 24: Verein Herzenswunsch e.V. (Menschen B1: 79).....	47
Abbildung 25: Infotext über Gut Stellshagen (Menschen B1: 115).....	48
Abbildung 26: Pressemitteilung zu Aquaponik-Farm (Menschen B1: 151).....	48
Abbildung 27: Nacherzählung von Peter Hebels Kannitverstan (Menschen B1:97).....	49
Abbildung 28: Sportanzeigen (Linie 1 A2: 38).....	50
Abbildung 29: Zeitungsartikel (Linie 1 A2: 38)	51
Abbildung 30: Märchen Dornröschen (Linie 1 A2: 120).....	51
Abbildung 31: Online Webseite (Linie 1 B1: 17)	52
Abbildung 32: Bloggereintrag (Linie 1 B1: 7).....	52
Abbildung 33: Touristikwerbung (Linie 1 B1: 61)	53

Abbildung 34: Liedtext Herz ist Trumpf von Trio (Linie 1 B1:167).....	53
Abbildung 35: Spiegelartikel Wovon die Deutschen träumen (Linie 1 B2: 24).....	54
Abbildung 36: Magazinartikel Jetzt von Lara Thiede (Linie 1 B2: 200).....	55
Abbildung 37: Werbetexte Metropolregion Rhein-Neckar (Linie 1 B2: 122).....	55
Abbildung 38: Gedichte über Urlaub (Linie 1 B2: 94)	56
Abbildung 39: Acht Stufen zu einem leichteren Leben (Linie 1 B2: 134)	57
Abbildung 40: Liedtext Haus am See von Peter Fox (Linie 1 B2: 158)	58