**Mannheimer Gutachten
zu ausgewählten Lehrwerken
Deutsch als Fremdsprache
Band 2**

erstellt von

Ulrich Engel / Hans-Jürgen Krumm / Alois Wierlacher
unter Mitarbeit von Wolf-Dieter Ortmann

2. Auflage

JULIUS GROOS VERLAG HEIDELBERG

1. Auflage Juli 1979
2. Auflage März 1981

ISBN 3 - 87276 - 206 - 0

Bestell-Nr. 206

© 1979 Julius Groos Verlag, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung:

difo druck schmacht, Bamberg

1.	ALLGEMEINES	1
1.0.	Einleitung	1
1.1.	Geprüfte Lehrwerke	2
1.2.	Mitglieder der Kommission - Arbeitsweise	4
1.3.	Zielsetzung	5
1.4.	Zum wissenschaftlichen Anspruch des Gutachtens	6
1.5.	Grundsätzliches zur Lehrwerkkritik	9
1.5.0.	Vorbemerkung	9
1.5.1.	Didaktik	9
1.5.2.	Linguistik	18
1.5.3.	Themenplanung	25
1.6.	Zur Forderung nach Offenlegung der Ziele und Prinzipien	29
1.7.	Auswahlbibliographie	31
2.	KRITERIEN ZUR LEHRWERKBEGUTACHTUNG	34
2.1.	Zur Benutzung der Kriterienliste	34
2.2.	Zur Überarbeitung der Kriterienliste	34
3.	ÜBERBLICKE	41
3.1.	Defizite und Tendenzen in den untersuchten Lehrwerken	41
3.2.	Forderungen an Lehrwerke	49
3.3.	Zusammenfassende Bewertungen ("Kurzgutachten")	52
4.	EINZELGUTACHTEN	66
4.1.	Adler/Steffens	66
4.2.	Arnsdorf/Eisenberg	82
4.3.	Braun/Nieder/Schmöe	97
4.4.	Gerighausen/Martin	110
4.5.	Keßler	125
4.6.	Schuh	138
4.7.	Schulz/Griesbach	148
4.8.	Vorwärts	166

1. ALLGEMEINES

1.0. EINLEITUNG

Mit Band 2 des Mannheimer Gutachtens wird eine Fortführung und Ergänzung von Band 1 vorgelegt.

Es konnte in diesem zweiten, wiederum im Auftrag der Kulturbeteiligung des Auswärtigen Amtes erstellten Band nicht darum gehen, grundsätzlich neue Akzente zu setzen oder sämtliche im ersten Band aufgezeigten Desiderate im Bereich der Beurteilung kontrastiver Lehrwerke zu befriedigen. Vielmehr galt es, zunächst einmal die Auswahl beurteilter Lehrwerke zu vervollständigen und Neubearbeitungen bzw. Ergänzungen der besprochenen Lehrwerke mit heranzuziehen (Einzelheiten hierzu s. 1.1.).

Das erste Mannheimer Gutachten hat vielfältige Zustimmung, Ergänzungsvorschläge, Kritik hervorgerufen; diese Reaktionen wurden im zweiten Band des Mannheimer Gutachtens aufgenommen und verarbeitet. Einige kritische Stellungnahmen sind übrigens, zusammen mit einer Antwort eines der Gutachter, in ZIELSPRACHE DEUTSCH 2, 1978, erschienen. Die folgenden Bemerkungen dienen dem Ziel, einige aufgetretene Mißverständnisse abzubauen.

Das Mannheimer Gutachten stellt einen in der Bundesrepublik und Westberlin erstmaligen Versuch einer konkreten Lehrwerkkritik für den Bereich Deutsch als Fremdsprache dar. Es ist weniger als kategorisches Werturteil, eher als *Hilfsmittel* für Auswahl und Gebrauch von Lehrwerken zu verstehen. Dabei ist zu berücksichtigen, daß das Gutachten keineswegs vollständig ist. Auch mit den Werken dieses zweiten Bandes umfaßt der Gegenstandsbereich der Mannheimer Gutachten nur Lehrwerke, die

- für den sekundären und tertiären Bildungsbereich gedacht sind,
- im Inland produziert und
- für den Deutschunterricht im In- und Ausland gedacht sind bzw. auch im Ausland gebraucht werden.

Kontrastive Lehrwerke sowie solche mit regionaler Geltung sind weiterhin nicht berücksichtigt worden.

Es gibt einige weitere Lehrbuchgutachten für andere Verwendungsbereiche:

- Deutsch für Kinder ausländischer Arbeiter. Gutachten des Schulausschusses der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Bezugsmöglichkeit: Über die zuständigen Referenten der Bundesländer.
- Deutsch für ausländische Arbeiter (Inlandsunterricht). Ein Gutachten wird durch den "Sprachverband für ausländische Arbeiter e.V." in Mainz vorbereitet. Vgl. dazu Barkowski/Harnisch/Kumm: Kriterien zur Beurteilung von Deutsch-Lehrwerken für ausländische Arbeiter ..., in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 4, 1978, S. 220-242.
- Regelmäßige Lehrwerkbesprechungen nach standardisierten Kriterien enthält außerdem der "Unterrichtsmediendienst", der dreimal jährlich von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes in Frankfurt herausgegeben wird.

Eine relativ vollständige Auflistung erschienener Lehrwerke mit kurzen Hinweisen auf die Verwendungsmöglichkeiten findet man in: Arbeitsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer, (jährlich) herausgegeben vom Goethe-Institut, München.

1.1. GEPRÜFTE LEHRWERKE

Nach einem Beschluß der neuen Lehrwerkkommission 1978 vom 9. Dezember 1977 sollten in erster Linie Neubearbeitungen schon geprüfter Lehrwerke begutachtet werden. Es handelt sich dabei um insgesamt 5 Lehrwerke: Adler/Steffens, BNS 1 A, Keßler Band 3 (Deutschlandkunde), Schulz-Griesbach, Vorwärts. Hinzu kommen die Bände 3 und 4 von Komm bittel, von dem die vorausgegangenen Bände schon im 1. Band des Mannheimer Gutachtens besprochen wurden. Völlig neu wurden die Lehrwerke Arnsdorf/Eisenberg und Gerighausen/Martin aufgenommen. Damit enthält der 2. Band des Mannheimer Gutachtens Aussagen zu folgenden Lehrwerken:

1) ADLER/STEFFENS

Adler, Klaus und Benno Steffens: Deutsch für die Mittelstufe. Texte und Übungen. 4., neubearbeitete Auflage, München (Hueber) 1978 (¹1974).

2) ARNSDORF/EISENBERG

Arnsdorf, Dieter und Ulrich Eisenberg: Deutsch sprechen -

Deutsch verstehen. Tonbandübungen für die Mittelstufe, 2 Bände (Teil I, Teil II), Heidelberg (Groos) 1974 bzw. 1976. Tonbänder zu beiden Teilen.

3) BRAUN/NIEDER/SCHMÖE (BNS)

Braun, Korbinian, Lorenz Nieder, Friedrich Schmöe: Deutsch als Fremdsprache I A (Grundkurs), Neubearbeitung, Stuttgart (Klett) 1978.

Blaasch, Hans-Werner: Strukturübungen und Tests zu Deutsch als Fremdsprache I A (Neubearbeitung), 1978.

Verschiedene Glossare zu Deutsch als Fremdsprache I A (Neubearbeitung), 1978.

4) GERIGHAUSEN/MARTIN

Gerighausen, J. und H. Martin: Deutsch wie man es spricht. Audio-oraler Sprachkurs, Schülerbuch I, II, III, Heidelberg (Groos) 1976, 1977, 1977.

Götze, Lutz: Deutsch wie man es spricht. Grammatik, 1976.

Ortmann, W.D.: Deutsch wie man es spricht. Beispielsammlung und Register, 1977.

5) KESSLER

Keßler, Hermann: Deutsch für Ausländer, Teil 3 (Deutschlandkunde (Neubearbeitung)), Königswinter (Verlag für Sprachmethodik) 1975.

6) SCHUH

Schuh, Hermann und Erik Schuh: Komm bitte! Schülerbücher 3 und 4, München (Hueber) 1975, 1976.

Schuh, Hermann: Lehrerheft 3, 1975; Lehrerheft 4, 1976.

Schuh, Hermann und Inge Weber: Bildwörterbuch zu Komm bitte! 1977.

Nur für den Teil "Themenplanung" berücksichtigt wurden

Schuh, Hermann: Schreiben 3,

Schuh, Hermann: Lesen 3.

7) SCHULZ/GRIESBACH

Griesbach, Heinz und Dora Schulz: Deutsche Sprachlehre für Ausländer, Grundstufe in 2 Bänden, Band 2 (Neubearbeitung), München (Hueber) 1977.

Der zugehörige Band 1 wurde mitberücksichtigt.

Griesbach, Heinz und Dora Schulz: Lehrerheft zu Grundstufe, Band 1, 1977.

Verschiedene Glossare zur Grundstufe in 2 Bänden, 1977 ff.

8) VORWÄRTS

Peck, A.J. et al.: Vorwärts International Kurzfassung (Neubearbeitung).

Schülerbuch K 1, 1977.

Schülerbuch K 2, 1977.

Lehrerhandbuch für Vorwärts International Kurzfassung (1. Auflage), 1974.

Prospekt der Gilde-Buchhandlung über Vorwärts, Nov. 1977.

Prospekt der Gilde-Buchhandlung über Vorwärts, 1978.

1.2. MITGLIEDER DER KOMMISSION - ARBEITSWEISE

Zu Mitgliedern der Lehrwerkkommission 1978 berief das Auswärtige Amt

- Prof. Dr. Ulrich Engel, Mannheim
- Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm, Hamburg
- Dr. Alois Wierlacher, Heidelberg.

Als weiterer Mitarbeiter fungierte Dr. Wolf Dieter Ortmann, München.

Alle vier hatten auch schon der Lehrwerkkommission 1974/77 angehört. Sie sind nicht als Vertreter irgendwelcher Institutionen oder Organisationen berufen worden; doch ist Kontakt und Informationsaustausch mit Institutionen, die für den Bereich Deutsch als Fremdsprache wichtig sind, auf vielfältige Weise gesichert. Überdies fand am 30.6.1978 in Mannheim ein Gespräch mit Vertretern des Arbeitskreises Deutsch als Fremdsprache beim DAAD statt.

In der Kommission sind Hans-Jürgen Krumm (in Zusammenarbeit mit Wolf-Dieter Ortmann) für den Bereich Didaktik, Ulrich Engel für den Bereich Linguistik und Alois Wierlacher für den Bereich Themenplanung zuständig. Jedes Kommissionsmitglied erarbeitete zunächst innerhalb seines Aufgabenbereiches Rohgutachten für die einzelnen Lehrwerke. Diese Rohgutachten wurden in mehreren Sitzungen der Kommission besprochen und korrigiert. Entsprechend wurde bei den allgemeinen Beiträgen in Teil 1 verfahren. So darf

auch der 2. Band des Mannheimer Gutachtens als Gemeinschaftsarbeit verstanden werden; er wird demgemäß wiederum von den Gutachtern gemeinsam verantwortet. Koordination und Endredaktion des Gutachtens wurden Ulrich Engel übertragen.

1.3. ZIELSETZUNG

Das Mannheimer Gutachten wendet sich an alle, die im Inland wie im Ausland Deutsch als Fremdsprache lehren. Zur Zielgruppe gehören somit auch die Germanisten an ausländischen Hochschulen, soweit sie - und dies gilt für die meisten von ihnen - mit Deutschunterricht befaßt sind. Der unterrichtende Lehrer soll vom Mannheimer Gutachten Informationen über vorhandenes Lehrmaterial erhalten, das er in der Bundesrepublik beziehen kann; er wird in den Einzelbesprechungen konkrete Hinweise auf besondere Verwendungsmöglichkeiten, Schwächen und Fehler der Lehrwerke finden. Insofern sind die ausführlichen Einzelgutachten als Ergänzung zu den Lehrerhandbüchern zu betrachten. Sie wollen generelle Aspekte der Verwendbarkeit der Lehrwerke für unterrichtspraktische Zwecke deutlich machen und dadurch auch den Lehrer in die Lage versetzen, bei der Auswahl der Lehrwerke mitzuwirken. Ferner soll das Mannheimer Gutachten Mitarbeitern im Bereich der pädagogischen Verbindungsarbeit, Kulturreferenten, Austauschdozenten u.a. als Hilfe bei der Beratung ausländischer Deutschlehrer dienen. Für eine erste Information sind vor allem die zusammenfassenden Kurzgutachten (s. Teil 3) gedacht. Die zusammenfassenden Überblicke (ebenfalls in Teil 3) können eine Auswahlentscheidung auch dort erleichtern, wo Kollegien über die Einführung neuer Lehrwerke zu befinden haben.

Die Erläuterungen zu den Beurteilungskriterien (s. Teil 2) und die Forderungen an Lehrwerke (3.2.) sind nach Meinung der Autoren als indirekte Beiträge zu fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Diskussionen anzusehen, auch wenn dies vom Auftraggeber nicht explizit verlangt war und deshalb auch nicht zentrales Thema des Gutachtens sein kann. Das Mannheimer Gutachten, das auf Diskussionen und Ergebnissen der Lehrwerkkritik aufbaut, versteht sich insoweit auch als Element einer Theorie der Lehrwerkbeurteilung.

1.4. ZUM WISSENSCHAFTLICHEN ANSPRUCH DES GUTACHTENS

Keine wissenschaftliche Disziplin, die sich mit dem Fremdsprachenunterricht beschäftigt, ist zur Zeit in der Lage zu definieren, was "guter" Fremdsprachenunterricht sei bzw. welchen Kriterien ein guter Fremdsprachenlehrer oder ein gutes Fremdsprachenlehrwerk genügen müsse. Untersuchungen, die sich die Herausarbeitung optimaler Bedingungen und Merkmale guten Fremdsprachenunterrichts zum Ziel gesetzt haben, scheitern in der Regel an der Komplexität des Unterrichtsprozesses, die sich einer präzisen Festlegung von Ursache-Wirkung-Zusammenhängen entzieht, und kommen oft über die Formulierung von Trivialitäten nicht hinaus. Zwar gibt es ein sehr einfaches Kriterium für erfolgreichen Fremdsprachenunterricht, nämlich den Lernerfolg der Schüler. Aber die Beschreibung solchen Unterrichts bleibt wertlos, wenn sie seine Merkmale nicht als Bedingungen des Lernerfolgs aufzuweisen vermag. Übrigens ist der Grad des Unterrichtserfolgs ja auch abhängig vom Lernziel; und die Didaktiker sind schon uneins in der Frage, ob in erster Linie in möglichst kurzer Zeit eine bestimmte Anzahl von Wörtern oder die Fähigkeit zur Produktion fehlerfreier Sätze zu vermitteln oder die Fähigkeit zur sprachlichen Bewältigung bestimmter Lebenssituationen auszubilden sei. Soweit mittlerweile Einigkeit in der Formulierung von Globalzielen herrscht - etwa daß es ein Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts sei, den Lernenden zu situationsgerechtem Handeln in der Fremdsprache zu befähigen -, ergibt sich auch hier das Problem der objektiven Überprüfbarkeit. Hinzu kommt erschwerend, daß die Rolle, die die Lehrwerke selbst bei der Erreichung solcher Ziele spielen, noch keineswegs präzise faßbar ist. Nicht wenige Fachleute vertreten die Meinung, ein guter Lehrer könne auch mit dem schlechtesten Lehrwerk erfolgreich unterrichten, während ein schlechter Lehrer auch mit guten Lehrwerken wahrscheinlich scheitern werde; dem stehen Aussagen und Untersuchungen gegenüber, die einen hohen Anteil des Lehrwerks an Motivation und Lernerfolg bekräftigen.

Hinzu kommt, daß es sich hier um einen äußerst vielfältigen Bereich handelt, der vom Sprachkursangebot der in- und ausländischen Hochschulgermanistik über die lernziel-/sprachprüfungs-/zertifikatsbezogenen Kurse des Goethe-Instituts (im In- und Aus-

land) und dem Deutschunterricht an Auslandsschulen bis zu freien, flexiblen, teilweise fachbezogenen Sprachlehrrangeboten reicht. Damit wird deutlich, daß Grundlage einer allgemeinen Lehrwerkbeurteilung nicht eine bestimmte Definition von Lernerfolg schlechthin sein kann, sondern nur das Kriterium des Lernerfolgs unter ganz konkreten Bedingungen, bei bestimmten Lehrkräften usw.

Die Autoren des Mannheimer Gutachtens sind der Auffassung, daß es eine Möglichkeit gibt, Lehrwerke vor dieser Bewährung unter konkreten Bedingungen generell zu beurteilen. Eine solche Beurteilung hat sich an zwei Grundfragen zu orientieren:

- Ist das Lehrwerk so aufgebaut, daß die Möglichkeiten und Grenzen seiner Verwendung auch für uneingeweihte Lehrkräfte, auch unter schlechten Bedingungen usw. deutlich werden und daß im Zweifel auch der noch unerfahrene Praktiker ausreichende Hilfen für die Realisierung der Lehrwerkkonzeption erhält?
- Entspricht das Lehrwerk dem heutigen Stand der fachwissenschaftlichen - also auch der fremdsprachendidaktischen - Diskussion? Wo weicht es gegebenenfalls (etwa aufgrund länger zurückliegender Entstehungszeit) von diesem Stand ab, und wie ist diese Abweichung zu bewerten?

Von der ersten Frage leiten sich die Kriterien der "Durchschaubarkeit" her. Im Hinblick auf die sehr unterschiedlichen Verwendungsbedingungen von Lehrwerken im Ausland, die vom Autor eines für die ganze Welt gedachten Lehrwerkes überhaupt nicht vollständig vorausgesehen werden können, ist eine sachgerechte Entscheidung für die Verwendung oder Nichtverwendung eines Lehrwerks und anschließend gegebenenfalls eine sachgerechte Verwendung dieses Lehrwerks nur möglich, wenn der Lehrer - der ja nicht immer selbst innerhalb des Diskussionskontextes der deutschen und internationalen Fachdidaktik steht - möglichst detailliert über Ziele, Aufbau, Medien und unterrichtsorganisatorisches Konzept informiert wird. Die Souveränität, auch ohne solche Informationen die Struktur eines Lehrwerks selbst durchschauen zu können, den Überblick über vorhandene Alternativen zu haben, kann keineswegs allgemein vorausgesetzt werden. Gerade weil z.B. der ohne Fortbildungsmöglichkeiten arbeitende Lehrer häufig nicht in der Lage ist, inkonsistente Methodenkonzeptionen zu überbrücken, Widersprüche zu erkennen und zu kompensieren usw., hat die Kommission im ersten

Band des Mannheimer Gutachtens die Forderungen nach konsistenter Position, nach Widerspruchsfreiheit, nach Durchsichtigkeit der Lehrwerkstruktur besonders betont.

Die zweite Frage stößt bei Autoren und Benutzern von Lehrwerken älteren Datums sicherlich auf Widerspruch. Wir halten es jedoch für unumgänglich, daß Lehrwerke sich den fortschreitenden fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Erkenntnissen anpassen (die sich ja in der Regel auch in Lernzielen und Kursangeboten niederschlagen). Würde eine solche Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Erkenntnisse über den Fremdsprachenunterricht nicht regelmäßig in Lehrwerke umgesetzt, so würde sich bald eine Diskrepanz zwischen den Zielen des Fremdsprachenunterrichts und ihrer Realisierung in Lehrwerken ergeben. Es ist nach Auffassung der Kommission wichtig und legitim, im Rahmen des Gutachtens auch darauf hinzuweisen, daß gewisse Lehrwerke trotz einer ehrenvollen Tradition und langjähriger Bewährung in der Praxis auf die Dauer neuen Lernzielen, neuen Erkenntnissen und neuen Vorstellungen von Fremdsprachenunterricht nicht mehr gerecht werden und deshalb entweder gründlich überarbeitet werden müssen oder aber nicht mehr weiter für den Unterricht empfohlen werden können.

Ihre fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundposition hat die Kommission schon in Teil 1 des ersten Gutachtens teilweise offengelegt. Die Abschnitte 1.1. bis 1.5. des ersten Buches des Mannheimer Gutachtens enthalten Erläuterungen der Beurteilungskriterien, Hinweise auf Defizite und Tendenzen in den beurteilten Lehrwerken sowie schließlich Forderungen an Lehrwerke. In diesen Abschnitten wird die theoretische Position der Gutachter andeutungsweise umrissen. Es kann sich dabei freilich nicht um eine dezidierte Position derart handeln, daß die Gutachter ausschließlich ein Unterrichtsmodell, eine bestimmte linguistische Theorie und ein definiertes Konzept landeskundlicher Informationen für wichtig erachten würden. Die keineswegs homogene fachliche Diskussion, die schon angedeutete Unsicherheit in bezug auf erfolgsbedingende Faktoren des Fremdsprachenunterrichts und nicht zuletzt die unterschiedlichsten Verwendungsbereiche von Lehrwerken vor allem im Ausland erlauben nicht mehr als (aber immerhin) die Festlegung einiger relativer allgemeiner Prinzipien (fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Art), aus denen sich

die Einzelkriterien herleiten und aufgrund derer sie ihren Stellenwert erhalten. Möglicherweise ist diese Grundposition im ersten Band des Gutachtens nicht ausreichend deutlich geworden; sie wird deshalb im folgenden für die einzelnen Urteilsdimensionen noch einmal skizziert.

1.5 GRUNDSÄTZLICHES ZUR LEHRWERKKRITIK

1.5.o. Vorbemerkung

In Band 1 des Mannheimer Gutachtens sind die Gesichtspunkte für die Lehrwerkbeurteilung in die drei Bereiche Didaktik, Linguistik und Themenplanung (Landeskunde) gegliedert worden. Diese Aufgliederung, die bei der Auswahl der Gutachter und bei der arbeitsteiligen Erstellung der Rohgutachten nützlich war, ist in den vorliegenden Band nur teilweise übernommen worden. Sie hatte gelegentlich zu dem Mißverständnis geführt, die Kommission halte diese drei Dimensionen für klar voneinander abgrenzbare, separate Beurteilungsbereiche. Sie tut dies nicht und ist auch in der Praxis nicht so verfahren. Die drei Bereiche sind gedacht als grobe Orientierungshilfe für unterschiedliche Akzente in der Beurteilung. In der Praxis der Gutachter waren vielfache Überschneidungen der drei Bereiche festzustellen. Dies hat sich denn auch im ersten wie im zweiten Band des Gutachtens niedergeschlagen. Die Auswahl der Texte beispielsweise mußte unter didaktischen, linguistischen und thematischen Gesichtspunkten untersucht und in die Gutachten eingefügt werden. Ähnlich verhält es sich mit Grammatikvermittlung, Ausspracheschulung und Übungsgestaltung (um nur einige Beispiele herauszugreifen), bei denen didaktische und linguistische Aspekte zusammengetragen, aufeinander abgestimmt und erst dann in das Gutachten eingefügt worden sind. Die Kommission hat versucht, hier ein additives Verfahren zu vermeiden und eine integrierte Beurteilung vorzulegen.

1.5.1. Didaktik

Die Lernvoraussetzungen der Lernenden als Ausgangspunkt

Innerhalb von Fremdsprachendidaktik und Sprachlernforschung ist die Frage nach den Bezugsdisziplinen, an denen sich unterrichtliche Entscheidungen zu orientieren haben, erneut umstritten: we-

der lassen sich Erkenntnisse und Theorien der Linguistik einfach auf den Unterricht übertragen noch helfen allgemein-didaktische Modelle bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Deutschunterrichts für Ausländer im Konkreten. In dieser Situation orientiert sich die fremdsprachendidaktische Forschung verstärkt am Lernenden und am Lernprozeß als Gegenstandsbereich: Lernen, so wurde erkannt, ist in viel stärkerem Maße von den Lernvoraussetzungen des Lernenden und den Unterrichtsbedingungen beeinflusst als etwa vom Unterschied zwischen dem mutter- und zielsprachlichen Sprachsystem (auf der Ebene der Kompetenz, d.h. des idealen Sprechers). Zu den Lernvoraussetzungen gehören die jeweilige Beherrschung der Muttersprache (und die Fähigkeit, diese zu reflektieren), aber auch die allgemeineren Sprach-, Verhaltens- und Kommunikationsstrategien des Lernenden, etwa seine Lernbereitschaft, seine kulturellen Erfahrungen, die Art und Weise des vorhergehenden Unterrichts usw. Mit entsprechenden Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen solchen Lernvoraussetzungen und der Äußerungsfähigkeit im Sprachunterricht, mit dem Einfluß anderer Wirkungsfaktoren auf den Unterrichtsprozeß steht die Sprachlernforschung erst am Anfang. Schon jetzt hat jedoch diese Lernerkentrierung und die Erkenntnisse von der Wichtigkeit der individuellen Lernvoraussetzungen zu einer erneuten Betonung differenzierender und individualisierender Unterrichtsformen geführt.

Probleme des Adressatenbezugs bei multinationalen Lehrwerken

Die Forderung nach Orientierung der Lehrwerke am Lernenden und am Lernprozeß macht bereits deutlich, daß es unsinnig wäre, bei der Beurteilung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache ein konkretes didaktisches Modell oder detaillierte Forderungen an Unterrichtsplanung - Organisation, Medieneinsatz usw. - zu entwickeln und deren Gültigkeit für jede Form von Unterricht zu postulieren: der Unterricht im In- und Ausland, der Unterricht mit Teilnehmern aus unterschiedlichen Kulturen, mit unterschiedlichen sozialen Erfahrungen: all dies sind ja nur Grobkategorien, innerhalb derer sich nochmals für Gruppen und einzelne Teilnehmer unterschiedliche Lernvoraussetzungen und -erwartungen feststellen lassen. Zumindest regionale, kulturspezifische und in einem weiten Sinne kultur- und sprachkontrastive Lehrwerke wären erforderlich, um den Lernenden gerecht zu werden. Dem widerspricht allerdings der

Lehrbuchmarkt, auf dem überregionale und für multinationale Verwendung gedachte Lehrwerke dominieren, die bestenfalls über zweisprachige Glossare eine minimale Differenzierung anstreben. Bisher ist es nicht gelungen, in nennenswertem Umfang einerseits durch Rahmenlehrpläne und 'Kern-Lehrwerke' eine gewisse Einheitlichkeit der Kursabschlüsse zu sichern und andererseits durch Zusatzmaterialien größeren Umfangs die Kurse an den Teilnehmern und ihren Lernvoraussetzungen zu orientieren. Das Mannheimer Gutachten paßt sich dieser Marktsituation insofern an, als überregionale Lehrwerke besprochen werden - die Frage nach Hilfen, die zumindest der Lehrer (über das Lehrerheft, über Zusatzmaterial o.ä.) für eine teilnehmerspezifische Differenzierung des Unterrichts erhält, zeigt die Richtung an, in die sich nach Überzeugung der Kommission die Lehrwerkentwicklung, zumindest aber die Entwicklung von Zusatzmaterialien bewegen sollte.

Die im Mannheimer Gutachten angelegten Maßstäbe sind in dieser Hinsicht in beiden Bänden als Kompromiß zu sehen zwischen einem fachdidaktischen zwingenden Desiderat und den Verhältnissen, die nicht so sind. Es ist ganz unbestreitbar, daß alle hier besprochenen Lehrwerke den Mangel des fehlenden, mindestens unzureichenden Adressatenbezuges tragen. Das wiegt schwer vor allem bei Verwendung der Lehrwerke außerhalb Europas; im europäischen Kulturraum sind noch am ehesten gemeinsame kulturelle und Lernerfahrungen und entsprechende Erwartungen vorauszusetzen. In jedem Fall aber sind situations- und teilnehmerspezifische Lehrwerke bei im übrigen gleicher Qualität vorzuziehen.

Ziele des Deutschunterrichts für Ausländer als Maßstab der Lehrwerkbeurteilung

Es ist in der Regel der Lehrer, der die Entscheidung treffen muß, ob er mit einem nicht für seine spezifischen Aufgaben und Lernenden gemachten Lehrwerk arbeiten kann; er muß dieses Lehrwerk an die konkreten Unterrichtsbedingungen anpassen, durch Zusatzmaterial ergänzen, und er muß prüfen, ob dieses Lehrwerk den Zielsetzungen seiner Lernenden, den Bedingungen seiner Unterrichtsstätte überhaupt entspricht. Oft sind aber die Lehrer für die Aufgabe der Materialauswahl, Materialanpassung usw. nicht oder nur unzureichend ausgebildet. Das ist der wesentliche Grund dafür, daß im Mannheimer Gutachten unter der Überschrift "Lernziele und Metho-

den" danach gefragt wird, ob Lehrwerke ihre eigenen *Zielsetzungen explizit machen* und (unabhängig von der methodischen Ausrichtung im einzelnen) Zielsetzungen und Grundlagen, anvisierte Zielgruppen und die für die Arbeit mit dem Lehrwerk erforderlichen Voraussetzungen präzise benennen. Die fachdidaktische Literatur hat Verfahren und Möglichkeiten deutlich gemacht, Lernziele auf den unterschiedlichsten Ebenen - im Bereich der sprachlichen Fertigkeiten, der Sprechintentionen und Sprachverwendungssituationen sowie der sprachlichen Phänomene, weniger allerdings im Bereich der Inhalte - differenziert zu entwickeln und anzugeben. Eine entsprechende Explizitheit kann also in Lehrwerken verlangt werden. Das Fehlen solcher Angaben bedeutet für den Lehrenden ein Risiko und mutet ihm zu, die spezifischen Implikationen eines Lehrwerks mühselig selbst herauszufinden. Da gerade für den erwachsenen Lernenden das selbständige Lernen (als Lernform und Übungsmöglichkeit innerhalb von Sprachkursen sowie als Alternative zum institutionalisierten Unterricht) an Bedeutung gewinnt, sollte zumindest Lernmaterial für Fortgeschrittene (und das gilt unseres Erachtens bereits ab dem zweiten Lehrjahr) auch *Hinweise für den Lernenden* und seine Möglichkeiten, selbständig mit dem Material zu arbeiten, enthalten. Solche Hinweise finden sich neuerdings in einigen Lehrwerken in Form kurzer Zielangaben zu Beginn jeder Lektion, anderswo in Form von Lösungsheften, die Lösungen und Mustersätze zu den Übungsteilen und Übungsheften enthalten, teilweise auch in Form von kleinen Lern- und Übungsprogrammen.

Bei der Beurteilung der Realisierung in den einzelnen Lektionen, Dialogen, Übungen und Zusatzmaterialien kann es nicht darum gehen, ein einziges Lernziel wie etwa "Kommunikation" oder "Emanzipation" absolut zu setzen und zum durchgängigen Kriterium zu machen. Vielmehr müssen die Lehrwerke, namentlich die für den Unterricht im Ausland bestimmten, eine differenzierte Schwerpunktsetzung möglich machen. Dennoch hat sich in der fachdidaktischen Diskussion ein gewisser Konsens herausgebildet, der für alle Sprachlehrveranstaltungen - und damit auch für die diesen Veranstaltungen zugrunde liegenden Lehrwerke - gilt, soweit sie sich nicht auf ganz spezifische Verwendungsbereiche (z.B. Fachsprachenkurse oder fertigkeitsbezogene Kurse, die nur das Lesen trainieren o.ä.) beziehen. Dieser Konsens betrifft folgende Tatsachen:

- 1) **K o m m u n i k a t i o n s f ä h i g k e i t** als Fähigkeit, Sprache zur Realisierung von Sprech- und Schreibabsichten zu verwenden, ist grundsätzliches Lernziel des Sprachunterrichts - ein Lernziel allerdings, das alle sprachlichen Fertigkeiten einschließt und das sich zunächst legitimerweise durchaus auf den unterrichtlichen Kontext beschränken darf. Gemeint ist also nicht jene Kommunikationsfähigkeit, die die Künstlichkeit unterrichtlicher Kommunikation negiert, sondern eine, die durchaus in Rechnung stellt, daß das Erlernen einer zweiten Sprache schrittweise, über Systematisierung und Wiederholung erfolgt und nicht in allen Stadien in gleicher Weise Situations- und Kontextbezug widerspiegeln kann. Forderungen nach der prinzipiellen "Kontextualisierbarkeit" dürfen allerdings auch an die eingeschränkte Kommunikationssituation der Lehrbuchdialoge und Lehrbuchübungen gestellt werden.
- 2) **Lehrwerke und Lernprozeß**, soweit sie auch für den Deutschunterricht im Ausland konzipiert sind, müssen im besonderen den Bedingungen und Lernsituationen des ausländischen Lernenden Rechnung tragen. Damit ist vor allem gemeint, daß der ausländische Deutschlernende nur im spezifischen Fall der Auslandsschule oder des schulischen Deutschunterrichts Kind oder Jugendlicher, in der Regel aber Erwachsener ist, der auch im sprachlichen Anfangsunterricht in seiner personalen und sozialen Identität als Erwachsener ernst genommen werden muß. Dies kann bedeuten, daß gezielt an die kognitiven Lernstrukturen des Erwachsenen anzuknüpfen ist bzw. daß solche Strukturen aufzubauen sind. Dies bedeutet insbesondere, daß bei der Wahl von Themen und Sprechintentionen eine erwachsenengemäße Sprachverwendungssituation anzuzielen ist. Und es bedeutet schließlich, daß es dem Lernenden auch in Übungssituationen ermöglicht werden muß, seine soziale Erfahrung und Identität in den Unterricht einzubringen (z.B. dürfen keine "unwahren" oder einem Erwachsenen unzumutbaren Fragen gestellt werden).
- 3) **M o t i v a t i o n** stellt zusammen mit Aktualität des Unterrichts ein wesentliches Erfolgskriterium dar, vor allem auch eine wesentliche Hilfe, wo es im Anfängerbereich um das "Durchhalten" geht. Lehrwerke müssen daher aktuelle, die Lern-

bedürfnisse und Interessen der Adressaten berücksichtigende Texte und Übungen enthalten; dabei spielt eine ansprechende äußere Gestaltung, die Kombination von spielerischen Übungen und Lernhilfen eine wichtige Rolle. Entscheidend für diese Motivierung ist auch ein adressatengemäßer Lernrhythmus: es ist zum Beispiel schwer vorstellbar, daß ein über 20 oder mehr Lektionen stets in gleicher Folge ablaufendes Lehrwerk bei erwachsenen Lernenden auf die Dauer nicht zu Ermüdungserscheinungen führt. Die Möglichkeit, Lernwege zu variieren, zwischen Klassengespräch, Kleingruppenarbeit, Partner- und Einzelarbeit zu wechseln, sollte daher in den Lehrwerken prinzipiell gewährleistet sein; auch der Medienverbund kann hier eine wichtige Funktion übernehmen. Gerade wenn vorausgesetzt wird, daß Lernende - zumal erwachsene Lernende - unterschiedliche Lernstrategien entwickelt haben, muß auch der Unterricht ausreichende Differenzierungsmöglichkeiten anbieten, um solche Strategien einzubeziehen.

Lernpsychologische Grundlagen des Sprachunterrichts

Die bisherigen Bemerkungen über das Eingehen auf die Lernvoraussetzungen, über das 'autonome Lernen Erwachsener' und Probleme der Motivation haben deutlich gemacht, daß ein Fremdsprachenunterricht für Jugendliche und Erwachsene sich nicht (zumindest nicht primär oder ausschließlich) an Lerntheorien orientieren kann, die auf Tierversuchen basieren und einfache, wenig komplexe Lernvorgänge zum Ausgangspunkt der Modellbildung machen. Imitation und Habitualisierung, wie sie über viele audio-linguale Methoden und Lehrwerke Eingang auch in den Sprachunterricht gefunden haben, haben sicherlich in jedem Fremdsprachenunterricht ihren Platz. Sie reichen jedoch nicht aus, um intentionales Sprachhandeln beim erwachsenen Sprachlernenden aufzubauen und komplexe Sprachverwendungssituationen lehr- und lernbar zu machen. Die Fremdsprachendidaktik knüpft daher in jüngster Zeit verstärkt an kognitive Lerntheorien an, in denen davon ausgegangen wird, daß menschliches Lernen dadurch geschieht, daß vorhandene geistige Schemata und Strukturen durch Umwelterfahrungen, also auch durch Lehren, erweitert, verändert oder auch neue Strukturen entwickelt werden. Der Sprachlernende erscheint hier als der 'Hypothesen-Tester', der selbst sprachliche Phänomene systematisiert und sich im Laufe des

Sprachlernprozesses in ständig neuen Versuchen sein eigenes Sprachsystem auch in der Fremdsprache aufbaut (die Sprachpsychologie spricht hier von Interimsprachen und Übergangskompetenzen). Der Unterricht muß, will er falsche Analogiebildungen, die Verfestigung solcher 'Hypothesen' verhindern, dem Lernenden gezielte Hilfen für das Erkennen von Strukturen, für das Systematisieren der sprachlichen Vielfalt bereitstellen. Sprachunterricht wird also nicht dadurch 'kognitiv', daß er zurückfällt in Formen eines grammatisierenden Unterrichts, sondern indem er den Lernenden eigene Einsichten in die Strukturen der Sprache finden läßt und ihm Strukturierungshilfen auf allen Ebenen der Sprachverwendung zur Verfügung stellt. Auch von hier aus wird das Eingehen auf die Vorkenntnisse in der Muttersprache, in anderen Fremdsprachen, im Bereich außerunterrichtlich erworbener Deutschkenntnisse zur zwingenden Notwendigkeit. Lehrwerke können dem nur gerecht werden, wenn sie über die Text- und Themenwahl das Einbringen vorhandener Erfahrungen des Lernenden erlauben, wenn sie über Materialien zur Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts dem Lernenden auch erlauben, seinen jeweiligen Sprachlernstand im Unterricht zu artikulieren und weiterzuentwickeln. Hierzu bedarf es auch verschiedener Möglichkeiten der Lerndiagnose in Form von Selbst- und Fremdkontrollen. Lückentexte, in die der Lernende vorprogrammiert durch den Lektionstext nur Einzelwörter einzufüllen hat, werden unter diesem Gesichtspunkt weder der Forderung gerecht, der Lernende müsse sich auch im Sprachunterricht selbst produktiv verhalten, noch leisten sie eine entsprechende Diagnose.

Sozialformen im Fremdsprachenunterricht

Das Eingehen auf die Lernenden erfordert prinzipiell einen stärker individualisierenden Unterricht. Auch hier allerdings hat die Fremdsprachendidaktik bisher keine allgemeingültigen Rezepte entwickelt, sondern sinnvolle Kombinationen von Individual- und Sozialphasen gefordert. Die unter lernpsychologischem Aspekt naheliegende Forderung nach extremer Differenzierung und Individualisierung bedarf in mehrfacher Hinsicht einer Begrenzung: begreift man Sprache als Form sozialen Handelns, so wird deutlich, daß Sprachverwendung auch nur in sozialen Bezügen gelernt werden kann. Der Lehrer stellt dabei ein für den Lernenden besonders wichtiges Modell menschlicher Kommunikation dar, zugleich jedoch muß auch

der Sprachunterricht selbst zu einer Ablösung von der Fixierung auf den Lehrer beitragen: der Lernende soll ja später nicht nur Lehrern auf ihre Fragen antworten, sondern selbst Gespräche initiieren, Fragen stellen, auch soll er die unterschiedlichsten Sprecher (Ausländer anderer Nationalität, dialektal gefärbte Sprecher, die Sprache in den Medien) verstehen können - die Verwendung von Medien im Unterricht bietet sich hier zur Hinführung an. Und schließlich gilt es, die fremde Sprache auch außerhalb des hierarchischen und strukturierten Unterrichtskontextes zu verwenden, sich im Streitgespräch oder in der Gruppendiskussion durchzusetzen. Der Fremdsprachenunterricht sollte daher in der Regel nicht auf eine dominierende Sozialform festgelegt sein, sondern die Einzel- und Partnerarbeit, das Gruppengespräch als wichtige Bestandteile begreifen, die zusätzlich helfen, Sprechhemmungen abzubauen, und die das Lernklima in der Regel positiv beeinflussen. Lehrwerke können gerade hierin ungeübten Lehrern ganz entscheidende Hilfen geben, indem Aufgaben (Übungen, Spiele, Texte) speziell für die Partner- oder Gruppenarbeit angegeben werden und die Lehrerhefte auch Möglichkeiten der Reintegration in den Klassenunterricht (durch Auswertungsfragen, Protokolle, Zusammenfassungen oder Rollenspiele) aufzeigen. Ebenso können Zusatzmaterialien zu einer Differenzierung beitragen, die nicht immer eine Leistungs differenzierung sein muß, sondern auch unterschiedliche thematische Interessen ansprechen kann.

Wenn auch bei solchen unterrichtsmethodischen Entscheidungen stets beachtet werden muß, daß erwachsenengemäße Lernformen gewählt werden, so sind doch entsprechende Erfahrungen vor allem im Bereich schulischer Fremdsprachenvermittlung gewonnen worden, die teilweise durchaus übertragen werden können. Im Mannheimer Gutachten werden hierzu wegen der Verschiedenartigkeit der Adressaten und Unterrichtssituationen keine detaillierten Forderungen gestellt, wohl aber wird gefragt, wie weit Lehrwerke dem Lehrer überhaupt Hilfe für eine in diesem Sinne kommunikative Unterrichtsgestaltung geben.

Es kann an dieser Stelle keine Methodik des Deutschunterrichts für Ausländer im einzelnen entwickelt werden. Es sollte jedoch deutlich gemacht werden, daß der Diskussionsstand innerhalb der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung bei der Beurteilung von Lehrwerken den Ausgang von einigen zentralen Prinzipien erlaubt,

die selbst auf dieser allgemeinen Ebene bereits deutliche Konsequenzen für die Auswahl der Texte, die Gestaltung der Übungen, die Unterrichtsorganisation und den Medienverbund haben. Die Orientierung am Lernenden, die den Kern dieser Prinzipien darstellt, entläßt jedoch keineswegs den Lehrer aus seiner zentralen Verantwortung für den Unterricht. Es ist der Lehrer, der den Lernfortschritt zu bestimmen und zu kontrollieren hat, es ist der Lehrer, der bei methodischen Alternativen über die Lernwege, die unterrichtlichen Sozialformen, die Einbeziehung des Lehrmaterials und der Zusatzmaterialien entscheidet und der durch Fragen und Materialien den Bezug zur Lebenswelt der Lernenden herstellt. Es ist daher auch immer wieder zu fragen, ob der Lehrer genügend Hinweise zur Realisierung der Konzeption des Lehrwerks erhält oder ob er in wichtigen Fragen - z.B. bei den unterrichtlichen Sozialformen, der Form der Grammatikvermittlung o.ä. - allein gelassen wird.

Die zugrunde gelegten Kriterien dienen also nicht dem Ziel, ein bestimmtes Modell situativen oder einsprachigen Unterrichts o.ä. durchzusetzen. Es geht uns vielmehr darum, zu prüfen, wie weit versucht wird, Sprache unter den Bedingungen des fremdsprachlichen Deutschunterrichts als Form sozialen Handelns zu vermitteln, innerhalb des Unterrichts Erprobungsmöglichkeiten für sprachliches Handeln zu schaffen und dabei individuellen Lernvoraussetzungen, Lerninteressen und Lernschwierigkeiten Gelegenheit zur Artikulation zu geben.

Daß bei alledem (von gezielten Sonderinteressen abgesehen) Umgangssprachlichkeit, Orientierung am heutigen Deutschland und die Befähigung des Ausländers, sich gegebenenfalls in diesem heutigen Deutschland zurechtzufinden bzw. entsprechende Informationen zu verarbeiten, im Vordergrund steht, müßte hinreichend deutlich geworden sein.

Dieser Versuch, Lehrwerke an ihrem Adressatenbezug, an der Transparenz und an den konsensfähigen Prinzipien im Bereich des Deutschunterrichts für Ausländer zu messen, steht nicht im Widerspruch zu einer stärker auf Detailfragen hin orientierten und dort quantifizierenden Lehrwerkforschung, wie sie z.B. bei Bung (1977) mit der Übertragung von Contentanalysen auf den Fremdsprachenunterricht (Englisch) zusammenfassend unternommen wird. Der Verzicht auf

Quantifizierung bedeutet unseres Erachtens einen Gewinn an adressatenspezifischen Aussagen und im Hinblick auf die Erfassung der Komplexität von Lehrwerken; in der Entwicklung von Analysekategorien im Horizont aller für das Lehren und Lernen relevanten Wissenschaften steht unser Versuch jedoch in der gleichen fremdsprachendidaktischen Tradition wie die Lehrwerkforschung insgesamt und teilt mit dieser die Probleme einer noch 'jungen' Disziplin.

1.5.2. Linguistik

Relevanz der Grammatik für den Fremdsprachenunterricht

Jedes Lehrwerk, das eine Fremdsprache vermitteln will, verwendet Texte dieser Zielsprache. Alle Texte beruhen auf Regeln - Texterzeugungsregeln. Der Fremdsprachenunterricht hat vor allen Dingen die Aufgabe, diese Regeln und die Begriffe (Kategorien), auf die sie angewandt werden, zu vermitteln. Die Grammatik nun, die wir dem Fremdsprachenunterricht zugrunde legen, kann nicht den Anspruch erheben, mit dem zielsprachlichen Begriffs- und Regelsystem identisch zu sein; es darf aber angenommen werden, daß eine weitreichende Affinität zwischen dem in der Zielsprache faktisch wirksamen Regelsystem und der Unterrichtsgrammatik besteht.

Aber ein großer Teil der heute angebotenen Fremdsprachenlehrwerke, darunter zahlreiche jüngst erschienene, verzichtet nicht nur auf einen eigenen Grammatikteil, sondern schenkt sich sogar den Verweis auf irgendeine Referenzgrammatik. Da es ein Unding wäre, wollte jeder Lehrbuchautor sich seine eigene Fremdsprachengrammatik zurechtbauen, so muß er auf das relativ reichhaltige Angebot vorliegender Grammatiken verwiesen werden. Freilich divergieren die verschiedenen Grammatiken relativ stark gemäß den linguistischen Richtungen, denen sie verpflichtet sind: generative Grammatik, funktionale Grammatik, kategoriale Grammatik, Kasusgrammatik, Dependenztheorie benennen nur einige der heute meistdiskutierten Richtungen und Entwürfe. Für den Lehrer, der angesichts dieser nicht sehr ermutigenden Situation dennoch nicht gleich die Flinte ins Korn werfen möchte, gibt es immerhin Möglichkeiten, die Angemessenheit solcher Entwürfe zu überprüfen: eine Grammatik muß in der Lage sein, alle korrekten Äußerungen, die in einer Sprache vorkommen können, und nur diese zu erzeugen. Diesen Anspruch erheben freilich alle in der Diskussion befindlichen Gram-

matiken; Präferenzen lassen sich daraus nicht herleiten. Immerhin besteht heute unter Lehrbuchautoren, Didaktikern, Linguisten Einigkeit darüber, daß es dem Fremdsprachenunterricht primär um die Vermittlung eines so skizzierten Begriffs- und Regelsystems geht. Der Grammatik kommt damit eine feste Stelle im Lernprozeß zu, und mindestens insofern ist die Chimäre völlig grammatikfreien Unterrichts, wie ihn extreme Ausprägungen audiovisuellen Unterrichts zeitweise gefordert haben, als Relikt einer überwundenen Phase nicht mehr aktuell. Aber damit sind wichtige Probleme noch keineswegs gelöst.

Die Frage lautet nicht, ob der Fremdsprachenunterricht Grammatik einschließen, damit Begriffe und Regeln faktisch vermitteln sollte, sondern: ob und inwieweit diese Grammatik im Unterricht explizit gemacht werden sollte. Braucht man grammatische Terminologie, braucht man ausformulierte Regeln, braucht man Grammatikteile, grammatische Anhänge, Referenzgrammatiken usw.? Hilft dies dem Spracherwerb oder hindert es ihn?

Diese Frage - und die sich daran anschließende Frage, wieviel Grammatik in welcher Form denn dem Fremdsprachenunterricht gegebenenfalls angemessen sei - läßt sich in allgemeiner Form nicht beantworten. Der Anteil der Grammatik hat sich an den Zielgruppen (den Lernenden) und an den Lehrern zu orientieren. Es besteht heute ein weitgehender Konsens, daß Lernende der Sekundarstufe II und mehr noch Erwachsene eher zu kognitivem Lernen neigen, daß bei ihnen Beschränkung auf pattern-drill und andere Merkmale rein audiovisuellen Unterrichts Zeitverschwendung bedeuten würde. Freilich hängen die Lernverfahren nicht nur vom Alter, sondern ebenso von der Vorbildung der Lernenden ab. Wer schon Grammatikunterricht - in der Muttersprache oder in einer anderen Fremdsprache - genossen hat, wird mit kognitiven Verfahren leichter zurechtkommen als einer, der, wie die Mehrheit der Gastarbeiterkinder und der Gastarbeiter selbst, noch nie mit dem Lernbereich "Reflexion über Sprache" in Berührung gekommen ist. Was den Lehrer betrifft, so sollte er, schon um in seinen Entscheidungen frei zu sein, immer über ausreichende grammatische Informationen verfügen; seinem Ermessen bleibt dann überlassen, wieviel davon in den Unterricht einfließt. Aber da die Vorbildung der Fremdsprachenlehrer sehr unterschiedlich ist, benötigt man auch hier alternative Angebote. Wenn ein Autor sich für die Einbeziehung der Grammatik in den

Fremdsprachenunterricht entschieden hat, bleibt die Frage, ob dieser Anteil expliziter Grammatik in das Leitmedium oder in die Begleitmaterialien übernommen werden soll. Wo schon das Leitmedium, also in der Regel das Schülerbuch, Grammatik enthält, muß vor allem darauf geachtet werden, daß diese Informationen ausreichend sind, daß nicht durch zu karge Hinweise Unklarheiten entstehen oder der Lernende (und oft auch der Lehrer) gar dazu verleitet wird, aus dem lückenhaften Angebot falsche Analogieschlüsse zu ziehen. Ein solches Manko - allzu dürftiges Grammatikangebot als Fehlerquelle - muß zahlreichen Lehrwerken zum Vorwurf gemacht werden. Mindestens muß in solchen Fällen auch dem Schüler eine Nachschlagemöglichkeit für Zweifelsfälle angeboten werden, etwa in Form einer pädagogischen Referenzgrammatik. Wo aber das Leitmedium keine explizite Grammatik enthält, muß für den Lehrer eine ausreichende und überdies auf das Lehrwerk zugeschnittene Informationsquelle für grammatische Fragen bereitgestellt werden. Der Lehrer braucht etliches mehr an Grundlagen- und Hintergrundwissen als der Schüler. Dieses Mehrwissen hat ihm das Lehrwerk, mit dem er unterrichten soll, zu liefern, oder es hat ihm eindeutig zu zeigen, wie er zu solchem Wissen gelangen kann. Viele Lehrwerke sind von diesem minimalen Anspruch noch weit entfernt.

Dem aufmerksamen Leser wird übrigens nicht verborgen geblieben sein, daß Grammatik hier in einem sehr weiten Sinne verstanden wird, dessen Tradition von der Antike bis in unsere Tage reicht: Lexik, Semantik, Pragmatik gehören jedenfalls mit zu den Bezugsbereichen dieser Grammatik.

Zur theoretischen Grundlage der Grammatikteile

Nach dem gegenwärtigen Stand unseres Wissens kann keine der bestehenden linguistischen Theorien als optimale Grundlage für Fremdsprachenlehrwerke bezeichnet werden; es kann nicht einmal eine Theorie aufgewiesen werden, die im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht ohne Mängel wäre.

Diese sogenannten Theorien decken in der Regel ohnehin nur je einen Teil des Gesamtbereichs der Sprache ab und bedürfen somit der Ergänzung durch andere - ebenfalls partielle - Theorien. Dies impliziert, daß durchaus auch ein Theorienverbund als grammatische Grundlage für ein Lehrwerk denkbar ist. Einzige Bedingungen sind:

- Die theoretische Grundlage muß konsistent (also widerspruchsfrei) sein;
- sie muß - in festzusetzendem Rahmen - Vollständigkeit gewährleisten;
- sie muß für ihr Regelwerk (Kategorien und Regeln) eindeutige Definitionen liefern.

Jede der drei Bedingungen macht eine Verwendung der "traditionellen Grammatik" für Lehrwerke unmöglich. Freilich ist es allzu billig (und allzu modisch), mit dem Schimpfwort "traditionell" das zu belegen, was man nicht haben möchte. Präzisierungen sind schwierig, weil unter dem Zeichen der traditionellen Grammatik vieles und weithin Unvereinbares läuft. Es muß deshalb klar gesagt werden, was hier (und in den Einzelgutachten) als "traditionell" bezeichnet wird. Dabei sollen nicht - obwohl dies möglich wäre - einzelne Bücher genannt werden; vielmehr sollen für das breite Spektrum der weithin sogenannten traditionellen Grammatiken distinktive Merkmale angegeben werden, die dem Benutzer als Entscheidungshilfen dienen können.

Traditionelle Grammatiken im hier gemeinten Sinne weisen folgende Merkmale auf:

- 1) Begriffe werden nicht oder nicht ausreichend klar definiert. Zum Beispiel gibt es Grammatiken und Lehrwerke, die Pronomina als "Begleiter und/oder Stellvertreter des Substantivs" definieren und dann Wörter wie *man* oder *jemand* als Pronomina bezeichnen. Der Widerspruch liegt auf der Hand: Beide Wörter können nicht als Begleiter des Substantivs auftreten. Aber sie fungieren auch nicht als "Stellvertreter" des Substantivs (sonst müßte man statt *der verstorbene Onkel meines Freundes* auch *der verstorbene man meines Freundes* sagen können), sondern als Vertreter der gesamten Nominalphase.
- 2) Beschreibungsebenen werden nicht klar unterschieden. Nun ist freilich zu betonen, daß linguistische Beschreibungsebenen nicht an sich existieren, sondern von den Grammatikern eingeführt werden mit dem Ziel, die Beschreibung sprachlicher Erscheinungen zu vereinfachen. Deshalb darf man einem Lehrwerk oder einer Grammatik das Fehlen oder die Nichtunterscheidung bestimmter Beschreibungsebenen nur dann zum Vorwurf machen,

wenn dies zu Widersprüchen führt. Genau dies begegnet allerdings auch in neueren Lehrwerken auf Schritt und Tritt. Ein illustratives Beispiel dafür ist das sogenannte "Adjektivadverb". Da wird gesagt, *schnell* sei Adjektiv in dem Satz *Der Zug ist schnell*, in dem Satz *Der Zug fährt schnell* aber sei es Adverb, eben Adjektivadverb. Da aber Adjektiv wie Adverb als Wortklassen (Wortarten) definiert worden sind, ist das deutsche *schnell* alleweil ein Adjektiv (im Französischen, im Englischen und anderen Sprachen ist es anders - aber deren Verhältnisse lassen sich eben nicht ohne weiteres auf das Deutsche übertragen). Auf der Satzgliedebebene hingegen können beide unterschiedliche Funktionen einnehmen, hier mag man etwa Ergänzungen und Angaben unterscheiden. Wie dem auch sei: die unbedachte Vermischung von Wortklassenebene und Ebene der syntaktischen Funktionen hat hier zu einem Zwitter geführt, der nirgends hingehört, den es gar nicht gäbe, wenn die Grammatiker oder die Lehrwerkautoren nur besser aufgepaßt hätten.

- 3) Ergebnisse der neueren Linguistik werden nicht oder nur unzureichend berücksichtigt. Zu denken ist dabei vor allem an die Valenzerscheinungen, namentlich an die verbale Valenz, ferner an den Gesamtbereich der Position (Wortstellung, Satzgliedstellung), aus dem Bereich der Bedeutungslehre an die Semantik von Flexionsformen, Semantisches im Bereich der Wortbildung und an Satzsemantik, schließlich an die Gebrauchsbedingungen des Sprechens und somit den gesamten Bereich der Pragmatik.

In den genannten Bereichen ist Unterschiedliches und unterschiedlich Brauchbares geleistet worden. Eine Beschreibung aber, die den Fortgang der Wissenschaft ignoriert oder mit einigen simplifizierenden Hinweisen abzutun versucht, ist in negativem Sinne traditionell und daher als Grundlage für Lehrwerke weniger geeignet.

Grammatiken ausschließlich traditioneller Art sind zur Zeit kaum mehr auf dem Markt. Man kann immerhin Grammatiken mit mehr oder weniger stark traditionellen Zügen unterscheiden. Andererseits existiert eine ideale, allen Bedürfnissen gerecht werdende Grammatik für Deutsch als Fremdsprache derzeit noch nicht (und es ist generell zu bezweifeln, ob eine über Detailverbesserungen hinaus-

gehende und allseits befriedigende Grammatik überhaupt jemals geschaffen werden kann). Dem Lehrer muß angesichts dieser Situation empfohlen werden, sich auf eine der vorliegenden Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache zu stützen.

Weitergehende Empfehlungen hinsichtlich einer bestimmten linguistischen Theorie können nicht gegeben werden. Der Lehrwerkautor hat die Aufgabe, aus dem vorliegenden Angebot nach gewissenhafter Prüfung diejenige Grammatik auszuwählen, die ihm für seine Zwecke am leistungsfähigsten zu sein scheint und mit der Schüler und Lehrer gut arbeiten können.

Das Schlimmste wäre, sich auf ein fiktives Allgemeinwissen zu berufen, so zu tun, als gäbe es die eine Grammatik, mit der auch alle ausreichend vertraut wären; es ist vielfach gezeigt worden, daß solche Leichtfertigkeit - und Bequemlichkeit - zu Unsicherheiten, Lernfehlern und Zeitverlust führt.

Zum Wortschatz

Neben der Syntax, der heute auch im Fremdsprachenunterricht steigende Aufmerksamkeit zuteil wird, steht die Lexik weiterhin im Mittelpunkt didaktischer Überlegungen. Ziel des Lernprozesses ist wohl das Erzeugen- und Verstehenkönnen von Wortgruppen, Sätzen, Texten, aber damit eben auch die Aneignung der Inhalte und Verwendungsbedingungen von Wörtern. Die wichtigsten Verfahren der "Semantisierung" von Wörtern - Übersetzung, Paraphrasierung, Visualisierung, Kontextualisierung - dürfen als bekannt vorausgesetzt werden. Zu prüfen ist aber, ob sie in jedem Einzelfall korrekt und effektiv eingesetzt werden. Der Lehrer hat außerdem Anspruch darauf zu erfahren, welche Semantisierungsarten der Lehrwerkautor bevorzugt und wie er diese Auswahl begründet.

Texte

Ist die Vermittlung einer texterzeugenden Kompetenz die Hauptaufgabe des Fremdsprachenunterrichts, so kommt den im Lehrwerk dargebotenen Texten eine zentrale Rolle zu. Dabei müssen unter linguistischen Aspekten folgende Punkte beachtet werden:

1) Authentizität

Die Frage, ob Lehrbuchtexte von den Autoren eigens angefertigt oder aber (mehr oder weniger) unverändert aus irgendwelchen Quellen entnommen seien, ist geraume Zeit hindurch überbewer-

tet worden. Völlig im früheren Sinn "authentische" Texte (die auf alle Fälle außerhalb des Lehrwerks liegenden Quellen entnommen sind) können in vielen Fällen dem Lernziel nur bedingt gerecht werden, z.B. weil problemlose, längst beherrschte Strukturen ständig wiederkehren, die aktuell einzuübenden aber nur ganz singulär auftauchen. Hier obliegt es dem Autor, ein vernünftiges Mittelmaß zu finden. "Authentisch" wird daher hier in einem anderen Sinne verstanden; es hat mit der Herkunft der Texte nichts zu tun, sondern bedeutet nur noch: die Texte muten nicht "schulbuchhaft" (d.i. eigens für das Lehrwerk gemacht und nur in diesem vorkommend) an, sie sind - ob eigens angefertigt oder irgendwelchen Originalen entnommen, von Originaltexten zu unterscheiden.

2) Konnexität

Wir setzen voraus, daß Texte nicht nur Additionen von Einzelsätzen sind. Aber die Texte müssen so beschaffen sein, daß die wesentlichen Textmerkmale - die übersentenzielle Konnexität - auch zum Ausdruck kommen. Wenn dem Schüler Regeln für Textkonstitution vermittelt werden, so müssen die Texte als Produkte solcher Regeln erkennbar sein. Dabei ist an die Ausdrucksmittel für den Zusammenhang von Äußerungen zu denken. in Dialogen zusätzlich an partnerbezogene Merkmale.

3) Situativität

Vielfach wird die Forderung erhoben, Texte müßten, um echte Kommunikation zu gewährleisten, Merkmale spezifischer Situationen aufweisen. Auch hier muß vor Einseitigkeit gewarnt werden. Ebenso wichtig sind situationsneutrale Texte oder Textteile, Versatzstücke, formelhafte Ausdrücke, die in verschiedenen Situationen verwendbar sind. Das rechte Verhältnis zwischen den beiden Extremen und der Anteil entsprechender Mischformen hängen nicht zuletzt vom Lernziel ab.

4) Textsorten

Textsortenvielfalt ist kein Vorteil schlechthin. Lehrwerke, die nur zur Kommunikation in Alltagssituationen befähigen wollen, kommen mit wenigen Textsorten aus. Dagegen sind Lehrwerke mit umfassenderem Anspruch, solche etwa, die zu bestimmten Abschlußprüfungen hinführen wollen, auf eine möglichst breite Palette schriftlicher und mündlicher Textsorten angewiesen.

Wichtig ist, daß die Textsortenauswahl durchschaubar gemacht wird.

1.5.3. Themenplanung

Die Inhaltsproblematik des Fremdsprachenunterrichts ist in den letzten Jahren als besonders dringlich und heikel zugleich erkannt worden. Nicht nur die Fremdsprachendidaktik hat zu dieser Einschätzungsänderung beigetragen; zum großen Teil ist sie auch eine Folge der veränderten Sprach- und Textbegriffe der Sprach- und Literaturwissenschaften, die mit der Entdeckung des Sprechers und des Lesers den Verständigungscharakter des Sprechens und Lesens wiederentdeckte. Man hat sich der Tatsache erinnert, daß Kommunikation ohne Inhalte sinnlos ist, daß Sprache immer auch als bestimmter Inhalt auftritt, daß die natürlichen Sprachen über ganze Wertsetzungssysteme verfügen und daß jeder Sprecher oder Leser immer schon von seinem eigenen Wertsetzungshorizont her spricht und liest. Auch ein Lehrbuchautor ist nicht frei von diesen Vorbedingungen; sich ihrer im Maß des Möglichen bewußt zu werden und sie offenzulegen, gehört infolgedessen zu den Erfordernissen, denen ein Lehrwerk gerecht werden muß.

Inhalte werden grundsätzlich in Texten transportiert. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn die Inhaltsproblematik sich hauptsächlich als "Text-inhalt"-Problematik aktualisiert. Das hat Folgen für die Lehrwerkerarbeitung, von denen wenigstens drei genannt seien. Der Lehrbuchautor (oder vernünftiger: das interdisziplinäre Autorenteam) muß außer den erwähnten Aspekten der Authentizität und Situativität auch die inhaltliche Qualität von Texten (einschließlich der Beispielsätze) prüfen; er muß den Fortgang der textwissenschaftlichen Erkenntnisse der Literaturwissenschaft zur Kenntnis nehmen, was im vorliegenden Fall heißt: Texte auch als funktionale Einheiten zu begreifen, deutlich zu machen und den Lernenden konsequenterweise als einen lernenden Leser zu verstehen, der kognitive und affektive, sozio-kulturell vermittelte Bedürfnisse hat. Der Autor muß schließlich die grammatischen und inhaltlichen (funktionalen) Informationen in einer synchronen Progressionsplanung verbinden. Denn der Fremdsprachenunterricht (Deutsch) leistet ja nicht nur deshalb mit der Sprachvermittlung zugleich eine Inhaltsvermittlung, weil diese nicht von jener zu

trennen ist. Er findet seinen Sinn vielmehr erst in der Befähigung des Lernenden, sich mit Hilfe verschiedener Techniken der Verständigung in einer fremden Welt zurechtzufinden, welches Ziel man zumeist mit dem Robinsohn'schen Kriterium als "Bewältigung von Lebensssituationen, Bewährung in Lebensssituationen" ausgibt. Zu einer solchen Bewältigung von Lebensssituationen wollen alle Lehrwerke beitragen. Dabei hat die große Zahl der Lehrwerke aber vergessen, daß zur Konfrontation des Lernenden mit den zu bewältigenden Situationen immer auch eine inhaltliche Stellungnahme, eine Bewertung der Situation selbst gehört. Vielleicht will man die eine oder die andere Situation gar nicht "bewältigen", weil man in dieser "Bewältigung" Prinzipien aufgeben muß, die man eben nicht aufgeben will. Mit anderen Worten: die didaktischen Prinzipien der "Bewältigung von Lebensssituationen" sind defizient, solange sie die Kritikfähigkeit des Lernenden übergehen und Kritik der Situationen gar nicht erst aufkommen lassen.

Muß denn immer kritisiert werden? - so läßt sich das Unbehagen vieler Rezipienten an den landeskundlichen Forderungen des ersten Bandes des Mannheimer Gutachtens zusammenfassen. Die Rezensenten unterstellen dabei einen Kritikbegriff, der in der Alltagskommunikation des heutigen Deutschland in der Tat weit verbreitet ist und im wesentlichen die Bedeutung 'die Mängel aufsuchen', 'etwas mies machen' usw. hat. Die Kommission ging dagegen - und sie hat es auch zum Beispiel in der Analyse von ADLER/STEFFENS deutlich gemacht - von dem im wissenschaftlich-pädagogischen Bereich üblichen und auch allein sinnvollen Begriff von Kritik als Unterscheidung, Differenzierung aus. Denn als eine der grundlegenden pädagogischen und hochschuldidaktischen Maximen gilt die Ausbildung einer Kritikfähigkeit des Erwachsenen (an den sich die Mehrzahl der untersuchten Lehrwerke wendet), worunter die Kompetenz verstanden wird, sich zu Sachverhalten differenziert zu äußern, differenziert Stellung zu nehmen. Wenn nun Situationen nicht nur "bewältigt", sondern auch bedacht werden sollen, muß der Beitrag zur Ausbildung einer kritischen Kompetenz auch vom Sprachlehrwerk verlangt werden, das sich an erwachsene Lernende wendet. Dies gilt auch für Adressatengruppen aus den verschiedensten nichteuropäischen Kulturen.

Die wichtigste Konsequenz dieses Ansatzes ist die Förderung an

den Deutschunterricht, daß er seine Inhalte differenziert vorträgt, d.h. perspektivisch vermittelt. Zu dieser Mehrperspektivität gehört erstens der Einbezug von ausgangskulturellen Vorprägungen des Lernhabitus; nicht nur die Lernpsychologie, die schon angeführt wurde, hat die Relevanz dieser Vorbedingungen betont, sondern auch die Textthermeneutik. Dieser Einbezug kann exemplarisch erfolgen, um dem Lernenden das Erfordernis eines Selbstbewußtseins über seine Vorgeprägtheit zu verdeutlichen, oder sich thematisch realisieren; Möglichkeiten sind also auch für den Lehrwerksautor gegeben, der sich an multikulturelle Adressatengruppen wendet. Wichtig ist nicht die Menge dieser Bezüge in einem Lehrwerk, sondern ihr kategorialer Stellenwert. Zweitens kommt es darauf an, die fremdkulturelle Realität selbst mehrperspektivisch darzustellen: etwa aus verschiedener Rollenoptik, verschiedener sozialer Sicht, historischen Positionen, die man mit vergleichbaren Gegebenheiten der Gegenwart konfrontiert (so wie jetzt ein Lehrwerk zwei 100 Jahre auseinanderliegende Büroordnungen vergleichen läßt). Ein Lehrbuch soll auch interessant, ja unterhaltsam sein dürfen; das kann es nur, wenn es sich in seinem Aufbau dem genuin literarischen Prinzip der Multiperspektivität verpflichtet und wenn es seine eigenen Mitteilungen als eine unter vielen möglichen deutlich macht - und damit als Konsequenz einer vorgängigen Bewertung. Bekanntlich ist jede Informationsauswahl bereits Folge einer Einschätzung (Bewertung) der gebrachten Informationen; diese Einschätzung ist eine Funktion von (bewußten oder unbewußten) Interessen, die man (notwendigerweise) hat. Sich ihrer bewußt zu sein, heißt perspektivisch denken. Wie der Historiker keine Zusammenhänge rekonstruieren kann (und will), wie sie wirklich gewesen sind (Ranke), sondern diese nur interpretativ erfassen kann, so vermag auch der Landeskundler im Lehrbuchautor nur *seine* Verständnisse von Fakten zu Papier zu bringen. Er tut es schon im simplen Lehrbuchsatz des Stils: Das ist ein Haus.

Die Inhalts-(Themen-)planung des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch) ist in ihrer Perspektivität abhängig u.a. von der prospektiven Praxis, auf die der Unterricht vorbereiten will. Um eine bloße Bestätigung vorhandener Praxisformen zu vermeiden, empfiehlt es sich, die Themen bzw. Situationen abstrakter als bislang vielfach üblich zu fassen und sie zugleich so zu problematisieren, daß ihre

Behandlung im Unterricht den Lernenden zum Vergleich zwischen eigenen und fremdkulturellen Strukturen herausfordern kann. Aber ein solcher Vergleich darf nicht zu einer Institutionenkunde verkümmern, die die Menschen der jeweiligen Kulturen vergißt; deshalb ist die verstärkte Berücksichtigung kulturanthropologischer Fragestellungen dringend erwünscht.

Die Erfordernisse machen deutlich:

- 1) "Landeskunde" ist zu verstehen als Umfeldkunde und nicht als vom Lernenden und vom Lehrer völlig losgelöste Planung von Informationsbeständen. Denn nicht im Interesse einer staatlich regulierten politischen Bildung, sondern im Interesse der Ausbildung der Fähigkeit selbstbewußten Argumentierens (sprachlichen Handelns) muß der Lernende z.B. über die sozio-ökonomischen Umfelder einschließlich seiner kulturell bedingten Bewertungsschemata aufgeklärt werden. Auch eine "positivistisch" verfahrenende Landeskunde ist infolgedessen unverzichtbar. Aber deren Aufgabe ist nicht eine quantitative Ausgewogenheit der Informationen zu bestimmten Umfeldbereichen prozentualen Zuschnitts - die angemessene Methode der Lehrwerkkritik darum nicht die content analysis -, sondern die alternative Perspektivierung, d.h. die Beschreibung der kulturellen Geltung und Funktion materieller und immaterieller Güter der jeweiligen Kultur. Das sozialwissenschaftliche Konzept von Landeskunde ist infolgedessen auf kontextwissenschaftliche Auswahlhilfen angewiesen. Beide müssen sich mit kulturanthropologischen Prinzipien in dem Bereich treffen, der den Informationsrahmen von Landeskunde konstituiert: der Faktizität von Gegebenheiten, der fremdkulturellen Bedeutung dieser Gegebenheiten und ihrer didaktischen Relevanz für den Lernenden.
- 2) Eine Themenplanung des Fremdsprachenunterrichts Deutsch sollte in Rücksicht auf die mehrperspektivische Umfeldvermittlung die Begriffe "Landeskunde" oder gar "Deutschlandkunde" als übergeordnete Begriffe aufgeben und den gebräuchlichen Begriff der Landeskunde unter den weiteren der Kulturkunde subsumieren. Dabei muß der geisteswissenschaftliche Kulturbegriff durch den weiteren, im angelsächsischen Bereich geläufigen soziographischen Kulturbegriff ersetzt werden.*

Zusammenfassend lassen sich Aufgaben und Methodik der Fremdkulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht mit einem Kriterium fassen, das Saul Robinsohn bereits formuliert hat, das in der sehr technokratisch bzw. technokratiekritisch verlaufenen Diskussion der Inhaltsproblematik fast übersehen worden ist: die landeskundlichen Inhalte (Gegenstände) sind nach ihrer "Leistung für das Weltverstehen, d.h. für die Orientierung innerhalb einer Kultur und für die Interpretation ihrer Phänomene" (Robinsohn, S. 47) auszuwählen. An diesem hier nicht näher zu erläuterndem Maßstab hat auch das Mannheimer Gutachten die zu beurteilenden Lehrwerke gemessen.

1.6. ZUR FORDERUNG NACH OFFENLEGUNG DER ZIELE UND PRINZIPIEN

Im ersten Band des Mannheimer Gutachtens wird vielen Lehrwerkautoren vorgeworfen, daß sie die Ziele und die Grundsätze, von denen sie sich bei der Ausarbeitung eines Lehrwerks leiten ließen, nicht explizit gemacht hätten. Dieser Vorwurf ist in der Zwischenzeit von verschiedenen Seiten als unberechtigt bezeichnet worden: von den Autoren selbst, von Fachwissenschaftlern, von Lehrwerkkritikern. Es scheint hinter dem Groll, von dem die Zurückweisung häufig begleitet war, die Ansicht zu stehen, daß die Forderung nach expliziter Darlegung der Ziele und Prinzipien unbillig sei, daß es doch genügen müsse, wenn ein Autor ein gutes Lehrwerk mache, und daß man dann nicht auch noch von ihm verlangen müsse zu sagen, warum das Werk seiner Ansicht nach gut sei und was er sich bei der Erstellung des Ganzen gedacht habe.

Hier wird mit Nachdruck die Ansicht vertreten, daß die Forderung nach Explizitierung der Ziele und Prinzipien berechtigt ist und daß ein Autor, der ihr nicht nachkommt, einen entsprechenden Vorwurf verdient. Da er sich nämlich vor und während der Erstellung des Lehrwerks einschlägige Gedanken gemacht hat, bedeutet es für ihn eine geringe Mühe, diese Gedanken auch zu Papier zu bringen.

* Anm. Zum Kulturbegriff vgl. die folgenden Arbeiten:
Bausinger, Hermann: Zur Problematik des Kulturbegriffs, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1, 1975, S. 7-16;
Göhring, Heinz: Kontrastive Kulturanalyse und Deutsch als Fremdsprache, ebenda, S. 80-92; Wierlacher, Alois: Die Gemütswidrigkeit der Kultur, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 3, 1977, S. 116-136.

Für den Benutzer des Lehrwerks bedeutet eine Beschreibung der Ziele und Prinzipien durch den Autor eine große Erleichterung. Er nämlich - und nicht der Lehrwerkkritiker - in erster Linie muß ja eine Beurteilung vornehmen, ehe er sich für oder gegen die Einführung eines Lehrwerks entscheidet.

Die Autoren, die Angaben zu Zielen und Prinzipien machen, verlegen diese gewöhnlich in ihr Lehrerheft bzw. Lehrerhandbuch. Das ist in den meisten Fällen sinnvoll, jedenfalls bei Lehrwerken, die für irgendeine Form des Klassenunterrichts bestimmt sind. Aber eine solche Regelung impliziert, daß die Lehrerhefte zu dem Zeitpunkt, zu dem das Lehrwerk angeboten wird, auch verfügbar sind. Dies muß deutlich gesagt werden: Es ist ein Unfug, aus welchen Gründen auch immer (meist sicher aus kommerziellen Gründen) zuerst die Schülerbücher herauszubringen, später - oft nach Jahresfrist - die zugehörigen Lehrerhefte. Und es ist ein nicht geringerer Unfug, im Falle einer Neuauflage die Verwendung des Lehrerhefts zur alten Auflage zu empfehlen, bis das Lehrerheft zur Neuauflage erschienen ist: denn entweder enthält das alte Lehrerheft alle wesentlichen Informationen auch für die Neuauflage - dann braucht man kein neues Lehrerheft; oder das alte Lehrerheft ist unzureichend - dann muß das neue zusammen mit der Neuauflage des Schülerbuchs erscheinen. Und diese Schelte ist durchaus nicht akademischer Natur: es ist vom Marktgeschehen die Rede, von Ereignissen des Jahres 1978.

Aus den genannten Gründen enthält die Kriterienliste implizit die Forderung nach Darlegung der Ziele und Prinzipien eines Lehrwerks. Hier seien noch einmal die Hauptpunkte aufgeführt, zu denen jedes Lehrwerk Angaben machen und Begründungen liefern sollte:

- Zielgruppen und Lernvoraussetzungen
- Angestrebter Abschluß
- Vorgeschriebene oder angestrebte Form des Lernprozesses
- Herkunft der Texte, Auswahlprinzipien, Textsorten
- Intendierter Anteil expliziter Grammatik; evtl. Wege impliziter Grammatikvermittlung
- Form expliziter Grammatikdarbietung, Präsentation im Lehrwerk bzw. in Begleit- oder Zusatzmaterial
- Theoretische Grundlage der vermittelten Grammatik
- Ansätze zu "kommunikativer Grammatik"
- Korrelation von Sprach- und Inhaltsvermittlung

- Texte als Handlungen
- Gesellschaftliche Wirklichkeit in Deutschland
- Kulturrelativierung / -vergleich

1.7. AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE

Im folgenden werden ausgewählte Literaturhinweise gegeben, die zum einen auf die im vorhergehenden Abschnitt skizzierte Fachdiskussion verweisen, zum andern interessierten Lesern die weitere Literatur zu Fragen des Deutschunterrichts für Ausländer und der entsprechenden Lehrwerk- und Unterrichtsforschung erschließen. Diese Auswahlbibliographie ist im Rahmen der Erarbeitung der beiden Bände des Mannheimer Gutachtens entstanden, sie erhebt keinen darüber hinausgehenden systematischen Anspruch.

Bibliographien

- Bohrer, Kurt-Friedrich et al. (Hrsg.): Jahresbibliographie Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 4, 1978 ff.
- Brücher, K.H. / Eggers, D. / Neuf-Münkel, G. (Hrsg.): Kommentierte Auswahlbibliographie I (Sprachlernen - Sprachlehren), Sondernummer Informationen Deutsch als Fremdsprache, Bonn 3/1978.
- Buhlmann, R. / Götze, L. / Kemme, H.-M. / Latzel, S. (Hrsg.): Bibliographie von Zeitschriftenaufsätzen zum Thema "Lehrschwierigkeiten im Fach 'Deutsch als Fremdsprache'", München 1978.
- Hausmann, F.J.: Linguistik und Fremdsprachenunterricht, Tübingen 1975.
- Schleyer, W. / Voigt, S. (Hrsg.): Auswahlbibliographie Deutsch als Fremdsprache, Sondernummer Informationen Deutsch als Fremdsprache, Bonn 5/1978.

Periodika

- Deutsch als Fremdsprache, Leipzig 1964 ff.
- Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, hrsg. von A. Wierlacher u.a., Heidelberg 1975 ff.
- Informationen Deutsch als Fremdsprache, hrsg. vom DAAD in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis DaF beim DAAD, Bonn
- Zielsprache Deutsch, München 1970 ff.

Monographien und Sammelbände

- Achtenhagen, F.: Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts. Grundlagen und Probleme einer Fachdidaktik, Weinheim 1969.
- Barrera-Vidal, A. / Kühlwein, W.: Angewandte Linguistik für den Fremdsprachenunterricht, Dortmund 1975.
- Bausch, K.-R. (Hrsg.): Beiträge zur didaktischen Grammatik, Kronberg 1979.
- Brackert, H. / Raitz, W. (Hrsg.): Reform des Literaturunterrichts, Frankfurt 1974.
- Bung, Peter: Systematische Lehrwerkanalyse, Kastellaun 1977.
- Die neueren Sprachen 75, N.F.25, Heft 2, 1976: Themenheft "Psycholinguistik und Fremdsprachenerwerb", hrsg. von H. Arndt.
- Die neueren Sprachen, Heft 3, 1977: Themenheft Landeskunde, hrsg. von Franz Rudolf Weller.
- Dietrich, I.: Kommunikation und Mitbestimmung im Fremdsprachenunterricht, Kronberg 1974.
- Dietrich, R. (Hrsg.): Aspekte des Fremdsprachenerwerbs, Kronberg 1976.
- Faber, H. v. / Heid, M. / Maley, A. (Hrsg.): Kreativität im Fremdsprachenunterricht - das Individuum und die Gruppe. Protokoll eines Werkstattgesprächs, München 1978.
- Heuer, H. / Müller, R.M. (Hrsg.): Lehrwerkkritik - ein Neuansatz, Dortmund 1973.
- Heuer, H. / Müller, R.M. (Hrsg.): Lehrwerkkritik 2: Landeskunde, Illustrationen, Grammatik, Dortmund 1975.
- Hunfeld, H. (Hrsg.): Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik, Kronberg 1977.
- Juhász, János: Probleme der Interferenz, 1970.
- Nündel, E. (Hrsg.): Lexikon zum Deutschunterricht, München 1979.
- Picht, Robert et al.: Perspektiven der Frankreichkunde I/II, Tübingen 1974/1978.
- Picht, Rober (Hrsg.): Deutschlandstudien II. Fallstudien und didaktische Versuche, Bonn: DAAD 1975.
- Robinson, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1970.
- Schönpflug, U.: Psychologie des Erst- und Zweitspracherwerbs, Stuttgart 1977.

- Schwerdtfeger, I. Ch.: Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht, Heidelberg 1977.
- Weber, Horst (Hrsg.): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht, München 1976.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch. Grundlage und Verfahren der Fremdsprachenphilologie Germanistik, 2 Bände, München 1979.
- Zimmermann, Günther: Grammatik im Fremdsprachenunterricht, Frankfurt etc., 1977.

2. KRITERIEN ZUR LEHRWERKBEGUTACHTUNG

2.1. ZUR BENUTZUNG DER KRITERIENLISTE

Die folgende Liste von Kriterien zur Lehrwerkbegutachtung enthält stichwortartige Angaben zu den Gesichtspunkten, unter denen die Begutachtung von Lehrwerken erfolgen sollte, sowie (in Klammern) Spezifikationshinweise zu diesen Stichworten. Alle Stichworte können verbalisiert als Fragen gelesen werden ("Gibt es ..."; "Werden Aussagen gemacht zu ..."; "Wie wird ... behandelt" usw.). Prinzipiell sind bei jedem Stichwort mitzuverstehen und mitzubehandeln die Fragen:

- Werden hierzu Angaben gemacht? Wo? Für wen? In welcher Form?
- Wie wird der betreffende Teilbereich faktisch behandelt?
- Gegebenenfalls: wird das angestrebte Ziel erreicht?

2.2. ZUR ÜBERARBEITUNG DER KRITERIENLISTE

Seit der Veröffentlichung des ersten Bandes des Mannheimer Gutachtens hat die Kriterienliste mehrere Überarbeitungen erfahren - Folgen teils der bei der Lehrwerkbeurteilung von den Gutachtern gemachten Erfahrungen, teils der eingegangenen kritischen Bemerkungen. Die wichtigsten Veränderungen gegenüber der 1977 veröffentlichten Fassung werden im folgenden aufgeführt:

- 1) Die Form der Kriterienliste wurde vereinheitlicht und erheblich vereinfacht (vgl. auch 2.1.). In vielen Fällen wurden Untergliederungen, die sich als nicht sehr ergiebig erwiesen hatten, aufgehoben.
- 2) Es wurde versucht, durch mehrere Umstellungen eine sachlich klarere Gliederung der Liste zu erreichen und gleichzeitig Überlappungen zu vermeiden.
- 3) Folgende neue Teile wurden eingeführt:
 6. Motivation/Aktivierung der Lerner (bisher Abschnitt 5.6. im Teil "Übungen"). Dadurch soll der hier gestellten Frage auch mit Hilfe der äußeren Gliederung besonderes Gewicht verliehen werden.
 8. Grammatik. Dieser Teil bildete bisher nur einen Abschnitt im Teil "Sprachdidaktische Konzeption". Auch ihm kommt,

als Voraussetzung für die folgenden, im engeren Sinne linguistischen Teile besondere Bedeutung zu.

12. Kommunikative Kategorien/Sprechakte. Dieser Teil wurde völlig neu eingeführt und ist bislang noch nicht untergliedert. Er gilt vor allem der Frage, ob und inwieweit Sprache nicht von grammatischen, sondern von kommunikativen Fragestellungen (z.B.: "Wie erteilt man Anweisungen?"; "Wie formuliert man Drohungen?" usw.) aus vermittelt werden sollen.

4) Umgestellte Teile:

Der Teil 'Sprachdidaktische Konzeption' wurde vorgezogen (bisher 6., jetzt 4.). Er wurde vermindert um die Abschnitte Semantisierung (jetzt in Teil 10. Lexik), Grammatik (jetzt neuer Teil 8.), Aussprache (jetzt in Teil 9. Phonik). Er wurde erweitert um einen Abschnitt Fertigkeiten (bisher Teil 4.). Der Teil Phonik hat jetzt die Nr. 9 (bisher 8.). Der Teil Morphologie und Syntax wurde hinter den Teil 10. Lexik gestellt und steht damit an elfter Stelle. Er wurde erweitert um einen Abschnitt Textkonstitution (bisher in Teil 7.). Die bisherigen Teile 11. - 14. erscheinen jetzt als Teile 13. - 16. Dabei ist vor allem der neue Teil 13. Kontrastivität überhaupt nicht mehr untergliedert worden.

- 5) Aufgelöst wurde, wie schon erwähnt, der bisherige Teil 4. Fertigkeiten, der jetzt als Abschnitt im neuen Teil 4. Sprachdidaktische Konzeption erscheint.
- 6) Der bisherige Teil 3. Verwendung des Lehrwerks wurde teilweise verändert und erhielt dementsprechend den neuen Titel "Unterrichtsorganisation".

Durch diese Änderungen sollte eine Präzisierung und übersichtlichere Gliederung der Kriterien erreicht werden - die an die Lehrwerke angelegten Maßstäbe haben sich damit jedoch nicht prinzipiell geändert.

Wir sind uns im klaren darüber, daß die Kriterienliste auch in ihrer jetzigen Form noch Defizite aufweist; so erscheint uns z.B. im thematischen Bereich nach wie vor, trotz der Präzisierung und Detailergänzung (14.9. u.a.), unbefriedigend, daß konzeptionell gefaßte Sachverhalte wie Zeit, Raum, Arbeit, Familie, Distanz etc.

nicht erfragt werden. Es kann ja kein Zweifel darüber bestehen, daß eine Vermittlung - und mithin Thematisierung - dieser Sachverhalte unausweichlich und für eine mehrperspektivisch verfahren-
rende fremdsprachliche Kulturkunde konstitutiv ist. Doch ein zu-
reichendes Bestimmungskriterium haben wir noch nicht gefunden,
und so erscheint uns der 'Mut zur Lücke' ehrlicher als die flinke
Aufnahme eines entsprechenden Lemmas in die Kriterienliste.

LISTE VON KRITERIEN

zur Begutachtung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache

0. Untersuchte Materialien

1. Lernziele und Methoden

- 1.1. Allgemeines zu Zielsetzungen und Grundlagen
- 1.2. Lernziele
- 1.3. Zielgruppen und Lernvoraussetzungen
- 1.4. Arbeitsformen (Voraussetzungen, Verfahren, Aufwand)
- 1.5. Angestrebter Abschluß (wo möglich Spezifikation; Verhältnis von angestrebtem Abschluß und Lernziel gemäß Wortschatz, Syntax, Situationen)
- 1.6. Fachwissenschaftliche, lerntheoretische, methodische Positionen (Vorhandensein, Stimmigkeit, Brauchbarkeit von Hinweisen)

2. Struktur des Lehrwerks

- 2.1. Aufbau der einzelnen Lektionen
 - 2.1.1. Einzelteile
 - 2.1.2. Bezogenheit der Teile aufeinander
 - 2.1.3. Abfolge der Teile, Lernrhythmus
- 2.2. Genereller Aufbau
 - 2.2.1. Verhältnis des Aufbaus einzelner Lektionen zueinander
 - 2.2.2. Inhaltlich-Situatives (Schwerpunkt, Leitmotive, Verknüpfungen zwischen den Lektionen, Entwicklung in der Abfolge der Lektionen)
- 2.3. Medienverbund

3. Unterrichtsorganisation

- 3.1. Unterrichtsform (Selbstunterricht, Klassenunterricht o.a.)

- 3.2. Grad der Programmierung
- 3.3. Leitmedium, Zusatzmaterial u.ä.
- 3.4. Verhältnis von Lektion und Unterrichtseinheit
- 3.5. Kosten und Wiederverwendbarkeit (im Mannheimer Gutachten 2 noch nicht berücksichtigt)

4. Sprachdidaktische Konzeption
 - 4.1. Methodischer Ansatz
 - 4.1.1. Art des Ansatzes (grammatisierend-übersetzend/monolingual/ audiovisuell/Sonstiges und Mischformen/nicht klar erkennbar)
 - 4.1.2. Realisierungshilfen für den Lehrer
 - 4.1.3. Zum Problem der Einsprachigkeit
 - 4.2. Fertigkeiten
 - 4.2.1. Intendierte Fertigkeiten (verstehendes Hören/verstehendes Lesen/imitatives Sprechen/produktives Sprechen/Schreiben o.a.)
 - 4.2.2. Ausbildung dieser Fertigkeiten (gleichzeitig/nacheinander/ nur einzelne schwerpunktmäßig o.a.)
 - 4.2.3. Intensität der Ausbildung, bezogen auf das Lernziel (ausreichend/nicht ausreichend)
 - 4.3. Progression (linear/konzentrisch; langsam/steil; Sonstiges)

5. Übungen
 - 5.1. Übungsformen (Substitution, Umformung u.a.)
 - 5.2. Begründung der Übungsformen (falls vorhanden)
 - 5.3. Nutzen der Übungen (Einübung von Grammatik/Wortschatz/ Aussprache o.a.)
 - 5.4. Dimension der Übungen (paradigmatisch, syntagmatisch o.a.)
 - 5.5. Zusammenhänge zwischen Übungen, zwischen Übungen und Texten, Integration der Übungen in die Lektionen

6. Motivierung/Aktivierung der Lernenden

7. Deutsch: Abgrenzung, Texte
 - 7.1. Art und Umfang des zu vermittelnden Ausschnitts aus der deutschen Sprache (Regiolekte, Soziolekte, Fachsprachen u.a.; angegebene Abgrenzungskriterien grammatisch/lexikalisch/pragmatisch; Gebrauchsbedingungen; angegebene Norm)

- 7.2. Authentizität der Texte (authentisch/adaptiert/gemacht o.ä; Aktualität; Adressatenadäquatheit)
- 7.3. Akzeptabilität der Texte
- 8. Grammatik
 - 8.1. Ausdrücklicher Einbezug der Grammatik
 - 8.2. Linguistische Theorien/Schulen (ausdrückliche Verweise; faktische Grundlagen)
 - 8.3. Art der verwendeten Begriffe und Regeln
 - 8.4. Terminologie, Beschreibungs- und Erklärungssprache
 - 8.5. Andersartige Vermittlung grammatischer Strukturen
- 9. Phonik und Graphemik
 - 9.1. Segmentale Phonik (Behandlung der Aussprache, dafür verwendete Medien)
 - 9.2. Suprasegmentale Phonik (Wortakzent, Satzintonation, Sonstiges)
 - 9.3. Zu Orthographie und Interpunktion
- 10. Lexik
 - 10.1. Wortbedeutungen, Semantisierung der deutschen Ausdrücke
 - 10.2. Gebrauch von Wörtern und Wendungen
 - 10.3. Wortbildung
 - 10.4. Wortklassen
- 11. Morphologie und Syntax
 - 11.1. Morphologie der Wortklassen (Flexematik)
 - 11.2. Allgemeines zur Syntax (Beschreibungsebenen u.a.)
 - 11.3. Phrasen und Phrasenstruktur
 - 11.4. Syntaktische Funktionen (Satzglieder u.ä.)
 - 11.5. Satzstruktur (Satzbaupläne, Verbvalenz, Satztyp, Satzart)
 - 11.6. Komplexe Sätze, Nebensätze
 - 11.7. Satz und Äußerung
 - 11.8. Position ("Wortstellung")
 - 11.9. Textkonstitution (Anaphorisierung u.a.; Dialogkonnexität; Sonstiges)
 - 11.10. Transformationen
- 12. Kommunikative Kategorien/Sprechakte
- 13. Kontrastivität

14. Thematische Zielangabe
- 14.1. Zusammenhänge zwischen Sprach- und Kulturvermittlung
- 14.2. Bezugnahme der Zielangaben auf Adressatengruppen
- 14.3. Informationsplanung des Lehrwerks
15. Kommunikation, Gesellschaft, Situationen
- 15.1. Textsortenauswahl (Orientierung an Bedürfnissen der Adressatengruppen)
- 15.2. Text und Handlung (Texte als Teile kommunikativer Handlungen/Handlungsabsichten)
- 15.3. Text und Leser (Hinweise auf Lesehaltungen/Leseeinstellungen; Hinweise auf fremdkulturelle Geltung von Texten)
- 15.4. Nichtverbale Kommunikationsfaktoren (Gestik u.a.)
- 15.5. "Kontextualisierbarkeit" (Texte als situationsgerechte Vorbilder von Schreib- und Sprechkommunikation)
- 15.6. Situationsverständnis (angestrebte Bewertung der Situationen durch den Lernenden)
- 15.7. Orientierungskompetenz (angestrebte Entwicklung sozialer Kompetenz durch die Textauswahl)
- 15.8. Gesellschaftliche Wirklichkeit (gebotene Ausschnitte; bestehende Proportionen, Begründung derselben; ein- oder mehrperspektivische Präsentation der Ausschnitte)
- 15.9. Normen- und Stereotypenproblematik (Vermittlung gesellschaftlicher/kultureller Normen, Propagierung, Thematisierung derselben)
- 15.10. Adressatenspezifische Lebenssituationen: Arbeitswelt, Freizeit, Bildung und Ausbildung, Wohnen u.a. (Vermittlung von Sachwissen, Offenlegung von Beschreibungskriterien)
- 15.11. Adressatenspezifische Informationen: politisch, sozial, ökonomisch, kommunikativ (Auswahlordnung; erkennbare Informationsplanung; Aktualität/Stimmigkeit der Informationen; Progression)
- 15.12. Informationen über die Bundesrepublik Deutschland: Naturräume, Kulturräume (Industriezentren, Ballungsgebiete, Erholungsgebiete), förderative Gliederung
16. Interkulturelle Kommunikation, Kulturrelativierung, Deutschlandbild

- 16.1. Interkulturelle Abhängigkeiten und Probleme ("Weltkunde")
- 16.2. Europäische Perspektive (Verflechtung der BRD mit der EG u.a.)
- 16.3. Kulturrelativierende Perspektive/Kulturvergleich (Hinweise auf Eigenart anderer Kulturen, auf Ausgangskulturen von Lerngruppen)
- 16.4. Deutschlandbild

3. ÜBERBLICKE

3.1. DEFIZITE UND TENDENZEN IN DEN UNTERSUCHTEN LEHRWERKEN

Allgemein muß gesagt werden, daß die schon im Mannheimer Gutachten 1 festgestellten Mängel sich größtenteils bei den hier untersuchten Lehrwerken wiedergefunden haben. Auch die Neubearbeitungen weisen nur teilweise Verbesserungen auf.

Didaktik:

Bei den hier zur Diskussion stehenden Lehrwerken bestätigt sich in wesentlichen Punkten das Bild, das schon im 1. Band des Gutachtens zu zeichnen war. Der gravierendste Mangel ist zweifellos, daß dem Lehrer durchweg zu wenig Hilfen für eine adäquate Umsetzung der Lehrwerke unter den konkreten Bedingungen des Unterrichts gegeben werden. Bei den neu bearbeiteten Lehrwerken ADLER/STEFFENS, BRAUN/NIEDER/SCHMÖE und SCHULZ/GRIESBACH fehlt das Lehrerhandbuch ganz oder teilweise ebenso wie bei GERIGHAUSEN/MARTIN und der Kurzfassung von VORWÄRTS; und dies, obwohl die überarbeiteten Fassungen vielfach nicht unbeträchtlich von den alten Ausgaben abweichen und den Lehrer - gerade auch wenn er zuvor schon mit den älteren Versionen gearbeitet hat - vor Probleme der Umsetzung im Unterricht stellen. Auf die Unzumutbarkeit dieser Situation ist bereits in Kapitel 1.6. hingewiesen worden. Eine Ausnahme stellt in dieser Beziehung nur das Lehrbuch von SCHUH dar, bei dem auch für den 3. und 4. Band Lehrerhandbücher vorliegen. Mit den Lehrerhandbüchern fehlen in der Regel aus Aussagen über die Lernziele und die fachwissenschaftlichen und lerntheoretischen Ansatzpunkte der Lehrwerkautoren. Hier stellt ADLER/STEFFENS eine rühmliche Ausnahme dar: die Autoren haben auf Reaktionen aus der Unterrichtspraxis hin erfreulich rasch ihr Lehrwerk überarbeitet und legen im Vorwort Rechenschaft über die vorgenommenen Änderungen ab; außerdem stellen sie ihren linguistischen Ansatz detailliert, überdies mit weiterführenden Literaturhinweisen vor. Das Beispiel zeigt, daß solche Transparenz nicht zu Lasten der Übersichtlichkeit oder des Umfangs gehen muß.

Alle Neubearbeitungen enthalten gewisse Verbesserungen gegenüber den früheren Versionen.

ADLER/STEFFENS wurde in einigen Themenbereichen so überarbeitet, daß dieses Lehrwerk jetzt eher auch im Auslandsunterricht für die Mittelstufe verwendbar ist. Es wurden Übungen für das produktive Sprechen und das Schreiben eingefügt, so daß jetzt das gesamte Spektrum kommunikativer Fertigkeiten im Lehrwerk durch Übungen vermittelt werden kann. Durch Zusatzmaterialien wurde jetzt auch der Übergang zu bestimmten Abschlüssen (Sprachprüfungen des Goethe-Instituts und der Hochschulen) erleichtert.

Die Überarbeitung von BRAUN/NIEDER/SCHMÖE diente ebenfalls einer stärkeren Orientierung an den Anforderungen von Sprachprüfungen (Zertifikat DaF). Ferner wurde das Übungsangebot erweitert, die Texte wurden sprechüblicher gestaltet. Die deutschlandkundlichen Informationen sind aktualisiert und durch Fragen und Aufgaben stärker in die Lektionen integriert.

Auch bei GERIGHAUSEN/MARTIN kann von einer Neubearbeitung gesprochen werden - mindestens insofern, als hier ein zunächst für junge deutschlernende Franzosen konzipiertes Lehrwerk "neutralisiert" wurde. Die Verwendbarkeit des Lehrwerks als Zusatzmaterial neben kurstragenden Lehrwerken zum systematischen Erwerb von "Dialogfähigkeit" ist allerdings eingeschränkt, da Hinweise zur Integration in den Unterricht fehlen.

Bei der Neubearbeitung von SCHULZ/GRIESBACH wurden die Zusatzübungen besser in die Lektionen integriert, so daß dieses Lehrwerk nun eine Fülle von Übungen bietet. Zwar wurde, besonders in G1, die grammatische Orientierung beibehalten; G2 bietet immerhin aktuellere Themen und Aufgabenstellungen. Eine unmittelbar an den Erfordernissen der Unterrichtspraxis ausgerichtete Überarbeitung hat auch VORWÄRTS in der neuen Kurzfassung erhalten. Hier wirkt sich die Integration der früher auf verschiedene Zusatzmaterialien verteilten Übungen für die Unterrichtsplanung besonders vorteilhaft aus. Die Gestaltung der Lektionen ist thematisch, sprachlich und optisch abwechslungsreicher geworden, so daß die Motivierung und Aktivierung der Schüler besser als mit der Langfassung gelingen wird. Ob die Kurzfassung für andere Adressaten (Erwachsene) tatsächlich geeignet ist, wie der Verlagsprospekt jetzt besonders eindringlich betont, muß bezweifelt werden: auch die Kurzfassung ist eindeutig auf die Lebenswelt von Schülern zugeschnitten.

Mit ARNSDORF/EISENBERG und GERIGHAUSEN/MARTIN sind im vorliegenden Gutachten auch Lehrwerke besprochen worden, deren primäre Funktion die des Zusatzmaterials für die besondere Schulung von Hören und Sprechen ist, selbst wenn Autoren und Verlag weitergehende Ansprüche im Sinn haben sollten. Solche Zusatzmaterialien entsprechen in der Tat einem dringenden Erfordernis, weil die bisher auf dem Markt befindlichen Lehrwerke zu wenig Übungen für Hören und Sprechen anbieten und die systematische Vermittlung gesprochener Sprache und situativen Sprechens weitgehend unbefriedigend gelöst ist. Beide Lehrwerke bieten Möglichkeiten an, situatives und intentionales Sprechen zu üben; sie eignen sich somit zur Ergänzung kurstragender Lehrwerke. Dabei ist allerdings das Fehlen ausreichender Informationen für den Lehrer besonders beklagenswert: lehrbuchunabhängige Programme bedürfen einer sorgfältigen Abstimmung mit den kurstragenden Lehrbüchern, namentlich in Lexik und Grammatik, wenn ihre Integration in den Unterricht gelingen soll.

Grundsätzlich besteht bei solchen Materialien auch die Chance der Verwendung zum Selbststudium. Aber sie wurde hier nur unzureichend genutzt: bei GERIGHAUSEN/MARTIN fehlen Hinweise für den Lernenden; bei ARNSDORF/EISENBERG sind diese Hinweise zu knapp und wohl nur vom lerngewohnten Studenten problemlos zu realisieren. Eine wichtige Hilfe für das Selbststudium wären auch testähnliche Aufgaben, die dem Lernenden zur Selbsteinschätzung bei Beginn und am Ende des Programms verhelfen könnten.

Nichts geändert hat sich bei den in Band 2 besprochenen Neubearbeitungen im Bereich der Arbeits- und Sozialformen des Unterrichts. Zwar erscheinen viele Texte aktueller und sprachüblicher, und die Zahl der aktivierenden Übungen nimmt zu; dennoch bleibt der Lernende durchweg in der Rolle des Reagierenden. Es ist weiterhin der Lehrer, der fragt, das Bild oder Tonbandmodell, von dem der Stimulus kommt. Auf den Lernenden zentrierte Arbeitsformen wie Partnergespräche, Kleingruppenarbeit, Einzelarbeit mit Medien werden durch das Lehrmaterial kaum nahegelegt. In solchen Arbeits- und Sozialformen soll nicht ein Allheilmittel für den Sprachunterricht gesehen werden; aber ein Unterricht, der den Lernenden zu selbständigem kommunikativem Handeln in der Fremdsprache befähigen will, muß auch entsprechende Erprobungsmöglich-

keit im Rahmen des Unterrichts bereitstellen. Die Lehrwerke für Schüler - KOMM BITTE! und VORWÄRTS - versuchen hier neue Wege zu gehen; insbesondere das Lehrwerk von SCHUH demonstriert, daß die Mitwirkung der Lernenden am Unterricht auch in relativ frühen Phasen der Spracherlernung möglich und fruchtbar ist. Obwohl die bei SCHUH vorgestellten Arbeitsformen (Spiele, Szenen, Medien) in der fremdsprachendidaktischen Diskussion auch für Erwachsene weiterentwickelt worden sind, haben die Überarbeitungen von BRAUN/NIEDER/SCHMÖE und SCHULZ/GRIESBACH hier keine grundlegende Veränderung gebracht; beide Werke bleiben bei einem primär lehrerzentrierten Unterrichtsmodell. Im Bereich der Mittelstufe bietet ADLER/STEFFENS eine erwachsenengemäße Umsetzung für einen teilnehmerorientierten Unterricht. Demgegenüber bleibt der 3. Band von KESSLER deutlich hinter den Anforderungen an einen erwachsenengemäßen, die Teilnehmer einbeziehenden und ihre (nun mehr auf die Inhalte bezogene) Sprechbereitschaft fördernden Unterricht zurück.

Die Auswahl von Texten und Dialogen, die ja für den Lernenden authentische Sprache repräsentieren, läßt weiterhin zu wünschen übrig: die grammatische Absicht schimmert vielfach durch und läßt die Texte schulbuchhaft erscheinen. Dies gilt erst recht für Übungen, bei denen es nur in wenigen Fällen gelungen ist, an die Stelle bloßer grammatischer Richtigkeit die situationsadäquate Realisierung von Sprechintentionen als Lernziel zu setzen.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß vorhandene Lehrwerke durch Neubearbeitung in einigen Punkten deutlich verbessert wurden, daß sich durch Zusatzmaterialien für einzelne Teilbereiche des Unterrichts (Hören und Sprechen, Mittelstufe, Lehrwerke für Schüler) in ganz verschiedener Hinsicht bessere Arbeitsmöglichkeiten ergeben, daß aber die Gesamtsituation im Bereich des geprüften Lehrmaterials für den Deutschunterricht im Ausland nach wie vor unbefriedigend ist und leider auch die neubearbeiteten Lehrwerke weiterhin eine Reihe gravierender Mängel aufweisen.

Schließlich wird der unzureichende Adressatenbezug, im Grunde ein Mangel aller überregionalen Lehrwerke, häufig durch das Fehlen oder die Dürftigkeit von Hinweisen auf die spezifischen Grundlagen des Lehrwerks und auf die Möglichkeiten der Realisierung durch den Lehrer verstärkt.

Linguistik:

In einem wesentlichen Punkt hat sich die Situation gegenüber dem Zeitraum, in dem der erste Band des Mannheimer Gutachtens erstellt wurde, nicht verändert. Ein Teil der Autoren hat bislang noch nicht erkannt, daß jedes Fremdsprachenlehrwerk eine umfassende grammatische Grundlage benötigt, und daß es im Interesse der Lernenden wie der Lehrer liegt, daß man sich zu dieser Grundlage bekennt und die Beziehungen zwischen Lehrwerk und grammatischer Grundlage deutlich macht. Erfüllt ist dieses Desiderat in im ganzen vorbildlicher Weise in ADLER/STEFFENS, auch in SCHULZ/GRIESBACH, eingeschränkt in VORWÄRTS und mit Vorbehalten in BRAUN/NIEDER/SCHMÖE. Damit soll freilich nicht dem grammatisierenden Unterricht das Wort geredet werden; zwischen der expliziten Darbietung von Grammatik im Lehrwerk selbst (etwa im Übungsteil) und der Beschränkung der Grammatik auf das Lehrermaterial gibt es eine große Skala von Möglichkeiten, aus denen eine adressatenorientierte Auswahl zu treffen ist.

Betont werden muß dabei, daß hier von Grammatik in einem relativ weiten Sinne die Rede ist: der Bereich kommunikativer Kategorien/Sprechakte und ihrer Bezüge sowie die entsprechenden sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten sind immer inbegriffen. Kommunikative Grammatiken sollten also jedem Lehrwerk zugeordnet sein. Dem selbstgesetzten Anspruch nach geht VORWÄRTS in dieser Hinsicht am weitesten; was faktisch geboten wird, ist dann doch wieder weitgehend konventionell. Mindestens ebenso ernsthaft bemüht sich um den Einbezug kommunikativer Kategorien ADLER/STEFFENS.

Nun ist unbestreitbar, daß eine Grammatik, die unter Einschluß des kommunikativen Bereichs allen Ansprüchen des Fremdsprachenunterrichts genügt, noch nicht existiert. Wer nicht eigens für sein Lehrwerk eine Grammatik anfertigen will, muß sich an eine der schon vorhandenen Grammatiken halten und dies dem Benutzer auch mitteilen. Es ist besser, sich auf eine Teilgrammatik für die bisher erschlossenen Bereiche zu stützen, als so zu tun, als ob man auf dem Wasser wandeln könnte.

Solche "Teilgrammatiken" - wie man die Grammatiken herkömmlicher Reichweite allesamt nennen müßte - haben selbstverständlich weiterhin ihre Bedeutung im Sprachunterricht. Vermögen sie auch

nicht, adäquate verbale Kommunikation zu garantieren, so doch korrekte Flexion, korrekten Satzbau, weitgehend auch korrekten Wortgebrauch. In der Vermittlung derartiger Kenntnisse wird auch künftig ein Großteil des Fremdsprachenunterrichts bestehen. Hinsichtlich der Bereitstellung grammatischer Hilfen im herkömmlichen Rahmen (was hier heißen soll: unter Beschränkung auf die Satzsyntax) sind positiv an erster Stelle ADLER/STEFFENS und SCHULZ/GRIESBACH zu nennen, wobei ADLER/STEFFENS mit der konsequenten Einbeziehung der Verbvalenztheorie unseres Erachtens einen entschiedenen Vorteil aufweist. Auch VORWÄRTS ist um sorgfältige Vermittlung grammatischer Strukturen bemüht, hier sind allerdings auch Lücken und Unklarheiten festzustellen. Ein erkennbares, freilich mit erheblichen Mängeln behaftetes grammatisches Konzept hat auch BRAUN/NIEDER/SCHMÖE. Ebenso muß die grammatische Grundlegung aufgrund der Lehrerhefte zu SCHUH 3 und 4 als allzu knapp und nicht immer durchschaubar bezeichnet werden - was sich allerdings auf der betreffenden Lernstufe mit ihrem notwendig restringierten Bestand an Wörtern und syntaktischen Strukturen noch nicht nachteilig auswirkt. Unbedingt negativ ist das Fehlen grammatischer Informationen bei ARNSDORF/EISENBERG und GERIGHAUSEN/MARTIN zu bewerten; hier wird es zu Störungen und Lernschwierigkeiten kommen, falls das kurstragende Lehrwerk nicht mit ausreichenden grammatischen Informationen ausgestattet ist.

Die Auswahl bzw. Gestaltung der Texte für den Fremdsprachenunterricht sieht sich in einem schier unauflöslichen Dilemma: einerseits sollen möglichst situationsspezifische Texte geboten werden, andererseits sind im Hinblick auf vielseitige Verwendbarkeit möglichst neutrale Texte einzusetzen. Die Lehrwerke müssen hier nach möglichst effektiven Kompromissen suchen. Man kann die Problematik angehen, indem man zu situationsneutralen Texten möglichst vielfältige Verwendungsweisen lehrt; und man kann besonders vielfältige Textsorten auswählen. In der Darbietung unterschiedlicher adressatenbezogener Textsorten hat ADLER/STEFFENS eine nahezu optimale Lösung gefunden. Auch BRAUN/NIEDER/SCHMÖE, SCHULZ/GRIESBACH (allerdings vor allem in G2) und in geringem Maße VORWÄRTS weisen hinsichtlich der Darbietung der Texte Verbesserungen gegenüber den früheren Ausgaben auf. Bedauerlich ist

allerdings, daß in vielen Fällen die Herkunft der Texte immer noch nicht angegeben wird und daß sie in fast keinem Lehrwerk begründet wird: Abgrenzungskriterien für die Textauswahl wären eine unschätzbare Hilfe für den Lehrer.

Mängel hinsichtlich der Textsortenspezifika finden sich namentlich bei KESSLER, bei dem etwa die Textsorte des Informationsgesprächs unnatürlich entstellt erscheint, aber auch noch bei SCHULZ/GRIESBACH und VORWÄRTS. Und daß in manchen Lehrwerken, so in KESSLER, SCHULZ/GRIESBACH G1 und VORWÄRTS, immer noch unübliche bis inakzeptable Textstellen begegnen, ist angesichts des Stands, den die Fachwissenschaft in diesem Punkt erreicht hat, unbegreiflich.

Themenplanung:

Die Mängelbeschreibung des ersten Gutachtens ist hier im wesentlichen zu wiederholen: Wäre die Themenwahl begründet, noch machen die Unterrichtsmaterialien klare Angaben zu ihrem Vorgehen bei der Korrelation von Sprach- und Kulturvermittlung. In aller Regel dominiert weiterhin der positivistische Begriff von Landeskunde, der Denkweisen, nichtverbale Kommunikationsfaktoren, den gesamten Komplex der face-to-face-Kommunikation und ihrer so wichtigen Komplementformen unerörtert läßt und nicht vermittelt. Von literarischer Kommunikation oder Lesehaltungen erfährt auch jetzt kein Lernender etwas, obwohl er sich der fremdkulturellen Realität nicht zuletzt als einer fremden Textwelt gegenüberstellt. Deren Funktionen bleiben für ihn ebenfalls intransparent. Auch von vorgängigen Erfahrungen, die den Lernprozeß steuern und deren Aufklärung wenigstens exemplarisch nötig wäre, handeln die Lehrwerke nicht. Genauso wenig wird im Rahmen der Vermittlung gesellschaftlicher Strukturen der Fremdkultur auch nur von einem einzigen Lehrwerk auf die Funktionen von Wirtschaft, Industrie, Technologie für die Zeitgenossen einschließlich des ausländischen Deutschinteressenten abgehoben. Das ist ein um so peinlicheres Defizit der Lehrwerke, als das Interesse an der deutschen Sprache und Kultur im Ausland weithin Funktion der wirtschaftlichen und wirtschaftspolitischen Potenz der Bundesrepublik Deutschland ist und sich im Aussparen der genannten Bereiche der alte deutsche engherzige geisteswissenschaftliche Kulturbegriff sozu-

sagen durch die Hintertür erneuten Eingang in die Horizontbegründung fremdsprachlichen Deutschunterrichts verschafft; auch wird auf diese Weise vorschnell-abschätziges Urteilen etwa über das Konsumverhalten in Deutschland gefördert, während einfachste Sachkenntnisse (als Grundlage für solche Urteile) nicht vermittelt werden. Vom Theorem der sozialen Marktwirtschaft zum Beispiel ist in keinem einzigen der Lehrwerke die Rede. Auch die Kirchen in Deutschland haben kein einziges Lehrwerk berücksichtigt - in welcher (europäischen) Kultur aber ist Religion sonst noch ein versetzungsrelevantes Schulfach? Und warum?

Entsprechend unreflektiert sind die Deutschlandbilder, zu denen sich die Informationen der Lehrwerke summieren. Nur in zweierlei Hinsicht kann das vorliegende Gutachten von Verbesserungen berichten:

- In der Mehrzahl der Fälle erscheint die deutsche Gesellschaft nicht mehr so eindimensional wie früher als bürgerlich-saturierte Gruppe von Menschen; auch in BRAUN/NIEDER/SCHMÖE und SCHULZ/GRIESBACH sind die Präferenzen für bürgerliche, schichtspezifische Umwelt abgeschwächt worden.
- Diese beiden Lehrwerke haben zugleich das Prinzip mehrperspektivischer Präsentation fremdkultureller Inhalte zur Grundlage ihrer Informationsvermittlung gemacht und damit erheblich an Nutzen für den Lernenden gewonnen.

Insgesamt kommt es auf Hilfe beim Aufbau einer fremd- und ausgangskulturellen Mündigkeit an (die sich u.a. als Lesemündigkeit aktualisieren kann). Zu diesem Ziel muß in erster Linie die Inhaltsvermittlung beitragen, und zwar über die Vermittlung mindestens der fünf Wissensarten: sachliches Wissen, soziales Wissen, kulturelles Wissen, Bildungswissen und ethisches Wissen (s. auch 1.5.3.).

Legt man diese hier nicht näher zu erläuternde Zielsetzung als Beurteilungsmaßstab an, so kommt unter den geprüften Lehrwerken GERIGHAUSEN/MARTIN am schlechtesten weg, es folgt KESSLERS Deutschlandkund und VORWÄRTS, das unter den Begriff der Deutschlandkunde sogar das Rasenmähen subsumiert. Fühlbar verbessert sind die Neubearbeitungen der traditionellen Lehrwerke SCHULZ/GRIESBACH und BRAUN/NIEDER/SCHMÖE; beide können bedingt empfoh-

len werden. Als mit Abstand am besten gelungen dürfen aber SCHUH (für Kinder) und ADLER/STEFFENS (für fortgeschrittene Erwachsene) gelten, und zwar in dieser Reihenfolge.

Was die einzelnen der fünf Wissensarten angeht, so wird ethisches Wissen nur von SCHULZ/GRIESBACH und SCHUH eingebracht. Bildungswissen sucht auf dem Weg über kulturrelativierende Fragestellungen die Mehrheit der Lehrwerke zu aktivieren (BRAUN/NIEDER/SCHMÖE, ADLER/STEFFENS, SCHULZ/GRIESBACH, SCHUH), sofern als kulturrelativierend auch die historisch vergleichende, zielkulturimmanent bleibende, aber die betreffende Fragestellung vorbereitende Verfahrensweise (so bei SCHUH, BRAUN/NIEDER/SCHMÖE) gelten darf. Kulturelles Wissen (zum Kulturbegriff vgl. 1.5.3.) wird von allen Lehrwerken nur unzureichend vermittelt. Soziales Wissen ist vielfach noch eine einerseits zu beliebige, andererseits zu mittelständisch bezogene und in ihrer Funktionalität unklare Größe. Sachliches Wissen bleibt vor allem in seiner Auswahl unkonturiert. Die Prämisse der Inhaltsplanung - kritische Perspektivität - wird inzwischen von mehreren Lehrwerken zur Voraussetzung ihrer Arbeit gemacht. Der Einbezug literarischer Äußerungen wird gut (weil thematisch orientiert), aber noch nicht optimal (weil Funktionserläuterungen fehlen) von ADLER/STEFFENS vorgenommen. Legetische Aspekte kommen überall immer noch zu kurz; von literarischer Kommunikation erfährt der Lernende immer noch so gut wie nichts; der Bereich der nichtverbalen Kommunikationsfaktoren ist nach wie vor ein blinder Fleck in den Lehrwerken. Die politischen Realitäten (Teilung Deutschlands) werden nicht mehr so ängstlich wie früher verschwiegen; eine inhaltliche Progression der Wissensplanung gibt kein einziges Lehrwerk zu erkennen. Erwartungshorizonte der Lernenden werden so gut wie nicht thematisiert.

3.2. FORDERUNGEN AN LEHRWERKE

Die Gesamtsituation, d.h. die bei den in Band 1 des Mannheimer Gutachtens besprochenen Lehrwerken aufgewiesenen Defizite und die daraus abgeleiteten Forderungen an Lehrwerke, hat sich heute nicht nennenswert verändert. Insofern kann auf die Ausführungen in Kap. 1.5. des 1. Bandes des Mannheimer Gutachtens verwiesen werden, ferner auf Kap. 1.6. im vorliegenden Band, wo bereits die Kriterien aus den sprachdidaktischen und fachlichen Anforder-

rungen an einen Deutschunterricht für Ausländer heraus begründet werden. Diese Anforderungen brauchen daher nur knapp zusammengefaßt zu werden.

Didaktik:

Aus der Begründung in Kap. 1.6. und den in Kap. 3.1. beschriebenen Defiziten lassen sich die folgenden Ansprüche ableiten, denen Lehrwerke genügen und zu denen sie Aussagen enthalten sollten:

- Jedes Lehrwerk sollte ausreichendes Informationsmaterial über Zielsetzungen und Grundlagen des Lehrwerks für den Lehrer enthalten,
- ebenso ausreichende Hinweise zur unterrichtlichen Realisierung der Lehrwerkkonzeption (dazu gehören z.B. Hinweise auf das Problem der Einsprachigkeit, der Bedeutungs- und der Grammatikvermittlung),
- ausreichende Hinweise für die Lernenden, um diesen lehrerunabhängiges Lernen (auch außerhalb des Unterrichts) zu ermöglichen,
- Hilfen (Materialien, Übungen usw.) für einen individualisierenden und differenzierenden Unterricht,
- sowie Hilfen für einen Wechsel der Sozialformen, so daß Einzel- und Partnerarbeit ebenso wie (Klein-)Gruppenarbeit möglich ist,
- eine ausgewogene (bzw. vom Lehrziel her begründete) Vermittlung aller sprachlichen Fertigkeiten,
- Texte und Übungen, die auch bei der Verfolgung sprachlicher Lernziele die Inhalts- und Beziehungsdimension der Sprache nicht vergessen lassen und so dem Lernenden erlauben, sich mit angebotenen Sprechrollen zu identifizieren, zu Inhalten Stellung zu nehmen und Sprache als Medium sozialen Handelns zu erfahren,
- Lehrwerke sollten die speziellen Lernsituationen erwachsener Lerner (z.B. im Ausland) durch Aktualität der Texte, Angemessenheit der Situationen und erwachsenengemäßen Lernrhythmus berücksichtigen,
- einen funktionalen Medienverbund, bei dem die verschiedenen Unterrichtsmedien in das Lehrwerkkonzept integriert sind und

Lehrern wie Lernenden für eine lernzielbezogene Arbeit zur Verfügung stehen (dies bezieht Gesichtspunkte wie die einfache Handhabung und die Kosten mit ein), enthalten und

- klare Aussagen über die mit dem Lehrwerk und seinen einzelnen Teilen erreichbaren Abschlüsse machen (dies schließt die Bereitstellung von Möglichkeiten der Selbst- und Fremdüberprüfung wie Diagnosebögen, Tests usw. ein).

Linguistik:

- Jedes Fremdsprachenlehrwerk sollte eine eindeutige und ausreichende grammatische Grundlage haben; detaillierte Hinweise darauf sollte mindestens das Lehrermaterial enthalten.
- Es muß sich dabei um eine möglichst weitgehend kommunikative Grammatik handeln, die Sprechen als soziales Handeln begreift und somit die pragmatische Dimension, Sprechakttypen, Dialog-konnexität usw. einbezieht.
- Der Anteil expliziter Grammatik im Lehrwerk soll so gering wie möglich sein; gebracht werden soll also nur, was dem Erreichen des Lehrziels dient. Wo es allerdings um die Vermittlung grammatischer Strukturen (Begriffe, Regeln) geht, sollen diese Strukturen verdeutlicht werden, und zwar je nach Unterrichtsform im Schüler- oder im Lehrermaterial.
- Bei Worterklärungen sind die verschiedenen Arten der Semantisierung deutlich voneinander zu unterscheiden. Dabei sind die klassischen Methoden der Lexikographie (Einsetzprobe usw.) zu beachten. Vgl. hierzu die Bemerkungen zu VORWÄRTS auf S. 66 f.
- Die Texte sind lernziel- und adressatenbezogen auszuwählen. Dabei ist auf eine sinnvolle Verteilung der Textsorten zu achten.
- Die Texte müssen den geltenden Normen entsprechen, sie müssen akzeptabel sein. Dies gilt im besonderen (weil hier die meisten Verstöße zu beobachten sind) für Übungstexte.

Anzuschließen ist eine weitere Forderung, die sich nicht unmittelbar an Lehrbuchautoren richtet, aber mit der Erstellung von Lehrwerken in Zusammenhang steht:

- Jedem Fremdsprachenlehrwerk sollte eine Referenzgrammatik zugeordnet werden. Dabei muß, soweit nicht lehrwerkspezifische Grammatiken zur Verfügung stehen, auf vorliegende Grammatiken

zurückgegriffen werden. Das Ideal kontrastiver Referenzgrammatiken wird in der Regel - zumal bei den geprüften, aspezi-fischen Lehrwerken - nicht realisierbar sein. Umso deutlicher muß die Forderung nach einer modernen, neueste Forschungsergebnisse berücksichtigenden Grammatik Deutsch als Fremdsprache erhoben werden.

Themenplanung:

Es wird auf den Forderungskatalog von Band 1 des Mannheimer Gutachtens sowie auf Kap. 1.6. des vorliegenden Bandes verwiesen. Als knappe Präzisierungen/Ergänzungen lassen sich die folgenden Ansprüche aus dem vorstehenden Mängelreport ableiten:

- die thematischen Lehrziele des Lehrwerks sind dem Lehrer zu explizieren,
- die Informationsplanung sollte mindestens die genannten fünf Wissensarten berücksichtigen,
- methodisches Grundgesetz der Inhaltsvermittlung ist Mehrperspektivität der Präsentation und Synchronisation der sprachlichen Progression mit der inhaltlichen,
- zur Erleichterung interkultureller Kommunikation ist eine vergleichende/kulturrelativierende Perspektive unerlässlich,
- zu einem differenzierten Deutschlandbild gehört die verstärkte Berücksichtigung a) alltagskultureller, b) industriefunktionaler, c) wissenschaftssoziologischer und d) europapolitischer Aspekte beim Aufbau landeskundlichen Wissens.

3.3. ZUSAMMENFASSENDE BEWERTUNGEN ("KURZGUTACHTEN")

ADLER/STEFFENS

- 1) Das Lehrwerk hebt sich vorteilhaft von einer Vielzahl vergleichbarer Lehrbücher ab:
 - Im Vorwort begründen die Autoren ihre linguistische Grundlage detailliert und geben hierzu auch Grundlagenliteratur an.
 - Erstaunlich und erfreulich rasch haben die Autoren aufgrund von Reaktionen aus der Unterrichtsarbeit eine Überarbeitung des Lehrwerks vorgenommen, die die Schwächen der Erstaufgabe weitgehend beseitigt.

- Das Lehrwerk versucht einerseits, die sonst stark vernachlässigten Bereiche des Hör- und Leseverstehens durch ein breites Materialspektrum in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen und dabei mit authentischen Texten und einer bewußten Variation der Textsorten zu arbeiten. Andererseits sind in der Neubearbeitung auch in ausreichendem Maße Übungen für das Schreiben und das aktive Sprechen eingefügt worden. Es handelt sich hier um ein Mittelstufenlehrwerk, das das Gesamtspektrum kommunikativer Fertigkeiten mittelstufenadäquat schult.
- Die thematische Gliederung des Lehrwerks erlaubt einen aktualitätsbezogenen Unterricht, wobei durch das breite Spektrum an Aufgabenstellungen und Übungen zu einem jeweiligen Thema sowohl inhaltlich als auch methodisch ein variierendes Unterrichtskonzept möglich wird, in dem der Lehrer auch unterschiedliche Sozialformen realisieren kann.
- Wenn auch der Anspruch der Autoren, das Lehrwerk sei für den Selbstunterricht geeignet, erheblich zurückgenommen wurde, so bieten doch viele Übungen und insbesondere Arbeitsheft und Tonbänder genügend Grundlagen für ein zumindest streckenweise unabhängiges Lernen.

Bedauerlich ist, daß weiterhin zu dem Lehrwerk kein detaillierteres Lehrerhandbuch vorliegt. Gegenüber der Erstausgabe ist das Lehrwerk jetzt durch Hinzufügen literarischer Texte eher auch für den Unterricht im Ausland geeignet. Dabei muß allerdings beachtet werden, daß es sich hier um ein Lehrwerk für anspruchsvollen Mittelstufenunterricht handelt. Lediglich mit Hilfe von zusätzlichen Übungen kann dieses Lehrwerk auch zur Vorbereitung auf die Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts oder die Sprachführung der deutschen Universitäten mitbenutzt werden.

- 2) Es handelt sich um das derzeit einzige vorhandene Fortgeschrittenenlehrwerk, das auf einer konsistenten, detailliert ausgearbeiteten grammatischen Theorie beruht und diese Theorie konsequent didaktisch umsetzt. Von Lehrer und Schüler werden teilweise erhebliche Abstraktionsleistungen verlangt. Auf der anderen Seite steht ein erheblicher Gewinn in Sprachverständnis und Ausdrucksvermögen, wenn die grammatikorien-

tierten Übungen ernst genommen werden. Es sind gute bis sehr gute Lernerfolge bei einigermaßen intelligenten, lernwilligen und an grammatikorientiertes Lernen gewöhnten oder gewöhnbaren Lernenden zu erwarten, wenn ihnen - im Klassenunterricht - ein aufgeschlossener Lehrer zur Verfügung steht.

- 3) Die Neubearbeitung des Lehrwerks hat weniger die Auswahl als die Präsentation ihrer Inhalte modifiziert. So wurde die propagierte Verhaltensnorm des kritischen Vergleichens von Ziel- und Ausgangskultur präzisiert, die Perspektivik allen Redens von Inhalten teilweise deutlicher gemacht. Das Lehrwerk ist damit seiner Absicht, Deutschlernerfahrungen aufarbeiten zu helfen, zweifellos ein Stück näher gekommen und gegenüber der Erstausgabe durch seine weniger pointierte binnenkulturelle Problem- und Kritikorientierung jetzt auch für den Deutschunterricht im Ausland besser geeignet. Den Lernprozeß vorstrukturierende Lesehaltungen thematisieren ADLER/STEFFENS nicht, obwohl der intensivierte Einbezug literarischer Texte in die einzelnen Reihen zu einer solchen Thematisierung Anlaß gegeben hätte. Auch wenn eine texttheoretisch erwünschte Verdeutlichung der in der Fremdkultur geltenden Textfunktionen fehlt, so ist doch zu konstatieren, daß ADLER/STEFFENS als einziges der hier besprochenen Lehrwerke sich auf dem Weg zu einer sinnvollen Verbindung der drei Hauptaufgaben des fremdsprachlichen Deutschunterrichts (im In- wie im Ausland) befindet: der Vermittlung von Sprach-, Literatur- und Landeskenntnissen.

ARNSDORF/EISENBERG

- 1) Das Programm ist als Zusatzmaterial gedacht und nur als solches, d.h. nicht kurstragend, geeignet. Es wendet sich an den Lernenden der Mittelstufe und bietet für diese Stufe aktuelle Texte und eine hervorragende Möglichkeit, Hörverstehen und Sprechen zu üben. Für jeden Lehrer, der systematische Übungen (im Sprachlabor oder auch im Klassenunterricht) in seinen Unterricht einbeziehen möchte, stellen die Übungen dieses Lehrwerks eine der wenigen Möglichkeiten situativen, sprachhandlungsbezogenen Übens dar. Erschwert wird die Arbeit mit diesen Übungen dadurch, daß das Programm keinerlei Hinweise auf die sprachlichen Schwerpunkte der einzelnen Lektionen bzw.

Abschnitte enthält, so daß gerade die Integration dieser Übungen in bestimmte Phase der Grammatikwiederholung Schwierigkeiten bereitet. Eine weitere Erschwerung besteht darin, daß die methodischen Hinweise für die Umsetzung im Klassenunterricht, für die Arbeit mit ganz bestimmten Zielgruppen und für die Transferphase (über den starken Bezug zum Basistext der jeweiligen Lektionen hinaus) außerordentlich gering sind.

Nicht ausreichend sind die Hilfen für eine Benutzung des Programms im Selbststudium. Das Programm bedarf des auswählenden und korrigierenden Lehrers, gerade weil es keiner systematischen Progression verpflichtet ist und weil die einzelnen Lektionen, jede voll durchgearbeitet, den Teilnehmer sicher in Konzentrationsfähigkeit und Diskriminationsvermögen überfordern.

Für die Nutzung als Zusatzprogramm bietet das Lehrwerk jedoch, sofern der Lehrer die kursangemessene Auswahl selbst leistet, ein reichhaltiges Angebot an sprechintensiven und aktivierenden Übungen.

- 2) Das Lehrwerk wendet sich an ausländische Studenten, die an einer deutschen Hochschule studieren wollen und schon über gute Grundkenntnisse des Deutschen verfügen. Gefördert werden sollen Sprechfertigkeit und Hörverstehen. Dieses Ziel wird angestrebt mit einem im ganzen guten Textangebot und gekonnt situativ eingebetteten Übungen.

Kennzeichnend für die Vorgehensweise ist die fast stereotyp auftretende Formel: "Wenn Sie zum Ausdruck bringen wollen ..., könnte Ihre Antwort etwa folgendermaßen lauten". Aber eben hieran zeigt sich auch die grundlegende Schwäche des Lehrwerks. Außer Beispielen wird nichts vermittelt, Regeln, Erklärungen, die einen effektiven Transfer ermöglichen, gibt es nicht, über mehr oder weniger imitatives Sprechen kann der Lernende kaum hinauskommen. Das erscheint bedenklich vor allem im Hinblick auf die Zielgruppe (Erwachsene mit mindestens höherer Schulbildung), bei denen eine Bereitschaft zu wenigstens teilweise kognitivem Lernen zu erwarten ist.

Die Arbeit mit dem Lehrwerk kann trotzdem befriedigend sein, wenn man an sie keine allzu großen Erwartungen knüpft.

- 3) Als "Zusatzmaterial für die Behandlung von Themenkreisen" im fremdsprachlichen Deutschunterricht (so das Lehrwerk über sich selbst) will das Tonbandprogramm eingesetzt sein. Es konfrontiert den Lernenden mit einer unbegründeten und progressionsfreien Themenauswahl, die nicht vom Interesse einer politologisch orientierten Landeskunde deutscher Institutionen bestimmt ist, sondern vom Interesse an den Meinungen der Menschen. Als Anregung des Lernenden zur reflektierten Meinungsbildung im Rahmen eines deutschsprachlichen Deutschunterrichts kann es sinnvoll verstanden und genutzt werden, wenn der Lehrer die fehlende sozio-kulturelle Dimensionierung der angebotenen Thematik im Hauptkurs selber vornimmt.

BRAUN/NIEDER/SCHMÖE

- 1) Für die Neubearbeitung von BNS I A wurde ein Teil der Dialoge ausgetauscht oder überarbeitet (teilweise auch nur geringfügig), die Fotos wurden aktualisiert, die Lektionen wurden durch Lesetexte und weitere Übungen erweitert. Die deutschlandkundlichen Lektionen wurden neu gestaltet und mit Fragen und Aufgaben stärker in die Lektionen integriert. Sprachlich nähern sich die Dialoge stärker der Umgangssprache, auch werden für jede Lektion Sprechintentionen angegeben. Insgesamt fehlen jedoch klare Teil- und Gesamtlernziele; die pragmatischen Kategorien sind nur begrenzt an den Verbalisierungsbedürfnissen im Ausland lernender Kursteilnehmer orientiert, das gleiche gilt für die Auswahl der Themen und Situationen.

Die grammatische Progression wurde beibehalten; die Grammatik scheint in vielen Texten und Übungen immer noch durch und beeinträchtigt die Authentizität der verwendeten Sprache. Die Vielfalt der Übungen dürfte einen abwechslungsreichen Unterricht erleichtern, doch bleibt dem Lehrer die Art der Grammatikvermittlung ebenso wie der Übergang zum freien Sprechen überlassen (das neue Lehrerhandbuch lag noch nicht vor und konnte noch nicht einbezogen werden).

Durch die Kombination insbesondere mit dem neuen Zusatzmaterial (Strukturübungen und Tests, Arbeitsbuch zu I B) ist der

Bruch zwischen I A und I B aufgehoben und die Orientierung am Zertifikat verbessert.

- 2) Im Hinblick auf die Zielgruppe der erwachsenen Lernenden bringt die Neubearbeitung vor allem im Textangebot eine deutliche Verbesserung. Ein erheblicher Mangel, der sich unterrichtshemmend auswirken kann, besteht aber darin, daß zwar explizite Grammatikvermittlung angestrebt wird, aber eine ausreichende grammatische Grundlage nicht bereitgestellt wird. In dieser Hinsicht bringt die Neubearbeitung keine Verbesserung.
- 3) BNS I A (neu) führt die Neuansätze von BNS I B produktiv weiter. Das Gesellschaftsbild der Fremdkultur, die in ihren Strukturen durch systematische Vergleichsangebote an den Lernenden erschlossen wird ("Wie ist das Schulsystem bei Ihnen?" - "Wie lange haben Sie Urlaub?"), ist differenzierter geworden, Daten erschöpfen sich nicht mehr in Statistiken, sondern führen an Ordnungssysteme des öffentlichen Lebens heran, der leitende Kulturbegriff ist nicht mehr der ästhetisch-geisteswissenschaftliche, das frühere Imponiergehabe hat Zielsetzungen einer interpretativ (perspektivisch) verfahrenen Kultursozio-graphie Platz gemacht, Nominierungstendenzen wurden abgebaut. Das Lehrwerk setzt Deutschlernerfahrungen nicht generell voraus; es leistet aufgrund seiner Mehrperspektivik einen guten Beitrag zu ihrer Ermöglichung wie auch ihrer Verarbeitung im Deutschunterricht. Die europäische Perspektive des Fremdkulturunterrichts muß der Lehrer - wie in fast allen hier analysierten Lehrwerken - in eigener Initiative in den fremdsprachlichen Deutschunterricht einbringen. Auch Kriterien einer Informationsplanung bietet ihm das Lehrwerk nicht.

GERIGHAUSEN/MARTIN

- 1) Am ehesten eignet sich das Lehrwerk als Zusatzmaterial: Für diesen Zweck erschließen Beispielsammlung und Register eine Vielzahl von Übungen, die sich dann Sprechanschlüssen, Situationen und verschiedensten sprachlichen Problemen (sowohl aus dem Bereich der Grammatik wie dem der Phonik/Intonation) zuordnen lassen.

Besonders ärgerlich und erschwerend für den Unterricht ist das Fehlen eines Lehrerhandbuchs, was gleichzeitig bedeutet, daß weder ausreichende Lernzielangaben noch Begründungen für die gewählte Methodenkonzeption oder Hilfen für deren Realisierung vorliegen. Unter diesen Umständen können wahrscheinlich die zum Selbstlernen geeigneten Elemente des Lehrwerks nicht voll zum Tragen kommen; im übrigen ist es ins Belieben des Lehrers gestellt, entsprechend der Methodenkonzeption der Autoren einen rein audio-lingualen Unterricht durchzuführen oder aber mit Hilfe von Zusatzmaterialien und unter Einbeziehung der Kurzgrammatik sehr rasch das Lehrwerk für einen traditionellen Sprachunterricht umzuformen. Die Funktion des Tonbandes als Leitmedium mit einer Vielzahl von Übungen könnte außerdem dazu führen, daß das Lehrwerk in einem ausgesprochen lehrerzentrierten Unterrichtsverfahren oder gar ausschließlich im Sprachlabor eingesetzt wird. Genau hier aber ginge die Intention der Autoren, gesprochene Sprache in den Unterricht hineinzubringen und den Schüler von Anfang an selbst zum Sprechen zu bringen, verloren. Es ist bedauerlich, daß diese Intention des Lehrwerks nicht durch Hinweise zu Kombination von Tonbandarbeit mit Partner- und Kleingruppenarbeit sowie Klassengesprächen verbunden wurde.

Als ausschließliche Methode innerhalb eines Unterrichtskurses dürften die Übungen gerade auch in ihrer Vielzahl sehr rasch zu einer Ermüdung des Lernenden führen; unter spezifischen Aspekten zur systematischen Einübung bestimmter Redeintentionen stellen sie jedoch einen der ansonsten kaum je gelungenen Ansätze dar, gesprochene Sprache zugleich verfügbar zu machen und systematisch zu üben. Die Übungen sind mit wenigen Ausnahmen an gesprochener Sprache und dialogischem Sprechen orientiert, so daß sie diese Funktion des systematischen Erwerbs von "Dialogfähigkeit" durchaus zu leisten vermögen.

Die Integration des Lehrwerks in Kurs- und Organisationskonzepte (z.B. das Zertifikat "Deutsch als Fremdsprache") wird nicht nur durch fehlende Lernzielangaben, sondern auch durch die ausschließliche Konzentration auf gesprochene Sprache behindert. Es ist nicht ersichtlich, an welcher Stelle Lesen und Schreiben in den Kurs integriert werden sollen; das Lehr-

werk liefert hierfür auch kein Material.

Es soll nicht verschwiegen werden, daß auch innerhalb der methodischen Konzeption des Lehrwerks der Lehrer mit der Umsetzung in Unterricht vielfach allein gelassen wird: so bleibt unklar, wie sich die Einsprachigkeit im Bereich der Bedeutungsvermittlung ebenso wie der Grammatikvermittlung über einen längeren Zeitraum wird durchhalten lassen.

Als kurstragendes Material kann das Lehrwerk daher kaum empfohlen werden; seine Verwendung als Zusatzmaterial empfiehlt sich jedoch; die Benutzung von Beispielsammlung und Register stellt hierfür eine unabdingbare Voraussetzung dar.

- 2) Das Lehrwerk ist durchaus geeignet für die rasche Einführung erwachsener, an Spracherwerbsmechanismen gewöhnter und ausreichend motivierter Lernender, zum Beispiel Studenten aus einem europäischen Nachbarland. Gerade im Hinblick auf diese Zielgruppe ist es aber unverständlich, daß sich das Lehrwerk nicht systematisch flankierender kognitiver Methoden bedient oder solche Methoden wenigstens alternativ anbietet. Götzes "Grammatik" soll offenbar diesem Ziel dienen. Sie ist aber sichtbar nachträglich angefertigt und wirkt "angeklebt". Sie weist außerdem eine erhebliche Zahl von Mängeln - vor allem Unklarheiten und Widersprüche - auf, welche die Benutzbarkeit mindern. Der Lernerfolg könnte gesteigert werden, wenn die "Grammatik" in geeigneter Weise in die Schülerbücher integriert würde.
- 3) Das Lehrwerk verzichtet auf "jede Art von Erläuterungen zur Landeskunde" oder die Thematisierung interkultureller Probleme. Die gebrachten Situationen bleiben kulturunspezifisch und tragen zur Orientierung in einer fremden Welt folglich nicht bei. Andererseits ist das Lehrwerk das einzige, das in seinen Dialogen durchweg der in Deutschland so wenig gepflegten Causerie, der leichten Unterhaltung über das Wetter, den Ferienjob usw. zu dienen sucht. In dieser Zielsetzung und in ihrer geschickten Realisation liegt die Stärke des Lehrwerks. Es ist als Zusatzmaterial zu empfehlen.

- 1) Das Buch stellt eine nach geographischen Gesichtspunkten geordnete Textsammlung dar, für deren methodische Bewältigung lediglich die "Abfrageseiten" (Fragen und Stichworte für Vortrag oder Niederschrift) jeder Lektion eine Art Hilfe darstellen. Das Fehlen von Angaben über die Herkunft der Texte ist für einen Oberstufenband nicht mehr vertretbar. Ansätze zur Stärkung der (spontanen) Sprachproduktion, etwa durch bewußte Anregungen zu Diskussion, Kritik, Vergleich o.ä., fehlen durchweg. Diese Chance wird auch im Schlußteil versäumt, der unter der Überschrift "Die Deutschen im Lande fragen" ja die Möglichkeit gegeben hätte, dem Ausländer systematische Hilfen für das Erschließen der deutschen Sprache und Kultur an die Hand zu geben. Die auf den letzten 8 Seiten abgedruckten Texte enthalten jedoch nicht Anregungen zum Fragen, sondern voll ausformulierte Antworten ("ein Österreicher sagt", "Kenner antworten", "Fachleute antworten", "man antwortet").

Das Buch ist eventuell zu gebrauchen zu kurzer Information über den deutschen Sprachraum, wobei die Auswahl der wiedergegebenen Daten nicht ohne weiteres ein repräsentatives und auf die Gegenwartsprobleme hin orientiertes Bild ergibt. Als Kernstück eines Oberstufen-Sprachunterrichts ist das Buch schon wegen des Fehlens der methodischen Reflexion völlig unbrauchbar.

- 2) Der dritte Band des Kesslerschen Lehrwerkes hat nicht Grammatikvermittlung zum Ziel. Aus linguistischer Sicht ist gleichwohl zu kritisieren, daß das erklärte Lernziel (Hinführung zum geläufigen mündlichen Ausdruck im freien Gespräch und in zusammenhängender Rede) durch die dargebotenen Texte nicht erreicht werden kann. Außerdem enthalten die Texte nicht unerhebliche Verstöße gegen Akzeptabilitätsnormen und grammatische Regeln. Auch ein Teil der Worterklärungen ist unbrauchbar.

So kann das Lehrwerk zwar mit Einschränkungen als Zusatzmaterial verwendet werden. Als Leitmedium mit dem Ziel der Vermittlung gesprochener Sprache ist es jedoch nicht zu empfehlen.

- 3) Keßlers Deutschlandkunde stellt sich als Variante eines literarischen Reiseführers dar, der konsequent von sozio-ökonomischen und politischen Strukturen sowie alltäglichen gesellschaftlichen Gegebenheiten seines Reiselandes absieht. Deutschland ist für das Lehrwerk entsprechend kein staatlicher (politischer) Begriff, sondern meint "das gelehrte oder geistige Deutschland Goethes", unter dem "die Sprach- und Kulturgemeinschaft aller Deutschen im deutschen Sprachraum Mitteleuropas" (S. 160) verstanden wird.

So anachronistisch diese Vorstellungen sind, so einseitig ist das Textrepertoire der Deutschlandkunde zusammengestellt aus Sagen, Märchen, Anekdoten. Der Stil der eingefügten Reise-schilderungen und noch mehr der Gespräche ist als Ausdrucksvorbild ungeeignet, der dominierende Kulturbegriff verfälscht Realitäten, auch in historischer Dimension. Als Einführung in Lebens- und Denkweisen deutschsprachiger Menschen ist das Lehrwerk nicht akzeptabel. Keßlers "Deutschlandkunde" ist für den Gebrauch im fremdsprachlichen Deutschunterricht des In- und Auslandes eben als Deutschlandkunde nicht zu empfehlen.

SCHUH

- 1) KOMM BITTE! stellt ein kindgemäßes Lehrbuch für die 3. und 4. (bzw. 5.) Schulklasse dar, insbesondere für den Inlandunterricht. Für den Auslandsunterricht dürfte die allzu eindeutige Umwelt eines deutschen Schulkindes gelegentlich Schwierigkeiten bereiten; ebenso dürfte das Bildmaterial für diesen Zweck nicht ausreichen.

Im übrigen ist das Lehrwerk methodisch hervorragend aufgebaut, ein vielfältiges Übungsspektrum erlaubt einen abwechslungsreichen, die Schüler genügend aktivierenden und motivierenden Unterricht. Durch verschiedene Medien (Zeichnungen, Handpuppen, Lese- und Schreibhefte) können die verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten mit eindeutiger Priorität des Mündlichen ausreichend geschult, und es können zugleich die Erfahrungen der Schüler einbezogen werden. Die Sprache in den Lehrbuchdialogen ist zugleich kindgemäß und umgangssprachlich und erlaubt es, neben den sachbezogenen auch die emotionalen Aspekte

sprachlichen Handelns in den Unterricht zu integrieren.

- 2) Das Lehrwerk führt die Adressaten in beispielhafter Weise an das Lernziel (Fähigkeit zur vorwiegend mündlichen Alltagskommunikation) heran. Die Texte sind gut gemacht und an Sprechakttypen und Charakteristika gesprochener Dialoge orientiert; die grammatische Progression ist sinnvoll.

Zu bemängeln bleibt (vor allem im Hinblick auf anschließende Unterrichtsphasen) lediglich, daß die linguistischen Grundlagen in den Lehrerheften nicht explizit gemacht werden.

- 3) KOMM BITTE! ist in thematischer Hinsicht einerseits hervorragend aufgebaut: mit einfachen, gut eingesetzten Mitteln werden die wichtigsten Lebenssituationen der entsprechenden Altersstufe den Lernenden erschlossen und in ihrem historischen Werden bewußt gemacht. Der Magie der Faktizität wird auf vorzügliche Weise der Nährboden entzogen. Andererseits bleibt die außerkulturelle Perspektive völlig ausgespart. Das lernende Kind erfährt nie, warum es denn eigentlich so Deutsch lernt, lernen soll, wie man es von ihm erwartet. Die Kategorie der Fremde ist tabu, die Gefahr einer völligen Enkulturation des Kindes nicht von der Hand zu weisen. Es erscheint auch dann, wenn man mit dem Verfasser vom Sprachunterricht (besonders für Kinder) eine (affektive) Stärkung des Selbstvertrauens des Lernenden erwartet, fraglich, ob dieses extreme Verfahren pädagogisch und kulturpropädeutisch sinnvoll ist und sich aus der spezifischen Situation des Inlandsunterrichts begründen läßt (vgl. Lehrerhandbuch zu Band 1, S. 9).

SCHULZ/GRIESBACH

- 1) Negativ wirkt sich auch in der Neubearbeitung des zweiteiligen Grundstufenlehrwerks die primär grammatische Ausrichtung aus: Die Texte und besonders die Übungen sind so stark grammatisch orientiert, daß von hierher kaum Möglichkeiten einer Motivierung der Adressaten gegeben sind. Für einen auf die Beherrschung grammatischer Strukturen zielenden Sprachunterricht bietet das Lehrwerk jedoch eine Fülle von Übungen.

In G1 wird ein aktueller, sprechorientierter Unterricht durch relativ allgemeine und häufig unlebendige Texte erschwert; G2

bietet dagegen aktuellere Texte und auch Aufgabenstellungen, die es erlauben, von diesen Texten ausgehend das produktive Sprechen und Schreiben zu fördern.

Nur zu G1 liegt bisher ein Lehrerheft vor. Für einen über den Grammatikunterricht hinausgehenden Sprachunterricht, der einerseits die gezielte Schulung der Aussprache und Intonation, andererseits aber auch den Transfer in neue Redesituationen und Handlungselemente einbezieht, erhält der Lehrer keine ausreichende Hilfen und muß teilweise gegen das Lehrbuch arbeiten.

Die spezielle Situation des im Ausland Deutsch Lernenden wird in G1 nicht berücksichtigt. G2 liefert immerhin gezielt Informationen über Deutschland und dürfte so von der Textwahl her eher für einen Unterricht im Ausland brauchbar sein.

- 2) Von G1 und G2 ist insgesamt eine deutliche Verbesserung festzustellen. Dies gilt vor allem für die Texte, die in G2 im ganzen wesentlich authentischer wirken. Im Hinblick auf die Grammatik weist auch G2 noch eine Reihe von Schwächen auf. Vorteilhaft gegenüber vielen anderen Lehrwerken ist bei alledem, daß diesem Lehrwerk eine Referenzgrammatik - die "Grammatik der deutschen Sprache" von Schulz/Griesbach - zugeordnet ist. Sie ist reichhaltig und übersichtlich genug, um Lehrern und fortgeschrittenen Lernenden Auskünfte in Zweifelsfällen geben zu können.

Allgemein ist das Lehrwerk wegen seiner grammatisierenden Anlage in erster Linie für erwachsene Lernende und allenfalls für Schüler der Sekundarstufe II geeignet.

- 3) Der Neubearbeitung der Grundstufenbücher ist auch unter thematischen Gesichtspunkten eine Qualitätssteigerung zu attestieren. Der Themenhorizont ist erweitert, mehrperspektivische Darstellungsprinzipien sind vielfach an die Stelle nominierender Verhaltens- und Urteilsappelle getreten. Gut geeignet ist das Lehrwerk insofern auch für den sich im Ausland auf einen Deutschlandaufenthalt vorbereitenden Lernenden, mit der Einschränkung freilich, daß das Lehrwerk die kritische Perspektive etwas zu sehr in den Hintergrund gerückt hat und kulturrelativierende/kulturvergleichende Problemstellungen ausspart. Vor allem die relativierende Perspektive, die (kul-

turelle) Eigengesetzlichkeiten differenter Kulturen verdeutlichen hilft, wäre in Hinsicht auf die Vorbereitung vor allem eines erstmaligen Deutschlandaufenthaltes erwünscht gewesen.

VORWÄRTS

- 1) Die vorliegende Kurzfassung von VORWÄRTS weist die Schwächen eines überregional konzipierten Lehrwerks auf, das spezifische Probleme konkreter Gruppen von Lernenden nicht berücksichtigen kann. Am ehesten geeignet ist es für den Bereich der Auslandschulen, aus deren Erfahrung heraus die Überarbeitung der Langfassung und der alten Kurzfassung erfolgte. Gegenüber der Langfassung ist die Gestaltung der einzelnen Lektionen thematisch, sprachlich und optisch abwechslungsreicher. Durch Integration der früher auf verschiedene Zusatzmaterialien verteilten Übungen und Medien wird die Handhabung für den Lehrer erleichtert. Ein aktualisiertes Lehrerhandbuch zur neuen Fassung liegt allerdings noch nicht vor, so daß insbesondere die Behandlung von Grammatik und die Einbeziehung des Schreibens dem Lehrer ein hohes Maß an Eigenarbeit abverlangt. Ebenso sind die Lernzielangaben sowie die Hinweise, wie die Lektionen auf die Unterrichtsstunde und das Unterrichtsjahr aufzuteilen sind, unzureichend.

Insgesamt jedoch ist das Lehrwerk für den schulischen Unterricht im Ausland gut geeignet. Problematisch bleibt, ob es auch für andere Zielgruppen, vor allem für erwachsene Lernende, in gleichem Maße geeignet ist - hierfür ist es unseres Erachtens allzu stark am lehrerzentrierten Schulunterricht orientiert; auch klammert es im Hinblick auf solche Zielgruppen die bundesrepublikanische Alltagswelt zu sehr aus.

- 2) In der Kurzfassung tritt das Konzept des Lehrwerks - Fremdsprachenunterricht auf kommunikativer Grundlage - besonders deutlich hervor, ebenso deutlich freilich gewisse Schwächen. Sie liegen vor allem in den - nicht durchweg akzeptablen - Texten und in unzureichenden Worterklärungen. Fähige Lehrer mit deutscher Muttersprache können diese Schwächen ausgleichen; für fremdsprachige Lehrer wird der Unterricht mit VORWÄRTS nicht unproblematisch sein. Mit den genannten Einschränkungen

kungen eignet sich das Lehrwerk gut für Lernende der Sekundarstufe I (für die es ursprünglich konzipiert wurde), daneben auch der Sekundarstufe II; für Erwachsene ist es wegen Inhalt und Form der Texte nur sehr bedingt geeignet. Die Eignung im Hinblick auf bestimmte Lernziele läßt sich schlecht beurteilen, weil die Autoren über die angestrebten Ziele keine Aussagen machen. Auch ist bedauerlich, daß das Verhältnis der vorliegenden Schülerbücher K1 und K2 zu der zur Langfassung gehörenden "Kommunikativen Grammatik" nicht ausreichend geklärt wird.

- 3) VORWÄRTS (K1, K2) bringt einige Ausschnitte aus dem Privatleben von Familien, ohne diese jedoch in irgendeiner Hinsicht als fremdkulturelle Personenverbände zu verdeutlichen. Zum Aufbau einer auch nur elementaren fremdkulturellen Kompetenz, etwa als Vorbereitung auf einen Deutschlandaufenthalt, bietet das Lehrwerk keine erkennbare Hilfe an. Aber vielleicht hat man dies gar nicht gewollt; Absicht und Funktion der inhaltlichen bzw. deutschlandkundlichen Aspekte bleiben trotz der Beteuerung des Vorworts leider dunkel.

4. EINZELGUTACHTEN

4.1. ADLER/STEFFENS

o) Untersuchte Materialien

Adler, Klaus und Benno Steffens: Deutsch für die Mittelstufe. Texte und Übungen. 4., neubearbeitete Auflage, München (Hueber) 1978 (¹1974).

Vorbemerkung:

Die 4. Auflage von "Deutsch für die Mittelstufe" stellt eine grundlegend umgearbeitete Neuauflage dar, die durchaus noch einmal als separates Lehrwerk beurteilt werden kann. Der Zusatz "Band 1" fehlt in der Neuauflage, d.h. die Autoren gehen offensichtlich davon aus, daß der vorliegende Band die gesamte Mittelstufe unterrichtstragend abdeckt. Das Vorwort zur Neubearbeitung gibt detailliert Auskunft über die Änderungen gegenüber der Erstfassung und begründet diese Änderungen.

1) Lernziele und Methoden

Das Lehrbuch (Texte und Übungen) enthält auf den Seiten 9 bis 18 in der Begründung für die Neubearbeitung und als "Hinweise für den Unterrichtenden" eine detaillierte Begründung für die linguistischen Grundlagen und das methodische Vorgehen. Die Zielsetzungen bleiben (wie für ein Mittelstufenwerk wohl kaum anders zu erwarten) einigermaßen breit, skizzieren aber zugleich Zielgruppe und Lernvoraussetzungen: "ein unterrichtstragendes, fertigkeitssorientiertes (kein berufs- oder fachspezifisches) Programm für erwachsene Lernende, die sich in einem 150- bis 180 stündigen Intensivkurs - von Lernvoraussetzungen her, die z.B. den in den Stoffkatalogen der "Grundstufe" implizierten Sprachfähigkeiten und -fertigkeiten entsprechen - noch eingehender mit authentischer gesprochener und geschriebener Umgangssprache beschäftigen wollen oder müssen." (S. 11).

Die Vorbemerkungen und Hinweise enthalten auch eine ausführliche Begründung der fachwissenschaftlichen und methodischen Position. Die Dependenz-Verb-Grammatik wird mit Verweis auf Fehleranalysen und entsprechende Publikationen noch einmal als geeignetes Modell

für die Grammatik dargestellt, auf zwei Seiten erhält der Lehrer hierzu zusätzliche Erläuterungen. In ihrer betont linguistik-nahen Ausdrucksweise und Argumentation überfordern die Autoren möglicherweise gelegentlich den Unterrichtenden, andererseits stellen sie ihre Position erfreulich klar dar und verweisen auch auf zugrunde liegende Literatur.

Das methodische Verständnis deuten die Autoren knapper, nichtsdestoweniger klar an: sie legen Wert auf wechselnde Sozialformen, zielen ab auf die Verwendung des Deutschen in sozialen Interaktionen, um dem Lernenden "auf diesem Wege zu einer immer differenzierteren Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit zu verhelfen." (S. 18).

In der klaren Begründung der vor allem linguistischen Grundlagen des Lehrwerks, in dem deutlichen Versuch, die Unterrichtserfahrungen aus der Erstfassung für eine Neubearbeitung rasch nutzbar zu machen, unterscheidet sich dieses Lehrwerk positiv von anderen. Andererseits fehlt gerade für die methodische Realisierung nach wie vor ein Lehrerhandbuch - für die Realisierung der anspruchsvollen Zielsetzungen reichen die Hinweise in der Einleitung des Lehrwerks nicht aus; es ist bedauerlich, daß das Vorhaben eines Lehrerhandbuchs von den Autoren offensichtlich aufgegeben wurde.

Während die Erstfassung noch betont das Lehrwerk als für die lehrerunabhängige Eigenarbeit geeignet bezeichnete, fehlen in der Neubearbeitung spezielle Hinweise für den Lernenden; die Vorbemerkungen dürften schon durch die komplizierte Fachsprache für den Lernenden nicht verwendbar sein. Den Verzicht auf diese Intention der Erstausgabe, den die Autoren nicht weiter erläutern, halten wir für die Mittelstufe für außerordentlich bedauerlich. In dem Abschnitt "unterrichtsintegrierte Hausarbeit" (S. 13 - 14) finden sich durchaus einige Hinweise für selbständiges Arbeiten, aber genau hier wird ein Lernender sie nicht suchen.

Als Abschluß werden im Lehrbuch jetzt die Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts sowie die Universitäts-Sprachprüfung angegeben; für beide Abschlüsse werden sogar gesonderte Übungen angeboten. Gerade in Verbindung mit dem Hinweis der Autoren, der Lehrer solle ein "zielgruppenorientiertes Teilsortiment" auswählen, durch die zusätzliche Angabe des "Minimalbestandes und der

Abfolge seiner Teile" vor jeder Lektion ist nun die Möglichkeit gegeben, diesen Mittelstufenkurs tatsächlich zielgruppenbezogen und differenziert einzusetzen.

2) Struktur des Lehrwerks

Der Aufbau der einzelnen Lektionen entspricht dem der Erstaussgabe; die Lektionsteile werden durch das Leitthema des Basistextes sowie durch eine Konzentration auf einen grammatischen Problembereich zusammengehalten; wichtig ist die durch die Neubearbeitung erleichterte Möglichkeit, je nach Lernvoraussetzung und Leistungsstand ein "Teilsortiment" aus einer Reihe auszuwählen und lernerorientierte Schwerpunkte zu setzen.

Auch das Verfahren, durch ein einfaches Zeichensystem die Medien zu integrieren und Hinweise für die Arbeitsschwerpunkte jeder Materialeinheit zu geben, wurde beibehalten.

Genereller Aufbau: im Prinzip weisen alle Lektionen (= "Reihen") einen gleichartigen Aufbau auf, allerdings mit einer Reihe von Variationen und ferner mit dem ausdrücklichen Hinweis der Autoren, daß die Materialien "nicht in der chronologischen Abfolge ihrer Behandlung, sondern nach Materialkomplexen geordnet sind" (S. 12). Den Kristallisationskern jeder Lektion bilden der Basistext, der Text für das Leseverstehen, die Hörverstehens- und Hör-Schreib-Texte auf dem Tonband. Jeder Lektion ist ein Übersichtsplan "Minimalbestand und die Abfolge seiner Teile" vorangestellt - angesichts der Komplexität des Programms sicher eine erste Hilfe; nach wie vor aber fehlt ein strukturierendes Lehrerbegleitheft. Ab Lektion 2 ist gegenüber der Erstaussgabe neu hinzugekommen jeweils zumindest ein literarischer Text für jede Lektion.

Die sieben Lektionen sind jeweils einem Leitthema zugeordnet - diese Themen sind über die Lektionen hinaus nicht miteinander verknüpft; das "Leitmotiv" der Abfolge der Lektionen bildet das Verb mit der allmählichen Erweiterung seiner Satzbaupläne.

Die einzelnen Lektionen sind jeweils durch das im Basistext vorgegebene Leitthema sowie einen grammatischen Problembereich charakterisiert - beides läßt sich am Inhaltsverzeichnis übersichtlich ablesen.

Die Textsorten sind in unregelmäßiger Folge über alle Lektionen

verteilt und umfassen ein breites Spektrum; ebenso vielfältig sind die Hörverstehenstexte.

Neben dem Textbuch werden ein Arbeitsheft für weitgehend selbstständige Bearbeitung, ein Heft mit Hinweisen, Lösungen und Transkriptionen sowie Tonbänder (Tonband oder Kassette) angeboten. Diese Materialien sind nicht lektionsübergreifend organisiert. Das Textbuch enthält einen Anhang mit den zusätzlichen Materialien und Aufgaben zur Hinführung auf die Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts; auch für diesen Anhang ist die Zuordnung zu bestimmten Lektionen angegeben.

3) Unterrichtsorganisation

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß Hilfen für eine lehrerunabhängige Bearbeitung nun nur noch im Arbeitsheft enthalten sind und das Lehrwerk im Prinzip nun als Leitmedium für den Klassenunterricht gedacht ist.

Es fehlen Hinweise für eine mögliche Aufteilung der einzelnen Lektionen auf Unterrichtsstunden und für die zeitliche Erstreckung. Der grobe Hinweis, das Lehrwerk sei für einen Intensivkurs von 150 bis 180 Stunden Dauer geeignet, hilft dem Lehrer wahrscheinlich nicht bei der Frage, wie ausführlich er die einzelne Lektion und die nicht-obligatorischen Materialteile behandeln soll.

4) Sprachdidaktische Konzeption

Mit seiner Konzentration auf Hör- und Leseverstehen weist das Lehrwerk eine deutlich audio-linguale Komponente auf, akzentuiert daneben aber (wenn auch keineswegs "traditionell") durchaus die systematische Vermittlung von Grammatik; methodisch muß das Lehrwerk daher als Mischform angesehen werden.

Bis auf die einleitenden Seiten erhält der Lehrer keine ausdrücklichen Hilfen und Hinweise für die Realisierung der Konzeption der Autoren - gerade für den in der angewandt-linguistischen Diskussion wenig bewanderten Lehrer wird der Anspruch zwischen dem Dependenz-Verb-Modell und der unterrichtlichen Umsetzung über die grammatischen Übungen gelegentlich schwer einzulösen sein.

Fertigkeiten: Das Lehrwerk zielt vorrangig auf die Schulung des

verstehenden Hörens und verstehenden Lesens, jede Reihe enthält nunmehr besondere Rede- und Schreibanlässe zur Förderung des produktiven Schreibens und des "initiativen Sprechens" (S. 10). Schwerpunktsetzung in der Vermittlung der Fertigkeiten bleibt dem Lehrer überlassen. Er kann dem Hör- oder dem Leseverstehen den Vorrang geben. Dies ist auch trotz prinzipiell gleichartigen Aufbaus der Lektionen unterschiedlich für einzelne Lektionen möglich. Die Aufgaben zur freien Äußerung, zur Ausdrucksfähigkeit und zur Fragebildung stellen ausreichende Ansatzpunkte auch für die Förderung des produktiven Sprechens und Schreibens dar. Vielleicht liegt hierin auch ein Grund dafür, daß die Autoren das Lehrwerk nun doch wieder prinzipiell unterrichtsbezogen und weniger im Bereich des Selbstunterrichts ansiedeln: produktives Schreiben und Sprechen bedürfen bei den gewählten Aufgabenstellungen sehr stark der Hilfe und Kontrolle durch den Lehrer.

Nutzt der Lehrer die Möglichkeiten der Auswahl und Akzentsetzung, so lassen sich alle Fertigkeiten in ausreichendem Maß ausbilden; die gewählte, konzentrische Progression ist einem anspruchsvollen Mittelstufenunterricht angemessen.

5) Übungen

Die Übungsformen sind sehr variiert; sie reichen vom Bestimmen von Satzteilen bis zum Dialog mit verteilten Rollen. Neu sind Übungen zu Sprechanlässen (vgl. z.B. S. 191); wichtig ist auch, daß der Hinweis der Autoren ernst genommen wird, diese Übungen in wechselnden Sozialformen (auch in Arbeitsgruppen, partnerschaftlich und individuell) zu realisieren und dabei durchaus auch von der Möglichkeit der Binnendifferenzierung Gebrauch zu machen.

Die Übungsformen werden nicht im einzelnen begründet, ergeben sich aber zum einen aus dem Anspruch der Autoren, Sprache im Text- und Dialogzusammenhang verstehen und produzieren zu können, zum anderen aus den speziellen Aufgabenstellungen einer Lektion. Sie dienen der Wiederholung von Wortschatz und Grammatik, ohne daß dies dabei gegenüber der Funktion von Übungen, zur Texterschließung beizutragen, aufdringlich dominiert.

6) Motivierung und Aktivierung der Lernenden

Von den Übungen her ist ein hoher Grad an Aktivierung wie auch Motivierung der Lernenden zu erwarten - die Vermittlung geschieht überwiegend durch anspruchsvolle Lernaufgaben, zu denen jedoch durch die sorgfältige Entwicklung der Übungen aus den Texten ausreichende Hilfen für den Lernenden gegeben werden. Die Texte berücksichtigen die Probleme von Lernenden, die sich in der Bundesrepublik bzw. in Berlin aufhalten, und entsprechen dem Erfordernis der Aktualität, ohne mit einer allzu durchgängigen Problematisierung Lehrer und Schüler zu überfordern. Eine allzu einseitige zeit- und sozialkritische Tendenz ist gegenüber der Erstaufgabe zurückgenommen worden.

Ermüdend könnte sich bei der Arbeit mit dem Lehrwerk höchstens auswirken, daß jede Lektion mit einer Vielzahl von Übungen jeweils auf ein Leitthema konzentriert ist und dieses zu ausgiebig behandelt wird, da die Übungen durchweg auf dieses Leitthema Bezug nehmen. Hier ist es die Aufgabe des Lehrers, auf Ermüdungserscheinungen der Lernenden zu achten.

Im übrigen muß gesehen werden, daß die primäre Lerngruppe für dieses Lehrwerk die im Inland Deutschlernenden sind; auch wenn die Überarbeitung gerade hier 'neutralisiert' hat und sich das Lehrwerk nun sicher eher (zumindest in Auswahl) auch für den Mittelstufenunterricht im Ausland eignet, wird diese Inlandsorientierung für den Auslandsunterricht ein Motivationsproblem darstellen.

7) Deutsch: Abgrenzung, Texte

Laut Vorwort (S. 10) sind gegenüber der ersten Auflage 14 Texte weggelassen und nur teilweise durch neue ersetzt worden, in einer Reihe von Lektionen sind insgesamt 5 literarische Texte neu hinzugekommen. Außerdem wird in jeder der 7 Reihen eigens auf Rede- und Schreibanlässe zur Förderung des produktiven Sprechens und Schreibens hingewiesen.

Es wird gesprochene und geschriebene deutsche Umgangssprache geboten (S. 11). Regiolekte werden so gut wie nicht angegeben, auch Soziolekte nur bedingt; gewisse Fachsprachen werden aber in den großenteils authentischen Texten bewußt geübt. Vor allem der sogenannte "Nominalstil" wird in speziellen Funktionen dargestellt und geübt (S. 76, S. 142). Dabei werden auch Gebrauchs-

bedingungen für die Verwendung bestimmter Ausdrucksweisen angegeben.

Abgrenzungskriterien grammatischer, lexikalischer oder pragmatischer Art werden nicht angegeben. In der Tat hat das Lehrwerk die Intention, Standardsprache in möglichst vielseitigen Ausprägungen zu lehren. Dieses Ziel dürfte, wenn das Lehrwerk systematisch durchgearbeitet wird, auch weitgehend erreicht werden.

Die meisten Texte sind authentisch adaptiert bzw. authentisch gekürzt (S. 11); nur wenige speziell für das Lehrwerk gemachte Texte sind vorhanden. Dies kommt dem Lernziel (Vermittlung beliebiger Strukturen der deutschen Standardsprache) sicherlich entgegen, stellt aber an den Lernenden sehr hohe Anforderungen.

Einzelheiten ergeben sich aus dem Quellennachweis, der allerdings gegenüber der ersten Auflage nicht verbessert wurde: dort hatte man, auf sieben Seiten, übersichtliche Tabellen zu den Einzeltexten. In der Neubearbeitung sind die Angaben mit einem "Quellenverzeichnis" auf wenig mehr als einer Seite untergebracht, in einer Typographie, die mindestens vielen Lehrern Mühe bereiten dürfte. Zwar sind die Angaben ausreichend, die Kategorisierungen klar (es gibt nur die Verweise "...aus...", "...nach...", "Montage" und "Originalbeitrag"). Aber die Mühe, die sich die Autoren mit der Textauswahl bzw. -aufbereitung gemacht haben, hätte doch eine etwas ausführlichere Darstellung verdient.

Die Texte sind uneingeschränkt akzeptabel. Auch in den Übungen begegnen nur sehr selten schulbuchhafte Formulierungen (ärgerlicherweise ist aus der ersten Auflage die Frage 15 (S. 23) "Was war für die Tiere jetzt das Wichtigste?" stehen geblieben).

8) Grammatik

In Vorwort und "Hinweisen" wird Grammatik ausdrücklich in das Lehrwerk für Fortgeschrittene einbezogen. Dies kommt in den Übungsteilen der einzelnen "Reihen" entsprechend deutlich zum Ausdruck. Ein großer Teil der Übungen beschäftigt sich nicht nur mit grammatischen Strukturen, sondern auch die Anweisungen weisen ausdrücklich darauf hin: Unterscheidungsübungen zielen etwa darauf ab, daß der Lernende in vorgegebenen Texten zwischen Präpositionalergänzungen und Adverbialergänzungen unterscheidet

usw.

Als theoretische Grundlage des gesamten Werkes wird ausdrücklich die "Dependenz-Verb-Grammatik" genannt (S. 9), als grundlegende Werke werden Engel/Schumacher: Kleines Valenzlexikon deutscher Verben und Adjektive, München 1978, angegeben; ferner Kaufmann: Die indirekte Rede und mit ihr konkurrierende Formen der Redeerwähnung, München 1976; und Latzel: Die deutschen Tempora Perfekt und Präteritum, München 1977. Die Ausführungen in Vorwort und Hinweisen werden durch die Darstellung in dem Übungsteil uneingeschränkt bestätigt. Auf geringfügige (teilweise irrtümliche) Abweichungen und Fehler wird unten verwiesen. Die Grammatikdarstellung könnte für den Schüler (und gelegentlich sogar für den Lehrer) manchmal zu anspruchsvoll sein.

Gegenüber der Erstausgabe sind in die Grammatik einbezogen: Passiv- und Ersatzformen, Tempusgebrauch, indirekte Rede.

Die meisten Regeln werden explizit angegeben, vor allem im Hinblick auf die verbale Valenz und die Wortbildung.

Die Terminologie lehnt sich an das in den genannten Werken entwickelte Dependenz-Verb-Modell an. Auf einige Widersprüche muß in diesem Zusammenhang hingewiesen werden. Auf den Seiten 30 bis 32 findet man verschiedene Termini für die selbe Sache, z.B. "Gleichsetzungsergänzung" (S. 30) und "Einordnungsergänzung" (S. 32) für das letzte Element in dem Satz *Du wirst Stadtmusikant*. Ebenso stehen nebeneinander "Modalergänzung" (S. 30) und "Artergänzung" (S. 33) für das letzte Element in dem Satz *Ich bin alt*. Hier scheint den Autoren eine Nachlässigkeit unterlaufen zu sein, die bei einer künftigen Auflage leicht zu bereinigen ist. Die Doppelheit von "Infinitivergänzung" (S. 30, S. 31) und "Satzergänzung" (S. 33) kann möglicherweise auf verschiedene syntaktische Kategorien zurückgeführt werden (was aber aus dem Text durchaus nicht deutlich wird). In jedem Fall aber muß der Lernende (und in der Regel wohl auch der Lehrer) in die Irre geführt werden, wenn er die folgende Darstellung auf S. 30 liest:

Er wollte Stadtmusikant werden.

Nom'erg Infinitiv'erg

Ganz gleich, was die Autoren unter einer "Infinitivergänzung"

verstehen mögen: *Stadtmusikant* kann eine solche Infinitivergänzung sicherlich nicht darstellen. Und wenn die Autoren der Ansicht sind, daß alle Satzglieder außer dem "Subjekt" (Nomina-tivergänzung) von einem Modalverb wie *wollte* abhängen, so mag das durchaus sinnvoll sein - selbstverständlich ist es jedenfalls nicht, und eine ausführliche Erklärung wäre hier vonnöten.

Im übrigen ist die Terminologie konsistent, mindestens im Bereich der Satzglieder. Bei der Passivbildung begegnen die traditionellen Termini "Vorgangspassiv" und "Zustandspassiv", die pädago-gisch bedenklich sind, weil sie Inhalte suggerieren, die immer-hin in einer gewissen Anzahl von Fällen nicht vorliegen und da-durch den Schüler zu falschem Sprachgebrauch führen können.

Die Beschreibungs- und Erklärungssprache ist verständlich: "Die Sätze des folgenden Textes bestehen aus Ergänzungen und sogenann-ten freien Angaben" (S. 193). "Die freien Angaben sind Adverbien" (S. 196). Wo Unklarheiten bestehen können, hilft der Hinweis auf die zugrunde gelegte wissenschaftliche Literatur. Insgesamt wird die Grammatik, immer unter Rückgriff auf Erscheinungen der behan-delten Texte, verbal vermittelt und erläutert.

9) Phonik und Graphemik

Das Buch enthält weder Angaben noch Übungen zur segmentalen oder zur suprasegmentalen Phonik. Aussprache und Intonation werden lediglich implizit mit Hilfe der Tonbänder geübt. Dies entspricht der geforderten Sprechfertigkeit der Lernenden. Es wäre aller-dings zu überlegen, ob nicht auch in einem Lehrwerk für Fortge-schrittene Übungen zu sprechakttypischen Intonationsmustern sinn-voll wären. Neben Frage und Aufforderung wäre dabei vor allem an die spezielleren Sprechakte wie Drohung, Warnung u.ä. zu denken.

Hinweise zu Orthographie und Interpunktion finden sich in dem Lehrwerk nicht. Mindestens eine Bewußtmachung der wichtigsten Regeln für die Kommasetzung hätte man erwarten dürfen.

10) Lexik

Die Semantisierung deutscher Wörter wird, wie schon in der er-sten Auflage, sehr einleuchtend sowohl durch den Kontext als auch aufgrund der Wortbildung vorgenommen. Vgl. dazu die sehr lehrreichen Hinweise auf S. 66ff. "Zur Technik des Erschließens"

sowie, wiederum unverändert aus der ersten Auflage übernommen, das nützliche Flußdiagramm auf S. 69. Mit diesem Verfahren ist vermutlich das Optimum dessen erreicht, was auf dieser Stufe den Lernenden sinnvollerweise zugemutet werden kann.

In den Bedeutungserklärungen zu Lesestücken sind Mängel der früheren Auflagen eliminiert worden. Der Ausdruck *sein lassen* wird mit "nicht tun, unterlassen" (S. 41) erklärt gegenüber (falschem) "etwas nicht tun, unterlassen" in der ersten Auflage. Verschlechtert gegenüber der ersten Auflage (die in diesem Fall höchstens unklar war) hat sich die Erklärung *verpflichten* - "versprechen, etwas zu tun ...": das zu erklärende Verb heißt natürlich *sich verpflichten*; die dargebotene Erklärung ergibt überhaupt keinen Sinn und muß den Lernenden in Schwierigkeiten bringen.

Die folgenden Hinweise betreffen Einzelheiten: Der *Klare* ist (S. 84) als "ein klares, stark alkoholisches Getränk: Schnaps; Branntwein" wahrscheinlich nicht zutreffend definiert; der *Klare* ist nach Ausweis der Fachliteratur und Auskünften von Fachleuten immer ein farbloser Schnaps.

Die *Brotzeit* dürfte zwar wirklich, wie es auf S. 84 heißt, im süddeutschen Raum üblich sein. Sie heißt aber nur im bayerischen Sprachraum so, während sie im schwäbisch-alemannischen Sprachraum als "Vesper" bezeichnet wird.

Der *Brennpunkt* ist (S. 118) unzureichend erklärt, soweit man nicht auf den physikalischen Begriff des Brennpunkts rekurriert, der praktisch allen Deutschlernenden bekannt sein dürfte. Daß aber im ganzen gerade hinsichtlich der Wortbedeutungen erhebliche Verbesserungen, auch Präzisierungen, erreicht worden sind, läßt sich z.B. auch an dem Böll-Text "Über mich selbst" ablesen, zu dem in der ersten Auflage genau eine halbe Seite an Worterklärungen angeboten wurde, in der Neubearbeitung aber fast zwei Seiten.

Erwähnung verdient ferner die Behandlung der Modalverben (S. 233ff.), die konzentrisch auf verschiedenen Wegen vorgenommen wird: zunächst semasiologisch, ausgehend von den Verbalgefügen, wobei etwa dem Gefüge "Modalverb + Infinitiv I Aktiv" bestimmte inhaltliche Merkmale zugeschrieben werden; dann teil-

weise onomasiologisch, wobei bestimmte Modalverben als Ausdrucksmittel für bestimmte Inhalte (Vermutung, Bedingung usw.) dargestellt und geübt werden. Hier läßt die Übersichtlichkeit gelegentlich zu wünschen übrig. Es ist auch die Frage, ob *müssen* als Ausdruck für eine Bedingung" (S. 240f.) wirklich einleuchtend dargestellt ist. Daß hier aber Richtiges und Wichtiges gesehen ist, kann nicht bezweifelt werden. Und im ganzen ist hier ein Grad an Vollständigkeit erreicht, den man anderen Lehrbüchern wünschen möchte.

Eine wichtige Rolle wird der Wortbildung zugeschrieben, die in dem Lehrwerk vor allem für die Erschließung unbekannter Wörter angesetzt wird (dies neben anderen Mitteln). In dieser Hinsicht muß das Lehrwerk als vorbildlich bezeichnet werden; wenn auch manche Erschließungsprozeduren nur auf dem Papier so einfach sein dürften, wie sie im Lehrbuch erscheinen. Wertvoll ist in jedem Fall das schon erwähnte Flußdiagramm (S. 69) für die Erschließung unbekannter Wörter. Es werden ferner Nominalisierungen, Adjektivierungen, Verbalisierungen vorgestellt und geübt. Es ist in jedem Falle gut, daß der Lernende mit diesen Möglichkeiten der deutschen Sprache vertraut gemacht wird. Bedenken müssen allerdings angemeldet werden, wenn in Übungen solche Bildungen nicht bloß interpretiert, sondern auch erzeugt werden sollen, z.B. S. 136 f. Da Bedingungen und Grenzen der Wortkomposition und -ableitung im Deutschen noch keineswegs feststehen, können solche Übungen zur Produktion systemkonformer, aber normwidriger Formen führen. Zwar werden im Buch nur Bildungen verlangt, die tatsächlich normgerecht sind, z.B. (S. 136):

Eine Ente, die fertig zum Braten ist →
eine ... Ente

Aber was hindert den aufmerksamen Lernenden daran, nach solchen Mustern auch Adjektive wie *abmarschfertig*, *nachgebebereit* usw. zu bilden?

Die Unterteilung des Wortschatzes in Wortklassen folgt im wesentlichen traditionellen Verfahren.

11) Morphologie und Syntax

Die Wortmorphologie wird in einem auf der Grundstufe aufbauenden Lehrwerk naturgemäß nicht mehr so eingehend geübt. Erwähnung

verdient hier vor allem die Übung zum Gebrauch des Präteritums und des Plusquamperfekts (S. 26f.). Diese Übung kann, selbst wenn in der Grundstufe gründlich vorgearbeitet wurde, ohne zusätzliche Erklärungen nicht erfolgreich durchgeführt werden.

Gewisse Phrasenstrukturen werden umsichtig und ausführlich dargestellt und eingeübt. Dies gilt z.B. für das erweiterte Partizipialattribut (S. 161ff.), das Deutschlernenden ständig Schwierigkeiten bereitet; die entsprechenden Teile stimmen mit der Fassung der ersten Auflage überein. Allerdings bietet M. Rall (in: Rall/Engel/Rall, DVG für DaF, S. 187f.) mit Hilfe einer streng geregelten Folge von Transformationen ein nicht nur umfassenderes, sondern vermutlich auch instruktiveres Verfahren.

Die Satzglieder sind im Sinne von DVG konsistent dargestellt. Auf einige äußerliche Mängel wurde unten schon hingewiesen. Im übrigen sind Fehler, die noch die erste Auflage enthielt, beseitigt worden. Zum Beispiel wird der noch in der ersten Auflage unternommene Versuch, Ergänzungen und Angaben nach dem Kriterium der Notwendigkeit bzw. Nichtnotwendigkeit zu unterscheiden, in der Neubearbeitung aufgegeben. Nicht klar ist allerdings, was die Autoren meinen mit der Bemerkung (S. 37), daß die Angaben "nicht direkt vom Verb abhängen". Vom gewählten Grammatikmodell her ist diese Behauptung unhaltbar. Was gemeint ist, klingt zwar in den einschlägigen Übungen an, müßte aber, dem generellen Verfahren des Buches entsprechend, explizit gesagt werden: die Autoren werden wohl nicht darum herumkommen, in einer künftigen Bearbeitung den Begriff der Subklassenspezifität in einer pädagogisch geeigneten Form zu vermitteln.

Im übrigen wird der Unterscheidung zwischen obligatorischen und fakultativen Ergänzungen, der Unterscheidung zwischen Präpositionalergänzung und Adverbialergänzung (S. 34f.), der Morphostruktur der freien Angaben (S. 193ff.) viel Raum gewidmet; dies ist ein wichtiger Unterschied gegenüber vielen anderen Lehrbüchern. Auch die ausgedehnten Übungen zu den verschiedenen Verwendungsweisen von *es* (S. 55f.) sind nützlich und erscheinen geeignet zur Vermeidung häufiger Fehler.

Die auf den Satzgliedern der Dependenz-Verb-Grammatik aufbauenden Satzstrukturen bilden naturgemäß einen weiteren Schwerpunkt

des Lehrwerks. Die Autoren postulieren ausdrücklich, daß der Lernende die Satzbaupläne "verinnerlichen" müsse. Diesem Ziel dienen denn auch zahlreiche Übungen, die nicht nur grammatische Kategorien und Regeln explizit machen, sondern auch der Einprägung sprachlicher Muster dienen. Das Lehrwerk geht in dieser Hinsicht offensichtlich weiter als jedes andere, und die bisher erfolgte vielfältige Resonanz scheint dem Ansatz Recht zu geben. Die Darstellung ist gerade hier besonders klar und erlaubt Rückgriffe auf entsprechende theoretische Darstellungen. Verwirrung kann allenfalls eine Einzelheit unter den auf S. 15f. dargestellten "Grundformen des Verbs" stiften: die Fügungen *sein/bleiben/werden* + Adjektiv werden in allen Ausprägungen der Dependenz-Verb-Grammatik nicht als komplexe Verben angesehen, sondern als Verben mit Artergänzung. Die Definition der Ergänzungen als subklassenspezifischer Satzglieder erlaubt nur diese Lösung, die überdies den Vorteil hat, das Lexikon nicht ins Ungemessene anschwellen zu lassen. Daß die Autoren auf den Seiten 30 und 33 die Sätze *Ich bin alt.* bzw. *Der Esel gilt als klug.* im Sinn der Dependenz-Verb-Grammatik als Sätze mit Artergänzungen interpretieren und sich damit selbst widersprechen, beweist, daß auf S. 16 ein Irrtum unterlaufen sein muß.

Probleme der Wortstellung werden in einem Teil der Übungen implizit mitgeübt. Es muß aber im Hinblick auf die Konzeption des Lehrwerks verwundern, daß dieser Bereich nicht thematisiert wird.

Textkonstitution wird nicht nur implizit in Dialogen, sondern auch explizit anhand der Funktion der "Prowörter" bewußt gemacht und geübt. Sie (Pronomina und Adverbien) werden gemäß den "Hinweisen" (S. 17) in ihrer satzübergreifenden (textkonstituierenden) Funktion erkannt. Dies sollte allerdings noch wesentlich stärker thematisiert und systematisch geübt werden. Im übrigen ist nicht zu erkennen, inwiefern diese Funktion der Prowörter, wie es die "Hinweise" behaupten, einen "hauptsächlichen Anwendungsbereich des Dependenz-Verb-Modells" darstellen sollen. Textkonstitution kann zwar innerhalb dieses Modells beschrieben werden, ist aber sicherlich nicht im angedeuteten Sinne modellspezifisch.

Transformationen sind in dem Lehrwerk vor allem in den ausführ-

lichen und zum Teil recht schwierigen Umformungsübungen enthalten. Es geht hier nicht nur um Wortsubstitutionen, sondern um den Ersatz von Modalverbgefügen durch einfache Verben, von Adverbien durch Präpositionalgefüge, von Infinitivsätzen durch subjunktionale Nebensätze und umgekehrt, von Nominalphrasen durch Nebensätze, von einfachen durch satzförmige Angaben, um die Umstellung und gegebenenfalls Eliminierung von *es*, um anaphorischen Anschluß vorher unverbundener Sätze usw.

12) Kommunikative Kategorien/Sprechakte

Das Lehrwerk bewegt sich vorwiegend im innerlinguistischen Bereich. Übungen zu spezifischen Formen von Sprechakten finden sich, allerdings implizit, verschiedentlich, vor allem in den "Aufgaben zur freien Äußerung", "Aufgaben zur Ausdrucksfähigkeit", "Aufgaben zur Fragebildung" u.a.. Im übrigen werden Sprechakte nicht thematisiert oder problematisiert. Ein Anlaß zur Behandlung kommunikativer Kategorien findet sich auf S. 274f., wo in den "Zusätzlichen Materialien und Aufgaben zur Hinführung auf die Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts" Äußerungen zu bestimmten Sprechanlässen geübt werden sollen. Dieser Ansatz wird allerdings nicht weiter ausgeführt.

13) Kontrastivität

Das Werk ist naturgemäß nicht kontrastiv angelegt.

14) Thematische Zielangabe

Die Änderungen der Neuauflage im thematischen Bereich sind nicht allzu umfangreich; im folgenden werden deshalb nur die wichtigsten Änderungen gegenüber der Erstauflage beschrieben. Die Zielsetzung des kritischen Vergleichs ist in Absicht und Durchführung der Neubearbeitung des Lehrwerks abgeschwächt worden. Hier hat sich möglicherweise die Kritik des 1. Bandes des Mannheimer Gutachtens ausgewirkt: das Lehrwerk will jetzt "die Lernenden über den Erwerb des Verständigungsmittels Deutsch in soziale Interaktionen bringen und ihnen auf diesem Wege zu einer immer differenzierteren Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit verhelfen" (S. 18). Dementsprechend sind mehrere etwas einseitige Passagen des früheren Lehrbuchs gestrichen worden, z.B. der Satz:

"Ich dachte, daß ein so reiches Land wie die Bundesrepublik wenigstens für seine Studenten und unverheirateten Arbeitnehmer sorgt" (S. 45); auch das polemische Flugblatt wurde nicht mehr abgedruckt (1. Auflage S. 108). In anderen Fällen ist *Systemanalyse* an die Stelle bloßer Kritik getreten, vgl. die Erweiterung des Ethematik in der Reihe 3 um gleich drei neue Abschnitte, und zwar um den kulturellrelativierenden Abschnitt "Deutsche Geselligkeit" (S. 90), die Sprachübungen anhand von Rezepten und ein literarisches Gesprächsangebot (Brecht: Über niederen Materialismus, S. 112ff.).

15) Kommunikation, Gesellschaft, Situationen

Der präzisierten Zielsetzung des Lehrbuchs entsprechend ist die Perspektivik des Redens und Handelns in Urteilssituationen verdeutlicht worden. Antworten werden jetzt als Prädikation klargemacht und einander gegenübergestellt (S. 47ff.); in Abschnitten wie der Ladenschlußdiskussion wird die Sehweise der verschiedenen Interessen verdeutlicht (S. 125f.). Die gestellten Fragen (S. 126; S. 161) ermöglichen alternativorientierte Antworten. Entsprechendes ist von den Kapiteln zur Beurteilung von Einkommensverhältnissen u.a. zu sagen (S. 225ff.). Diese Perspektivik kommunikativen (Handelns und) Verhandelns über Inhalte ist ein unbestreitbarer Fortschritt in der Lehrwerkstrukturierung und sollte überall zum Grundsatz der Präsentation von Textinhalten werden.

Eine Begründung für die Auswahl der Informationskomplexe wird indessen nicht gegeben; das Mißverständnis schaffende Kapitel zur "Meuterei in einem Mädchenwohnheim" wurde in keinem einzigen Teil geändert. Der in der Neubearbeitung im ganzen stärker konturierende statt "kritisierende" Ansatz des Lehrwerks wird hier nicht eingelöst.

Die Erweiterung der alltagskulturellen Thematik am Beispiel des Essens ist zu begrüßen, nachdem der Adressatenkreis weitgehend auf den in Deutschland anwesenden Lernenden eingengt blieb.

Nichtverbale Faktoren der Kommunikation sind wie bisher vom Lehrwerk nicht aufgenommen worden.

Gut gelungen ist die wesentlich breitere Berücksichtigung stets

perspektivisch vorgehender literarischer Texte, die harmonisch und methodisch sinnvoll in die Textreihen "Krankheit" (Kipphardt), "Essen" (Brecht), "Studium" (Timm) und "Konsumgewohnheiten" (Grass) eingeordnet worden sind. Diese thematisch orientierte Auswahl und ihre Erschließung durch einschlägige Fragen zum Textverständnis entsprechen dringenden Erfordernissen der Kombination von Sprach- und Literaturdidaktik im Studienbereich Deutsch als Fremdsprache. Dieser Weg sollte auch in anderen einschlägigen Sprachlehrwerken gegangen werden.

16) Interkulturelle Kommunikation, Kulturrelativierung, Deutschlandbild

Das Lehrwerk brachte bereits in der Erstfassung mit dem Öfters versuchten Einbezug der Erwartungen des Deutsch lernenden Ausländers bzw. mit der Aufforderung an ihn zu Kulturvergleichen deutliche Perspektivierungen kulturrelativierender Art ("Was ist bei Ihnen zu Hause bemerkenswert anders?" - S. 228 neu, S. 206 alt) ein. Diese Ansätze hat die Neufassung leider nicht weiterentwickelt.

Bedenklich erscheint (auch unter dem Aspekt eines differenzierten Deutschlandbildes) neben der Defizienz von europäischen Horizonten das völlige Fehlen industriesoziologischer Perspektiven; gestört im Sinne einseitiger Distanz sind hier Wille oder Fähigkeit der Autoren, industrielle Arbeit z.B. als ökonomische Voraussetzung etwa des Bildungswesens zu thematisieren. Von der deutschen Ideologie der "freien Marktwirtschaft" erfährt der Lernende, obwohl mittelbar von ihr betroffen, nichts. Man hat den Eindruck, daß ADLER/STEFFENS (und auch andere Lehrwerke) sich ihre "Unabhängigkeit" von Interessen und Erfordernissen der Wirtschaft, Technik, Industrie entschieden zu leicht machen. Mit dem bloßen Vorstellen eines Gewerkschaftverbands (Neufassung) ist es nicht getan. Wer im übrigen ein perspektivisch einigermaßen ausgewogenes Bild der Fremdkultur Deutschland vermitteln will, der müßte auch die Kirchen und ihre Bedeutung thematisieren. In welcher europäischen Kultur sonst ist Religion ein versetzungsrelevantes Schulfach?

4.2. ARNSDORF/EISENBERG

o) Untersuchte Materialien

Arnsdorf, Dieter und Ulrich Eisenberg: Deutsch sprechen - Deutsch verstehen. Tonbandübungen für die Mittelstufe, 2 Bände (Teil I, Teil II), Heidelberg (Groos) 1974 bzw. 1976. Tonbänder zu beiden Teilen.

1) Lernziele und Methoden

Das in den beiden Textheften identische Vorwort gibt auf insgesamt fünf Seiten Hinweise für den Kursleiter, die über allgemeine Zielsetzungen und Aufbau des Programms informieren: es handelt sich um ein lehrbuchunabhängiges Programm, das einen "Lernzuwachs durch eine Verbesserung sowohl der Sprechfertigkeit als auch des Hörverständnisses" erreichen will (Vorwort I, S. 5). Die Lernziele werden nicht präziser beschrieben, sondern dann durch die "Themen" (= Lektionen) weiter definiert.

Zielgruppen und Lernvoraussetzungen: das Übungsprogramm wendet sich vorrangig an ausländische Studenten, die über gute Grundkenntnisse (etwa VHS-Zertifikat) verfügen. Hinweise für den Lernenden: das Übungsprogramm ist auch für das Selbststudium gedacht; die Hinweise zur Arbeit mit dem Programm enthalten jeweils auch kurze Hinweise zum Selbststudium. Lernzielangaben, Hinweise zum selbstständigen Arbeiten werden jedoch nicht ausreichend gegeben (keine präzisen Lernziele, keine Zeitangaben, sondern lediglich Arbeitsanweisungen für das Durchnehmen der Übungen).

Das Übungsprogramm baut auf dem Zertifikat auf und richtet sich an Mittelstufenkurse. Ein spezieller Abschluß wird nicht angestrebt, vielmehr ist das Material als lehrbuchunabhängiges Zusatzmaterial zu verstehen.

Hinweise auf die methodische Position sind im Vorwort und in den einleitenden Hinweisen zur Arbeit mit dem Kurs vorhanden: dort wird eine audiolinguale Methode vorgestellt und auch für die methodische Umsetzung hinreichend präzisiert.

2) Struktur des Lehrwerks

Alle Lektionen sind gleichartig aufgebaut. Über diesen Aufbau

gibt die Einleitung im Textheft jeweils Auskunft:

1. Übungen zum Hörverständnis
2. Übungen zur Semantisierung
3. Übungen zur Wiederholung der Grammatik
4. Situative Sprechübungen
5. Kontrollübungen

Der skizzierte Aufbau der Lektionen führt in fünf Stufen systematisch von der Präsentation über die Reproduktion zur Produktion. Das Programm übernimmt dabei den Lernrhythmus der audio-lingualen Methode, d.h. es führt von der Festigung des Erlernenen zur produktiven Schülerleistung. Dabei wechseln mit Hörverstehensübungen, aktiven mündlichen Übungen und schriftlich zu lösenden Auswahlantworten auch die Lernaktivitäten der Teilnehmer systematisch ab.

Die Lektionen/Themen folgen weder einer sprachlichen noch einer inhaltlich-situativen Entwicklung. Im Vorwort wird vielmehr ausdrücklich darauf hingewiesen, daß die Themen nicht in der vorgegebenen Reihenfolge behandelt werden müssen, sondern daß sich das Programm "besonders als Ausgangs- bzw. Zusatzmaterial für die Behandlung von Themenkreisen eignet und in der Reihenfolge der Einheiten nicht an eine Progression gebunden ist." (Textbuch I, S. 5).

Die Schwerpunkte der Lektionen ergeben sich aus dem jeweiligen Basistext, dessen thematische und sprachliche Grundlage während der Übungen erweitert, aber nie verlassen wird. Dem Thema werden durchaus unterschiedliche grammatische Phänomene zugeordnet: im Hinblick auf die Grammatik versteht sich das Programm als Wiederholungskurs, wobei angesichts der vermuteten heterogenen Vorkenntnisse bewußt keine allzu systematische Schwerpunktbildung im Bereich der Grammatik vorgenommen wurde.

Die Lektionen sind untereinander nicht verknüpft. Bei den Textsorten ist keine Schwerpunktbildung erkennbar. Es sind allerdings durchweg Texte aus dem Bereich der gesprochenen Sprache, Sachtexte, Werbetexte, eine Reportage, "innere Monologe". Für die Wahl dieser Texte wird keine Begründung gegeben; Dialoge fehlen bei den Basistexten.

Lektionsübergreifende Materialien liegen nicht vor.

Medienverbund: Da sich das Programm an Hören und Sprechen orientiert, bilden die Tonbänder das Leitmedium. Über sie erfolgt Einstieg, Grundlageninformation, Zusatzinformation und Übung. Die Texthefte haben eine eher ergänzende Funktion: vor allem für die Benutzung im Selbststudium übernehmen sie die Kontrollfunktion; sie erlauben außerdem, in das audiolinguale Lehrwerk auch Lesen und Schreiben einzubeziehen. Als Zusatzmaterial erscheint die Konzentration des Programms auf diejenigen Funktionen und Phasen des Sprachunterrichts, die durch Tonbänder wirkungsvoll unterstützt werden können, recht sinnvoll.

3) Unterrichtsorganisation

Das Programm ist primär als Zusatzmaterial gedacht, wobei sich insbesondere die Verwendung für das HSA-Labor anbietet. Die einführenden Hinweise zur Arbeit mit dem Programm regen allerdings auch zur Benutzung im normalen Klassenunterricht sowie zum Selbststudium an. Während die Hinweise zum Klassen- und Sprachlaborunterricht ausreichen dürften, sind die Hinweise zum Selbststudium unzureichend: So wird für die Übungen zur Wiederholung der Grammatik und die situativen Sprechübungen angegeben, der Adressat möge die dem Beispiel folgenden Aufgaben zunächst schriftlich lösen, um sich über die Einzelphänomene klar zu werden. Dies wird erforderlich, um mit Hilfe der im Textheft enthaltenen "Responses und Lösungen" dem selbständig Lernenden auch eine Richtigkeitskontrolle zu ermöglichen. Damit wird jedoch zugleich die audiolinguale Konzeption, die mit den Tonbandübungen einsetzt, in ihr Gegenteil verkehrt; Hinweise zum systematischen Üben im Sprachlabor (Tonbar) ohne Monitoring des Lehrers fehlen. Erschwert wird die Arbeit mit dem Programm dadurch, daß sich keine Hinweise auf den zeitlichen Umfang der Übungen finden, daß auch nicht angegeben wird, welchen Spielraum für Wiederholungen einzelner Übungen oder Übungsteile der Lehrer einrechnen muß. Insofern ist nur abzuschätzen, daß sich die einzelnen Teile einer Lektion bzw. Lektionen selbst nicht mit Unterrichtseinheiten decken.

4) Sprachdidaktische Konzeption

Das Programm folgt den Prinzipien der audiolingualen Methode:

Texte werden über das Verstehen, über Fragen zum Text (für die sich die Antwortformulierungen aus dem Basistext entnehmen lassen) und systematische Umformungsübungen erschlossen. Das Lehrwerk ist einsprachig und gibt dem Lehrer keine Hinweise auf Probleme, die aufgrund bestimmter Muttersprachen der Teilnehmer entstehen.

Fertigkeiten: Bei der Benutzung der Tonbänder werden das verstehende Hören, das imitative und das produktive Sprechen weitgehend nacheinander ausgebildet; unter Einbeziehung des Textbuches auch das verstehende Lesen. Hören und Sprechen werden auf jeden Fall in ausreichendem Maße ausgebildet; da der gleiche Basistext in immer neuen Variationen allen Übungen zugrunde liegt, besteht eventuell auch die Gefahr eines "Über-Trainings".

Das Schreiben wird mit dem vorliegenden Programm nicht ausgebildet. Die meisten Kontrollaufgaben verfahren nach dem Auswahl-Antwort-Prinzip, im zweiten Teil finden sich auch Lückentexte, die jedoch auch lediglich über das Tonband ausgefüllt werden können. Über die Einbeziehung des Schreibens, die in den Hinweisen zum Selbststudium empfohlen wird, finden sich keine Angaben im Programm.

Da die Grammatik den Themen untergeordnet ist, ist eine Progression nicht intendiert (und auch nicht zu erkennen). Leider fehlt ein Hinweis auf die sprachlichen Schwerpunkte der einzelnen Themen und Übungen, die es dem Lehrer möglich machen würden, einzelne Lektionen gezielt als Zusatzmaterial für das Sprachtraining zu verwenden.

5) Übungen

Das gesamte Programm besteht im wesentlichen aus Übungen: Übungen zum Nachsprechen, zum Hörverstehen, Strukturübungen, Umformungsübungen. Alle Übungsformen münden in die Absicht, den Schüler zum sprachlich richtigen, situationsbezogenen Reagieren zu befähigen.

Die Übungen haben unterschiedliche Funktionen im Lernprozeß: In Abschnitt I dienen sie der Erschließung des Basistextes und der Kontrolle des Hörverstehens; es handelt sich daher hier meist um Frage-Antwort-Übungen sowie um Fragen mit Auswahlantworten, bei denen aufgrund von Versuchsdictaten festgestellte

mögliche Schülerfehler aufgefangen werden sollen. In Abschnitt 2 dienen die Übungen (Nachsprechübungen und Lesen des Basistextes) der Festigung des Verständnisses des Basistextes. Die Übungen im Abschnitt 3 dienen explizit der Wiederholung der Grammatik - hier sollen Defizite aus der Grundstufe beseitigt werden. Dabei werden im wesentlichen Umformungsübungen vorgegeben. Abschnitt 4 jeder Lektion enthält sogenannte situative Sprechübungen. Sie variieren das Thema des Basistextes und beziehen in der Regel den Teilnehmer auch inhaltlich ein. Zu Thema 2 "Die berufstätige Frau" etwa werden in Abschnitt 4 vier Situationen mit zugehörigen Übungen vorgegeben:

1. Sie sind gegen die Emanzipation der Frau
2. Inzwischen erkennen auch Sie an, daß einer Frau dieselbe Entscheidungsfreiheit gewährt werden müßte wie dem Mann
3. Sie wissen, daß es noch viele Gegner der Emanzipation gibt
4. Wenn Sie ausdrücken wollen, daß die Lage ihrer Arbeitskolleginnen nicht einheitlich beurteilt werden kann ...

Auch wenn die Zuweisung solcher "Situationen" an Adressaten aus unterschiedlichen Kulturkreisen gelegentlich problematisch sein mag, so zeigen die Übungen doch, daß es hier nicht nur um die paradigmatischen Beziehungen geht, sondern daß in diesen Übungen auch Fragen der Sprechintentionen, der Sprechhandlungen und der Register anklingen. Die Übungen weisen durchweg einen kontextuellen Bezug zum Basistext auf; auch innerhalb des 4. Abschnitts bestehen kontextuelle Bezüge.

Auch in den anderen Abschnitten kann jede Übungseinheit als Kurzdialog (Frage und Antwort) betrachtet werden. Alle Übungen weisen eine hohe Sprechüblichkeit und Nähe zu authentischen Äußerungen auf.

Die Übungen sind hervorragend in die Lektionen integriert und auf die Basistexte bezogen. Es kann freilich nicht ausgeschlossen werden, daß dieses Ausschöpfen der Texte in einer Vielzahl von Übungen gelegentlich auch eine Gefahr für die Motivation der Lernenden darstellt.

6) Motivierung und Aktivierung der Lernenden

Das Programm ist insgesamt auf Aktivierung der Lernenden hin angelegt. Die Übungen bieten vom Hören über das Nachsprechen bis zum Umformen eine Vielzahl von Arbeitsformen.

Die Motivierung hängt stark vom Auswahlgeschick des Lehrers ab. Es würde die Lernenden sicherlich überfordern, wenn innerhalb einer Lektion alle Übungen voll durchgearbeitet würden: dies würde auch eine thematische Übersättigung bedeuten. Hinzu kommt, daß die Übungen sprechtechnisch und sprachlich hohe Konzentration erfordern, so daß das vorliegende Programm tatsächlich nur als Zusatzprogramm in dosierter Auswahl in den Unterricht einbezogen werden kann.

Was über die Motivierung gesagt wurde, gilt für die Übungsformen, leider aber nicht für ihre Realisierung auf den Tonbändern und auch nicht für die Texthefte. Obwohl die Übungen ein hohes Maß an Sprechüblichkeit besitzen, sind sie auf den Tonbändern in Studiomanier außerordentlich steif gesprochen, es gibt kaum einen funktionalen Sprecherwechsel oder eine auch nur andgedeutete situative Einbettung. Erst recht muß die allzu billige Aufmachung der Texthefte als unübersichtlich, motivations- und lernhemmend betrachtet werden. Dies gilt besonders für das Selbststudium: Die am Ende einer jeden Lektion abgedruckten "Responses und Lösungen" sind außerordentlich unübersichtlich und enthalten jeweils nur die "richtige" Lösung, auch wenn es sich dabei nur um ein Einzelwort handelt. Es fehlen in den Textheften typographische Strukturierungen, Hervorhebungen oder ähnliche Lernhilfen.

7) Deutsch: Abgrenzung, Texte

Geboten wird Standarddeutsch, in den Basistexten meist in geschriebener, in den Übungen vorwiegend in gesprochener Version. Varianten der Standardsprache werden nicht systematisch angeboten und geübt. Die Autoren beschränken sich auf den Hinweis, daß die Texte sprachlich "die Nähe zur Sprache der Massenmedien" suchen (I, S. 5). An Textsorten werden ausschnittsweise Werbesprache (I), Sprache der Zeitungsnachrichten (II, III), Sportreportage, Funkmeldungen und Alltagsgespräche angeboten. Lexikalische und grammatische Abgrenzungskriterien werden nicht angege-

ben; die Anforderungen liegen jedenfalls über dem Grundstufenniveau (I, S. 5).

Die Texte sind vermutlich alle von den Autoren eigens angefertigt. Sie wirken authentisch. Leider erhält der Benutzer keinerlei Hinweise darauf, inwieweit sie original sind, wo sie eventuell adaptiert wurden und woher sie stammen. Die Basistexte sind durchweg voll akzeptabel und gut in die Situationen eingebettet. Gleiches gilt für die Übungen.

Die gebrachten Texte entsprechen auch den Erfordernissen der Aktualität; auch wenn die Texte sicher nicht spezifische Probleme eines Ausländers berücksichtigen, treffen sie wahrscheinlich doch den Interessenkreis des fortgeschrittenen ausländischen Studenten. Da das Lehrmaterial als Zusatzmaterial gedacht ist, können die einzelnen Lektionen auch gezielt zur thematischen Ergänzung des Unterrichts im Bereich aktueller, diskussionsfähiger Themen herangezogen werden.

8) Grammatik

Grammatische Regeln und Begriffe sollen nicht explizit gemacht werden. Jede Lektion enthält aber in Abschnitt 3 "Übungen zur Wiederholung der Grammatik". An systematische Durcharbeitung der Grundstufengrammatik ist allerdings auch hier nicht gedacht (I, S. 9). Vielmehr "wird hier versucht, die als Lehrstoff anfallende Grammatik aus den Strukturen des Basistextes zu entwickeln ..." (I, S. 9). Das sieht im einzelnen so aus, daß ein Stimulus-Response-Muster gegeben wird und der Lernende dann auf entsprechende Stimuli entsprechend reagieren muß, z.B. in Teil 9 (II, S. 56):

Übung 1

Hören Sie bitte!

S.: *Finden Sie denn das Spiel schlecht?*

R.: *Nicht gerade schlecht, aber gut auch nicht.*

Ergänzen Sie bitte ebenso!

1.: *Finden Sie denn das Spiel schlecht?*

2.: *Finden Sie denn das Stadion klein?*

usw. bis 5.

Auf diese Art können sicherlich viele (meist komplexe) syntaktische Muster eingeschliffen werden. Aber die zugrunde liegenden grammatischen Regeln werden nicht sichtbar, wer nachfragt, Zweifel beseitigen will, wer nach Generalisierungsmöglichkeiten sucht, wird allein gelassen, zumal es auch keine Referenzgrammatik gibt, in der er nachschlagen könnte. Konsequenterweise wird nicht auf linguistische Schulen verwiesen, es gibt überhaupt keine grammatische Terminologie, keine Beschreibungs- und Erklärungssprache. Das bietet zweifellos auch Vorteile: Lehrer und Lernende brauchen sich mit expliziter Grammatik nicht abzuplagen, sie brauchen nicht mit den vielen richtigen auch die mancherlei falschen oder ungenauen Regeln zu lernen, denen man so oft in grammatikorientierten Lehrbüchern begegnet: Falsches lernt man in diesem Lehrwerk nicht, denn die dargebotenen Texte, auch in den Übungen, sind zweifellos "richtig" und in der Regel überdies situationsgemäß. Aber auf der anderen Seite steht als unleugbarer Mangel, daß man über das audiolinguale Einschleifen der dargebotenen Muster einfach nicht hinauskommen kann, daß keine übergreifenden Zusammenhänge bewußt gemacht werden, daß eigentlich produktives Sprechen, das aufgrund erworbener Regeln Neues erzeugt, mit solchen Übungen gar nicht gelernt werden kann, sondern allenfalls trotz solcher Übungen. Die Grenzen des audiolingualen Verfahrens werden hier besonders deutlich.

9) Phonik und Graphemik

Segmentale wie suprasegmentale Phonik werden mit Hilfe der Tonbänder implizit geübt. In den Hinweisen für den Lehrer wird empfohlen, den Text je nach Ausgangsleistung der Teilnehmer auch in kleinere Abschnitte zu unterteilen, Schülerstimmen aufzunehmen, um der Klasse charakteristische Fehler in Phonetik und Intonation vorführen zu können. Weitere Hinweise fehlen. Das ist bei der segmentalen Phonik gerechtfertigt, weil vorausgesetzt werden darf, daß sie in der Grundstufe ausreichend geübt worden ist. Probleme der Satzintonation sollten allerdings gerade in tonbandgestützten Kursen für Fortgeschrittene aufgegriffen und thematisiert werden, weil nach neuesten Forschungen auf diesem Gebiet die Diskrepanzen zwischen Norm und Praxis auffallend groß sind.

Hinweise zu Orthographie und Interpunktion enthält das Lehrwerk nicht.

10) Lexik

Semantisierung: Im jeweils zweiten Abschnitt jeder Lektion werden dem Lernenden die Satzstrukturen vereinfacht und langsam erweiternd "erklärt" - Worterklärungen o.ä. finden sich nicht, sie sind vielmehr den Umschreibungen dieser sogenannten Semantisierungsübungen zu entnehmen. Die Wahl der Basistexte ist jedoch so geschickt getroffen worden, daß die Texte selbst zur Beschreibung der Situation, zur Umschreibung und kontextuellen Definition von Begriffen ganz wesentlich beitragen - Werbetexte und "innere Monologe" sind durch starke Redundanz gekennzeichnet:

Nein, toll finde ich die Arbeit hier nicht. So in der ersten Woche, da hat's mir noch ganz gut gefallen. Vielleicht weil ich damals das Gefühl hatte, du kannst deine Arbeit. Aber dann hatte ich schon keinen Spaß mehr daran ... (Basistext L.6).

Daß diese rein kontextuelle Vermittlung der Wortbedeutungen nicht in allen Fällen ausreichend ist, liegt allerdings auf der Hand.

Wortbildung wird nicht explizit behandelt, aber in zahlreichen interphrastischen Transformationen geübt. Nominalisierungen (bzw. ihre Umkehrung) sind besonders häufig, z.B.

S.: *Wie groß ist denn das Olympiastadion?*
R.: *Die genaue Größe weiß ich nicht, aber es gehört sicher zu den größten Stadien in der Bundesrepublik. (II, S. 59)*

Solche Übungen mögen für die Interpretation nominalisierter Formen zureichen. Im Hinblick auf die Erzeugung derartiger Formen sind sie unzulänglich, zumal die Gefahr unkontrollierter Produktion nicht von der Hand zu weisen ist.

Da auf explizite Grammatik verzichtet wird, fehlen auch Angaben über Wortklassen.

11) Morphologie und Syntax

Morphologie im engeren Sinne ist nicht primär Gegenstand des Lehrwerks. Da morphologische Erscheinungen in der Grundstufe

ausreichend geübt wurden, ist es auch durchaus vertretbar, wenn sie nur noch implizit mitgeübt werden. Die unkonventionelle (und unseres Erachtens zutreffende) Behandlung einiger Flexionsformen ist hervorzuheben. Während viele Lehrwerke den Gebrauch des Konjunktiv II als Irrealis immer noch als Komponente des Bedingungsgefüges darlegen, findet man in I, S. 53, das Übungsmuster

S.: *Habe ich zu spät angerufen?*

R.: *Ja, Sie hätten viel früher anrufen müssen!*

Dieser verbreitete Gebrauch von Konjunktiv II, zu dem sich vernünftigerweise überhaupt kein "bedingender" Satz konstruieren läßt, entspricht neuesten Forschungsergebnissen der anwendungsorientierten Linguistik (Kaufmann). Und in II, S. 45, wird das "Futur" als Ausdruck der Vermutung, nicht - wie noch weithin in Lehrwerken üblich - primär als Ausdruck der Zukunft, eingeführt:

S.: *Warum arbeiten so viele im Akkord, obwohl sie doch damit ihre Gesundheit gefährden?*

R.: *Es wird ihnen finanziell nichts anderes übrig bleiben, als im Akkord zu arbeiten.*

Schließlich findet man in II, S. 41, eine in Grammatiken selten behandelte, dabei viel verwendete Funktion des Perfekts:

S.: *Hätten Sie Zeit, mir diese Übung zu korrigieren?*

R.: *Ja klar, eine Übung habe ich schnell korrigiert.*

So bieten die Übungen aktuelles und gängiges Sprachmaterial. Aber es muß hinzugefügt werden: Die Gebrauchsbedingungen für die angebotenen Formen bleiben im ganzen unbestimmt, der Lernende - und auch der Lehrer - erhält für Zweifelsfälle keinerlei Hilfen. Das Lehrwerk wird allmählich zum Glaskasten, außerhalb dessen freies Atmen nicht mehr möglich ist. Damit wird diese Form der audiolingualen Methode ad absurdum geführt.

Daß weder Kategorien und Funktionen unterschieden noch die Satzglieder usw. im einzelnen thematisiert werden, hängt mit der geschilderten strikt audiolingualen Konzeption des Lehrwerks zusammen. Positiv ist dabei zu bemerken, daß in allen Lektionen, und zwar schon in den Basistexten, mehr noch in den Übungen, die existimatorischen Angaben eingeführt sind, de-

ren kommunikative Bedeutung erst seit einigen Jahren das Interesse weiterer Forscherkreise erregt. Man findet schon in Teil I z.B. *natürlich, bitte, denn, schon, doch, hoffentlich, eigentlich, bestimmt, nicht wahr* u.a., und das setzt sich durch das ganze Lehrwerk hindurch fort. Damit wird den Lernenden ein wichtiges Instrumentarium für zwanglose Gespräche in die Hand gegeben. Allerdings wünscht man sich differenzierende Übungen und Hinweise auf Stellungsregeln - gerade bei existimatorischen Elementen sind Stellungsfehler häufig. Ähnliches gilt wieder für eine Übung in I, S. 52, die die schwierige Transformation einfacher Sätze in entsprechende Sätze mit abhängigem Infinitiv zum Thema hat:

S.: *Haben Sie Ihren Kurs selbst bezahlt?*

R.: *Nein, den habe ich mir bezahlen lassen.*

Dem Lernenden wird es aufgrund dieses Musters wahrscheinlich gelingen, zu den übrigen vier - völlig identisch konstruierten - Fragen entsprechende Antworten zu formulieren. Daß es noch andere *lassen*-Gefüge, zum Beispiel ohne Reflexivverhältnis, gibt, welche Elemente dabei konstant gehalten werden, welche variabel sind, wird ihm nicht gesagt. Damit tragen solche Übungen, weil sie nur sehr begrenzt generalisierbar sind, zur Entwicklung freien Sprechens nur wenig bei. Mindestens müßten Lehrer und Schüler die Gelegenheit haben, sich weitere Informationen zu verschaffen und entsprechende Übungen anzuschließen.

Es ist bemerkenswert, daß in dem Lehrwerk sehr viele verschiedenartige Satzstrukturen geübt werden und dabei weitgehend von den simplifizierenden Grammatiktraditionen abgegangen wird. Dies läßt sich leicht ablesen an der Art, wie die Frage-Antwort-Relation dargestellt wird. Die durchgehende Einbettung in leicht vorstellbare Kommunikationszusammenhänge begünstigt Kurzsätze.

Darüber hinaus sind viele Antworten zwar durchaus üblich, widersprechen aber gesetzten Normen, so bei sogenannten Ja-Nein-Fragen:

S.: *Muß der Arbeiter mit Schwierigkeiten rechnen, falls er mal langsamer arbeitet?*

R.: *Wahrscheinlich kann er ruhig mal langsamer arbeiten, Hauptsache, er fällt nicht auf.*

(II, S. 44) (erwartet: ja, nein ...)

Ähnliches gilt bei sogenannten Sachfragen:

S.: *Warum arbeiten so viele im Akkord, obwohl sie doch damit ihre Gesundheit gefährden?*

R.: *Es wird ihnen finanziell nichts anderes übrig bleiben, als im Akkord zu arbeiten.*

(II, S. 45) (erwartet: ... weil ...)

Aber wieder erhält der Lernende keine Erklärungen, auch keine Hilfen für kreatives Sprachtraining. Und auf der anderen Seite mutet eine Reihe von Übungen, speziell Antworten, doch recht lehrbuchhaft an, womit gemeint ist, daß bestimmte grammatische Strukturen, weil sie offenbar gerade geübt werden sollen, auf Kosten der Sprachüblichkeit beibehalten werden:

S.: *Wessen Urlaubsgewohnheiten wurden untersucht?*

R.: *Die Urlaubsgewohnheiten der Bundesbürger wurden untersucht.* (II, S. 75)

Eine derartige Antwort mag zwar auch einmal außerhalb dieses Lehrbuches die angemessene sein, aber nur unter sehr speziellen Bedingungen, die unbedingt formuliert werden müßten.

Auch zur Wortstellung enthält das Lehrwerk interessante Einzelheiten. Hingewiesen sei auf verschiedenartige Möglichkeiten der "Thema"-bildung durch Spitzenstellung (Topikalisierung), z.B.

S.: *Wie will man denn die Blendwirkung beseitigen?*

R.: *Technisch könnte sie bereits beseitigt werden.*
(I, S. 39)

oder:

S.: *War der nicht früher Hilfsarbeiter?*

R.: *Als Hilfsarbeiter habe ich ihn noch nicht gekannt.* (I, S. 53)

oder:

S.: *Ich habe Geld.*

R.: *Geld habe ich auch.* (II, S. 16)

Es handelt sich in allen drei Fällen um eine und dieselbe Funktion der Spitzenstellung. Ob diese durch den Kontext ausreichend

deutlich wird, bleibt fraglich; Erklärungen hierzu fehlen. Und es wird auch nicht gesagt, daß es daneben andere Funktionen der Spitzenstellung gibt, und worin sich die verschiedenen Funktionen voneinander unterscheiden.

An Transformationen bieten die Übungen vielerlei, neben Nominalisierungen z.B. auch Verbalisierungen nominalisierter Verbalphrasen, also Retransformationen:

S.: *Wer ist in einem Betrieb für die Ausbildung der Lehrlinge zuständig?*

R.: *Die Lehrlinge auszubilden gehört zu den Aufgaben des Meisters. (II, S. 43)*

An solchen und vergleichbaren Übungen bietet das Lehrwerk eine reiche Palette, die sinnvoll und effektiv für die Kompetenzerweiterung genutzt werden könnten, wenn das Verharren im gleichen Muster und der Verzicht auf explizite Erklärungen dies nicht weitgehend verhindern würden.

12) Kommunikative Kategorien/Sprechakte

Das Lehrwerk enthält implizit recht nützliche Übungen zur Realisierung bestimmter Sprechakttypen. Da einzelne Sprechakte allerdings nirgends thematisiert werden, kann von einer an kommunikativen Kategorien ausgerichteten Organisation des Lehrwerks nicht gesprochen werden.

13) Kontrastivität

Das Lehrwerk ist gemäß seiner Zielsetzung nicht kontrastiv angelegt.

14) Thematische Zielangabe

Das Tonbandprogramm empfiehlt sich im Vorwort zu Band I "als Ausgangs- bzw. Zusatzmaterial für die Behandlung von Themenkreisen", die in ihrer Reihenfolge "nicht an eine Progression gebunden" sind (I, S. 5).

Hauptziel des Programms ist jedoch die "Verbesserung sowohl der Sprechfertigkeit als auch des Hörverständnisses" der Lernenden (I, S. 5). Dieser Zielkonflikt hätte entschärft werden können durch eine Positionsbestimmung des Lehrwerks im Hinblick auf die

Korrelationserfordernisse von Sprach- und Inhaltsvermittlung, doch das Lehrwerk äußert sich zu ihnen nicht. Es sagt auch nichts über seine Prinzipien einer Informationsplanung aus.

15) Kommunikation, Gesellschaft, Situationen

Mit den verschiedenen Basistexten werden verschiedene Textsorten (in nuce) präsentiert: Werbetext, (Zeitung-)Berichte, (Rundfunk-)Nachrichten, (alltagssprachlich-mündliche Stellungnahmen, Sportreportage, Interviews. Narrative oder andere imaginäre (literarische) Texte werden ausgespart. Auswahlgründe werden nicht angegeben.

Über Lesehaltungen werden die zur intensiven Lektüre des jeweiligen Basistextes angehaltenen Lernenden nicht unterrichtet; Textgeltungen kommen nicht zur Sprache. Nichtverbale Kommunikationsfaktoren finden keine Berücksichtigung. Das Übungsprogramm des Lehrwerks konzentriert sich auf die Förderung von Situationsverständnis und die Thematisierung von Urteilshaltungen (Normenproblematik).

Das dabei gewählte Verfahren erscheint indessen wenig glücklich. Im Anschluß an die Präsentation des Basistextes bringt jedes Kapitel im Abschnitt 4 drei bzw. vier "Situationen", die nach dem Stimulus-Response-Schema Stellungnahmen vorformulieren, z.B.: "Wenn Sie ausdrücken wollen, daß Sie über den Stand der Fachdiskussion informiert sind, könnten Sie folgendermaßen antworten" ... (I, S. 41). Auf diese Weise wird es kaum möglich sein, Problembewußtsein zu wecken, das (fremdkulturelle) Inhalte aufnehmen läßt - dieser Aufgabe dienen auch nicht die "Übungen zum Hörverständnis" mit ihren inhaltsbezogenen "Fragen" zum Text, weil sie den Lernenden im Rezeptionsvorgang kaum auf seine eigenen Fragen stoßen lassen. Darum ist hier ein grundsätzlicher Einwand gegen die Aufbereitung der "Tonbandübungen" unvermeidlich:

In den Tü werden von jeweils fünf Themenblöcken zwei landeskundlich konturierten Problemen gewidmet: denen der berufstätigen Frau und der Bildungsreform sowie denen des Sports und des Tourismus. Die anderen "Themen" diskutieren kulturunspezifische allgemeine Fragen der Berufswahl und der Schriftstellertätigkeit, der Werbung usw. und bieten in situativen Sprechübungen sprachli-

che Handlungsweisen zur Bewältigung von Kommunikationsabsichten an. Eine kategoriale Hinführung zum Verständnis der Situationen und ihrer Bedingungen ist offensichtlich beabsichtigt, aber es geht im Lehrwerk um die Analyse der generellen Struktur transkultureller Art, d.h. um eine abstrakte Strukturierung von kulturabstrakten Situationen, wenn etwa gefragt wird (II, S. 30): "Finden Sie es richtig, wenn ein Schriftsteller über die Vergangenheit schreibt?" oder (I, S. 18): "Welchen Schulabschluß halten Sie für ideal?" Uneingebettet in historisch-soziologische Kategorien erscheinen solche phänomenologischen Fragen wenig sinnvoll. Die Entwicklung einer auch nur elementaren fremdkulturellen Kompetenz wird ins Belieben des Lernenden gestellt, da das fremdkulturelle Milieu als solches kategorial nicht zu Bewußtsein gebracht wird. So ist auch fraglich, ob die angestrebte Diskursfähigkeit genereller Art überhaupt erreicht werden kann, da die jeweils historisch konturierte Funktion (der Schriftstellertätigkeit oder der Schulausbildung) außerhalb der Betrachtung bleibt.

16) Interkulturelle Kommunikation, Kulturrelativierung, Deutschlandbild

Die Teile eins und zwei der hier erfragten Darstellungsaspekte entfallen. Die vier deutschlandkundlichen "Themen" des Lehrwerks perspektivieren "die Deutschen" als "reisefreudigste Nation" (II, S. 77) und jubelnde Fußballfans (II, S. 55), die der berufstätigen Frau ihre Wirtschaftsbüte verdanken, aber zugleich gegen die Frauenarbeit im Betrieb oder Büro eingestellt sind (I, S. 25) und wenig Begeisterung für die Kosten von Bildungsreformen aufbringen (I, S. 63f.). Man wird nicht sagen dürfen, daß dieses Bild gänzlich falsch sei und im Lehrwerk gänzlich unbefragt bliebe. Aber der Informationsgehalt ist auch in seiner problematisierten Form dürftig genug.

4.3. BRAUN/NIEDER/SCHMÖE (BNS)

o) Untersuchte Materialien

Braun, Korbinian, Lorenz Nieder und Friedrich Schmöe: Deutsch als Fremdsprache I A (Grundkurs), Neubearbeitung, Stuttgart (Klett) 1978.

Blaasch, Hans-Werner: Strukturübungen und Tests zu Deutsch als Fremdsprache I A (Neubearbeitung), 1978.

Verschiedene Glossare zu Deutsch als Fremdsprache I A (Neubearbeitung), 1978.

Vorbemerkung:

Mit der Neubearbeitung des Grundkurses ist versucht worden, die Stufen I A und I B insgesamt stärker an den Zielsetzungen des Zertifikats "Deutsch als Fremdsprache" auszurichten. Ergänzt wird dieser Grundkurs durch die ebenfalls neu erschienenen Zusatzmaterialien "Strukturübungen und Tests" (Blaasch) und ein Arbeitsbuch zu I B (von J. Gerighausen und D. Lutz). Die Strukturübungen und Tests wurden in die Überprüfungen einbezogen, die sonstigen Zusatzmaterialien nicht (vgl. hierzu Mannheimer Gutachten Band 1).

1) Lernziele und Methoden

Ein neues Lehrerheft zur Neubearbeitung ist in Vorbereitung, lag aber noch nicht vor. Es ist bedauerlich, daß es selbst bei einer Neubearbeitung nicht gelingt, das Erscheinen von Lehrbuch und Lehrerhandbuch aufeinander abzustimmen. "BNS-Praxis" (Kirchhelle) ist zu stark an der alten Ausgabe orientiert und kann nicht als Hilfe dienen. Eine kurze Anmerkung zum Unterschied zwischen alter und neuer Fassung wäre auch im Lehrbuch selbst sicher sinnvoll und wünschenswert.

Zu bemängeln ist, daß die Autoren nicht - wie im Arbeitsbuch zu I B - ein an den Lernenden gerichtetes Vorwort gebracht haben.

I A stellt in Verbindung mit IB und den Zusatzmaterialien die erste Stufe des zertifikatsorientierten Lehrwerks dar. Eine allzu unmittelbare Orientierung am Zertifikat ist jedoch insofern nicht zu erwarten, als die Neubearbeitung vor den revidierten Stoffkatalogen des Zertifikats erschienen ist.

Gegenüber der alten Fassung gibt das Inhaltsverzeichnis der Neubearbeitung insofern etwas besser Auskunft über die Lernziele der einzelnen Lektionen, als es für jede Lektion sowohl die Themen (Dialoge und Lesetexte) als auch Strukturen und Intentionen angibt.

2) Struktur des Lehrwerks

Im Prinzip sind alle Lektionen gleichartig aufgebaut. Dem Hauptdialog mit Bild folgen situationsbezogene Kurzdialoge (ebenfalls mit Bild); daran schließen sich Übungen an, die zunächst die Strukturen hervorheben, dann auch Übungen zur Textarbeit. In diesen Übungsteil ist jeweils noch ein Text (Sachtext oder Kurzdialo- g mit Zeichnung) eingeschoben. Den Abschluß bildet jeweils eine deutschlandkundliche Seite mit Fragen oder Aufgaben.

Anders aufgebaut sind die Lektionen 5, 10, 15 und 20, die jeweils auf nur zwei Seiten Texte, Lieder o.ä. mit Zeichnungen enthalten; Lektion 20 enthält Redewendungen.

Die Lektionen sind lose durch einen weitgehend gleichbleibenden Personenkreis verknüpft, folgen im übrigen einer am Inhaltsverzeichnis gut ablesbaren sprachlichen Entwicklung.

Neu gegenüber der alten Ausgabe ist der Verweis auf die zunehmend mögliche Realisierung von Sprechintentionen. Durch die zusätzlichen Kurzdialo- ge in jeder Lektion wird der situative Rahmen erweitert.

Textsorten: in Band I A herrscht der Dialog vor; daneben finden sich aber narrative bzw. deskriptive Texte, Briefe, Formulare u.ä. Die Verteilung der Textsorten ist im Hinblick auf den sprechintensiven Anfangsunterricht ausgewogen.

Am Schluß des Buches finden sich grammatische Übersichten sowie eine Sammlung von Redewendungen (L. 20). Hinzu kommen zahlreiche Zusatzmaterialien, die weitgehend schon für die alte Ausgabe zur Verfügung standen (Blaasch, Strukturübungen und Tests; Berger, Sprechübungen; Lechner, Dialogische Übungen; Glossare).

Kombiniert mit den Zusatzmaterialien ergibt sich für die einzelne Lektion: Textarbeit mit dem Lehrbuch; phonetische Übungen mit dem Tonband - sporadisch (und dilettantisch) finden sich auch im Lehrbuch phonetische Übungen, z.B. S. 11, Nr. 10 und

S. 24, Nr. 2 -; grammatische Übungen im Lehrbuch; Tonbandübungen; Tests für Selbstkontrolle und Lehrerkontrolle (im Testheft).

Lernrhythmus: der sprachlich-situativen Einführung folgt in jeder Lektion die Bewußtmachung der grammatischen Strukturen und deren Übung. Durch eingeschobene weitere Texte und eine deutschlandkundliche Informationsseite kann ein abwechslungsreicher Unterricht gestaltet werden. Es muß allerdings betont werden, daß die Lektionen insgesamt (auch in den Übungsabschnitten) auf einen lehrerzentrierten Unterricht hin angelegt sind und Übungsphasen für lehrerunabhängige (Partner-, Gruppen-) Arbeit fehlen.

3) Unterrichtsorganisation

Das Lehrwerk versteht sich selbst als kurstragendes Medium im Klassenunterricht. Eine separate Bearbeitung (der ersten Fassung) als Fernkurs existiert.

Die "Strukturübungen und Tests" (Blaasch) eignen sich auch zur häuslichen und Eigenarbeit: hier finden sich allerdings nur Lückensätze zum Einsetzen und Umformen.

Ohne Lehrerheft kann nicht beurteilt werden, in welcher Weise sich die Neubearbeitung auf ein Unterrichtsjahr oder bestimmte Kurse aufgliedern läßt.

4) Sprachdidaktische Konzeption

Das Lehrwerk folgt auch in der Neubearbeitung der audiolingualen Konzeption, bei der die Einführung des Lesens und Schreibens sowie der Grad der Systematisierung von Grammatik weitgehend dem Geschick des Lehrers überlassen bleibt. Ohne Lehrerheft läßt sich zu den Realisierungsmöglichkeiten für den Lehrer kein Urteil abgeben.

Mit dem Lehrwerk sollen alle sprachlichen Fertigkeiten geübt werden, im Vordergrund stehen jedoch Hören und Sprechen. Lesen und Schreiben lassen sich relativ rasch in den Unterricht einbeziehen, je nachdem, ab wann der Lehrer das Lehrbuch selbst den Teilnehmern in die Hand gibt. Insgesamt finden sich weniger Übungen zum Lesen und Schreiben.

Die Progression ist linear und erscheint manchmal als zu steil. Sie widerspricht gelegentlich der an Sprechintentionen orien-

tierten Konzeption, so bei der späten Einführung des Perfekts gegenüber dem Präteritum. Auch die Sprache ist trotz einer Orientierung an einer "überregionalen Gebrauchssprache" (Informationsblatt zur Neubearbeitung) gelegentlich deutlich von der grammatischen Progression geprägt, so in L. 19, S. 132, wo es um die Einführung von Relativsätzen geht:

Herr Hartmann: *Ich möchte gern Herrn Weber einladen, der ja nächste Woche nach Argentinien fährt.*

Frau Hartmann: *Wir sollten noch einige Gäste dazu einladen, die Herrn Weber kennen und mit denen er zusammengearbeitet hat.*

Herr Hartmann: *Herrn Meier auf jeden Fall, und Fräulein Klein, die auch persönlich mit ihm befreundet ist.*

5) Übungen

Das Übungsangebot ist in der Neubearbeitung stark erweitert; die Übungen dienen der Festigung und der Erschließung der Texte. An Übungsformen finden sich vor allem: Substitutions- und Umformungsübungen, außerdem Frage-Antwort-Übungen. Während einige dieser Übungen situativ und dialogisch wirken, schlägt bei anderen die Übungsabsicht gegen jedes umgangssprachliche Verhalten durch:

Gehen Sie hinaus? Ja, ich gehe hinaus.

Kommen Sie herein? Ja, ... (L. 13, S. 95, Nr. 10)

Hinzugekommen sind Fragen, die ein freies Antworten erlauben:

Stellen Sie Fragen (Interviews):

Wann hast du/haben Sie Urlaub gemacht? (L. 12, S. 86)

Aufgaben:

1. Wie ist das Schulsystem bei Ihnen? (L. 13, S. 97)

Die Übungen beziehen sich durchweg auf die Themen des Hauptdialogs oder der Kurzdialoge und unterstützen die Textrezeption.

6) Motivierung und Aktivierung der Lernenden

Eine Aktivierung der Lernenden kann durch das reiche Übungsangebot sicherlich erreicht werden; auch die Funktion der Übungen ist dem Lernenden stets einsichtig. Ob dies auch ausreicht, um

erwachsene Lernende im Ausland zu motivieren, muß jedoch bezweifelt werden. In den Dialogen ebenso wie in den Übungen sprechen im wesentlichen Deutsche, das Lehrwerk ist primär vom Lernenden im Inland her konzipiert, so daß dem im Ausland Deutsch Lernenden die Identifikation mit den angebotenen Sprechrollen schwerfallen dürfte.

7) Deutsch: Abgrenzung, Texte

Es werden keine Aussagen über Art und Umfang des zu vermittelnden Ausschnitts aus der deutschen Sprache gemacht. Dementsprechend werden auch keine Abgrenzungskriterien angegeben; und ebensowenig wird eine verbindliche Norm aufgestellt. Der faktisch gebotene Ausschnitt, wie er aus Texten und Übungen erschlossen werden kann, umfaßt die Standardsprache der bürgerlichen Mittelschicht, und zwar vorwiegend in ihrer gesprochenen Form, gelegentlich in salopper Alltagsversion. Damit entsprechen die Texte jetzt eher den Bedürfnissen studentischer oder berufstätiger Adressaten, sie sind allerdings deutlich an der Inlandssituation orientiert. Bei den deutschlandkundlichen Teilen wird zum Vergleich mit den Verhältnissen im Heimatland aufgefordert - dieser begrüßenswerte Ansatz ist aber angesichts der knappen Informationen eigentlich erst nach Vorliegen eigener Deutschlanderfahrungen möglich. Hier wird die Schwäche eines Lehrwerks deutlich, das sich für in- und ausländische Kurse eignen soll, wobei es natürlich nicht allen Problemen der Lernenden gerecht werden kann.

Regionale und fachsprachliche Varianten werden nicht geboten, auch Soziolekte nur zum Teil (Sprache der Studenten), und die Gebrauchsbedingungen für die verschiedenen sprachlichen Varianten sind nur implizit in den Texten enthalten. Insgesamt hat sich in dieser Hinsicht gegenüber der früheren Version nicht allzu viel geändert. Immerhin ist auch das sprachliche Angebot überarbeitet und in gewisser Weise modernisiert worden. Ungebräuchliches Deutsch fehlt jetzt im wesentlichen. Bemerkenswert ist, daß die kleinen Zwischentexte (z.B. "Über das Wetter", "Die Verabredung", "das Alter") geblieben sind. Daß sie weitgehend situationsneutral sind und im allgemeinen recht belanglose Themen auf zum Teil oberflächliche Art behandeln, garantiert auf

der anderen Seite ihre vielseitige Verwendbarkeit.

Im Wortschatz geht der Band teilweise erheblich über die Anforderungen des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache hinaus, im Bereich der grammatischen Komplexität dürfte er die Zertifikatsanforderungen erfüllen.

Sämtliche Texte (mit Ausnahme einer Zeitungsnotiz, dreier Lieder, zweier Kochrezepte und einer um des Kontrastes willen abgedruckten Büroordnung von vor 100 Jahren) sind von den Autoren eigens angefertigt worden. Dabei sind die Texte in der Regel adressatengerecht, soweit man Erwachsene aus der bildungsbürgerlichen Schicht als wichtigste Adressatengruppe betrachten kann. Auch Akzeptabilitätsprobleme ergeben sich nur selten (eine der wenigen Ausnahmen in L. 3: *Wie teuer sind die Karten hier?*).

8) Grammatik

Ausdrücklich einbezogen wird Grammatik in den Übungsteilen, vor allem aber in den "Grammatischen Übersichten" am Ende des Bandes. Diese Übersichten sind gegenüber der früheren Version verbessert, nicht nur durch verschiedene Ergänzungen, sondern auch weil ihre Gliederung, die in der ersten Auflage völlig undurchsichtig war, nun mit der Abfolge der Lektionen parallel läuft. Sie sind von 15 auf 19 Seiten angewachsen und enthalten wesentlich Neues vor allem zu folgenden Bereichen: Trennbare und untrennbare Verben, Stellung von Hauptsatz und Nebensatz, Wortbildungsmöglichkeiten, Genitiv als Attribut, Infinitiv mit *zu*.

Da sich die Autoren hinsichtlich ihres grammatischen Ansatzes nicht eigens erklären (ein Lehrerheft liegt noch nicht vor), muß die Art der zugrunde liegenden Grammatik und die Form ihrer didaktischen Umsetzung aus Einzelheiten der Darstellung erschlossen werden. Grammatische Regeln werden in expliziter Form praktisch nicht gegeben, auch grammatische Begriffe werden nur in geringem Umfang bewußt gemacht. Dabei ist die Terminologie im ganzen traditionell, vorwiegend lateinisch (Wortklassenbezeichnungen, Flexionsformen usw.), in mehr satzbezogenen Teilen deutsch ("Stellenplan", einige Satzglieder, Ergänzungen). Dieses grammatische Konglomerat, das prinzipiell keine Vorteile gegenüber der früheren Version aufweist, mag unter gewissen Unter-

richtsbedingungen ausreichend sein. Sobald jedoch Lehrschwierigkeiten auftreten, sobald Schüler tiefer zielende Fragen stellen, erweist sich das Angebot als allzu dürftig. Ein zusammenhängendes grammatisches System wird nirgends sichtbar. Die grammatischen Übersichten lassen, da sie sich am Lektionsaufbau orientieren, ebenfalls keine Systematik erkennen, und es gibt keinerlei Hinweise auf eine Referenzgrammatik. Dies muß, da das Lehrwerk nicht zuletzt für Erwachsene bestimmt ist, bei denen mit systembezogenen Fragen gerechnet werden muß, und da heute außerdem eine ausreichende Anzahl relativ leistungsfähiger Grammatiken zur Verfügung steht, als unverständliches Versäumnis bezeichnet werden. Der Lehrer wird, sofern er sich nicht blindlings an den Lehrstoff krallt und alle weitergehenden Probleme ignoriert, von den Autoren in wichtigen Fragen allein gelassen.

Erklärungssprache begegnet, da kaum Regeln gegeben werden, im gesamten Lehrwerk nur in geringem Umfang. Dennoch gibt es auch hier Bedenkliches. Die im Übungsteil mehrfach wiederkehrende Anweisung "Ergänzen Sie die Verben" ist unzutreffend formuliert, denn bei Vorgaben wie

1. *(bestellen)* ... Sie ein Taxi?
2. Ja, ich ... sofort eins. (S. 46)

sollen gar nicht die Verben, sondern die Sätze ergänzt werden; die Verben soll der Schüler einsetzen, und zwar in der richtigen Flexionsform.

Grammatische Strukturen werden im grammatischen Anhang auch durch farbig unterlegte Tabellen vermittelt. Die gleiche hellrote Farbe wird im Übungsteil übrigens zur Heraushebung von Mustersätzen u.dgl. verwendet.

9) Phonik und Graphemik

Aussprache wird thematisiert in den ersten 4 Lektionen, sie wird implizit ständig geübt in den Tonbandtexten. Dabe wird, wie schon in der früheren Version, die API-Transkription verwendet, die dem Schüler nicht hilft und für den Lehrer überflüssig ist. Übrigens ist eine durchdachte Progression gerade hier nicht festzustellen. In der 1. Lektion findet man schon sämtliche deutschen Vokale einschließlich der gerundeten Umlaute sowie

die Diphthonge *au* und *ei*, ferner nahezu alle Konsonanten, darunter so schwierige wie *ch* und *z*.

Auch Intonation wird nur implizit behandelt, obwohl ausreichende Forschungsergebnisse für die effektive Einübung prosodischer Muster vorliegen.

Orthographie und Interpunktion werden nicht geübt.

1o) Lexik

Die Wortbedeutungen werden im wesentlichen durch die zweisprachigen Glossare, ferner kontextuell und durch Visualisierung vermittelt. Dabei wird gegenüber der alten Fassung jeder Dialog nur noch mit einem Foto illustriert, das nicht immer eindeutige Vorstellungen zuläßt: Wer zum Beispiel nicht weiß, daß der NSU-Pkw in L. 12 den Kofferraum vorn hat, würde eher an eine Panne als an eine Reise denken. Es ist übrigens unverständlich, warum das Wörterverzeichnis, das in der früheren Version als hilfreiches Register (namentlich für den Lehrer) diente, in der Neubearbeitung weggefallen ist.

Eine Gliederung des Wortschatzes wird nicht erkennbar. Immerhin enthält die Neubearbeitung in L. 1o einige wichtige Hinweise zur Wortbildung. Bedauerlich ist gerade hier, daß über ausdrucksbezogene Erläuterungen - wie: Nomen + Nomen: (*das*) *Auto* + *die Bahn* = *die Autobahn*, vgl. S. 151 - nicht hinausgegangen wird, und daß die Rolle der Wortbildung (für die Produktion? oder nur für die Identifikation?) nicht einmal angesprochen wird. Das Dargebotene jedenfalls zeigt dem Lernenden nur, daß die Wortbildung (durch Komposition und Derivation) im Deutschen eine wichtige Rolle spielt; er kann aber daraus nicht lernen, wie er vorgefundene Formen interpretieren oder gar entsprechende Formen selbst bilden kann, vor allem weil über die Relation der Bildungselemente nichts ausgesagt wird.

Die Wortklassen beruhen vermutlich auf traditionellen Definitionen. Unklarheiten sind dabei nicht auszuschließen. Wir finden Verb, Nomen, Adjektiv, Adverb, Präposition, Pronomen. Aber es wird nicht deutlich, ob und wie der Artikel sich in das System weiterer funktionsähnlicher Elemente einordnet, wie Pronomen und Adjektiv voneinander abgegrenzt werden, wie das Adverb de-

finiert ist. Das kann gutgehen, solange Schüler keine Fragen stellen und ein aufmerksamer Lehrer nicht selbst über seine Voraussetzungen nachzudenken beginnt - dann spätestens wird das Fehlen einer Referenzgrammatik schmerzlich deutlich.

11) Morphologie und Syntax

Die Morphologie der Wortklassen wird ausführlich behandelt: alle 4 Kasus bei Nomen, Adjektiv und Pronomen, die Tempora Präsens, Präteritum, Perfekt, Futur sowie das Passiv (*werden*-Passiv). Beachtlich: das Futur wird als Form der Vermutung eingeführt. Sonst aber fehlen explizite Aussagen über den Gebrauch der einzelnen Tempora; über Hinweise zur Bildung der Ausdrucksformen führt das Lehrwerk nicht hinaus.

Innerhalb der Syntax verharret der Übungsteil sowie der grammatische Anhang bei der Beschreibung der Oberflächenformen.

Es werden Wortgruppen und Sätze behandelt, auch komplexe Sätze, allerdings weitgehend implizit; Regeln fehlen fast völlig. Kategorien und Funktionen werden nicht unterschieden. Es ist z.B. (S. 143) vom "Nominativ (Subjekt)" die Rede, wo die frühere Version nur "Subjekt" sagte und damit immerhin auf einer Beschreibungsebene blieb. So zentrale Funktionen wie "Ergänzung" und "Prädikat" werden zwar mehrfach erwähnt, aber nicht einmal implizit ausreichend definiert.

Zwischen Satz und Äußerung wird nicht unterschieden. Die gegenüber der früheren Version neu eingeführten Zwischenüberschriften (z.B. L. 1, S. 15: "Fragen und Antworten") sind gewiß hilfreich, verschleiern aber, daß nur Interrogativ- bzw. Konstativsätze geboten werden und daß es noch sehr viele andere Arten zu fragen und zu antworten gibt. Von Satzarten ist (über die soeben erwähnten Äußerungsarten hinaus) nicht weiter die Rede. An Satztypen werden Haupt- und Nebensätze behandelt; unter diesen Konjunkional- und Relativsätze. Dabei steht immer die korrekte Ausdrucksform im Vordergrund, Inhalte, Funktionen werden kaum erwähnt, geschweige denn thematisiert. Die Wortstellung wird in konventioneller Weise dargestellt und gelehrt. Es kann nicht überraschen, daß diese Darstellung Fehler enthält, die seit Jahrzehnten von Lehrbuch zu Lehrbuch geschleppt werden. Was etwa in der grammatischen Übersicht S. 150 über die Stellung von Dativ-

und Akkusativergänzung gesagt (besser: suggeriert) wird, muß als vorsintflutlich bezeichnet werden. Hier liegen seit langem Forschungsergebnisse vor, die Schulmeinungen widerlegt haben und endlich auch Eingang in Lehrbücher finden könnten. Für soviel Unkenntnis der neueren Forschung gibt es keine mildernden Umstände.

Textkonstitution wird nicht explizit behandelt. Implizit werden in Texten und Übungen Frage-Antwort-Relationen vermittelt. Hauptsatz-Nebensatz-Fügungen werden nicht im Sinne der Textkonstitution ausgewertet. Vor allem überrascht, daß Pronominalisierung, allgemein Anaphorisierung als eines der wichtigsten Mittel für Textkonstitution weder thematisiert noch geübt werden. Zwar wirken einige Übungen erheblich stärker motivierend als in der früheren Version; aber gerade deshalb ist schwer verständlich, daß so wenig Wissen über Textkonnexität vermittelt wird.

12) Kommunikative Kategorien/Sprechakte

Zwar werden (s. auch unter 11.) gewisse zentrale Sprechakte wie Fragen und Antworten eingeführt, aber dann doch nur auf der morphosyntaktischen Ebene als bestimmte Satzarten geübt. Die Gesamtanlage des Lehrwerks orientiert sich keinesfalls an kommunikativen Kategorien.

13) Kontrastivität

Das Lehrwerk ist seiner Zielsetzung entsprechend nicht kontrastiv angelegt.

14) Thematische Zielangabe

Zu den hier erfragten Lernzielen macht das Lehrwerk keine Angaben.

15) Kommunikation, Gesellschaft, Situationen

An Textsorten enthält der Band Dialoge, (kurze) imaginative Lesetexte sowie jeweils am Schluß eines Kapitels einen landeskundlichen Sachtext. Diese Variationsbreite erscheint im Hinblick auf die Benutzerstufe angemessen. Die Intentionalität sprachlichen Handelns wird in den Hauptdialogen jedes Kapitels deutlich gemacht, wenn auch nicht thematisiert. Zu Lesehaltungen der Ler-

nenden sowie zu fremdkulturellen Textgeltungen äußern sich die Autoren nicht. Ebenfalls unerörtert bleiben nichtverbale Kommunikationsfaktoren.

Die Situations- und Themenwahl der Neubearbeitung hat sich gegenüber der früheren Version nicht nennenswert geändert; erheblich verändert wurde aber die Konturierung der Inhalte. So hat die bürgerliche Familiengeschichte von Direktor Hartmann jetzt ihre stark normierende Funktion verloren. Sprachlich, figurativ und optisch ist das kommunikative Milieu des Lehrwerks um nicht-bürgerliche soziolektale und soziokulturelle Elemente erweitert und zugleich aktualisiert worden - man kann das an den Frisuren ablesen oder daran, daß Kundinnen jetzt auch in Jeans auftreten (S. 98). Äußerungen wie *Das Ding da geht nicht mehr.* (S. 57) bringen frischen Wind in die Szene. Auch das Wort des Lehrlings gehört jetzt zum Dialogfeld des Büros (S. 15). Vor allem wird in der Neubearbeitung die gesellschaftliche Wirklichkeit nicht mehr bloß ein-, sondern mehrperspektivisch beleuchtet. So werden Szenen im Büro (S. 40f.) unterschiedlich situiert und dabei in ihrer Funktionalität bewußt gemacht, die zugleich Transfermöglichkeiten anbietet (vgl. "Alles oder nichts", S. 41). Insofern scheinen die Dialogtexte zweifellos auf die Entfaltung einer sozialen Kompetenz des Lernenden hin angelegt zu sein. Auch die Auswahl der Lebenssituationen des Lehrwerks ist akzeptabel; Planungs- und Auswahlkriterien sind freilich nicht angegeben. Eine Synchronisation von Sprach- und Inhaltsvermittlung liegt nicht vor.

Die wichtigste Verbesserung des Lehrwerks hat seine Abkehr von früherer Faktengläubigkeit und Imponierhaltung gebracht. Diese Verbesserung ist schon an der Neugestaltung der Umschlaginnen-seiten abzulesen: an der Stelle von Stimmungsbildern (Heidelberger Schloß, Industrieschornsteine) sind jetzt informative Landeskarten getreten. Statt fragwürdiger Texte werden nun Verkehrszeichen abgedruckt; politische Daten erschöpfen sich nicht mehr in Abgeordnetenstatistiken (alt S. 109), sondern führen an Strukturen des öffentlichen politischen Lebens heran (neu S. 139); Städte und Gemeinden werden in ihren Aufgabenfeldern transparenter gemacht (neu S. 115). Dieser revidierte Informationsbegriff ermöglicht eine allgemein stärkere Funktionsbezogenheit,

die man sich freilich noch häufiger gewünscht hätte; das Lehrwerk bleibt vielfach noch zu sehr in einem engen Begriff von Landeskunde befangen, der immer noch zu wenig an die Menschen selbst denkt (z.B. S. 63) - wiewohl Verbesserungen auch in dieser Hinsicht vorgenommen worden sind, vgl. etwa S. 55 (Wanderer im Schwarzwald). Zu begrüßen ist die Aufnahme dreier auch im Ausland beliebter Volkslieder (anstelle trivialer Sprichwörter). Einige Aufklärung zu den Texten und deren Geltung in der Zielkultur sowie in einigen Ausgangskulturen der Lernenden sollte die nächste Fassung des Lehrwerks vorsehen.

16) Interkulturelle Kommunikation, Kulturrelativierung, Deutschlandbild

Im Hinblick auf diese Aspekte der Darstellung hat sich BNS I A am gründlichsten geändert. Die Änderungen sind durchweg zu begrüßen. Das Prinzip idyllisierend-imponierender Zurschaustellung von Naturschönheiten und kulturellen Leistungen Deutschlands ist durch Vergleichs- und Problematisierungs-Appelle ersetzt worden, vgl. "Wie ist das Schulsystem bei Ihnen?" (S. 97); "Warum ist die Bundesrepublik Deutschland ein Autoland?" (S. 63); "Wie lange haben Sie Urlaub?" (S. 55) usw. Jedes Kapitel ist mit solchen Fragen, die den Lernenden zur Reflexion über sich und seine Ausgangskultur ermuntern sollen, versehen worden, ohne daß der Adressat ungebührlich gedrängt würde; das Angebot der Fragen verharret in der Grundqualität des "Wie sehen Sie das?" (S. 89).

Hervorragend gelungen ist die Einarbeitung kultursoziologischer Aspekte, die sich in historischer Dimensionierung aktualisiert. Die "Büroordnung vor hundert Jahren" und die (S. 131) anschließenden Aufgaben, diese Ordnung mit der Büropraxis von heute zu vergleichen, können geradezu als praktisches Modell einer Kulturkunde im Fremdsprachenunterricht gelten, weil sie den eng-positivistischen Ansatz von Landeskunde zugunsten des interpretativen Ansatzes der Kulturkunde verlassen. Schade nur, daß die Neubearbeitung in einigen Details wie der unglücklichen Gegenüberstellung von *Ich studiere, ich arbeite nicht*. (S. 49) wieder hinter diesen Ansatz zurückfällt.

Mit der Berücksichtigung vergleichender Fragestellungen und dem Aufgeben des bloß geisteswissenschaftlichen Kulturbegriffs, der

das Alltags- und Arbeitsleben weitgehend aussparte, hat das Lehrbuch die Einseitigkeit seines früheren Deutschlandbildes verlassen. Eine europäische Perspektive bringt es allerdings nicht in den Unterricht ein.

4.4. GERIGHAUSEN/MARTIN

o) Untersuchte Materialien

Gerighausen, J. und H. Martin: Deutsch wie man es spricht.

Audio-oraler Sprachkurs, Schülerbuch I, II, III, Heidelberg (Groos) 1976, 1977, 1977.

Götze, Lutz: Deutsch wie man es spricht. Grammatik, 1976.

Ortmann, W.D.: Deutsch wie man es spricht. Beispielsammlung und Register, 1977.

Nach Mitteilung des Verlags werden ab Herbst 1979 "Workbooks" und "Learner's Grammars" (von F. Eppert) zu allen drei Teilen des Kurses erscheinen. Sie sind vor allem für den englischen Sprachraum bestimmt. Dabei wird die Grammatik von L. Götze durch die "Learner's Grammar" ersetzt.

1) Lernziele und Methoden

Das Lehrwerk enthält keine Hinweise für den Kursleiter; das Vorwort zu I gibt auch keine nennenswerten Hinweise auf Lehrziele: es handelt sich um "... das Erlernen der gesprochenen Sprache ... so, wie sie heute in Deutschland gehandhabt wird, und nicht, wie sie möglicherweise sein könnte." (Vorwort zu I).

Das Lehrwerk stellt eine Umarbeitung von "L'allemand tel qu'on le parle" dar; aus diesem ursprünglich für junge Franzosen gedachten Lehrwerk wurden alle spezifisch französischen Teile herausgenommen, so daß dieses Lehrwerk nun offensichtlich für jugendliche Lernende aller Nationalitäten gedacht ist.

Ein bestimmter Abschluß wird mit dem Lehrwerk nicht angestrebt; im mündlichen Bereich geht das Lehrwerk weit über die Zertifikatsanforderungen DaF hinaus.

Insgesamt enthält das Lehrwerk keine nennenswerten Angaben für den Kursleiter, keine Hinweise für den Kursteilnehmer bzw. Lernenden und die methodische Position und das methodische Vorgehen. Dies dürfte insbesondere dem wenig erfahrenen Lehrer die Arbeit mit dem Lehrwerk erheblich erschweren und seine Integration in Kurskonzepte behindern.

2) Struktur des Lehrwerks

Das Lehrwerk enthält 20 auf drei Bände und entsprechend drei Tonbandsets verteilte Lektionen: Diese sind durchgehend gleichartig aufgebaut. Jede Lektion enthält die Präsentation des Wortschatzes, einen Dialog und Übungen zur Grammatik. Eine inhaltlich-situative Entwicklung der Lektionen findet sich nicht.

Die Dialoge stehen jeweils im Mittelpunkt der Lektion, ihnen sind die Wortschatzpräsentationen (zahlreiche Kurzdialoge zur Vorbereitung des zentralen Dialogs) und die grammatischen Übungen zugeordnet.

Inhaltsliche Bezüge zwischen den Lektionen lassen sich nicht erkennen, wenn man davon absieht, daß die Themenfolge der Dialoge in etwa das Themenspektrum eines nach Deutschland reisenden Touristen wiedergibt (von der Paßkontrolle über die Bahnfahrt zum Café und zum Einkaufen).

Das Lehrwerk wird durch die lektionsübergreifende Beispielsammlung mit Register (herausgegeben von W.D. Ortmann), die das Übungsmaterial auch für nicht mit dem Lehrwerk arbeitende Kurse erschließt, sowie durch eine kurze Grammatik (verfaßt von Lutz Götze), die die früher auf die Gruppe der französischen Jugendlichen bezogenen, teilweise zweisprachigen Grammatikteile ersetzt, ergänzt.

Der stets gleiche Aufbau der einzelnen Lektionen führt dazu, daß der Dialog die einzige existente Textsorte ist und daß die Organisation der Einzellektion nicht im Hinblick auf den Lernrhythmus und die Schüleraktivitäten erfolgt. Das Lehrwerk setzt insgesamt ständige Schüleraktivität voraus, sowohl in den Kurzdialogen der Wortschatzpräsentation als auch im Dialog selbst und bei den Grammatikübungen: Diese pausenlose Aktivität ohne akzentuierende Rhythmisierung und weitere Variation dürfte sicherlich rasch zur Ermüdung führen (hier liegt sicher ein Fehler der Grundkonzeption, die ausschließlich auf den Spracherwerb mit Hilfe des Pattern-Drill hin angelegt ist).

Medienverbund: Das Lehrwerk ist in gleicher Weise für den Klassenunterricht wie für das Sprachlabor konzipiert, in jedem Fall bilden dabei die Tonbänder das Leitmedium. Die Schülerbücher

enthalten nur die abgedruckten Tonbandtexte, ergänzt allerdings durch die Kurzgrammatik. Die Funktion dieser Schülerbücher ist aus dem Lehrwerk und seiner audio-lingualen Grundkonzeption heraus nicht ersichtlich - der Schüler soll ja wohl nicht mitlesen, was vom Band kommt. Den Schülerbüchern fehlt auch jede graphische Aufbereitung, sieht man einmal von der blauunterlegten Hervorhebung der Beispielsätze ab. Von einem Medienverbund kann eigentlich keine Rede sein.

3) Unterrichtsorganisation

Das Lehrwerk eignet sich zur Durcharbeitung im Sprachlabor oder Klassenunterricht unter der Anleitung des Lehrers; auf Möglichkeiten des Selbstlernens wird nicht weiter eingegangen, obwohl die Fülle an Drills zu einzelnen sprachlichen Erscheinungen die Verwendung im Selbstunterricht denkbar erscheinen läßt (allerdings wäre angesichts einer gewissen Monotonie des Drill-Lernens eine sehr hohe Motivation die Voraussetzung).

Das Lehrwerk ist kurstragend konzipiert; über das von Ortman herausgegebene Register jedoch wird es hervorragend als Zusatzmaterial zur Einübung von Intonation und zur Systematisierung einzelner grammatischer Phänomene brauchbar.

4) Sprachdidaktische Konzeption

Das Lehrwerk hat die audio-linguale Methode in ihrer Reinform realisiert: Es basiert ausschließlich auf gehörter und in Form von Dialogen und Pattern-Drills automatisierter Sprache. Hieraus ergeben sich Schwierigkeiten einmal, weil der Lehrer keine ausreichenden Hilfen für die Realisierung dieser Konzeption erhält, zum anderen, weil spezifische Lernprobleme, die sich aus dem einsprachigen Vorgehen ergeben, vor allem im Bereich der Bedeutungsvermittlung, nicht durch das Lehrwerk aufgefangen werden können. Auf die durch die ausschließlich audio-linguale Gestaltung wahrscheinliche Ermüdung der Teilnehmer wurde bereits hingewiesen; ein weiteres Problem des ausschließlich audio-lingualen Vorgehens ist die Vernachlässigung wesentlicher pragmatischer und nicht-verbalen/para-linguistischer Merkmale gesprochener Sprache. Hier muß der Lehrer das Lehrwerk ausgleichen, ebenso wie im Hinblick auf die kognitiven Komponenten des Sprach-

erwerbs.

Das Lehrwerk ist an gesprochener Sprache orientiert, wobei der Schwerpunkt auf dem verstehenden Hören, dem imitativen und dem produktiven Sprechen liegt. Lesen (es sei denn, man denkt an ein Mitlesen der Texte) und Schreiben liegen nicht im Schwerpunkt des Lehrwerks - da Hinweise für den Lehrer fehlen, ist auch nicht deutlich, wie die Autoren sich die Integration dieser Fertigkeiten gedacht haben. Hören und Sprechen jedenfalls werden im vorliegenden Lehrwerk mehr als ausreichend ausgebildet.

Zwar gibt es keine inhaltlich-situative Entwicklung der Lektionen. Dem von Ortmann herausgegebenen Register zu dem Lehrwerk läßt sich jedoch eine strenge grammatische Progression entnehmen, die insgesamt als sehr steil, vielfach zu steil erscheint, weil das Lehrwerk sein Sprach- und Sprechangebot sehr schnell erweitert.

5) Übungen

Das Lehrwerk arbeitet extensiv mit Substitutions- und Umformungsübungen, daneben mit dem "Ketten-Drill" als einer Sonderform der Substitutionsübung. Gründe für die Beschränkung auf diese Übungsformen werden nicht angegeben. Die Übungen dienen vor allem der Einübung von Wortschatz und Grammatik. Außerdem können diese Übungen durchaus als Einübung dialogischer Beziehungen in Drill-Form gewertet werden: Vergleiche "Frau Klein - Fräulein Klein" (Lektion 1) oder Übungen vom Typ "Ist noch Kuchen da? - Ich weiß nicht, ob welcher übrig geblieben ist." (Lektion 18). Über das Register lassen sich die im Lehrwerk enthaltenen Übungen auch Sprechanlässen und Situationen zuordnen; das Register enthält hierzu ein spezielles Kapitel, in dem sich entsprechende Verweise finden, es sollte daher in jedem Fall als Bestandteil des Lehrwerks betrachtet und herangezogen werden. Die Übungen sind einerseits hervorragend in die Lektionen integriert, lassen sich andererseits fast ausnahmslos, auch dort, wo es sich um sehr kurze Übungen handelt, in einen situativen Rahmen einordnen und als Kurzdialoge werten, die auch außerhalb des lehrwerkbezogenen Unterrichts als Zusatzmaterial mit Hilfe des Registerbandes benutzt werden können.

6) Motivierung und Aktivierung der Lernenden

Werden entsprechend aus dem überreichen Übungsangebot einzelne Übungen ausgewählt und bestimmten Sprechanlässen oder Situationen zugeordnet, so läßt sich damit sowohl eine Motivierung wie auch eine sinnvolle Aktivierung der Lernenden erreichen. Umgekehrt muß berücksichtigt werden, daß die Fülle des Materials in der vorliegenden Form sowie die Art der Übungen (schnelle und schwierige Umformungen) den sprechungsgewandten Lernenden sicherlich überfordern. Wollen die Lernenden den Übungen gerecht werden, so brauchen sie höchste Konzentration, die sicherlich nicht über die gesamte Übungsphase durchzuhalten ist (Übung 10 z.B. enthält im B-Teil 30 verschiedene Übungen); leider erhält der Lehrer keine methodenbezogenen Hinweise darauf, welche Übungen er auslassen kann, ohne damit aus der Progression des Lehrwerks hinauszufallen.

7) Deutsch: Abgrenzung, Texte

Das Lehrwerk ist laut Präambel für junge Ausländer bestimmt, vorwiegend offenbar Studenten, die möglichst schnell Deutsch lernen wollen, weil sie in nächster Zeit Deutschland besuchen wollen. Für diese Adressatengruppe wird vor allem gesprochene Sprache angeboten, und zwar "so, wie sie heute in Deutschland gehandhabt wird". Weitere Abgrenzungskriterien werden nicht angegeben. Faktisch wird alltägliche, teils saloppe gesprochene Umgangssprache gegeben. Typisch ist etwa ein Text in Lektion 2:

Ist das unser Zug da drüben?

Jaja, das ist er.

Wann fährt er denn?

In 2 Minuten.

Aber der fährt doch schon, der Zug da drüben.

Ja...; das verstehe ich auch nicht.

Es fällt auf, daß die Texte von Anfang an viele Angaben enthalten, besonders existimatorische Angaben. Die Wortstellung ist oft emotional. Viele Texte enthalten mehr als 50 Prozent Kurzsätze (ohne Verb). Diese Texte, die offensichtlich sämtlich von den Autoren eigens angefertigt sind, vermögen die Interessen der Adressaten weitgehend zu befriedigen. Sie sind zwar relativ

situationsneutral, aber eben deshalb besonders vielseitig zu verwenden. Und es ist kein Zweifel, daß sie die Charakteristika des gesprochenen Alltagsdeutsch besonders reichlich und treffend wiedergeben. Akzeptabel sind sämtliche Texte; Ungewöhnliches, Geschraubtes usw. wurde nicht gefunden. Ein Bedenken muß allerdings angemeldet werden: Die Sprache ist auch in den Übungsteilen authentisch bis hin zur Erschwerung für hörungewohnte Lernende; da dem Lernenden auch keine Anhaltspunkte für die pragmatische Akzeptabilität gegeben werden, dürfte die Gefahr nicht immer ausgeschlossen sein, daß die Umgangssprache des Lehrwerks gelegentlich am falschen Ort reproduziert wird.

8) Grammatik

Zum Lehrwerk gibt es eine gesonderte Kurzgrammatik (herausgegeben von L. Götzke). Nach "Neutralisierung" der ursprünglich deutsch-französischen Fassung des Lehrwerks ist diese Kurzfassung jetzt ausschließlich zielsprachlich. Die grammatische Struktur der Zielsprache wird hier zunächst lektionsweise vorgestellt (auf 80 Seiten), dann in den "Grammatischen Übersichten" in aller Kürze (auf 7 Seiten) systematisch wiedergegeben und schließlich durch ein "Sachregister" erschlossen. Hinweise zur Grammatikkonzeption kann auch Ortmanns Beispielsammlung und Register geben, das in fünf Teilen (zur Morphologie, zur Syntax, zur Lexik, zu Sprechanlaß und Situation, zu Phonetik) zerfällt und nach grammatischen Gesichtspunkten weiter untergliedert ist.

Die Kurzgrammatik enthält in übersichtlicher graphischer Darstellung Patterns sowie Beispielsätze und Regeln, die am ehesten Aufschlüsse über die angewandte Grammatikkonzeption geben. Zwar wird nicht gesagt, inwieweit und in welcher Form die "Grammatik" Bestandteil des Lehrwerks ist, inwiefern sie etwa in den Unterricht integriert werden soll - oder ob sie nur im Bedarfsfall von Lehrern und eventuell von Schülern konsultiert werden soll. Es entspricht wohl der Gesamttendenz des Lehrwerks, wenn man das letztere annimmt, obwohl die Regeln eher an den Lehrer gerichtet zu sein scheinen - für den Schüler sind sie sprachlich zu kompliziert, z.B. "Der unbestimmte Artikel hat die gleiche Form im Maskulinum und Neutrum Singular. Deshalb sind beide nicht zu unterscheiden, wenn das Substantiv Subjekt des Satzes ist." (L.4,

S. 9 der Grammatik). Druckbild und Graphik unterstützen die strukturierende Funktion der Grammatik.

Einzelheiten der "Grammatik" hat wohl der Autor Götze zu verantworten; da dieser Band aber von den Lehrwerkautoren ausdrücklich genehmigt wurde, haben sie ihn zweifellos mitzuvertreten.

Die verwendeten Begriffe und Regeln sind weitgehend traditionell. Auf bestimmte linguistische Theorien wird nicht verwiesen. Unmittelbarer Einfluß einer neueren linguistischen Richtung kann auch nicht erschlossen werden.

Die Terminologie (die nur in der "Grammatik" und in Ortmanns Beispielsammlung und Register auftaucht) ist im wesentlichen latinisierend-traditionell. Gelegentlich - nicht immer zum Vorteil der Darstellung - findet man deutsche Termini: in L. 3 ist vom "Geschlecht" die Rede, in L. 4 vom "unbestimmten Artikel" und vom "besitzanzeigenden Genitiv", in L. 10 begegnen neben "transitiven" und "intransitiven" auch die einer bestimmten linguistischen Schule zu verdankenden "Mittelverben". Nicht wunder nimmt, daß bei praktisch allen Aussagen über die Stellung der Elemente deutsche Termini verwendet werden: hier hatte die traditionelle Grammatik einfach noch nichts Entsprechendes bereitgestellt. Neuernd zeigt sich der Autor, wenn er der "unterordnenden Konjunktion" in L. 11 wahlweise die "Subjunktion" zur Seite stellt. Die Beschreibungs- und Erklärungssprache ist in der Grammatik (in den Schülerbüchern gibt es keine) deutsch. Sie erscheint gelegentlich außerordentlich gewunden und nicht immer verständnisfördernd, vgl. "Grammatik", S. 52 (zu den Verben mit präpositionalem Objekt): "Das Nomen/Pronomen bei einer solchen fest an das Verb gebundenen Präposition ist ein präpositionales Objekt." Was hier gesagt ist, kann unmöglich gemeint sein; es wird auch durch keinerlei ähnliche Aussagen in der neueren Literatur gestützt. Eher dürfte die folgende Formulierung die Auffassung des Autors wiedergeben: "Eine Wortgruppe, die aus einer solchen fest an das Verb gebundenen Präposition sowie einer Nominalgruppe/einem Pronomen besteht, ist ein präpositionales Objekt." Dies ist, obwohl die Sache treffend, freilich auch keine für ein Lehrwerk geeignete Regel. Es fragt sich, ob es wirklich notwendig ist, das an dieser Stelle Gemeinte so präzise wiederzugeben.

9) Phonik und Graphemik

Dadurch, daß die Tonbänder das Leitmedium des Lehrwerks sind, werden Aussprache und Intonation insgesamt ausreichend behandelt, auch wenn es keine im engen Sinne spezifischen Ausspracheübungen gibt. Vor allem die Intonation kommt in den Bändern ausreichend zur Geltung, besonders intensiv - und unterstützt durch die "Grammatik" - bis einschließlich Lektion 8. So wird die intonatorische Hervorhebung schon in L. 2 geübt, die intonatorische Vorhebung des Adverbs in L. 3, die Möglichkeiten der Hervorhebung des Verbs durch die Stellung in L. 8. Segmentale Phonik wird explizit nur noch in L. 3 behandelt (Aussprache von *b, d, g* im Auslaut).

Die Tonbänder sind sprechüblich (oft fast zu schnell) und intonationssicher gesprochen. Über das Register (Abschnitt 5 zur Phonetik) werden die Tonbandübungen auch im Hinblick auf einen systematischeren Aussprache- und Intonationskurs erschlossen.

Zu Orthographie und Interpunktion enthält das Lehrwerk, seiner Zielsetzung entsprechend, keine Angaben.

10) Lexik

Die Semantisierung der deutschen Wörter erfolgt in den Schülerbüchern ausschließlich durch den Kontext. Es bleiben jedoch Zweifel, ob dies vor allem in der Stufe III noch gelingen kann. Dialog 20, ein "Gespräch im Abteil über Gott und die Welt", enthält z.B. Passagen wie die folgende

- *"Ich spreche da nämlich vor einer Gruppe von Pädagogen über die Krise der Jugend.*
- *Aha!?*
- *Wenn nur der Zug nicht weiter so langsam fährt! -*
- *...*
- *Allerdings sei es falsch, diesen Materialismus usw. einfach als eine Art Dekadenz zu interpretieren; wir hätten es hier mit der logischen Konsequenz unserer Wirtschaftsform zu tun.*
- *Apropos Wirtschaft: Ich wüßte ein gutes Restaurant in Pfefferstadt; gleich hinter dem Bahnhof."*

Das Lehrwerk gibt keine Auskunft darüber, wie denn der Lehrer

einen solchen Dialog einigermaßen methodenkonform unterrichten soll.

In der "Grammatik" findet man explizite Äußerungen zu gewissen Wortbedeutungen, die vielfach hilfreich sind. In manchen Fällen vermögen sie nicht zu überzeugen. So wird in L. 15 der "Grammatik" ausgeführt, daß der Konjunktiv II u.a. die Möglichkeit ausdrücken könne. In dem hierzu gegebenen Beispiel wird aber eben die Möglichkeit offensichtlich durch das Hilfsverb *können* und nicht durch den Konjunktiv II ausgedrückt. Und ebensowenig ist der Konjunktiv an sich Signal für "Annahme" in dem *Paul würde das niemals machen.* - es geht hier vielmehr um das Hilfsverb *werden*, das auch im Indikativ diese Bedeutung liefern würde (*Paul wird das niemals machen.*).

Wortbildung wird nur begrenzt eigens behandelt. Gelegentlich klingt Wichtiges an, so beim Verbzusatz, der schon in L. 2 zusammen mit der Satzklammer eingeführt wird. In L. 18 werden Nomina mit der Vorsilbe *Haupt-* und der Nachsilbe *-chen* behandelt.

Die Wortklassen scheinen weitgehend traditionell definiert zu sein. Gelegentlich bleiben Unklarheiten. In L. 5 ist vom "adjektivischen Possessivpronomen" die Rede. Hier liegt sichtlich Einfluß der französischen Schulgrammatik vor, der mindestens in der Beschreibung der deutschen Sprache nur störend wirkt. Auch ist nicht recht einsehbar, warum in L. 2 der "Grammatik" unter dem Stichwort "Personalpronomen" sowohl Artikel wie Demonstrativum behandelt werden, die damit gar nichts zu tun haben.

11) Morphologie und Syntax

Hier kann die Begutachtung sich im wesentlichen auf Götzes "Grammatik" beschränken. Das Buch ist im Hauptteil parallel zu den Lektionen des Schülerbuchs aufgebaut. Am Ende der "Grammatik" gibt es auf sechseinhalb Seiten "grammatische Übersichten". Sie enthalten 3,5 Seiten zur Morphologie der Wortklassen (Konjugation, Deklination), eine Seite zur Stellung des Verbs, 2 Seiten über die unregelmäßigen Verben und 3 Seiten über die Rektion der Präpositionen. Diese Aufteilung entspricht einigermaßen der Schwerpunktsetzung im gesamten Lehrwerk.

Die Flexion ist ziemlich vollständig, jedenfalls in ausreichendem Umfang behandelt. Es fällt auf, daß in einem ursprünglich für junge Franzosen, die sich auf einen Aufenthalt in Deutschland vorbereiten wollen, konzipierten Lehrwerk die *du*-Form erst in der vorletzten Lektion (19) eingeführt wird, nachdem sie vorher nur gelegentlich und ohne weitere Erläuterungen auftauchte. Ebenso wenig einsichtig ist, daß die *Sie*-Form mehrfach als "Höflichkeitsform" bezeichnet wird (z.B. in L. 2, S. 4), was keineswegs mit den faktischen Gebrauchsbedingungen in Einklang steht. Gelegentlich zwingt verdeutschende Terminologie zu umständlicher Darstellung - sie legt, was schlimmer ist, auch den Grund zu Mißverständnissen. So wird auf S. 6 vom "Geschlecht" der Nomina und Pronomina gesprochen und wieder einmal die altbekannte Unterscheidung zwischen "grammatischem" und "natürlichem Geschlecht" bemüht. Und wenn (z.B. S. 9) vom "unbestimmten Artikel" gesprochen wird, so ist die hinter dieser Benennung stehende Auffassung durch neuere Forschungen längst und stichhaltig widerlegt.

Eine Diskrepanz zwischen Schülerbuch und "Grammatik" zeigt sich in L. 18: das Schülerbuch gibt die im gesprochenen Deutsch immerhin zulässige Vergleichsformel ... *gemütlicher wie* ...; die "Grammatik" bringt nur Formeln wie ... *besser als* ... und ist damit einer anderen Norm verpflichtet als das Schülerbuch; man wüßte gern, was dessen Autoren dazu meinen.

Bei der Darstellung der Tempora und des Verbalgenus sind neueste Forschungsergebnisse verwertet worden. Dies ist, auch wenn die Beschreibung des Tempussystems mit der Dreigliederung in Sprechzeit, Aktzeit, Betrachtzeit etwas kompliziert wird, unbedingt als Positivum zu werten. Ob allerdings, wie auf S. 62 gesagt wird, im norddeutschen Raum das Präteritum als Erzähltempus das Perfekt verdrängt hat, scheint fraglich; Aussagen von Experten stehen dem entgegen. Etwas mehr als ein Schönheitsfehler ist, daß die naive Gleichsetzung von Tempus und objektiver Zeitstufe unterschwellig immer noch mitzuschwingen scheint, daß vor allem beim Futur immer zuerst die Bedeutung "Zukunft", dann allenfalls die Bedeutung "Vermutung" angegeben wird (S. 5, S. 63). In Wirklichkeit mußte die Reihenfolge, wenn es eine Rangfolge ist, umgekehrt werden.

Über die Struktur von Phrasen wird Weniges gesagt. Die Angaben über das Akkusativobjekt (S. 12) beschränken sich auf die Flexion der Teile. Ferner finden sich verstreute Bemerkungen über die Zusammensetzung des Verbalkomplexes.

Bei der Unterscheidung von Kategorien und Funktionen und überhaupt bei der begrifflichen Fassung der syntaktischen Funktionen ("Satzglieder") sind Unsicherheiten festzustellen. Man sieht dies deutlich auf S. 39f., wo als Ergänzungen nur die Präpositionalphrasen angesehen werden, so daß (S. 40) "Ergänzungen" mit Adverbien kommutieren können; hier liegt ein klassischer Fall der Verwechslung von Kategorien und Funktionen vor. Entsprechendes findet sich auf S. 7, wo man liest: "Adverb und Adjektiv haben dabei die gleiche Form:

Der Zug fährt schnell. (Adverb)
Der Zug ist schnell. (Adjektiv)"

Hier wird übersehen, daß es sich natürlich in beiden Fällen um Adjektive handelt; der Unterschied ist lediglich, daß sie syntaktisch verschieden eingesetzt werden.

Ähnlich Verwirrendes zeigt sich in anderen Fällen. Unter der Überschrift "Das Dativobjekt" (S. 33) begegnen auch dativische Konstruktionen, die von Präpositionen regiert werden. In der traditionellen wie in der neuesten Linguistik rangieren solche Konstrukte aber nie als Dativobjekte, sondern gehören meist zu den Präpositionalobjekten oder den Adverbialbestimmungen. Als genitivische Ergänzung erscheint (S. 75) auch der possessive Genitiv (*der Hut des Vaters*). Solche Ungereimtheiten sind ärgerlich, zumal sie nicht mangelnder Kenntnis des Autors der "Grammatik", sondern nachlässiger Darstellung zu verdanken sind. Der aufmerksame Leser weiß nach der Lektüre der betreffenden Passagen noch weniger als vorher, was er unter "Objekten" oder "Ergänzungen" zu verstehen hat.

Der Satz wird - wie übrigens meist in pädagogischen Grammatiken - nicht weiter definiert; er wird faktisch durchgehend als Verbalsatz verstanden. Dabei wird allerdings zwischen Satz und Äußerung nicht unterschieden.

Zur Struktur der Sätze aufgrund der Verbvalenz wird verschiedentlich Nützliches gesagt. So findet man auf S. 14 eine kleine

Liste von Verben der Lektion 5, die ein Akkusativobjekt regieren. Brauchbar sind auch Hinweise zur Satzgliedfolge, zur Stellung des Verbs, des Verbzusatzes ("Prädikatsteils"), zur Besetzung des Vorfelds usw. Einige ungeschickte Formulierungen wirken aber eher verständnishemmend, so zur verbalen Klammer (S. 4): "Die Klammer gibt es, weil das Verb an der zweiten Stelle und die Vorsilbe an der letzten Stelle im Satz steht." Hier erwartet der Leser nicht eine nochmalige Beschreibung der Klammer (über die er sich nach mehreren vorausgegangenen Beispielen ohnehin im klaren ist), sondern eine Begründung für die Verwendung der Klammer. Die Behauptung, daß *nicht* (wo kein Verbzusatz vorhanden ist) "in aller Regel die letzte Stelle im Satz besetzt" (S. 22), ist auch bei den relativ einfachen Satzstrukturen, die bis dahin behandelt wurden, nicht vertretbar; sie gilt zum Beispiel schon nicht mehr für die zahlreichen Sätze mit Lage- oder Richtungsergänzungen. Und bei der Kumulation von Dativ- und Akkusativobjekten wird leider die altbekannte und schon oft widerlegte Regel, nach der bei Nominalphrasen der Dativ vor dem Akkusativ, bei Pronomina aber der Akkusativ vor dem Dativ stehen soll, bedenkenlos wiederholt.

Im übrigen wird viel Hilfreiches zur Funktion der Anfangsstellung wie auch der Nachstellung (Ausklammerung) bestimmter Elemente gesagt. Hierbei wird jedoch die Funktion der Kontraststellung von der Funktion kontrastiver Intonation nicht deutlich genug unterschieden. Es ist aber einzuräumen, daß die Abgrenzung von Position und Intonation und ihren jeweiligen Funktionen auch für die Forschung noch ein weitgehend ungelöstes Problem darstellt.

Textkonstitution wird in den zum Teil umfangreichen Dialogen der Schülerbücher laufend implizit geübt. Hier hätte die "Grammatik" ruhig konkreter auf Formen und Funktionen der Anaphorisierung und, als deren Extremfall, der Eliminierung von Elementen eingehen können. In diesem Zusammenhang unterläuft dem Autor der "Grammatik" übrigens ein unerklärlicher Lapsus: auf S. 7 wird behauptet, daß in der gesprochenen Sprache das Substantiv in Nominalphrasen, die außerdem ein Adjektiv enthalten, eliminiert werden könne:

Der Zug da? - Nein, der andere.

Es bedarf keiner weiteren Begründung, das diese Art der Eliminierung sich ebenso in der geschriebenen wie in der gesprochenen Sprache findet.

12) Kommunikative Kategorien/Sprechakte

Das Lehrwerk enthält in verschiedener Hinsicht nützliche Materialien für die Erschließung bzw. Einübung kommunikativer Kategorien, so vor allem bei der Verwendung bestimmter Angaben, bei Wortstellung und Intonation. Thematisiert wird nichts von alledem, auch nicht in der "Grammatik". Das Lehrwerk weist somit keine Organisation nach kommunikativen Kriterien auf.

13) Kontrastivität

Das Lehrwerk ist seiner Zielsetzung entsprechend nicht kontrastiv angelegt. In den Schülerbüchern sind auch keine auf die ursprünglich kontrastive Zielsetzung zurückzuführenden Einseitigkeiten festzustellen.

14) Thematische Zielangabe

Das Lehrwerk enthält an Angaben zur Informationsplanung folgende Hinweise: Es "wurde jede Art von Erläuterungen zur Landeskunde vermieden: der Lernende, der sich wirklich dafür interessiert, wird mit Sicherheit weitaus mehr Spaß daran finden, sie an Ort und Stelle selbst zu entdecken" (I, Vorwort). Sehen wir vom schlechten Deutsch dieser Aussage ab; sachlich ist sie problematisch: wo der "Schwerpunkt" eines Lehrwerks auf die "gesprochene Sprache" gelegt wird, es also auch darum geht, eine pragmatische Kompetenz aufbauen zu helfen, kann von einer Thematisierung dieser Kompetenzfelder doch nicht völlig abgesehen werden. Sofern Sprachgebrauch auf Zwecke hin orientiert ist, sollte die Sprachgebrauchslehre diese Zwecke bewußt machen, wenn sie ihren Sinn nicht verlieren will, der in Handhabungsfertigkeiten sprachlicher Zeichen nicht aufgeht.

15) Kommunikation, Gesellschaft, Situationen

Sieht man von Inhalten ab, muß man auch von Texten absehen; jene werden nur in diesen transportiert. Eine Textsortenauswahl bietet das Lehrwerk konsequenterweise denn auch nicht. Es bringt ausschließlich Übungssätze und Dialoge; nicht ein einziger kom-

plexer, satzübergreifender Text ist vom Lernenden zu bewältigen - als würde es ihm die fremde Textwelt in der Handlungswelt tatsächlich so einfach machen. Nicht einmal ein Formular wird abgedruckt. Welche Varianten sozialer und fremdkultureller Kompetenz auf diese Weise erreicht werden können und welches Situationsverständnis sich überhaupt anstreben läßt, bleibt dunkel.

Eng ist der sozio-ökonomische Rahmen des Lehrwerks. Es war ursprünglich für junge Franzosen konzipiert, die für einen kurzen ferienartigen Deutschlandbesuch vorbereitet werden sollten. Dieser touristische Auswahlhorizont blieb erhalten: Die in den Schülerbüchern gebrachten Ausschnitte aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit beschränken sich auf die Konstituierung einer Realität, in der es keine Arbeit, keine Technik, keine Politik, wohl aber das nötige Kleingeld gibt. Baden, Reisen, Schaufensterbummeln sind Tätigkeitsbilder des menschlichen Lebens. Auf fällt die zentrale Stellung von Eßhandlungen und Aufforderungen zu ihnen in den Beispielsätzen: *Essen Sie zuerst mal* (II, S. 5); *Gisela könnte sich eigentlich um das Essen kümmern* (III, S. 102); *Morgen essen wir was Gutes* (I, S. 114); *So gut haben Sie noch nie ausgesehen, das macht natürlich auch das gute Essen* (II, S. 26). Nur in diesem Zusammenhang des Essens erfährt der Lernende auch etwas über Deutschland und etwas über für deutsch gehaltene Attitüden: *In Deutschland wird selten Calvados getrunken* (III, S. 89).

Entsprechend geringfügig sind unter Inhaltsaspekten die insgesamt 20 Dialogsituationen, deren Folge in etwa das Handlungsspektrum eines reisenden Touristen wiedergibt (Paßkontrolle, Café, Einkaufen etc.). Fremdkulturelle Konturen gewinnen diese Situationen nirgends, auch ihre Begründung unterbleibt. Problematisiert wird nichts, obwohl gerade die in den Dialogen so konstitutive Diskursvariante der Causerie hervorragenden Anlaß dazu gegeben hätte, auf nichtangestrengte Weise fremdkulturelle Entdeckungen zu machen.

Denn als solche Diskursvarianten sind die Dialoge mindestens teilweise hervorragend gebaut. Es sind treffliche kleine Geschichten mit Auftakt, Durchführung und Pointe oder Fermate - um mit musikalischen Begriffen ihre Struktur zu verdeutlichen. Ihr "Inhalt" ist eine Spaßhandlung, eine vergnügliche Idee, ein

Aperçu, ein Gag, ein Klang; die Grundform ein Sketch. Es ist bedauerlich, daß das Lehrwerk sich so wenig und so unzureichend in Leseranweisungen zu erkennen gibt.

- 16) Interkulturelle Kommunikation, Kulturrelativierung,
Deutschlandbild

Die Aspekte entfallen.

4.5. KESSLER

o) Untersuchte Materialien

Keßler, Hermann: Deutsch für Ausländer, Teil 3 Deutschlandkunde (Neubearbeitung), Königswinter (Verlag für Sprachmethodik) 1975.

1) Lernziele und Methoden

Der dritte Band enthält ein Vorwort im Umfang von einer Seite, in dem kurz auf Funktion und Zielsetzung des Oberstufenlehrbuchs hingewiesen wird:

Das Buch will "zum geläufigen mündlichen Ausdruck im freien Gespräch und in zusammenhängender Rede befähigen. Es will zum fließenden Lesen von Büchern, Zeitschriften und Zeitungen führen und mit dem Arbeitsheft für die Oberstufe zum schriftlichen Ausdruck eigener Gedanken anleiten." (S. 3)

Zu Zielgruppe und Lernvoraussetzungen wird mitgeteilt, daß mit diesem Oberstufenbuch die Arbeit der Grund- und Mittelstufe fortgesetzt wird, doch scheint der Sprung zwischen der Mittelstufe und dieser Deutschlandkunde kaum zu überbrücken.

Die Hinweise im Umfang einer Seite stellen eher eine Willenserklärung des Autors und eine Inhaltsangabe für das Lehrwerk dar als eine Begründung des Buches und eine Einführung in seine methodischen Grundlagen. Da die "einsprachige audio-visuelle Methode" der ersten beiden Teile hier nicht durchzuhalten ist, können auch die für Grund- und Mittelstufe gemachten Ausführungen des Lehrerheftes nicht mehr auf diese Stufe bezogen werden.

Spezielle Hinweise für den Lernenden, für selbständiges Arbeiten fehlen. Ebenso fehlen Angaben über präzise Lehrziele oder einen mit diesem Lehrbuch zu erreichenden Abschluß.

2) Struktur des Lehrwerks

Das Buch enthält eine vierseitige Einleitung ("Ins Land der Deutschen fahren") und einen achtseitigen Schlußteil ("Die Deutschen fragen"); die zwölf Lektionen ("Lehrstücke") sind alle gleichartig aufgebaut: Jede umfaßt zehn Seiten, beginnt mit einem Stadtbild und einer Stadtbeschreibung, an die sich ein Dialog über das zu behandelnde Gebiet anschließt. Es folgen ver-

schiedene Texte, die zum Teil als Arbeitstexte mit Fragen aufgebaut sind: Reisebeschreibungen oder Briefe, Lieder, Sagen, Märchen o.ä.; den Schluß der Lektionen bilden "Fragen und Stichworte für einen Vortrag oder eine Niederschrift". Eine systematische Auswahl von Textsorten oder "Situationstypen" ist nicht erkennbar.

Die einzelnen Teile der Lektionen beziehen sich durchweg auf die behandelte "Landschaft" und das jeweilige Bild und Kartenmaterial. Im Übrigen ist innerhalb der Lektionen kein lernbezogener Aufbau (Lernrhythmus o.ä.) zu erkennen. Mit Ausnahme der jeweils letzten Seite jeder Lektion mit den Fragen und Stichworten für Vortrag oder Niederschrift ist eine lernwirksame Aufbereitung der Texte oder Hinweise zu ihrer methodischen Umsetzung nicht erkennbar.

Die Texte verfolgen das Ziel, dem Lernenden eine Gesamtschau des deutschen Sprachraums zu bieten: Es werden zwölf Landschaften (Städte und Regionen) aus dem deutschen Sprachraum behandelt. Dieses Motiv der "Deutschlandreise" verbindet die Lektionen; jedoch wird keine Person oder Personengruppe sichtbar, es bleibt bei einem diffusen "wir". Eine sonstige sprachliche oder inhaltlich-situative Entwicklung ist nicht erkennbar.

Im Vorwort wird auf ein "Arbeitsheft für die Oberstufe" verwiesen. Ein solches Heft lag nicht vor und ist auch in der auf der dritten Umschlagseite abgedruckten Übersicht über die Bestandteile des gesamten Lehrwerks nicht aufgeführt.

Medienverbund: Zu dem Buch existieren zwei Lesebändchen (Moderne Dichtungen, Dichter unserer Zeit); eine Sammlung wissenschaftlicher Texte sowie Dias zur Veranschaulichung sollen folgen. Von einem Medienverbund kann zur Zeit keine Rede sein, vielmehr handelt es sich bei Band 3 des Lehrwerks zunächst um einen "deutschlandkundlichen Lesekurs".

3) Unterrichtsorganisation

Das Lehrwerk ist offensichtlich für den Klassenunterricht gedacht, doch ist die genaue methodische Umsetzung nicht erkennbar. Für weit fortgeschrittene Lernende wäre das Lehrwerk als Informationsheft über Deutschland auch im Rahmen von Selbstun-

terricht denkbar.

Angaben über den zeitlichen Umfang, den die einzelnen Lektionen erfordern würden, über die Entsprechung von einzelnen Abschnitten und Unterrichtseinheiten o.ä. fehlen völlig.

4) Sprachdidaktische Konzeption

Bei dem vorliegenden dritten Band "Deutschlandkunde" ist eine sprachdidaktische Konzeption nicht mehr erkennbar.

Durch das Lehrwerk wird zunächst einmal das verstehende Lesen gefördert. Im Vorwort ist davon die Rede, daß "die fixierten Äußerungen des Buches (die fremden sprachlichen Produkte) im Unterricht in eigene mündliche oder schriftliche Äußerungen (in eigene Produktivität) umzusetzen" sind (S. 3). Da das Lehrwerk keine Auskunft darüber gibt, wie dies geschehen soll, ist auch kaum abzuschätzen, ob über das verstehende Lesen hinaus etwa Sprechen und Schreiben angemessen geübt werden können. Die jeweils letzte Seite jeder Lektion (Fragen und Stichworte für Vortrag oder Niederschrift) können als Arbeitsgrundlage für produktives Sprechen oder Schreiben betrachtet werden - sie erfordern ein Verständnis der vorhergehenden Texte und fragen deren Sachwissen ab. Allerdings fehlt jeder Maßstab und jeder Hinweis auf Form und Umfang dieser Umsetzung. Im Grunde setzt das Lehrwerk eine ausreichende Beherrschung der Grundfertigkeiten der deutschen Sprache voraus.

Die Verkürzung des Sprachbegriffs um die pragmatische Dimension wird hier deutlich (s. auch L. 12); die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten bleiben zu sehr im Deskriptiven und beim Reproduzieren von Fakten stehen. Entsprechend kann auch von einer Progression keine Rede sein. Allerdings enthalten die Texte ungleichmäßig verteilte Wortdefinitionen und Umschreibungen, die in einem merkwürdigen Kontrast zu dem an sich progressionsneutralen Oberstufenbuch stehen.

5) Übungen

Außer den "Stichworten für einen Vortrag oder Niederschrift" enthält das Lehrbuch keinerlei Übungen.

6) Motivierung und Aktivierung der Lernenden

Es handelt sich um ein Leseheft für fortgeschrittene Deutschler-

nende. Weder durch die Textauswahl noch durch die sonstige Organisation des Lehrwerks wird eine besondere Motivierung der Lernenden erzielt.

7) Deutsch: Abgrenzung, Texte

Laut Vorwort will der dritte Band des gesamten Lehrwerks "zum geläufigen mündlichen Ausdruck im freien Gespräch und in zusammenhängender Rede ... (und) zum fließenden Lesen ..." befähigen. Die Reihenfolge der Zeile ist sicherlich als Rangfolge zu verstehen. Genau dies aber - eine Einführung in gesprochenes Deutsch - kann dieser Band aufgrund der dargebotenen Texte nicht leisten. Jede Lektion enthält folgende Teile:

1. Sachliche Information über Stadt und Gebiet (vgl. 2)), im wesentlichen in sozioneutralem Standarddeutsch.
2. Zwei "Gespräche", die ohne Ausnahme nichts anderes sind als mühsam in "Dialoge" zerlegte geschriebene Texte, zwischen einem Sprechautomaten und einem fiktiven Frager aufgeteilte Beschreibungen von ungemein eintöniger Struktur.
3. "Tagebuchblätter", Reiseberichte, Briefe über die bereisten Gegenden. Auch diese Texte lassen jeglichen persönlichen Duktus vermissen, der normalerweise solchen Textsorten eigen ist. Eine gewisse Ichzentriertheit soll offenbar mit dem verhältnismäßig häufigen (und häufig ganz ungewöhnlichen) Gebrauch des Perfekts erzielt werden. Auf fällt hier speziell der häufig schwülstige, pseudolyrische Stil, vgl. zum Beispiel:

- S. 66: *Die Stadt bleibt zurück. Golden glänzt die Morgensonne auf ihren Türmen und Dächern.*
- S. 81: *Hier bei Worms senkte Hagen das Nibelungengold in den Rhein.*
- S. 92: *Unter dem Blau des Himmels zieht sich das Grün der Berge und Wälder zwischen die roten Sandsteinbauten zu beiden Seiten des Neckars.*
- S. 93: *Dunkle Wolkenschatten jagten über die Hügel. Im Abenddunkel kamen wir müde nach Ulm. In feinen Tropfen fiel der Regen auf die tote*

Stadt ... Einsam zeigte der Dom mit dem riesigen Finger seines Turmes in den schwarzen Nachthimmel.

4. Volkssagen, Lieder u.ä. (meist im Originaltext, also gewöhnlich stark archaisierend, gelegentlich vermutlich stark überarbeitet.
5. Fragen und Antwortmaterial zu den Karten. Diese Texte sind in der Regel sachlich und in für geschriebenes, regio- und sozionautrales Gegenwartsdeutsch typischer Formulierung gehalten.

Diese Übersicht muß mindestens klar machen, daß das Lehrwerk eine Einführung in gesprochenes Deutsch, wie es das Vorwort verheißt, unmöglich leisten kann.

Die Herkunft der Texte ist in der Regel nicht erkennbar (lediglich bei den Liedern sind die Autoren angegeben); dabei wäre es gerade bei geographischen, historischen Texten, bei Stadtbeschreibungen o.ä. wichtig zu wissen, ob sie offiziellen Quellen entnommen sind, ob sie von Autoren mit pointierten Standpunkten stammen o.ä. Es dürfte sich, abgesehen von den Liedern, Sagen, Märchen, deren Herkunft mangels Angaben nicht zu bestimmen ist, durchweg um "gemachte" Texte handeln. Ein besonderes Problem liegt darin, daß der Lernende über diesen Unterschied nichts erfährt. Dabei sollte eine solche Unterscheidung zwischen authentischen und gemachten Texten, die Differenzierung nach Textsorten auf der Oberstufe nicht nur eine methodische Notwendigkeit, sondern geradezu Unterrichtsgegenstand sein.

Die Akzeptabilität eines Teils der Texte ist fragwürdig. Dies gilt vor allem (aber nicht nur) für die "Gespräche", also die jeweils zweiten Teile der Lektionen. Hier hat der Autor sich des dramaturgischen Kunstgriffs bedient, in der Regel einen Ausländer als Frager einzusetzen, dem ein Deutscher zu antworten hat. Die Überschriften lauten dementsprechend "In der Fremdenverkehrszentrale" (L. 1), "Im Verkehrsverein" (L. 2), "In der Fußgängerzone" (L. 3), "Im Informationszentrum" (L. 4), "Auf dem Messegelände" (L. 5), "Vor dem Europahaus" (L. 6), "Im Institut für Auslandsbeziehungen" (L. 7), "Am Großmünster" (L. 8), "Im Hofbräuhaus" (L. 9), "In der Hofburg" (L. 10), "An der Tho-

maskirche" (L. 11), "Am Brandenburger Tor" (L. 12). Daß nun ein Ausländer Fehler macht, kann man ihm nicht übelnehmen. Man versteht nur nicht, warum solche fehlerhaften Ausländertexte in einem Lehrbuch angeboten werden, das doch Ausländern korrektes Deutsch vermitteln will. Der ganze Szenenaufbau erweist sich an diesem Punkt als verfehlt. Wenn man schon (was psychologisch einsichtig wäre) Ausländer als Informationssuchende einsetzt, so müßte es sich doch um fiktive Ausländer handeln, die die deutsche Sprache in Wort und Schrift schon vollkommen beherrschen. Kein Lehrbuchautor kann jedenfalls Interesse daran haben, Ausländern "Gastarbeiterdeutsch" beizubringen.

Beispiele für ungewöhnliches, unübliches, abweichendes Deutsch:

S. 11: *Wir möchten morgen und übermorgen in Hamburg bleiben und dann mit unseren Fahrrädern durch Schleswig-Holstein fahren.*

S. 12: *In List wollen wir einige Ruhetage halten.*

S. 14: *Am Vormittag stiegen wir auf unsere Räder und fuhren bis zur Stadt T.
Von Haidhabu ging ein starker Warenverkehr von Meer zu Meer.*

S. 29: (Über den Wacholder): *Er steht niedrig und frei auf dem Boden. Er ist ein Strauch.*

Hier ist offenbar Objekt- und Metasprache verwechselt worden.

S. 31: *Mit einem Seil startet das Segelflugzeug vom Boden.*

Die Hypostasierung keimfreien Schriftdeutschs für angeblich gesprochenes Deutsch zeigt sich zum Beispiel auch auf S. 37, wo "In der Fußgängerzone" ein Besucher auf die Frage *Wie gefällt Ihnen unsere wiederaufgebaute Stadt?* antwortet: *Der historische Dom verbindet sich mit den hochmodernen Bauten in der autofreien Fußgängerzone zu einem neuzeitlichen Stadtzentrum von besonderer Art.* Man beachte, daß dieser staunenswerte Satz einem ausländischen Besucher in den Mund gelegt wird.

Weitere Beispiele:

S. 53: *Willst du den Dreiminuten-Vortrag in Deutsch hören?*

Korrekt müßte es wohl *auf Deutsch* heißen.

- S. 56: *Schon die Römer kannten die Quellen und brauchten sie gern.*
- S. 67: *Über jedem Ort grüßen Burgen oder Burgruinen von den Bergeshöhen.*
- S. 106: *Den Rheinfall wollen wir auf jeden Fall gesehen haben.*

Vermischung von Objekt- und Metasprache zeigt sich wieder in dem "Gespräch" auf S. 115: *Hier sind wir in einem bayrischen Brauhaus oder Bräuhaus.*

8) Grammatik

Vermittlung von Grammatik ist nicht Gegenstand des Lehrwerks. Es muß aber noch einmal auf die mehrfache leichtfertige und für den Lernenden nicht erkennbare Vermischung von Objekt- und Beschreibungssprache hingewiesen werden, so z.B. S. 79: *Das Mittelreich ... wurde bald zum Streitobjekt ... oder zum Gegenstand des Streites zwischen den beiden großen Reichen ...*

9) Phonik und Graphemik

Die Einübung von Aussprache und Intonation gehört nicht zu den Zielen des Lehrwerks. Dasselbe gilt prinzipiell für Orthographie und Interpunktion. Trotzdem muß auf einige eklatante Verstöße gerade in diesem Bereich hingewiesen werden. Auf S. 169 liest man: *das Große- und Kleine Haus in Dresden.* Diese Bindestrichschreibung ist durch keine geltende Regelung gerechtfertigt. Auch wenn es sich bloß um einen Satzfehler handelt, ist er in einem Lehrbuch für Ausländer nicht entschuldbar.

Häufiger sind Interpunktionsfehler.

Teilweise fehlen Kommas, die Sätze voneinander abgrenzen sollten, gelegentlich finden sich auch unmotivierte Kommas, so auf S. 120: *Der weißgraue romanische Burgbau mit der herrlichen Aussicht auf das Schloß Hohenschwangau, erhielt im Innern eine märchenhafte Einrichtung.* Die Kommaeregeln sind im Deutschen sehr streng und eindeutig. Abweichungen können die ohnehin mit anderen Regeln vertrauten Ausländer nur verwirren.

10) Lexik

Die Texte enthalten ungleichmäßig verteilt Wortdefinitionen und Umschreibungen. Oft handelt es sich dabei um Einzelwörter, die ohne weiteres nachzuschlagen wären. Die Definitionen sind gelegentlich völlig unverständlich, komisch oder auch falsch, vgl. S. 66: *gleiten* = ohne Räder fahren; S. 12: *Bucht* = ein Bogen des Wassers in das Land; S. 33: *Gewissen* = innere Stimme, *missen* = fernhalten; S. 41: *Bart* = Gesichtshaare; S. 66: *segnen* = Glück wünschen; S. 92: *Säule* = rundes, senkrecht Bau-glied; S. 108: *Staub* = fliegende Teilchen; S. 143: *Fackel* = Feuersäule, *Atom* = kleinster Teil eines chemischen Grundstoffes. Vielfach werden Definitionen gegeben, die nur für den zufällig gegebenen Kontext zutreffen, aber keinerlei Generalisierung erlauben, z.B. S. 33: *walten* = herrschen; S. 57: *bescheiden* = ärmlich. In einem Fall (S. 88: *irgendwo* = man weiß nicht wo) wirkt dies besonders skurril, weil es historische Belege dafür gibt, an welcher Stelle Schiller seinen Freunden Szenen aus den "Räubern" vorgelesen hat - nämlich auf dem Bopser in Stuttgart. Andere "Definitionen" geben nur das Genus proximum an und sind deshalb als Worterklärung unzureichend, z.B. S. 56: *Schwan* = ein Wasservogel, *Drache* = ein Untier; S. 60: *Vieh* = Haustiere. Weitere Wortklärungen halten der Einsetzprobe nicht stand, weil Valenzunterschiede oder Wortklassenwechsel nicht berücksichtigt sind: S. 37: *neugierig* = etwas Neues wissen wollen; S. 110: *gelingen* = Erfolg haben.

Die geographisch-historischen Informationen werden gelegentlich durch Karten, Graphiken und Bilder visualisiert. Es ist kaum verständlich, daß Keßler diesen Weg nicht ein einziges Mal für seine merkwürdigen Vokabeldefinitionen eingeschlagen hat.

11) Morphologie und Syntax

Beides ist naturgemäß nicht Gegenstand des Lehrwerks. Verstöße gegen einzelne Regeln im Bereich von Morphologie und Syntax sind gleichwohl zu erwähnen.

Auf nicht immer verständlichen Tempusgebrauch wurde schon hingewiesen. Wenn in einem "Fahrtenbuch" einer Reise durchs Ruhrgebiet die Sequenz zu lesen ist: *Dann fahren wir nach Wuppertal. Dort haben wir uns in die Schwebebahn gesetzt und sind in ihren*

hängenden Wagen hoch über dem Wasser der Wupper gefahren. Auf dem Wege zurück am Rhein erblickten wir bald Düsseldorf, die Landeshauptstadt von Nordrhein-Westfalen., so ist der Perfektgebrauch im zweiten Satz nicht einsichtig, und er widerspricht auch den geltenden Gebrauchsregeln. Hier schimmert die naive Meinung durch, daß der Gebrauch des Perfekts persönlichen, familiären, ungezwungenen Stil signalisiere.

Der Regel, daß nur Elemente (z.B. Angaben) gleicher Kategorie gehäuft werden können, widerspricht der Satz (S. 31): *Zum Fliegen benutzen die Segelflieger den Aufwind, der über den warmen Sandhügeln und in leichten Wolken nach oben steigt.* Den Regeln über die Bildung von Satzreihen widersprechen folgende Sätze: *Im Schlaraffenland hängen frische Brötchen an allen Bäumen und fallen in die Milchbäche...* (S. 17). *Das hören wir gern und wünschen ihnen gute Messegeschäfte.* (S. 63). Zumindest ungeschickt ist die relativische Anknüpfung im folgenden Satz: *Oder sollen wir zu Fuß bis an die Nordseeküste gehen und zu den friesischen Inseln schwimmen, die wir auch sehen wollen?* (S. 28). Die genannten Beispiele (die nur eine Auswahl darstellen) zeigen, daß das Lehrbuch ein teilweise regelwidriges Deutsch enthält.

12) Kommunikative Kategorien/Sprechakte

Das Lehrwerk ist nicht nach kommunikativen Kategorien organisiert.

Die in der Oberstufe nun anzustrebende Fähigkeit, Sprache intentional zu verwenden, kommt in dem Lehrwerk gar nicht in den Blick: es fehlt die Anleitung zu Sprachhandlungen wie Diskutieren, Kritisieren, Vergleichen. Eine kommunikative Ausrichtung des Lehrwerks ist nicht festzustellen.

13) Kontrastivität

Das Lehrwerk ist, seiner Zielsetzung entsprechend, nicht kontrastiv angelegt.

14) Thematische Zielangabe

Keßlers Buch gehört zu den wenigen Lehrwerken, die in ihrem Vorworten Angaben über Zusammenhänge zwischen Sprach- und Kultur-

vermittlung machen. Es ist das einzige, das dabei ausdrücklich einen Kulturbegriff zugrunde legt, der mit Grund bereits von Thomas Mann zurückgewiesen worden ist und für den Studienbereich des Deutschen als Fremdsprache als unbrauchbar gelten muß. (Auf eventuell zu berücksichtigende Bedürfnisse von Adressatengruppen seines Lehrwerks nimmt das Lehrbuch keinen Bezug; die Verwendung des fragwürdigen Kulturbegriffs ist demnach keine Folge von Lesserrücksichten.)

Sein thematisches Lehrziel gibt der Band im Vorwort deutlich an: "Die Deutschlandkunde behandelt das zusammenhängende deutsche Sprachgebiet im Herzen Europas. Sie gliedert den gegenwärtigen deutschen Sprachraum in 12 natürliche Landschaften, die nicht immer mit den heutigen politischen Grenzen zusammenfallen. Sie verbindet mit der Landeskunde eine Volks- und Kulturkunde sowie eine kurze Einführung in ausgewählte Gebiete des deutschen Schrifttums aus den besprochenen Landschaften."

Deren "Besprechung ... dient als Ausgangspunkt für Rundfahrten und Besichtigungen ... Sehenswürdigkeiten jeder Landschaft" werden "durch ausgewählte Bilder veranschaulicht." Das Lehrbuch legt "Gewicht auf die gehobene Schriftsprache und bringt dadurch das Ausdrucksvermögen des Lernenden allmählich auf den Stand der Literatursprache der deutschen Dichter, Schriftsteller und Wissenschaftler" (S. 3).

Der Lernende oder Lehrende, der ein Interesse daran hat, den Deutschland-Begriff auf einen Sprachbegriff zu reduzieren, sei es aus ideologischen Gründen oder einfach, weil für ihn die deutschsprachigen Länder in der räumlichen Entfernung zu einer kulturellen Einheit zusammenzuwachsen scheinen, wird die thematische Angabe des Vorworts vielleicht mit Wohlwollen zur Kenntnis nehmen - doch nicht nur die Metapher vom "Herzen Europas" sollte ihn stutzig machen. Die Differenzierung von "Landeskunde, Volks- und Kulturkunde" sucht die moderne wissenschaftliche Volkskunde zur Zeit zu überwinden, indem sie sich als Empirische Kulturwissenschaft neu strukturiert; die Literaturwissenschaft hat längst die ideologischen Implikate der fatalen Unterscheidung von Dichtern und Schriftstellern, die in Deutschland ganze Berge von Haßwolken produziert hat, aufgedeckt. Wer die Unterscheidung dennoch aufrechterhält, muß sich sagen lassen, daß er

bestenfalls nicht weiß, wovon er redet und welche Hintergedanken er selber hat.

Keßlers Vorwort spricht von der "Literatursprache" - an welche Literatur denkt er? Die Behauptung einer einheitlichen Literatursprache ist blanke Mystifikation; was Keßler selbst sich unter "Literatursprache" vorstellt, sind Metaphorisierungen als Versatzstücke einer Klischeeliteratur, die die natürliche Schönheit ebenso wie die kulturelle Leistung der Menschen eher verschleiern als zu Bewußtsein bringen:

Wir folgten dem blauen Band der Weser. (S. 31)

Durch seine (des Altenberger Doms) Riesenfenster schaut der Wald in die Kirche hinein. (S. 55)

(Weitere Beispiele siehe S. 130f. dieses Gutachtens.)

Deutschlandkunde wird zur klischierten Metaphernkunde - ein Ziel, das auch derjenige nicht akzeptabel finden kann, der, wie der Gutachter selber, den affektiven Motivationshintergrund des Fremdspracherwerbs - Aufgeschlossenheit für die fremde Kultur - als *conditio sine qua non* des Fremdsprachen- und Fremdliteratur- und Fremdkulturunterrichts einschätzt.

15) Kommunikation, Gesellschaft, Situationen

Der Kulturbegriff Keßlers verbietet die Präsentation alltagskultureller Situationen.

Die Reisesituationen erschließen deutsche Landschaften im Gegensatz zu allen anderen begutachteten Lehrwerken auch als literarische Landschaften, was wir gut finden, ungeachtet des fragwürdigen Literaturbegriffs. Jedes der 12 Kapitel ist nach einheitlichen Gesichtspunkten und Gliederungsprinzipien aufgebaut. Es bringt eine Stadtbeschreibung, einen zweiteiligen Dialog mit fiktiven Fremdenführern über Stadt und Umgebung, mehrere imaginative Texte (meist Reiseberichte oder Tagebuchblätter oder Abdrucke "aus alten Volksbüchern" (S. 95) und literarischen Texten wie Goethes "Dichtung und Wahrheit" (S. 84)). Anschließend folgen zu den (sehr guten) Karten zu Industrien, Bevölkerungsdichte, Luftverkehr, Autobahnen, Eisenbahnen, Wasserstraßen, Landschaften, Bodennutzung, Staatengrenzen, Oberflächengestalt und Sprachengrenzen sowie Bildungsstätten jeweils "Fragen und

Stichworte für einen Vortrag oder eine Niederschrift".

Keßler erkennt in der Neubearbeitung seiner "Deutschlandkunde" die Tatsache der politischen Teilung Deutschlands an ("Seit 1949 ist Berlin die Hauptstadt der DDR", S. 157) und gibt dem Westen die Schuld an der Teilung ("Mit der Einführung einer eigenen Währung in Westberlin im Jahre 1948 hat die Teilung begonnen", S. 157). Andererseits redet er einer "Sprach- und Kulturgemeinschaft aller Deutschen im deutschen Sprachraum Europas" das Wort (S. 165). Zu den Gründen vgl. unten Abschnitt 16).

Entsprechend fragwürdig ist die Textsortenauswahl des Lehrbuchs: sie dient dem Absehen von gesellschaftlichen Realitäten. Kontextualisierbarkeit ist nicht zu erkennen, wie auch Texte nirgendwo als intentional geordnete Äußerungsmengen verdeutlicht werden und nichtverbale Kommunikationsfaktoren unerwähnt bleiben. Keßlers Absicht ist weniger Information als Stimulation zu einer Seh- und Erlebnisweise, die Klischees der Rezeption reproduziert. Von Lesehaltungen erfährt der Leser dieses "Oberstufenbuches" nichts; von literarischer Kommunikation fällt kein Wort. Die nur touristische Perspektive des Lehrbuchs läßt allein kulturgeographische Gegebenheiten und diese nur im Medium der jedem Kapitel beigegebenen Karten einigermaßen deutlich werden - gesellschaftliche Wirklichkeit und ihre Alltagssituationen und -bereiche: Politik, Arbeit, Familie, Wohnen etc. bleiben, wie oben schon angedeutet wurde, unerwähnt.

Die Informationen über die Bundesrepublik Deutschland sind nur teilweise zutreffend: was auf S. 87ff. über "Schwaben" gesagt wird, ist teilweise unrichtig, weil der Verfasser zwischen Schwaben und Franken nicht sicher unterscheiden kann und weil er das Verhältnis von Sueben und Alemannen nicht kennt. Weitere Fehler: Benz war nicht Schwabe, sondern Karlsruher; die Schildbürgersage stammt nicht aus Schwaben, sondern aus Sachsen usw.

16) Interkulturelle Kommunikation, Kulturrelativierung, Deutschlandbild

Das Lehrwerk ist das einzige unter den für Erwachsene gedachten Unterrichtsmitteln, die hier zur Diskussion stehen, das eine europäische Perspektive einbringt und auch auf weltkundliche Probleme eingeht (wenn auch nur auf der letzten Seite des Bu-

ches). Welcher Art dieses Eingehen indessen ist, machen die "Forderungen" auf S. 172 deutlich, wo es u.a. heißt: "USA und die Sowjetunion haben den Weg zu einem geordneten Zusammenleben der kapitalistischen und sozialistischen Staaten freizugeben". Terribles simplificateurs hat man Sätze dieser Art und ihre Autoren einmal genannt; dem ist nichts hinzuzufügen.

Das Lehrbuch erstrebt ein Deutschlandbild, das der Bundesrepublik Deutschland den zweiten Teil ihres Namens strikt entzieht: "Einen Staat, eine politische Einheit, die den Namen "Deutschland" trug, hat es nie gegeben" (S. 166). (Nie nennt Keßler die Bundesrepublik bei ihrem korrekten Namen.) - Entsprechend läßt der Autor im letzten Kapitel seines Lehrwerks fiktive Bürger der vier deutschen Staaten die Frage beantworten, wie sich ihre Staaten voneinander unterschieden (S. 167f.). Schlagworte wie "Die Bundesrepublik ist als bürgerlicher Staat der freien Marktwirtschaft verbunden" (S. 167) oder "Die Bundesrepublik knüpft an die gesellschaftlichen Formen der Vergangenheit an" (ebd.) aber sind nur scheinbar wertungsfreie Deskriptionen; es sind Bewertungen, die eher der Deutschlandpolitik der Sowjetunion bzw. der DDR entsprechen und insofern an die erwähnten Prädikationen der Ursachen der deutschen Teilung anknüpfen, die das Lehrbuch (S. 157) gibt.

Mangelndes Verständnis für die Grundkategorien demokratischer Gewaltenteilung zeigen die Sätze an: "Die Staatsgewalt liegt bei dem vom Volk gewählten Bundestag. Sie kann aber vom Bundesrat und vom Verfassungsgericht eingeengt werden" (S. 168). Das ist beinahe ebenso unsinnig wie die Feststellung (S. 148) über den Flughafen von Luxemburg, daß er "ausschließlich dem internationalen Flugverkehr" diene. Wem sollte er auch sonst dienen?

4.6. SCHUH

o) Untersuchte Materialien

Schuh, Hermann und Erika Schuh: Komm bitte! Schülerbücher 3 und 4, München (Hueber) 1975, 1976.

Schuh, Hermann: Lehrerheft 3, 1975; Lehrerheft 4, 1976.

Schuh, Hermann und Inge Weber: Bildwörterbuch zu Komm bitte!, 1977.

Schuh, Hermann: Lehrerhandbuch 1 und 2, 1977.

Nur für den Teil "Themenplanung" wurden berücksichtigt

Schuh, Hermann: Schreiben 3 und

Schuh, Hermann: Lesen 3.

Vorbemerkung:

KOMM BITTE! gibt es in den Stufen 1 und 2 in zwei getrennten Ausgaben für den Deutschunterricht im Ausland und für den Deutschunterricht im Inland. Die Kurse 3 und 4 schließen an beide Grundkurse an, sind also sowohl für den Inlands- wie den Auslandsunterricht ab der 3. Klasse bestimmt. Von dem für beide Kurse verfügbaren Material lagen uns die Schülerbücher und Lehrerhefte sowie das für alle 4 Kurse gemeinsame "Bild + Wort" vor.

1) Lernziele und Methoden

Da sich die Kurse 3 und 4 als Fortsetzung von 1 und 2 bzw. Fortsetzung von "Aufbaukurs 2" verstehen, finden sich in den Lehrerheften keine grundsätzlichen Hinweise mehr auf die Zielsetzungen und die fachlichen Positionen der Autoren (vgl. hierzu Lehrerhandbuch 1 und 2). Den kurzen einleitenden Bemerkungen läßt sich lediglich entnehmen, daß Sprechen gegenüber dem Lesen und Schreiben als wichtiger angesehen wird: etwa die Hälfte der Unterrichtszeit soll dem Sprechkurs, je ein Viertel dem Lese- und Schreibkurs gewidmet werden.

Für Lehrer, die bereits mit den vorhergehenden Kursen gearbeitet haben, dürfte das Fehlen solcher Angaben keine Schwierigkeiten bereiten; wer allerdings erst mit Kurs 3 den Unterricht mit KOMM BITTE! aufnimmt, wird Hinweise zu den Eingangsvoraussetzungen der Schüler und zur Methodenkonzeption vermissen.

Die Lehrerhefte zu den Stufen 3 und 4 geben gute Hilfen für die

Arbeit mit den einzelnen Lektionen: im Anschluß an eine allgemeine Einleitung, die sowohl die zeitliche Verteilung der einzelnen Arbeitsschritte als auch deren Funktion im Unterrichtskonzept enthält und Hinweise zur Verwendung der Medien, zu den Arbeitstechniken gibt, wird jede Lektion mit konkreten Arbeitsvorschlägen zu allen Übungen kommentiert. Diese Hinweise sind präzise, richtig und brauchbar.

Ein bestimmter Abschluß ist auch für die Stufen 3 und 4 nicht erkennbar; eine genauere Auskunft der Autoren, welcher Sprachstand nach Abschluß von Kurs 4 erreicht ist, wäre wünschenswert.

2) Struktur des Lehrwerks

Kurs 3 und Kurs 4 enthalten je 6 Lektionen, die in beiden Stufen gleichartig aufgebaut sind:

- A - neue Wörter und Sätze lernen
- B - neue Texte hören, sprechen, lesen
- C - Wörter und Sätze üben
- D - freies Sprechen üben (hierzu gibt es 8 Untergruppen)
- E - Szenen vorspielen
- F - etwas über Deutschland erfahren

Jede Lektion führt dabei jeweils von Wörtern und Sätzen zum Text und von der Reproduktion und Übung zur freien Anwendung sowie zum deutschlandkundlichen Teil.

Jede Lektion besitzt einen grammatischen Schwerpunkt; die einzelnen Lektionen bauen in ihrer sprachlichen Entwicklung systematisch aufeinander auf. Darüber hinaus hat fast jede Lektion einen situativen Schwerpunkt (z.B. Schule, Stadt, Spielen, Reisen) - der allgemeine Bezugspunkt dieser Lektionen ist die Umwelt der Kinder (in einer nicht näher begründeten Auswahl von Situationen).

Die einzelnen Lektionsteile sind sinnvoll aufeinander bezogen und durch das jeweilige Rahmenthema zusammengehalten. Dabei ging es den Autoren darum, durch ein abwechslungsreiches Unterrichtsprogramm Ermüdungserscheinungen bei den Kindern zu vermeiden. Über Hören, Sprechen, Lesen, einzuübende Sätze (und eine darin implizit enthaltene Bewußtmachung grammatischer Phäno-

mene) geht es langsam zur Sprachproduktion und dann nochmals zur Übung und Festigung. Keiner der einzelnen Lektionsteile ist zu lang. Die Autoren betonen außerdem die flexible Verwendung der einzelnen Teile. Der erkennbare Lernrhythmus ist in der Abwechslung von eher rezeptiven, reproduktiven und produktiven Phasen äußerst geschickt. Er kann durch die vom Lehrer selbst vorzunehmende Einbeziehung des Lese- und Schreibkurses weiter variiert werden.

Der "Sprachkurs" beschränkt sich auf Dialoge und Übungen; narrative Texte finden sich nur im Lesekurs.

Folgende lektionsübergreifende Materialien liegen vor: Lesekurs, Schreibkurs sowie das Bildwörterbuch, das für die Stufen 1 bis 4 gemeinsam benutzt wird.

Medienverbund: Die flexible Kombination von Sprachkurs, Lesekurs und Schreibkurs erlaubt ein differenziertes Arbeiten. Für die Einbeziehung des Tonbandes sowie der Figuren der Flanelltafel und der Handpuppen gibt das Lehrerheft jeweils genauere Arbeitsvorschläge; der Medienverbund erscheint insgesamt als adressatenspezifisch und gut gelöst.

3) Unterrichtsorganisation

Die Schülerbücher des "Sprachkurses" (und entsprechend das Lese- bzw. Schreibheft) sind als Leitmedium für den Klassenunterricht gedacht. Für die Aufteilung der Lektionen auf den Unterricht gibt das Lehrerheft allgemeine Hinweise (eine Lektion entspricht etwa dem Zeitraum von 5 Wochen); Vorschläge für die Verzahnung der einzelnen Lektionsteile finden sich ebenfalls im Lehrerheft.

Vor der erstmaligen Arbeit mit dem Lehrwerk muß der Lehrer einige Materialien noch vorbereiten (Ausschneiden von Figuren, Aufkleben von Haftelementen) bzw. gemeinsam mit der Klasse herstellen (Masken). Die Vielfalt unterschiedlicher Materialien kann zu Schwierigkeiten der Archivierung und Bereitstellung für den Unterricht führen.

4) Sprachdidaktische Konzeption

Auch die Kurse 3 und 4 versuchen, eine audiolinguale Konzeption

zu realisieren; der Lehrer erhält hierfür in den beiden Lehrerheften ausreichende und präzise Hinweise, die auch durch den un-geübten Lehrer gut zu realisieren sind. Durch Bilder, insbesondere die weitere Benutzung des Bildwörterbuches, durch das Spiel mit den Handpuppen, durch Zeichnen und Umschreibungen wird auch das Problem der Einsprachigkeit im Lehrmaterial hervorragend angegangen. Alle visuellen Medien, Handpuppen, Masken können von Lehrern bzw. Schülern hergestellt werden.

Fertigkeiten: Durch Kombination von Sprachkurs, Lese- und Schreibkurs lassen sich alle Fertigkeiten in ausreichendem Maße in den Unterricht einbeziehen und üben. Die im Lehrerhandbuch zu Kurs 1 und 2 beschriebenen Lernziele gelten im Prinzip auch für die Kurse 3 und 4: im Vordergrund steht das produktive Sprechen, auf das die Lektionen über Hören und Imitation gezielt hinführen. Vor allem die D-Teile geben ausreichend Übungsmöglichkeiten für das freie Sprechen vor; in den F-Teilen ist dann auch die spielerische Überschreitung der vorgegebenen Situationen möglich.

Die lineare Progression ist dem Alter angemessen; innerhalb der einzelnen Lektionen ist für ausreichende Wiederholungsmöglichkeiten gesorgt.

5) Übungen

Es handelt sich im wesentlichen um Produktionsübungen im Bereich der gesprochenen Sprache, die infolge der geschickten Thematik und wegen glücklicher Formulierungen sämtlich stark motivieren. Im einzelnen kommen sämtliche Übungsformen vor: Vorsprechen, Wortschatzübungen, Strukturübungen, Echoübungen, Unterscheidungsübungen. Alle Übungsformen werden im Lehrerheft vorgestellt und begründet und dann sehr genau und verständlich bis in die kleinsten Einzelheiten beschrieben. Hier wird die Praxiserfahrung der Autoren besonders deutlich. Die Übungen dienen der Einübung des Neugelernten sowie der Wiederholung von Wortschatz und Grammatik.

In die Übungen sind die dialogischen und situativen Zusammenhänge hervorragend einbezogen, oft mit Witz, indem absichtlich Unsinn oder Falsches eingebaut wurde.

Die Übungen sind als Teile der Lektionen hervorragend in diese

integriert. Die Autoren ließen sich zu den Übungen so vielfältige Möglichkeiten einfallen, daß auch der weniger geübte Lehrer mit diesem Buch einen lebendigen Sprachunterricht machen könnte. Durch Fehler, Überraschungsmomente, Wettkampfsituationen, szenische Dialoge mit der Möglichkeit einer emotionalen Beteiligung der Kinder sollen Ermüdungserscheinungen verhütet und die aktive Mitwirkung der Kinder bei der Gestaltung des Unterrichts gefördert werden.

6) Motivierung und Aktivierung der Lernenden

Motivierung und Aktivierung der Lernenden sind kindgerecht verwirklicht. So erlauben z.B. die Übungen in D 3 (in Kurs 3) "Reporter Fridolin Frager" jeweils die unmittelbare Einbeziehung der Erfahrungen der Schüler selbst, wenn gefragt wird: "Hast Du schon einmal ... / noch niemals ..." oder "Bist Du schon einmal ... / bist Du noch niemals ... möchtest Du einmal ...".

Problematisch erscheint höchstens, daß im F-Teil die Begegnung mit "Deutschland" jeweils nur über vorgegebene Bilder gesteuert werden soll, ohne daß im Schülerbuch hierzu Fragen oder Texte mitgeliefert werden.

7) Deutsch: Abgrenzung, Texte

Nach Lehrerhandbuch/-heften soll nur ein relativ kleiner Ausschnitt aus der deutschen Sprache vermittelt werden. (Lehrerhandbuch 1 und 2: "Intensität statt Extensität", S. 7): Alltagsdeutsch für das Grundschulalter, vornehmlich in gesprochener Form. Regiolekte, Soziolekte, Fachsprachen werden konsequenterweise nicht berücksichtigt.

Die Begrenzung auf gesprochenes Alltagsdeutsch wirkt sich vor allem auf die grammatische Komplexität aus, die ab Band 2 (Ende) praktisch unverändert bleibt; vermehrt wird am ehesten noch der Wortschatz.

Sämtliche Texte sind von den Autoren eigens angefertigt. Sie wirken durchweg natürlich, außerdem stark motivierend aufgrund geschickt eingeführter Einzelheiten (Unterscheidungsübungen, die Personen Fridolin Frager, Renate Richtig, Peter Pech und Quirinus Quatsch). Die Texte sind aktuell und adressatengerecht. Sie sind immer ansprechend mit Zeichnungen bebildert.

Für den Inlandsunterricht bilden die Texte und Situationen die direkte Umwelt ab - zu kritisieren bliebe hier höchstens die Ausklammerung der Konfrontation mit der deutschen Umwelt. Kritik, sich wehren gegen etwas - diese für ausländische Kinder in Deutschland in einer dritten und vierten Lernstufe sicher wichtigen Bereiche sind ausgeklammert.

Für den Deutschunterricht im Ausland sind die Texte insofern geeignet, als die ausländischen Kindern die Umwelt deutscher gleichaltriger Kinder vertraut machen. Themen wie Schule, Spielen, Reisen sind sicher auch für Kinder im Alter von 7 bis 10 Jahren im Ausland "aktuell". Allerdings sollte berücksichtigt werden, daß für ausländische Kinder aus anderen Kulturkreisen hier ohne jede relativierende Sicht der deutsche Kulturkreis thematisiert wird (Jahreszeiten, Einkaufen, Verhalten zu Hause u.ä.).

8) Grammatik

Grammatik wird im Schülermaterial nicht explizit behandelt: es gibt weder Regeln noch Terminologie. Sprachstrukturen werden durch graphische Hilfen anschaulich gemacht: vor allem die Druckanordnung und Kästchen dienen dazu. Wenn der Lehrer diese Sprachstrukturen einsichtiger und bewußter machen will, so muß er hierzu Eigenes überlegen: die "Grammatik" ist der einzige Bereich, in dem auch das Lehrerheft dem Lehrer keine ausreichenden Hilfen gibt, denn die (lateinischen) Termini werden nicht definiert, und eine Referenzgrammatik scheint nicht zu existieren.

9) Phonik und Graphemik

Zur (segmentalen) Aussprache nimmt das Lehrerheft nicht Stellung; besondere Aufmerksamkeit wird ihr aber in den Unterscheidungsübungen zuteil. Die Progression ist hier wegen des anfänglich sehr geringen Sprachmaterials nicht sehr steil. Es verdient aber hervorgehoben zu werden, daß daneben - und dies im Gegensatz zu praktisch allen vergleichbaren Lehrwerken - der Intonation eine wichtige Rolle zukommt. Variationen der Sprechweise beschränken sich hier nicht, wie üblich, auf die Trias Aussage - Frage - Befehl o.ä., sondern beziehen (Lehrerheft 3 und 4, je S. 13) eine große Anzahl von Sprechakten und Nuancen von Sprechakten ein:

normal, laut, leise, flüsternd, hoch (Maus), tief (Löwe, Bär) usw., schnell, langsam, fragend, bittend, fordernd, befehlend, streng, grob, weinerlich, freundlich, lachend etc. Mit dieser Vielzahl von intonatorischen Ausdrucksmöglichkeiten, die in Echoübungen aktualisiert wird, liefert der Autor ein überzeugendes Beispiel für die Anwendbarkeit moderner linguistischer Erkenntnisse.

10) Lexik

Die Wortbedeutungen werden sowohl durch Visualisierung als auch kontextuell vermittelt. Eine über die Wortartenklassifikation hinausreichende Gliederung des Wortschatzes wird nicht erkennbar; Wortbildung wird nicht thematisiert. Der gesamte behandelte Wortschatz bleibt relativ gering.

11) Morphologie und Syntax

Die Wortklassen werden, wie schon erwähnt, im wesentlichen traditionell definiert. Von Wortgruppen, Satzgliedern usw. ist kaum die Rede: solche Begriffe werden vermittelt, soweit dies für freies Sprechen nötig ist, aber sie werden nicht bewußt gemacht. Überhaupt kommt der Autor auch im Lehrermaterial mit einem absoluten Minimum an expliziter Grammatik aus.

Geübt wird alles, was dem kommunikativen Zweck dient. Das Vorherrschen der Dialoge hat zur Folge, daß Kurzsätze ohne Verb eine wichtige Rolle spielen. Außerdem ist der Anteil von existimatorischen Elementen besonders groß, und zwar von Anfang an, im Grunde schon im Titel: *Komm bitte! Weiter: Zeig mal bitte!, Was machst du denn?* usw.

Interessant ist die Progression im Bereich der Satzbaupläne in den einzelnen Lektionen des ersten Bandes:

- 1 Satz ohne Ergänzung
- 2 Sätze mit einfacher Direktivergänzung
- 3 Sätze mit pronominaler Akkusativergänzung
- 4 Sätze mit Adjektivergänzung
(*Was gefällt dir besser?, Ich bin fertig.*)
- 6 Sätze mit einfacher Situativergänzung (*Wo bist du?*)
- 8 Sätze mit Dativergänzung (*Kannst du mir helfen?*)

Die folgenden Lektionen enthalten keine neuen Satzbaupläne, die Bände 3 und 4 im wesentlichen Kombinationen der schon behandelten Ergänzungen. Hier wird eindrucksvoll demonstriert, mit welchen geringen grammatischen Mitteln auf effektive Weise kommuniziert werden kann.

12) Kommunikative Kategorien/Sprechakte

Das Lehrerbuch orientiert sich stark an kommunikativen und weniger als andere Lehrwerke an (satz-)syntaktischen Kategorien (vgl. auch Abschnitt 9)); es ist insofern nicht nur besonders adressatengemäß, sondern auch besonders konsequent auf das erklärte Lehrziel hin ausgerichtet.

13) Kontrastivität

Das Lehrwerk ist nicht kontrastiv angelegt (kann freilich im Ausland oder bei geschlossenen Lernergruppen im Inland durchaus kontrastiv ergänzt werden). Vereinzelte Hinweise zu kontrastiver Behandlung des Lehrstoffes beschränkt sich fast ausnahmslos auf romanische Partnersprachen, vornehmlich das Spanische, mit dem der Autor wohl die meisten Lehrerfahrungen hat.

14) Thematische Zielangabe

Das Lehrziel der Neubearbeitung wird vom Lehrerhandbuch klar formuliert: "Die Schüler sollen unkomplizierte alltägliche Situationen im Umgang mit Spielkameraden, Mitschülern, Lehrern, anderen Erwachsenen (z.B. Verkäufern, Fahrern von Verkehrsmitteln, Passanten etc.) in deutscher Sprache bewältigen können" (Lehrerhandbuch S. 5). Da die primäre Kategorie solcher Situationsbewältigung bei 7- bis 10-jährigen nicht kognitiver, sondern nur affektiver Natur sein kann, gehört zum Lehrwerk-Ziel vernünftigerweise auch der Aufbau eines Selbstvertrauens des Schülers als der, wie Vf. mit Recht glaubt, "besten Basis für das Bestehen des fremden Alltags in der fremden Sprache" (Lehrerhandbuch S. 9).

15) Kommunikation, Gesellschaft, Situationen

Die Ausführung entspricht diesem Vorhaben. Die Textsortenauswahl ist adressatengerecht (kurze Dialoge und Situationsschilderungen; im vorzüglich gemachten Leseheft 3 vermehrt um kurze

narrative Rollentexte und umfangreichere, Geschichte aufschließende Texte). Durchgängig versucht das Lehrwerk, zumindest die knappen Texte als Äußerungen kenntlich zu machen. Die Beispielsätze sind im Gegensatz zu den weitaus meisten Sprachlehrwerken in aller Regel Teil eines Handlungszusammenhangs und wirken dadurch lebendig, sinnvoll und kontextualisierbar.

Die Auswahl der Situationen (Themen) bringt in Band 3: Schule, Spielen, Jahreszeiten, Reisen, Einkaufen, Zuhause; in 4: nochmals Schule, ferner Stadt, Dorf, Krankheit, Tiere, Feste. Diese Auswahl erscheint sehr sinnvoll; Auswahlkriterien werden jedoch nicht angegeben.

Den Situationen sind Teilsituationen untergeordnet (der Stadt etwa die Post etc.); die betreffenden Texte situieren Probleme, mit denen Schüler tagtäglich konfrontiert sind: das Buch wurde vergessen, der Füller ging verloren etc. Damit die angestrebte Kompetenz der Bewältigung von Lebenssituationen nicht technokratisch auf den Erwerb eines Durchsetzungsvermögens reduziert werde, bringt das Lehrwerk in jedes Kapitel auch eine Situation sozialen Handelns ein (*Wir helfen Peter*), die Normen mitmenschlichen Verhaltens affektiv vermittelt. In Band 4 wird diese Situation in der Kommunikationsfolge kognitiver Perspektivierung dargeboten: (*Und dann?*). Dieses Verfahren ist ganz ausgezeichnet, weil es von Anfang an die (kindlichen) Handlungen auch in ihrer nichtsolipsistischen, in ihrer Auslöserqualität verdeutlicht und den Lernenden insofern zugleich in seiner Handlungsbewußtheit stärkt. Dieses Selbstbewußtsein als eine Voraussetzung kommunikativer Kompetenz wird von der Neubearbeitung auch in anderer Weise intensiviert, insofern nämlich dem Kind Gelegenheit gegeben wird, am Schluß eines jeden Kapitels "etwas über Deutschland zu erfahren".

Zum Einsatz dieser Kapitelschlüsse im Unterricht rät das Lehrerheft (3 und 4) jeweils (S. 31): "Lehrer und Schüler sehen sich gemeinsam die Bilder im Schülerbuch an. Die Schüler können Fragen stellen, wenn sie möchten. Der Lehrer erklärt das eine oder andere und setzt es in Beziehung zur Umwelt der Schüler."

Die Gefahren eines solchen Einsatzes liegen auf der Hand: bloß passives Hinnehmen optischer Eindrücke bzw. Beliebigkeit bei

ihrer Verarbeitung. Diesen Gefahren sollen offenbar die die Kursbücher begleitenden Lesehefte begegnen, von denen das (vorzügliche) Heft 3 vorliegt. Das deutschlandkundliche Angebot von Band 3 ("Etwas über Deutschland erfahren") wird jeweils um Texte ergänzt, die eine historische Perspektive zur Erklärung gegenwärtiger Verhältnisse einbringen: "vor vielen Jahren" gab es andere Schulen ("die Großmutter erzählt von der Schule", S. 16ff.); es gab andere Arten zu wohnen bzw. zu schlafen (S. 101) etc. Auf diese historisch-vergleichende Weise wird das Umfeld der Kinder in den Arbeitsbüchern 3 und 4 auf optische Weise, im vorliegenden Leseheft 3 auf textuellem Wege erschlossen. Neben alltagskulturellen kultursozioologischen Differenzierungen, die auch bildungsgeschichtlich ausgewertet werden (Band 3, S. 22, stellt die alte und die neue Schule optisch vor), erfährt der Lernende etwas über arbeitssoziologische Unterschiede (Heuernte heute und früher) etc. Insgesamt bietet das Lehrwerk mehr Kulturkunde und mehr Umfeldaufschluß für seine Adressatengruppen als manche Lehrmaterialien, die für anspruchsbereitete Lernergruppen konzipiert worden sind.

16) Interkulturelle Kommunikation, Kulturrelativierung, Deutschlandbild

Der Integrationsabsicht des Lehrwerks folgend bleibt freilich die Außenkulturperspektive so gut wie völlig ausgeschlossen. Weder eine weltkundliche noch eine europäische Perspektive wird eingebracht. Von kulturdifferenten Aspekten fällt kein Wort.

Ein problematisches Verständnis von kultureller Integration wird als leitender Gesichtspunkt des Lehrwerks deutlich: Integration erscheint als vollendete Enkulturation, die das ausländische Kind zu einem deutschen nicht nur in staatsbürgerrechtlichem Sinne macht. Ob dieses Ziel erstrebenswert ist, darf bezweifelt werden.

4.7. SCHULZ/GRIESBACH

o) Untersuchte Materialien

Griesbach, Heinz und Dora Schulz: Deutsche Sprachlehre für Ausländer, Grundstufe in 2 Bänden, Band 2 (Neubearbeitung), München (Hueber) 1977.

Der zugehörige Band 1 wurde mitberücksichtigt.

Lehrerheft zu Band 1, 1977.

Verschiedene Glossare zur Grundstufe in 2 Bänden, 1977ff.

Vorbemerkung:

Die zweiteilige Grundstufe von SCHULZ/GRIESBACH liegt nunmehr komplett in der Neubearbeitung vor (G1, G2). Die Neubearbeitung des ersten Teils wurde bereits im ersten Band des Mannheimer Gutachtens besprochen, so daß hierauf nur ergänzend verwiesen wird. Im Mittelpunkt dieses Gutachtens steht das Grundstufenlehrwerk insgesamt, für konkrete Einzelheiten wird vor allem auf G2 eingegangen.

Gegenüber der einbändigen Ausgabe sind in G 1 die Abschnitte 1 bis 15 stark erweitert, was zum Teil daran liegt, daß die Zusatzübungen jetzt in die Lektionen integriert sind. In G2 sind die neu nummerierten Lektionen 1 bis 15 (alt: 16 bis 26) auf mehr als den doppelten Umfang erweitert; dies wurde durch Entflechtung der früher allzu kompakten Lektionen erreicht. In den ersten Lektionen von G2 sind verstärkt Wiederholungsübungen enthalten, die den Übergang auf dieses Lehrbuch auch von anderen Vorkenntnissen her erleichtern dürften.

Weder in G1 noch in G2 findet sich ein Hinweis auf die 1974 verstorbene Dora Schulz; das Vorwort von G2 ist nur noch mit H.G. gezeichnet. Die einstige Mitautorin hätte eine Erwähnung verdient. Bei dieser Gelegenheit hätte auch eine Bemerkung zu Art und Umfang der Neubearbeitung angebracht werden können.

1) Lernziele und Methoden

G1 enthält eine "Einführung für den Lehrer" (1 Seite) sowie ein (1977 erschienenenes) Lehrerheft. In G2 fehlen sowohl die einführenden Lehrerhinweise als auch ein Lehrerheft. Es ist bedauer-

lich, daß die Lehrbuchverlage immer wieder Lehrwerke herausbringen, ohne die Zeit für eine rechtzeitige Herausgabe des zugehörigen Lehrerheftes miteinzuplanen.

Das Vorwort zu G1 und das Lehrerheft geben ausführliche Hinweise auf Zielsetzungen und Methodenkonzeption des Lehrwerks; die Grundlagen werden freilich nicht weiter erläutert. In G2 erklärt das knappe allgemeine Vorwort lediglich apodiktisch, es basiere "auf einer einheitlichen, fundierten und gegen alle modischen Lehrmeinungen abgesicherten, modernen Sprach- und Grammatikkonzeption" (S. 6).

Lernzielbeschreibungen sind im Lehrerheft zu G1 sowie in den beiden allgemeinen Vorwörtern enthalten. Gleichzeitig werden aus diesen Lernzielbeschreibungen auch die Zielgruppen und Lernvoraussetzungen deutlich: "Aus der Zielsetzung der 'Sprachlehre' ergibt sich, daß sie vor allem für Lernende bestimmt ist, die sich sichere Kenntnisse im Deutschen aneignen wollen. Der Lernstoff in der 'Sprachlehre' ist methodisch für den Unterricht an Erwachsene und Jugendliche angelegt. Der Lernende wird das angestrebte Lernziel erreichen können, wenn er bereit ist, den angebotenen Lernstoff durch eine angemessene Eigenleistung zu erarbeiten." (Lehrerheft G1, S. 5) Das Lehrerheft gibt weiter an, welchen Sprachstand G1 im Bereich von Lautung und Intonation, Wortschatz und Grammatik erreicht. Diese Lernzielangaben werden in G1 und G2 durch das jeweilige Inhaltsverzeichnis ergänzt, das Aufschluß über die Texte/Themen und den jeweiligen "Sprachstoff" gibt. Das knappe Vorwort zu G2 nennt als Zielsetzungen die "Festigung, Vertiefung und Erweiterung der in der 'Grundstufe 1' erworbenen Sprachkenntnisse und der Sprechfähigkeit", sowie insbesondere eine "sichere Einführung in den deutschen Satzbau" (S. 5).

Das Vorwort zu G2 weist auch darauf hin, daß dieses Lehrbuch "auch als selbständiges Fortgeschrittenen-Lehrbuch zu verwenden ist, wenn es sich auf Grundkenntnisse (Konjugation und Deklination) und erste Kenntnisse über den deutschen Satzbau stützen kann" (S. 5).

Beide Teile geben im Vorwort sehr allgemeine Hinweise auf die fachwissenschaftliche und methodische Position; dabei wird ins-

besondere die stärker grammatische Ausrichtung begründet. Die Lernenden erhalten Hinweise in ihrer Muttersprache in den fremdsprachlichen Glossaren. Sonstige Hinweise finden sich nicht; allerdings werden die Übungen jeweils durch deutliche Beschreibungen der zu lösenden Aufgaben eingeleitet.

Im Vorwort zu G2 heißt es, das Lehrwerk führe in jedem Fall "zu einem qualifizierenden Abschluß der Grundstufe hin (z.B. zu den Prüfungen des Deutschen Volkshochschulverbandes und des Goethe-Instituts)" (S. 5). Die Grundstufe ist jedoch nicht eng an den Anforderungen des Zertifikats orientiert; Lernziel und Zertifikatsanforderungen stimmen im Bereich des Wortschatzes zum Teil, im Bereich der grammatischen Strukturen und der Situationen nicht mit dem Zertifikat überein.

2) Struktur des Lehrwerks

Genereller Aufbau: G1 und G2 bestehen aus je 15 Lektionen, die innerhalb eines Teils jeweils gleichartig sind.

In G1 besteht jede Lektion aus einem Einführungstext mit Bildern (Wortschatzdarbietung), dem eigentlichen Lektionstext und einem Ergänzungstext, der Thema und Strukturen des Lektionstextes erweitert. An diese Texte schließen sich Grammatikübungen an, denen wiederum ein Ergänzungstext und Ergänzungsübungen zur Wiederholung folgen.

G2 ist im Prinzip ähnlich aufgebaut: drei Texte, an die sich Grammatik und Übungen anschließen, schließlich ein Lesetext und zusammenfassende Übungen.

Die einzelnen Lektionen führen durchweg von Wortschatzübungen zum Text und von diesem zur Grammatik. In diesem Bezug der einzelnen Lektionsteile aufeinander läßt sich durchaus ein sinnvoller Lernrhythmus erkennen, der durch die Ergänzungstexte und Ergänzungsübungen modifiziert werden kann. In G2 wird der Bezug zwischen den einzelnen Lektionsteilen dadurch gestört, daß nur die "Aufgaben" am Ende jedes Abschnitts, nicht aber die einzelnen Übungen Bezug auf die Themen der Texte nehmen. Der durch den Wechsel von Textarbeit und Übungen mögliche Lernrhythmus bleibt allerdings innerhalb der Grenzen eines Frontalunterrichtskonzeptes. Er wird im übrigen auch nicht im Hinblick auf die Lernsituation von Erwachsenen und Jugendlichen oder die Beson-

derheiten von Inlands- und Auslandsunterricht begründet. Die Gestaltung eines insgesamt methodisch abwechslungsreichen und die Lernbedürfnisse Erwachsener berücksichtigenden Unterricht bleibt dem Lehrer überlassen. Das Lehrerheft zu G1 erläutert zwar die Darbietung von Grammatik, die Textbehandlung und die Übungen, gibt aber keinerlei didaktisch-methodische Hinweise zur Unterrichtsstrukturierung, zu den Sozialformen des Lernens u.a.

Die Lektionen folgen entsprechend der grammatischen Orientierung des Gesamtlehrwerks einer sprachlichen Entwicklung: den Ausgangspunkt bildet in G1 das Prädikat, es folgen Verbzusatz, Modalverb, Objekte, Pronomen usw. In G2 wird ebenfalls eine sprachliche Progression eingehalten, wobei die ersten Abschnitte vor allem Gelerntes zusammenfassen und wiederholen.

Die sprachlichen Schwerpunkte jeder Lektion sind im Inhaltsverzeichnis unter "Sprachstoff" abzulesen.

Während die Lektionstexte in G1 nur gelegentlich auch innerhalb einer Lektion einen gewissen thematischen Zusammenhang haben, ordnen sie sich in G2 jeweils einem Rahmenthema unter (Flug, Verkehr, Urlaub/Reisen, Betrieb, Freizeit o.ä.).

In G1 finden sich zwischen einzelnen Lektionen lose Bezüge, da einige Personen häufiger auftauchen. In G2 gibt es keinen durchgehenden Personenkreis und keine inhaltlichen Bezüge zwischen Lektionen.

Lektionsübergreifendes Material: Im Lehrerheft zu G1 sind Glossare für verschiedene Ausgangssprachen, Tonbänder für Hör- und Nachsprechübungen sowie Dias als weitere Hilfen genannt. Hinzu kommen die für die alte Ausgabe entwickelten Sprechübungen (von Lorenz Nieder) sowie Übungen für das Sprachlabor (von Ottomar Willeke).

Zu den Medien: Tonbänder, Glossare und die Sprachlabor- und Sprechübungen wurden für die Neubearbeitung von G1 und G2 nicht speziell geprüft. Das Lehrerheft zu G1 gibt nur begrenzte Hinweise auf die Einbeziehung dieser Materialien; das Buch ist das Leitmedium dieses Kurses, dem die Tonbänder eher additiv beigelegt sind. Ein eigentlicher Medienverbund besteht nicht.

3) Unterrichtsorganisation

Das Lehrwerk ist als Leitmedium für einen lehrergesteuerten Klassenunterricht gedacht; Arbeitsmittel zur Differenzierung o. ä. finden sich nicht.

Es gibt weder in den Vorworten noch im Lehrerheft G1 präzise Hinweise zur Unterrichtsplanung und zum Verhältnis von Lektionen und Unterrichtsstunden. Im Lehrerheft G1 wird lediglich darauf hingewiesen, daß für die 15 Lehrabschnitte von G1 "mindestens 120 Unterrichtsstunden veranschlagt werden müssen, wobei dann nur ein Teil der angebotenen Übungen im Unterricht selbst durchgeführt werden kann" (S. 6). Hin und wieder enthalten die Anmerkungen zu den einzelnen Lektionen im Lehrerheft G1 auch Zeitangaben: im übrigen wird der Lehrer auch bei G1, wo ein Lehrerheft vorliegt, mit der methodischen Umsetzung allein gelassen: "Die Reihenfolge der Durchnahme der sprachlichen Probleme wird nicht durch die Reihenfolge ihrer Darstellung im Lehrbuch bestimmt. Der Lehrer kann die Reihenfolge ja nach Unterrichtssituation selbst bestimmen." (Lehrerheft S. 21).

4) Sprachdidaktische Konzeption

Methodisch müssen G1 und G2 als Mischformen betrachtet werden: sie verbinden einen audiolingualen, in G1 teilweise audiovisuellen Einstieg mit stark grammatisierendem Vorgehen. Aus dem Lehrerheft G1 kann der Lehrer zahlreiche Hilfen für die Realisierung dieser Mischkonzeption entnehmen. Das Problem der Einsprachigkeit wird durch strenge Progression und begleitende zweisprachige Glossare zu lösen versucht.

Fertigkeiten: Nimmt man die Tonbänder hinzu, so werden das verstehende Hören und Lesen, das imitative und produktive Sprechen ebenso wie das Schreiben mit diesem Lehrwerk geübt.

Zur Einführung in das Lesen und Schreiben gibt das Lehrerheft keine Auskunft; die Ausbildung des produktiven Sprechens steht bei der Dominanz des Lehrbuches nicht im Vordergrund und hängt davon ab, in welchem Maße es dem Lehrer gelingt, von dem grammatikorientierten Übungen her einen Übergang zu Transfersituationen zu finden. In G2 finden sich am Ende jeder Lektion Aufgaben, die entweder zu Sprech- oder zu Schreibaktivitäten des Lernenden anleiten sollen:

Aufgabe 1: Schreiben Sie einen fiktiven Dialog zwischen Mutter und Tochter nach den Ereignissen, die im obigen Text geschildert werden!

Aufgabe 2: Erzählen Sie mündlich/schriftlich von Ihrem letzten Urlaub oder erzählen Sie von einem interessanten Urlaubserlebnis!

Diese Form der Aufgaben aber fällt hinter die fertigkeitsbezogene Orientierung des Lehrwerks selbst zurück; die Aufgaben sind viel zu komplex, als daß der Lernende das ihm auf der Grundstufe verfügbare Sprachkönnen gezielt zu ihrer Bewältigung einsetzen kann - und ob die Identifikation mit Mutter oder Tochter einem im Ausland Deutsch Lernenden sonderlich motivieren kann, muß bezweifelt werden - dies sind auch keine 'kommunikativen' Lernaufgaben.

Die Progression ist in G1 linear; sie wird sorgfältig durchgehalten. In G2 geht es eher um die Vervollständigung bestimmter aus G1 schon bekannter Grammatikbereiche und eine immanente Wiederholung. Insofern könnte allenfalls hier von einer konzentrischen Progression gesprochen werden.

5) Übungen

Die Übungen werden im Lehrerheft ausführlich in ihren Funktionen beschrieben. Es kommen folgende Übungstypen vor: Hör- und Sprechübungen, Substitutions- und Umformungsübungen, Ergänzungs- und Einsetzübungen, Satzerweiterungs- und Satzbildungsübungen, Fragen und Aufgaben zum Text, Übungen zur Textrekonstruktion und zum Erkennen fehlerhafter Sätze. Insgesamt handelt es sich zu einem auffallend großen Teil um Einsetzübungen, die die Aktivität des Schülers nicht allzu sehr anspornen dürften. Meist sollen dabei lediglich in weitgehend vorgegebene Texte Flexionsformen eingesetzt werden.

Im übrigen gibt es Transformationsübungen verschiedener Art, z. B. Erzeugung von Sätzen bei vorgegebenem erstem Element. In G2 finden sich mehrfach Dialoge, die ergänzt werden sollen. Sie sind aber derart bruchstückhaft, daß sie den Schüler eher lähmen als ermuntern; meist sind sehr verschiedenartige Ergänzungen möglich (z.B. S 42). Stark motivierend ist hingegen eine

Aufgabe in G1, S. 79, wo ein Telefongespräch nur durch die Äußerungen des einen Partners wiedergegeben ist; die Äußerungen des zweiten Partners sollen ergänzt werden.

Das Lehrwerk geht davon aus, daß durch systematische Übungen die Grundlage zu produktivem Sprachverhalten geschaffen werden kann: "Satzbildungsübungen mit Hilfe gegebener Wörter. Sie dienen als Vorübung der selbständigen sprachlichen Äußerung." (Lehrerheft S. 14). Ob die Übungen dies leisten, muß offen bleiben; wie der Lehrer sie in Transferphasen umsetzen könnte, wird weder im Lehrerheft noch in den Lehrbüchern selbst deutlich.

Insgesamt dienen die Übungen vorwiegend der Wiederholung und Festigung von Grammatik. Es geht daher in den Übungen auch in erster Linie um die paradigmatischen Beziehungen; die Übungen sind nicht kontextualisiert, satzübergreifende Phänomene werden durch die Übungen nicht miteerfaßt. Nur selten findet sich zwischen den einzelnen Sätzen bzw. Aufgaben einer Übung ein situativer Zusammenhang; im Vordergrund steht gewöhnlich das zu übende grammatische Problem.

In G1 greifen die Übungen immer auf Inhalt und Wortschatz der Lektionstexte zurück; in G2 beziehen sie sich vorwiegend auf das im Lektionstext geübte grammatische Phänomen, hier finden sich kaum noch thematische oder situative, selten auch nur lexikalische Bezüge der Satzübungen zu den Texten.

6) Motivierung und Aktivierung der Lernenden

Die Lernenden werden durch ein breites Übungsangebot mit wechselnden Übungstypen teilweise stark aktiviert, dabei jedoch auch wieder zu sehr gegängelt, zumal wenn noch Übungsanweisungen gegeben werden, die von jedem Sprachverwendungszusammenhang absehen, wie in G2, L. 2, S. 38-39:

"Bilden Sie Sätze mit *nachdem*! Verbinden Sie sie immer mit dem folgenden Satz!" und: "Bilden Sie Relativsätze!"

Es mag Lernende geben, die mit dem reichen Übungsangebot zufrieden sind, die sich durch den Bezug zum grammatischen Einzelphänomen motivieren lassen. Die Übungen geben jedoch wenig für die Sprechproduktion her und unterdrücken die Spontaneität sprachlichen Ausdrucks eher, als daß sie sie fördern. Im Hinblick auf

die Sprachverwendung und die Förderung initiativen Sprechens dürften die Übungen daher kaum motivierend wirken. Sie passen sich ein in ein an der Grammatik und teilweise an der Schriftsprache orientiertes Unterrichtskonzept mit deutlicher Verschu- lung, das bewußt auf Motivierung durch Identifikationsmöglich- keiten und in den Unterricht einbezogene Sprachhandlungen ver- zichtet.

7) Deutsch: Abgrenzung, Texte

Aus den Vorworten ist zu entnehmen, daß in G1 "situationsbezo- gener Text ... der deutschen Standardsprache", in G2 "aus Zei- tungen und Zeitschriften ausgewählte und zum Teil für den Un- terricht redigierte Texte" vermittelt werden sollen. Vor allem in G1 fällt immer wieder die Künstlichkeit der Texte auf (s. dazu unten). Diese Texte sind durchweg für das Lehrbuch gemacht; ihnen haftet auch in der Neubearbeitung noch immer ein lehrhaf- ter Ton an.

Die Texte in G2 sind nach der Versicherung des Autors weitgehend authentisch. Abweichungen vom Standard sind hier selten.

Regio- und Soziolekte werden nicht systematisch vermittelt, und auch in G2 bleibt es bei schwachen Ansätzen zur Vermittlung von fachsprachlichem Deutsch.

Die Textsorten sind in den Lektionen aber durchaus variiert. In G1 enthält jede Lektion Dialoge, daneben kommen Zeitungstexte, Briefe u.a. vor. G2 enthält überwiegend narrative Texte, dane- ben wieder Dialoge.

Grammatische Abgrenzungskriterien sind in G1 erkennbar. Dieser Band enthält vor allem die fast vollständige Flexion, aber auch Stellungsregeln, Satzstrukturen bis zu einigen Satzgefügen. In G2 wird die Grenze unscharf. Der Schwerpunkt liegt hier auf dem Satz, zumal dem komplexen Satz, ferner werden Passiv, Konjunk- tiv und verschiedene "subjektive Ausdrucksmöglichkeiten" (Modal- verben in bestimmtem Gebrauch u.a.) eingeführt. Hinsichtlich des Wortschatzes ist der Hinweis im Vorwort zu G2 wichtig, daß die beiden Bände zum Zertifikat "Deutsch als Fremdsprache" des Deutschen Volkshochschulverbandes und des Goethe-Instituts hin- führen; der Wortschatz geht aber offensichtlich erheblich über die Zertifikatsanforderungen hinaus (vgl. auch Abschnitt 1)).

Faktisch begegnen vor allem in G1 viele unnatürliche Texte. Besonders die Dialoge bleiben unlebendig, sie stehen zu sehr im Dienst der Grammatikdarstellung, vgl. G1, L. 5, S. 52:

Frau Braun bietet dem Gast ein Stück Kuchen an. Herr Braun bietet seinem Freund eine Zigarette an. Walter lehnt ab. "Danke! Zigaretten schaden der Gesundheit, und Kuchen schadet der Figur."

Sätze wie *Bringen Sie der Frau den Kaffee noch?* (G1, S. 78) sind mindestens kontextfrei ungewöhnlich. Unabhängig von Kontexten dürften folgende Textstücke in der gegenwärtigen Standardsprache unüblich sein (sie könnten ohne Mühe durch andere Texte mit gleichem pädagogischem Effekt ersetzt werden):

G1, S. 43: *Der Zug hat viele Abteile.*

...

Zuerst lesen wir. Ich lese eine Illustrierte, und Michael liest die Zeitung.

G1, S. 59: *Was hat der Briefträger?*

Haben Herr und Frau Braun noch viel Zeit?

G1, S. 81: *Auf dem Dach ist die Antenne, und natürlich der Kamin.*

G1, S. 92: *Das war wirklich eine gute Arbeit von dir.*

G1, S. 98: *Sehen Sie denn nicht, die Ampel zeigt Rot! Wir hatten heute schon einen Verkehrsunfall.*

Aber jetzt zeigt die Ampel Grün, und ich kann gehen.

G1, S. 125: *Es waren sehr viele Menschen in den Warterräumen.*

Man fragt sich auch, worin denn der alltäglich Sprachgebrauch liegen soll, wenn Peter an seine Freunde schreibt: *Ich möchte Euch gern besuchen. Wann kann ich denn zu Euch kommen? Hier ist recht ungeschickter Gebrauch von einer Modalpartikel gemacht worden. Auch die Antwort der Freunde überrascht: Du willst uns besuchen. Das ist großartig!* (G1, S. 71)

Blutleer und fern jeder Situationsspezifität ist der offenbar

Alltagsdeutsch anstrebende Unfallbericht: *Ein Radfahrer hatte nicht beobachtet, daß die Ampel für ihn Rot war, und ist mit einem Pkw zusammengestoßen und vom Rad gefallen.* (G1, S. 145)
In G1 hat auch die Neubearbeitung wenig daran geändert, daß die Texte sich jedem aktuellen Bezug entziehen; sie haben unpolitische Alltäglichkeiten wie Besuch, Freunde, Urlaub zum Gegenstand - dies trägt sicher auch zu ihrer Sterilität und Unleben-digkeit bei. Die Texte in G2 sind gegenüber der alten Fassung fast vollständig ausgetauscht und werden eher dem Anspruch des Vorworts gerecht, sich mit aktuellen Themen zu beschäftigen und Anstoß zu lebhaften Klassengesprächen zu geben. Es finden sich sowohl Texte zum persönlichen Bereich (Kennenlernen, nach Arbeitsschluß vor dem Fabrikator, Urlaub), wie auch Texte zu aktuellen Gegenwartsfragen (L. 5 zu Umweltproblemen u.ä., L. 9 zur Verödung der Großstädte).

Da der Adressatenkreis für das Lehrwerk weitgesteckt ist, wurden die speziellen Bedürfnisse des Deutschunterrichts im Ausland nicht gesondert berücksichtigt. Es finden sich zwar Situationen wie die Ankunft auf dem Flughafen, Alltagssituationen aus dem Leben der Bundesrepublik, in G2 auch Lektionen, die aktuelle deutschlandkundliche Informationen liefern. Aber damit sind wahrscheinlich die Probleme und Bedürfnisse von im Ausland Deutsch Lernenden nicht ausreichend berücksichtigt. Der gravierendste Mangel in dieser Beziehung ist, daß das Lehrwerk keine Hilfe zur selbständigen Sprach- und Alltagserschließung liefert, also keine Hilfen zur Verwirklichung von Redeabsichten, Befriedigung von Informationsbedürfnissen u.ä.

8) Grammatik

Sie wird in beiden Teilen explizit behandelt. Durch grammatische Einschübe und Übersichtstafeln innerhalb der Lektionen wird sie ständig geübt; G1 enthält außerdem einen grammatischen Anhang. G1 und G2 enthalten Regeln in der Zielsprache. Die Terminologie ist lateinisch-traditionell (mit geringen deutschen Bestandteilen). Die Grammatikvermittlung wird durch relativ anschauliche graphische Hilfen, durch Beispielsätze und Erläuterungen in der Zielsprache unterstützt. Die Anschaulichkeit leidet nur unter einem sehr engen Druck und stark gefüllten Seiten, wobei außer

Tabellenform, grau unterlegtem Schriftbild und dem Wechsel von Drucktypen keine weiteren Hilfen zur Verfügung stehen.

Zwar wird in der Einführung zu G1 betont: "Die im Lehrbuch gegebene grammatische Regel ist das Ergebnis der didaktischen Bemühungen des Lehrers und nicht ihr Ausgangspunkt." Dessenungeachtet ist das Lehrbuch so angelegt, daß man ausgehend von der Regel die grammatischen Strukturen einübt; verbale Versicherungen ändern daran nichts. Die Begriffe und Regeln sind vorgegeben; sie orientieren sich im wesentlichen an der bekannten (und bewährten) Grammatik der beiden Autoren.

9) Phonik und Graphemik

Zur Schulung von Aussprache und Intonation stehen die Tonbänder zur Verfügung; im übrigen wird der Lehrer im Lehrerheft zu G1 auf Literatur zur Ausspracheschulung verwiesen. Die kurzen Bemerkungen im Glossar (S. 3) machen die Hilflosigkeit in bezug auf Ausspracheschulung deutlich: korrekte Aussprache soll sich offensichtlich durch ständiges Hören und Nachsprechen von selbst ergeben.

Das Lehrwerk verzichtet jetzt auf jede phonetische Umschrift. Unglücklich sind in der Vermischung von graphematischen und phonetischen Elementen die Abschnitte "Das Alphabet" und "Die Silben" in G1, L. 2, sowie die unvermittelt benutzten Längenzeichen in der Tabelle der starken Verben in G1, S. 107f. Es überrascht ferner, daß schon im ersten Text von G1 sämtliche Phoneme des Deutschen enthalten sind ("Die Landkarte"), in den folgenden Texten zu L. 1 wiederum fast alle, darunter auch die für Ausländer besonders schwierigen, ohne daß hierfür spezielle Übungen angesetzt wären.

Zu Orthographie und Interpunktion finden sich, von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen, keine Angaben.

10) Lexik

Die Wortbedeutungen werden kontextuell oder paradigmatisch sowie durch beigegegebene Bilder erläutert, für den ersten Band stehen außerdem zweisprachige Glossare zur Verfügung. Die Visualisierung bei den Präpositionen ist teilweise schwer einprägnisbar und nicht sehr aufschlußreich, ähnlich bei dem Temporalan-

gaben (G2, S. 106); nur bei den Stellungstypen kann von guter, hilfreicher visueller Darstellung gesprochen werden. Vor umständlichen Definitionen ("Eine Insel ist ein allseits von Wasser umgebenes Land") wird (Lehrerheft G1, S. 10) mit Recht gewarnt.

Die Gliederung des Wortschatzes folgt den traditionellen Wortklassen und Subklassen (z.B. "starke" und "schwache" Verben). Auf wortklassenübergreifende Verwandtschaft wird gelegentlich hingewiesen.

Für die Wortbildung werden vor allem in G2 stellenweise Regeln angegeben: Nomina aus Verben mit dem Suffix *ung* (G2, S. 80), Adjektive aus Verben mit dem Suffix *bar* (G2, S. 124). Im letzteren Falle hat sich ein ärgerlicher Druckfehler eingeschlichen: statt "Adjektiv>Verb" muß es natürlich "Adjektiv<Verb" heißen. Im erläuternden Text wird nicht präzisiert, ob die Wortbildungsregeln für die Produktion (für Ausländer gefährlich!) oder nur für die Analyse gedacht sind. In den zugehörigen Übungen sind immerhin die abgeleiteten Wörter vorgegeben.

Die Wortklassen werden nicht definiert, sondern aus traditionellen Konzepten übernommen. Dies reicht für die angestrebten Lehrzwecke im ganzen aus, zumal die Übungen genügend klärende Beispiele enthalten; im Falle des Adverbs könnten Unklarheiten entstehen.

11) Morphologie und Syntax

Zur Wortmorphologie enthält das Buch manches Positive, so etwa beim Futur, das (G2, S. 50) als Ausdruck der Vermutung oder der Absicht vorgestellt wird; Zeitbezüge ("Zukunft") spielen dabei eine sekundäre Rolle. Zu fragen ist, ob die Adjektivdeklinationsregeln (G1, S. 138) sehr geschickt dargestellt ist; selbst der kundige Lehrer dürfte mit den sehr umständlichen Regeln Schwierigkeiten haben. Mängel finden sich bei den "Tempora". Das Präsens wird zur Bezeichnung von Gegenwart, Zukunft oder ohne bestimmten Zeitbezug verwendet (G2, S. 104); diese Aufzählung ist erstens unvollständig und zweitens methodisch widerlegbar. Ferner hilft die Feststellung "das Perfekt unterscheidet sich vom Präteritum nur durch seinen Gebrauch" (G2, S. 104) dem Lernenden wenig, weil es ihm eben auf die speziellen Gebrauchsbedingungen an-

kommt, die viel zu ungenau angedeutet werden. Schließlich findet man falsche Aussagen, so die, daß die Adjektive auf *el* und *er* bei der Komparation das letzte *e* verlören (G2, S. 60): dies gilt z.B. nicht für das Adjektiv *bieder*.

Die Einführung des Präteritums unmittelbar vor dem Perfekt wird begründet und ist in der Tat vertretbar, wirkt aber vor dem Hintergrund der Übungen und der meisten Lektionstexte doch nicht recht einsichtig.

Bei der Darstellung der Teile des Satzes (Wortgruppen, Satzglieder) zeigt sich deutlich, wie sehr die Autoren von der zugrunde gelegten und gelegentlich etwas angejahrten Grammatikkonzeption abhängig sind. So mögen Lehrer und Lernende mit der Zweiteilung in Objekte (G2, S. 36) und "Prädikatsergänzungen" (G2, S. 142) einigermaßen zurechtkommen; wozu die Teilung gut sein soll, mußte, vor allem gegenüber neueren Auffassungen, erst noch dargelegt werden.

Bei der Klassifikation mancher Elemente treten Unklarheiten auf. So wird das "Pronomen *es*" in verschiedenen Verwendungen dargestellt (G1, S. 119f.). Aber Kategorie und Funktion dieses Elementes werden nicht erläutert, es wird einfach so getan, als ob in so verschiedenen Verwendungen wie *Wie geht es Ihrer Frau?* - *Es regnet.* - *Es gefällt uns hier.* - *Ich war es.* eine und dieselbe Sache vorliege. Das ist deshalb gefährlich, weil von den kategoriell-funktionalen Unterschieden auch die jeweiligen Verwendungsweisen abhängen.

Bedenklich - und für den Lernprozeß ganz unnötig - sind Feststellungen wie die, daß "im Subjekt eines Satzes ... die Person oder Sache genannt (wird), über die etwas mitgeteilt wird." (G2, S. 36) Die funktionale Satzperspektive, auf die hier angespielt wird und die im Hinblick auf die Stellung der Elemente im Satz weltweite Anerkennung gefunden hat, hat hierzu schon seit langem Brauchbareres erarbeitet: "Thema" eines Satzes im Sinne der funktionalen Satzperspektive ist keineswegs immer das Subjekt, prinzipiell kann für diese kommunikative Rolle nahezu jedes Satzglied in Frage kommen. Und nicht nur bedenklich, sondern falsch ist die Behauptung, Attribute seien "Wörter, die Personen, Sachen oder Begriffe klassifizieren oder identifizie-

ren" (G2, S. 46). Sieht man einmal davon ab, daß es theoretisch schwierig sein dürfte, zwischen Personen, Sachen und Begriffen strikt zu unterscheiden, so zeigen schon die unmittelbar folgenden Beispiele im Buch, daß es sich bei Attributen nicht um Wörter, sondern um Wortgruppen handelt. Dieser begriffliche Unterschied ist in der Tat pädagogisch relevant.

Gut sind im allgemeinen die Angaben des Lehrbuchs zur Wortstellung, wie auch die zugrunde liegende Grammatik gerade in dieser Hinsicht Vorzüge gegenüber vielen anderen Grammatiken zeigt. Trotzdem gibt es auch hier Mängel. Daß generell immer noch die Reihenfolge Dativ-Akkusativ bei Nomina/nominalen Wortgruppen und die Reihenfolge Akkusativ-Dativ (z.B. G1, S. 133) bei Pronomina gelehrt wird, ist nicht vertretbar: diese Regeln sind durch die Forschung widerlegt und führen zwangsläufig zu Fehlern. Die Sache wird nicht dadurch besser, daß sie in G2, S. 83, wiederholt, ergänzt und mit denselben Fehlern formalisiert dargestellt wird. Positiv zu beurteilen ist die Gliederung des "Satzfeldes" in Kontaktbereich und Informationsbereich (G2, S. 110ff.), die vom Schüler nachvollzogen werden kann; im einzelnen enthalten allerdings die hier angegebenen Regeln wiederum teils Fehler, teils unzulässige Festlegungen. Außerdem sind die Übungen zur Wortstellung vielfach nicht sehr hilfreich, weil es sich meist nur um Einsetzübungen bei vorgegebenem Kontext handelt, so daß eben die Wortstellung nicht problematisiert wird.

12) Kommunikative Kategorien/Sprechakte

Infolge seiner starken Orientierung an herkömmlich-grammatischen Kategorien kann das Lehrwerk Sprechakttypen nur begrenzt berücksichtigen. Von einer kommunikativen Strukturierung kann nicht gesprochen werden.

13) Kontrastivität

Das Lehrwerk ist naturgemäß nicht kontrastiv aufgebaut. Im Lehrerheft zu G1, S. 12, wird empfohlen, Strukturen des Deutschen mit Strukturen der Muttersprache des Lernenden zu vergleichen, "um die Schüler auf eventuelle Interferenzen aufmerksam zu machen". Wie dies geschehen soll, auf welche muttersprachlichen Beschreibungen sich der Lehrer stützen soll, was überhaupt ver-

gleichbar ist, wird nicht gesagt.

14) Thematische Zielangabe

Die Neubearbeitung des Grundstufenlehrwerks will, eingebettet in die Gesamtplanung des Lehrgangs, "in alle Bereiche modernen Lebens innerhalb des deutschsprachigen Raumes" einführen und verfolgt dabei das Ziel, den Lernenden "in die Lage" zu versetzen, "sich sprachlich mit den Problemen modernen Lebens auseinanderzusetzen" (G1, S. 5). G1 soll befähigen, "sich in Alltagssituationen sprachlich zurechtzufinden" (G1, S. 7). Das entsprechende Teilziel von G2 bleibt offen.

Es ist bedauerlich, daß solch ein enzyklopädischer Anspruch überhaupt noch formuliert wird. Er ist ja nicht einlösbar, insofern unredlich, dient niemandem und läßt den Lehrer allein mit der Entscheidung, ob er überhaupt "die sachlichen Inhalte der Texte" erörtern soll oder nicht (Lehrerheft G1, S. 13). Angaben über Kriterien zur Informationsplanung bietet das Lehrwerk dementsprechend nicht; auch grundsätzliche Erläuterungen zur Beachtung didaktischer Prinzipien bezüglich der Zusammenhänge zwischen Sprach- und Kulturvermittlung werden nicht gegeben.

15) Kommunikation, Gesellschaft, Situationen

Das Lehrwerk bringt an Textsorten im wesentlichen Dialoge, Berichte (Erlebnisberichte) und Briefe; in G2 kommen Werbetexte, Interviews und Zeitungsberichte hinzu. Von Aktualität der Themen, die im Vorwort zu G2, S. 5, vorgegeben wird, kann man relativ selten sprechen. Textfunktionen und Textgeltungen bleiben unerläutert; auch Lesehaltungen werden nicht thematisiert.

Scheinbar ungeordnet weitgespannt ist der Themenhorizont des Lehrwerks. Es finden sich Texte zum persönlichen/privaten Bereich (Kennenlernen, Urlaub, vor dem Fabrikator) wie auch zu einigen aktuellen Gegenwartsfragen (G2, L. 6, zu Umweltproblemen) oder zu im engeren Sinne deutschlandkundlichen Fragestellungen (G2, L. 9, Verödung der Städte; L. 10, Bundestagswahlen). Dennoch ist ein Ordnungsprinzip des Lehrwerks erkennbar; es wird besonders in G2 deutlich. Das Lehrwerk ist geschrieben aus der Perspektive dessen, der nicht nur sprachliche, sondern auch af-

fektive Voraussetzungen schaffen will, um kommunikative Situationen in der Fremdkultur zu meistern, und der aus dieser Perspektive seine Themenplanung und Themenstrukturierung gewinnt; affektive Hilfe beim ersten Flug (G2, S. 17), bei der ersten Begegnung mit dem anderen Geschlecht (G2, S. 28), beim Verständnis von Handlungen und Stimmungen (die Urlaubsfreude, G2, S. 101). Selbst die im engeren Sinne deutschlandkundlichen Problemstellungen (z.B. Verödung der Städte) werden dem Leser mit Hilfe individueller Erfahrungs- bzw. Erlebnisperspektiven nahegebracht. Die thematisierten Situationen sind also die der "menschlichen Kontakte" (G2, S. 131f.). Bewußt gemacht werden vom Lehrwerk auch deren Konstitutionsbedingungen, die Bereitschaft, für andere Verständnis aufzubringen (G2, S. 132), dem anderen zu helfen (G2, S. 98) usw. Aus der Streichung des im positivistischen Sinne landeskundlichen Abschnitts zum Studium in Deutschland (alte Fassung in einem Band, S. 188ff.) ist noch deutlicher als aus den angeführten Prinzipien zu erkennen, daß das Lehrwerk sich primär an diejenigen Lernenden richtet, die vor allem auf affektive Stärkung ihres Selbstvertrauens angewiesen sind (vgl. "Mädchen werden immer tüchtiger", G2, S. 128). Dementsprechend sind die Alltagssituationen im Lehrwerk weniger von alltagskultureller als von allgemein menschlicher Art (selbst in G2, L. 12: Computersorgen); die so strukturierten Situationen erscheinen in ihrer Auswahl sinnvoll und werden zum Teil mit deutlichem Appell an den Aufbau einer menschlichen und sozialen Kompetenz thematisiert, vgl. G1, L. 8, "Nutze deine Freizeit sinnvoll".

Konsequenterweise hat das Lehrwerk seine asymmetrischen Kommunikationsbilder aufgegeben. So heißt es jetzt nicht mehr in starrer Rollenverteilung "Ich bin der Lehrer und Sie sind der Schüler. Ich frage und Sie antworten", sondern: "Ich frage und Sie antworten"; oder "Sie fragen und ich antworte" (G1, S. 19). Entsprechend selten werden die Adressaten in die Rolle von Kindern gedrängt. Ferner hat das Lehrwerk die Eindimensionalität der Bilder gesellschaftlicher Instanzen wie der Polizei aufgegeben; es gibt jetzt auch die Gestalt des freundlichen, des helfenden Polizisten, der nicht mehr nur Straftäter verfolgt (G1, S. 98). Mehrperspektivisch werden Äußerungen jetzt als Sprechhandlungen präsentiert ("Nur Vermutungen", G2, S. 184).

Diese Verfahren sind uneingeschränkt zu begrüßen, weil sie die Perspektive aller Urteile über soziale Phänomene deutlich machen und damit die Voraussetzungen schaffen zum Aufbau eines Fremdkulturverständnisses und weitgehender Toleranz.

Neben den erwähnten Verbesserungen zeigt das Lehrwerk freilich immer noch erhebliche Mängel. Der immanent gesteckte sozio-ökonomische Rahmen läßt Geld weiterhin als Selbstverständlichkeit erscheinen, man hat es eben. Nichtverbale Kommunikationselemente werden nur einmal (G2, L. 6: Der Betriebsrat) und dann optisch als Asymmetrie der Kommunikation zwischen Arbeitgeber (gelessene Körperhaltung) und Arbeitnehmer (devote Aufrechthaltung) präsentiert und insofern als Rollenbegründung ins Lehrwerk eingebracht. Gesellschaftliche, regionale, konfessionale Differenzierungen der deutschen Gesellschaft sind unzureichend erläutert; bei dem Bemühen, die Bewältigung von fremdkulturellen Lebenssituationen auch affektiv zu ermöglichen, ist die kritische Perspektive, die der Bewertung von Situationen, zu kurz gekommen. Jene Absicht dürfte aber nicht dazu führen, daß der Lernende nur dazu ermuntert wird, sich über die Menschen aufzuregen, die z.B. in einer Wegwerfgesellschaft leben (vgl. G2, S. 72), statt danach zu fragen, warum denn eine ganze Industrie Produkte herstellt, die weggeworfen werden. Soll dem Lernenden eine wenigstens elementare fremdkulturelle Kompetenz vermittelt werden, dann sind vor allem problemhaltige Fragestellungen unerläßlich. Hierzu hätte ein Rekurs auf die Funktion und den Stellenwert der Industrie in der Gesellschaft gehört.

16) Interkulturelle Kommunikation, Kulturrelativierung, Deutschlandbild

Stärker als die ältere Fassung sucht die vorliegende Neubearbeitung kulturvergleichende Perspektiven durch "Aufgaben", die insbesondere der zweite Band stellt, in den Unterrichtsprozeß einzubringen, vgl. z.B. G2, S. 160, die Aufgabenstellung im Anschluß an eine Kurzbeschreibung der politischen Verfassung der Bundesrepublik. Ausgangsprobleme, Lernvoraussetzungen bleiben jedoch weiterhin ausgeblendet.

Das von der Neubearbeitung verstärkt eingeübte perspektivische Sehen erschwert die Konstitution eines einsinnigen Deutschland-

bildes und erleichtert die Aufklärung des Lernenden über kulturelle Differenzen und die Gründe ihrer unterschiedlichen Sehweisen; das Lehrwerk hilft damit auch dem Selbstverständnis des Lernenden auf und hat somit Anschluß an Selbstverständlichkeiten in der Zielsetzung der modernen Fremdsprachendidaktik gewonnen.

4.8. VORWÄRTS

o) Untersuchte Materialien

Peck, A.J. et al.: Vorwärts International Kurzfassung (Neubearbeitung).

Schülerbuch K 1, 1977.

Schülerbuch K 2, 1977.

Lehrerhandbuch für Vorwärts International Kurzfassung (1. Auflage), 1974.

Prospekt der Gilde-Buchhandlung über Vorwärts, Nov. 1977.

Info-Heft der Gilde-Buchhandlung über Vorwärts, 1978.

Vorbemerkung:

Neben der Langfassung von "Vorwärts International" mit 5 Jahresstufen gab es eine bisherige Kurzfassung 1/2 der beiden Grundstufen, die in Zukunft nicht mehr aufgelegt werden soll. Statt dessen soll eine Kompaktfassung mit 4 Jahresstufen (K 1, K 2, K 3, K 4) herausgegeben werden, von der bisher K 1 und K 2 vorliegen. Diese beiden Lehrwerkteile sind Gegenstand des folgenden Gutachtens. K 3 soll im August 1979 erscheinen, K 4 (Aufbaustufe) im Sommer 1980.

Der 7-seitige Prospekt zur neuen Kurzfassung gibt auf S. 3 nur spärlichen Aufschluß über die Modifikationen zwischen der alten und neuen Kurzfassung - ein wesentlicher Punkt scheinen die stärkere Integration der Zusatzmaterialien und eine weitergehende Anpassung an die Bedürfnisse der Auslandsschulen zu sein. "Die Kompaktfassung 1 bis 4 ist ein abgeschlossener Lehrgang für Deutsch als Fremdsprache, auf der Basis des bewährten Werkes VORWÄRTS 1 bis 5. Er entstand aus der Unterrichtspraxis der deutschen Schulen im Ausland." (Prospekt 1977, S. 2).

1) Lernziele und Methoden

Zu K 1 und K 2 soll ein Lehrerhandbuch mit konkreten Hilfen für die Unterrichtsvorbereitung herausgebracht werden; das Erscheinen war für 1978 angekündigt, wird sich jedoch nach einer Mitteilung der Gilde-Buchhandlung, Bonn, bis Mitte 1979 hinziehen. Jedenfalls lag das Lehrerhandbuch zum Zeitpunkt der Begutachtung noch nicht vor. Der Benutzer der neuen Kurzfassung wird

zur Zeit auf das Lehrerhandbuch zur alten Kurzfassung (von 1974) sowie auf die ausführlichen Lehrerhandbücher des Grundkurses (1 A, 1 B, 2 A, 2 B) verwiesen. Da auch in den neuen Kurzfassungen jeweils angegeben wird, welchen Lektionen im Grundkurs die neuen Lektionen entsprechen, lassen sich die Informationen der alten Lehrerhandbücher immerhin teilweise für die neue Kurzfassung verwenden.

Das Lehrerhandbuch zu 1 A (Seite 5-15) sowie das Lehrerhandbuch zur alten Kurzfassung (Seite 4-16) geben Auskunft über die allgemeinen Zielsetzungen und Grundlagen des gesamten Lehrwerks. Dabei werden die Materialien kurz charakterisiert; Verweise auf die Gesamtzielsetzung mit Betonung der mündlichen Sprachbeherrschung sowie landeskundlichem Akzent bleiben insgesamt sehr vage. Präzise Lehrzielangaben fehlen, allerdings wird immer wieder betont, der Kurs solle den Schüler befähigen, "wichtige Kommunikationssituationen zu bewältigen, d.h. die Aussagen und Sprechabsichten der Partner zu verstehen und (sowohl im Sinne der Grammatik und Lexik als auch der Performanz) kompetent auf sie zu reagieren und auf die gleiche Weise eigene Aussagen zu machen und eigene Intentionen sprachlich auszudrücken." (Prospekt 1977 zur neuen Kurzfassung, S. 2).

Die Hinweise zur Zielgruppe bleiben einerseits betont vage, indem darauf hingewiesen wird, die Kurzfassung sei entstanden, um "VORWÄRTS weltweit auch über die Auslandsschulen hinaus bei unterschiedlichsten Voraussetzungen und unter oft besonders erschwerten Bedingungen verwenden zu können" (Lehrerhandbuch zur alten Kurzfassung 1974, S. 4) - andererseits wird betont, daß der Kurs aus der Unterrichtspraxis der deutschen Schulen im Ausland heraus entstand und auch speziell für diese Arbeit verwendet werden soll. Im Informationsblatt zur neuen Kurzfassung werden im übrigen die Angaben zur Langfassung für Zielgruppe und Lernvoraussetzungen wiederholt: "... ist in der Langfassung in 5 Stufen und in der Kompaktfassung ... konzipiert für Deutschlernende zwischen 10 und 18 Jahren; Vorkenntnisse werden nicht vorausgesetzt" (Prospekt 1977, S. 1).

In den Erläuterungen zur audiovisuellen Konzeption wird sowohl im Handbuch zur alten Kurzfassung wie auch im Informationsblatt zur Neufassung immer wieder betont, das Lehrwerk sei keiner

speziellen Lerntheorie verpflichtet, sondern gehe "pragmatisch" vor. Aufgrund einer Auswertung weltweiter Erfahrungsberichte sei versucht worden, "Übungsformen miteinander zu verbinden, die sich im Unterricht bewährt haben." (Prospekt 1977, S. 1). Auch angesichts der verstärkten Forderung nach kognitiven Elementen innerhalb des Fremdsprachenunterrichts wäre eine differenziertere Begründung der gewählten Methode wünschenswert. Zwar wird in den verschiedenen Vorworten angedeutet, "daß der audiovisuelle Grundkurs in seiner grammatischen Progression von den Sprechintentionen her konzipiert ist und von Strukturen der gesprochenen Sprache ausgeht," (Lehrerheft zur alten Kurzfassung 1974, S. 5), es wird allerdings nicht ausgeführt, in welcher Weise sich dies auf die grammatische Progression und die Lernziele der einzelnen Lektionen ausgewirkt hat. Zumindest die Lernzielangaben zu den einzelnen Lektionen wie etwa zu Lektion 17 "obligatorisches Verhalten: *müssen*" oder zu Lektion 19 "Anweisungen und Befehle geben. Nomen mit der Pluralendung -(e)n." (Lehrerheft zur alten Kurzfassung 1974) versuchen, dieses Konzept der Unterordnung der Grammatik unter Sprechintentionen zu realisieren (die Ausführung in den Lektionen gelingt aber nicht immer).

Hinweise für den Lernenden sind bestenfalls in den kurzen Sätzen erkennbar, die im Schülerbuch die einzelnen Lektionsabschnitte erläutern: "Vorstellung - wir sehen und hören - wir sehen, hören und sprechen - wir spielen" (K 1, Lektion 1). Auch Hinweise zum selbständigen Arbeiten sind im Schülerbuch nicht enthalten.

Als Abschluß wird angegeben: "Am Ende des Lehrgangs der Kompaktfassungen haben die Schüler Kenntnisse erworben für das Fernziel Sprachdiplom oder die Feststellungsprüfung." (Prospekt 1977, S. 6). Wie nahe der Kurs mit allen vier Stufen diesem "Fernziel" kommt, ist damit leider nicht gesagt. Das Informationsblatt weist ferner darauf hin, die Neufassung berücksichtige "insbesondere die Schüler, die den Deutschunterricht nach Durchnahme von K 1 und K 2 abschließen. Verschiedene grammatische Bereiche werden intensiver bzw. ausgiebiger geübt, um diesen Schülern die Grundlagen für einfache Gespräche zu vermitteln." (Prospekt 1977, S. 3). Diese Bemerkungen deuten an, daß

K 1 und K 2 auch einen in sich geschlossenen Kompaktkurs darstellen - um so bedauerlicher ist, daß der mit diesen beiden Kurzfassungen erreichte Abschluß nicht näher charakterisiert wird.

Da K 3 und K 4 noch nicht vorliegen, kann eine Aussage darüber, bis zu welchem Abschluß dieser Kompaktkurs führt, noch nicht gemacht werden. Vermutlich soll er dasselbe leisten wie die Langfassung, bei der der angestrebte Abschluß allerdings auch nicht präzise festgelegt war (vgl. Mannheimer Gutachten 1, S. 261).

2) Struktur des Lehrwerks

Gegenüber der relativ unübersichtlichen Langfassung wirkt die Kurzfassung im Aufbau erheblich übersichtlicher, da alle Materialien weitgehend in die Schülerbücher integriert sind. Mit Ausnahme der ersten (und teilweise auch zweiten) Lektion von K 1, die einen audiovisuellen Einstieg bieten, sind die Lektionen durchweg gleichartig aufgebaut:

1. Vorstellung: Kerndialog (Bild und Text) mit Fragen zur Texterschließung.
2. Erweiterung: Frage-, Antwortübungen mit Bildern, die eine Erweiterung des Wortschatzes und eine Veränderung der Situation erlauben.
3. Unterhaltungen: Dialoge, die durch Einsetzen oder Umformen abgewandelt werden können (Transfer).
4. Grundstoff: Hervorhebung von Strukturen und Angabe entsprechender Redewendungen (Grammatik).
5. Schreiben: Lückentexte, Schreibübungen u.ä.

Dieses Grundmuster wird durch eingeschobene Einheiten, z.B. Lesen (mit deutschlandkundlichen Texten), Interview (Frage- und Antwortübungen) variiert. Die Variation wird durch eine abwechslungsreiche und didaktisch durchdachte Bebilderung unterstützt, bei der Fotos und Zeichnungen wechseln und das Bild oft als Gesprächsanlaß einbezogen wird.

Innerhalb der einzelnen Lektionen wird der Text durch Übungen zur thematischen Erweiterung und zur grammatischen Systematisierung ergänzt; die "Unterhaltungen" sollen den Transfer erlauben; Lese- und Schreibübungen sind in jede Lektion integriert.

Ab K 2 findet sich vor den Lese- und Schreibübungen ein Hörverstehensteil. Die einzelnen Teile der jeweiligen Lektion sind sinnvoll aufeinander bezogen: der Einstiegsdialog bildet den Kern der Lektion, von dem der Schüler allmählich zu den Transferleistungen geführt wird.

Der Lektionsaufbau läßt einen deutlichen Lernrhythmus erkennen: aktive und passive Übungen wechseln, so z.B. Hörverstehen, Nachsprechen, dann Systematisierung und Erweiterung, so daß eine Ermüdung der Schüler sicherlich vermieden wird. Der Lernrhythmus wird zwar nicht im einzelnen begründet und orientiert sich vornehmlich am Gesichtspunkt der Variation der Schüleraktivitäten, weicht aber - vor allem, wenn man die abwechslungsreiche Verwendung der visuellen Materialien mit berücksichtigt - deutlich von der Einfallslosigkeit der Langfassung dieses Lehrwerks ab.

Die Lektionen folgen einer deutlichen sprachlichen Progression, die allerdings nicht streng eingehalten wird, sondern die Progression zumindest teilweise auch der Sprechüblichkeit der jeweiligen Dialoge unterordnet. Jede Lektion ist dabei auf eine Sprechintention (z.B. "Begrüßung" oder "Erlaubnis erbitten") sowie ein oder mehrere grammatische Phänomene konzentriert.

Durch die Familien Schaudi und Reinshagen werden die Lektionen von K 1 und K 2 thematisch zusammengehalten, allerdings auch dies nicht ausschließlich, vielmehr finden sich sowohl Lektionen mit anderen Personen (z.B. Herr Kreß und Herr Hühnermann in Lektion 13) als auch Zusatztexte innerhalb einer Lektion, die ganz andere Personen und Regionen einbringen (z.B. die "Deutschlandkunde" in Lektion 11, in der der 14jährige Jörg Nupnau aus Hamburg vorgestellt wird).

Ab Lektion 11 wird die Bindung des Lehrwerks an die süddeutsche Kleinstadt Cadolzburg durch Texte, die gezielt in einer norddeutschen Großstadt angesiedelt sind, so weit aufgelockert, daß auch hier für den Schüler keine Ermüdung durch eine zu eintönige und (zumindest für einen Großstadtschüler auch uninteressante) Szenerie eintritt.

Die angebotenen Textsorten (Dialoge, Briefe, narrative Texte, Sachinformationen) sind nicht gerade vielfältig, werden jedoch

auch innerhalb jeder Lektion variiert - Dialoge überwiegen allerdings.

Zusatzmaterial: Die neue Kurzfassung besteht aus einem Schülerbuch, Tonbändern und Dias für jede Stufe. Dabei wird ausdrücklich darauf hingewiesen, daß darüber hinaus das Zusatzmaterial des Grund- und Aufbaukurses (Lesehefte, Übungshefte und Bildkarten sowie kommunikative Grammatik) einbezogen werden kann.

Im Anhang zu K 1 findet sich eine Übersicht mit "Schulredensarten", die der Lehrer im Unterricht benutzen und in Auswahl auch von den Schülern lernen lassen soll. An dieser Sammlung von Schulredensarten ist positiv, daß sowohl solche für den Lehrer als auch solche für den Schüler und sein aktives Eingreifen in den Unterrichtsprozeß vorgesehen sind (z.B. *Sprechen Sie bitte lauter, Herr L., Geben Sie uns bitte nicht so viel auf!* u.ä.). K 1 enthält auch noch eine Erklärung der Überschriften, K 2 eine Tabelle mit den starken und unregelmäßigen Verben.

Medienverbund: Zur Beurteilung lagen nur die Schülerbücher vor; in diesen ist durch ein Symbol jeweils angegeben, zu welchen Stellen entsprechende Tonbandübungen existieren und einbezogen werden können. Die Dias sind beim jeweiligen Einstiegsdialog im Schülerbuch wiedergegeben. Die Kombination aus vor allem visuell gestütztem Einstiegsdialog, Text und Arbeitsbuch mit Übungen und der Möglichkeit, immer da, wo es um Hörverstehen und Sprechen geht, Tonbänder einzubeziehen, stellt einen gelungenen Medienverbund dar (dessen Realisierung am Material selbst allerdings nicht geprüft wurde).

3) Unterrichtsorganisation

Das Lehrwerk ist als Leitmedium für den Klassenunterricht gedacht; dabei stellen die Schülerbücher den Kern des Unterrichts dar.

Da das Lehrerhandbuch noch nicht vorliegt, ist sehr schwer abzuschätzen, wie sich die einzelnen Lektionen sinnvoll auf Unterrichtsstunden verteilen lassen. Schon das Lehrerheft zur älteren Kurzfassung hat zur zeitlichen Erstreckung und sinnvollen Aufteilung der Lektionsteile auf Unterrichtsstunden kei-

ne ausreichende Hilfe vermittelt.

Für den Medienverbund wird eine funktionsfähige Medieneinrichtung der Auslandsschule vorausgesetzt.

4) Sprachdidaktische Konzeption

Das Lehrwerk ist audiovisuell angelegt und läßt sich im Prinzip bis zur 28. Lektion zumindest audiovisuell verwenden, indem die Basistexte (Vorstellung) mit Hilfe von Tonband und Dia eingeführt werden und erst nach Verständnissicherung und Aussprachekontrolle dann bei den Erweiterungsübungen und Unterhaltungen die Texte hinzugenommen werden und der Übergang zur schriftlichen Form erfolgt. Die Kompaktfassung ist jedoch von vorneherein auch auf einen offeneren, methodisch gemischten Unterricht angelegt und erlaubt ab der 2. Lektion bereits ein Abweichen von dieser streng audiovisuellen Konzeption durch Einbeziehung von Lesen und Schreiben und durch stärkere Akzentuierung der Grammatik in den Abschnitten "Grundstoff".

Zur Realisierung der Methodenkonzeption erhält der Lehrer in den verschiedenen Lehrerhandbüchern detaillierte und brauchbare Anweisungen.

Mit VORWÄRTS werden alle sprachlichen Fertigkeiten sehr rasch in den Unterricht einbezogen: ab Lektion 2 werden die Texte zu den Abbildungen mit abgedruckt; das Lehrerheft zur alten Ausgabe empfiehlt, ab Lektion 4 "vorsichtig und schrittweise" mit dem Lesen zu beginnen. Das Lehrerheft der alten Kurzfassung gibt hierzu auch erste Anleitungen. Hinsichtlich des Schreibens ist dieses Lehrerhandbuch weniger präzise: es wird dem Lehrer in Abhängigkeit von den Lehrplänen überlassen, wann er mit dem Schreiben beginnen will. Die Hinweise hierzu im Lehrerheft der alten Kurzfassung sind unzureichend. Bereits die Lektionen 2 und 3 enthalten Schreibübungen, die als Einsetzübungen wahrscheinlich auch sehr rasch mit oder nach dem Lesen in den Unterricht einbezogen werden können. Problematischer dürften dagegen schon in Lektion 5 und 7 enthaltene Schreibübungen sein, die den Schüler zum produktiven Schreiben auffordern: "Schreibe einen Brief an einen neuen Brieffreund in Deutschland" (Lektion 7, S. 43); auch wenn hierzu einige Fragen (Wie heißt Du? Wie heißen Dein Bruder und Deine Schwester? Alter?) vorgegeben

sind, so ist doch der Übergang vom Lückentext zur eigenen Texterstellung sehr abrupt.

Im übrigen werden für alle Teilfertigkeiten in ausreichendem Maße Übungen angeboten; hinzu kommt die Möglichkeit, auf die fertigkeitsspezifischen Zusatzmaterialien der Langfassung zurückzugreifen.

Die Progression ist im Prinzip linear, wenn auch Abweichungen und Ausnahmen vorhanden sind; sie erscheint angemessen, insbesondere in Verbindung mit einer ausreichenden Zahl von Übungen.

Eine "Übersicht der Progression" für die Kurzfassung enthält das Lehrerhandbuch zur 1. Auflage der Kurzfassung auf S. 8f.. Hier sind die in jeder Lektion eingeführten grammatischen Strukturen aufgelistet. Mit geringen Ausnahmen läßt sich dieser Teil des Lehrerhandbuchs auch für die Neubearbeitung verwenden. Abweichungen nennt das Begleitheft zur Neubearbeitung auf S. 3: Haupt- und Nebensätze werden aus der alten Stufe 3 vorgezogen, der Superlativ wird bereits im Anschluß an den Komparativ eingeführt, das Perfekt früher als bisher verstärkt geübt. Der Benutzer hat allerdings Mühe, diese Informationen, die ja für die Unterrichtsplanung nicht unwichtig sind, aus den verschiedenen Unterlagen zusammenzusuchen, denn zu den Schülerbüchern der Neubearbeitung sind neben dem Begleitheft auch das Lehrerhandbuch zur 1. Auflage der Kurzfassung und sogar die Lehrerhandbücher zur Langfassung (1 A bis 2 B) zu benutzen (vgl. den ausdrücklichen Hinweis im Begleitheft auf S. 3). Unter diesen Umständen erscheint es kaum mehr vertretbar, daß der Verlag, nachdem die neubearbeiteten Schülerbücher 1 und 2 bereits 1977 erschienen sind, das für 1978 angekündigte zugehörige Lehrerhandbuch nach neuester Mitteilung erst 1979 herausbringen wird.

5) Übungen

Von Anfang an enthält das Lehrwerk abwechslungsreiche Übungsformen: Frage-Antwortübungen, Aufgaben zum Lesen, Umform- und Einsetzübungen. Auf den Tonbändern finden sich ebenfalls Substitutions- und Umformungsübungen, dann in starkem Maße auch dialogische Übungen (vgl. z.B. die Erweiterungsübungen und vor allem die "Unterhaltungen").

Ab Lektion 14 finden sich unter der Überschrift "Spielbühne" Situationsbeschreibungen, die als Grundlage von Rollenspielen dienen sollen. Ebenfalls ab Lektion 14 werden spezielle Übungen zum Hören und Verstehen eingeführt, wobei weniger ein Wort-für-Wort-Verständnis als ein globales Situations- oder Intentionsverständnis erwartet wird; hierzu werden dann Fragen gestellt und Schlüsselwörter zur Hilfe angeboten. Eine spezielle Form der Übung und Überprüfung bilden die "Interviews", die dem Lehrer mit Hilfe personalisierender Fragen eine Überprüfung der Strukturbeherrschung ermöglichen sollen.

Die Übungen werden im Lehrerhandbuch zur alten Kurzfassung (S. 12-15) ausführlich und gut begründet. Sie dienen neben der Wiederholung von Wortschatz und Grammatik der Festigung, teilweise aber auch der Erweiterung der Lektionen. Sie berücksichtigen nicht nur Wortschatz und gelernte Strukturen, sondern sind durchweg kontextbezogen.

Fast alle Übungen bestehen aus Frage-Antwort-Sequenzen, häufig sind die Übungen situativ eingebettet; sie gehen auch durchweg aus den Basistexten hervor.

In einigen Fällen schlägt auch bei den scheinbar dialogischen Übungen die "grammatische Absicht" oder das Interesse an der Wortschatzerweiterung durch:

Du fragst: bist Du faul?

Dein Nachbar antwortet: nein, ich bin nicht faul.

Ich bin fleißig.

(K 1, Lektion 4, S. 25)

Diese Übungen zeigen, daß die Frage-Antwort-Sequenzen gelegentlich nur scheidialogisch, in vielen Fällen aber nicht adressatengerecht sind und sich vielfach einem grammatischen Zweck unterordnen.

Bei manchen Übungen bleibt der Lerneffekt fraglich; vgl. K 2, S. 86: "Schreibe den Text in dein Heft und unterstreiche die Präpositionen." Weitere Anweisungen fehlen an dieser Stelle.

Es gibt daneben Übungen, deren pädagogischer Nutzen nicht recht einzusehen ist: angeboten wird verschiedentlich (vgl. z.B. K 2, S. 31) eine Art Wortsalat, aus dem durch Umstellun-

gen korrekte Sätze gewonnen werden sollen, etwa: *sehen seine wir Kabine können?* Die hierdurch geprägte Lernsituation entspricht so wenig dem normalen Spracherwerbsprozeß, daß diese Übungen eher hemmen als helfen werden.

6) Motivierung und Aktivierung der Lernenden

Die Übungen stellen einen wichtigen Beitrag zur durchgehenden Aktivierung der Schüler dar. Ob und wie weit die Übungen darüber hinaus in besonderem Maße motivierend auf die Schüler wirken, hängt vom Auswahlgeschick des Lehrers ab. Nur in wenigen Fällen sind die Übungen speziell auf die Verbalisierungsbedürfnisse und die Lebenswelt 10- bis 18-jähriger bezogen: Einkaufen, Reisen, Fragen zum Weg und nach dem Preis, oder etwa Dialoge wie:

Alter Herr: *Warum weinst Du?*

Anton: *Ich kann meine Mutter nicht finden.
Sie ist sehr groß und jung.*

(Lektion 26, S. 78, K 2)

sind wahrscheinlich wenig zur Motivierung von Jugendlichen geeignet. Hinzu kommt, daß die Szenerie von VORWÄRTS durchweg die der Kleinstadt Cadolzburg, in nur wenigen Fällen auch der deutschen Großstadt ist, und daß diese Szenerie auch voll in die Übungen durchschlägt. Insbesondere Teilnehmer aus anderen Kulturkreisen dürften nur wenige Möglichkeiten der Identifizierung finden und von daher auch nur bedingt motiviert für die Übungen sein.

7) Deutsch: Abgrenzung, Texte

Das Lehrwerk will "echte gesprochene Sprache" (Prospekt 1977, S. 2) vermitteln, die zur Bewältigung wichtiger Kommunikationssituationen dienen kann. Obwohl fast alle Texte eigens angefertigt wurden, entsprechen sie weitgehend dieser Zielsetzung; dazu trägt die frühe und geschickte Einführung von Modalpartikeln und anderen Charakteristika der gesprochenen Sprache Entscheidendes bei. Neben den absolut dominierenden Dialogen werden auch andere Textsorten berücksichtigt: Brief, Interview, Beschreibung u.a., dabei erscheinen die primär schriftlichen Sor-

ten teilweise in stark vereinfachter Form. Weitere Einschränkungen werden weder angekündigt noch erkennbar berücksichtigt.

Maßgebend bleibt nach mehrfachen Aussagen der Autoren immer, daß bestimmte Sprechintentionen in bestimmten Sprechsituationen für die Einführung der grammatischen Strukturen und auch für die Auswahl der Texte maßgebend sind. Diese Absicht wird mindestens erkennbar in den Übungen, in denen immer wieder die Versprachlichung spezieller Sprechakte thematisiert wird. Es ist aber schwer zu beurteilen, inwieweit dadurch die Textauswahl beeinflusst wurde, inwieweit sie sich dadurch von der Textauswahl in stärker grammatisierend ausgerichteten Lehrwerken unterscheidet - zumal die jeweiligen Sprechakttypen gewöhnlich nur durch eine einzige grammatische Struktur wiedergegeben werden.

Geboten wird somit vorwiegend gesprochene, teilweise auch geschriebene deutsche Standardsprache. Sie ist regio- und sozio-neutral, wenigstens der Intention nach. Gelegentlich spielt wohl unfreiwillig Süddeutsches herein, namentlich Bayerisch-Fränkisches (Cadolzburg!), das irrtümlich als "süddeutsch" ausgegeben wird (so K 1, S. 115: *das Liter*).

Bei den Texten handelt es sich durchweg um für das Lehrbuch gemachte Texte; eine Ausnahme bilden nach Angaben des Lehrerheftes zur alten Ausgabe die Hörverstehenstexte B; da die Tonbänder selbst nicht geprüft wurden, können diese Texte nicht beurteilt werden.

Leider merkt man gerade den Dialogen, bei denen Sprechunübliches besonders auffällt, häufig an, daß die Texte bei aller Betonung von Sprechintentionen doch weitgehend der Demonstration von Grammatik dienen - und dies gerade auch in den auf Transfer zielenden "Unterhaltungen":

Hans: *Mensch, Lieselotte! Ich bin aber hungrig!*
 Bist Du auch hungrig?

Lieselotte: *Ja, freilich, Ich bin sehr hungrig!*

Hans: *Mutti, wir sind hungrig!*

Mutti: *Ja, ja, ihr seid immer hungrig.*

(K 1, Lektion 4, S. 26)

Andere Texte stoßen deutlich an die Grenze der Akzeptabilität.

Das erklärt sich weitgehend aus der Tatsache, daß die Autoren eine nichtdeutsche Muttersprache haben (was man wiederum weder den Schülerbüchern noch dem Prospekt oder Info-Heft zur Neubearbeitung, sondern lediglich dem Lehrerhandbuch zur 1. Auflage der Kurzfassung entnehmen kann): begreiflich wird es darum nicht. Es müßte doch möglich gewesen sein, zur letzten Überprüfung geeignete native speakers beizuziehen, um so die allergrößten Verstöße zu vermeiden. Im folgenden wird eine Auswahl nicht oder nur bedingt akzeptabler Formulierungen gegeben. Sie erscheinen teilweise als "Schulbuchdeutsch"; so die zahlreichen Verständnisfragen zum Text:

K 1, S. 60: *Was kann ich da gut machen?*

Kaufe ich auch für meine Mutter ein?

Was sehe ich nicht?

Zwar haben solche Fragen metasprachliche Funktionen, aber es ist zu bezweifeln, ob die Lernenden dies erkennen, zumal ja auch das Lehrwerk selbst nicht strikt zwischen Objekt- und Metasprache unterscheidet. Überdies stünde es einem Lehrwerk wohl an, wenn auch die Metasprache den Regeln der zu lehrenden Sprache angepaßt würde.

Ähnlich schulbuchhaft wirken Sätze wie (K 1, S. 83):

Sie hat keine Geschenke für ihre Mutter und Schwester, ihren Vater und Bruder.

Hier ist es nicht mehr mit der Frage getan, ob denn ein Lesestück Sätze enthalten müsse, die die Lernenden später in keiner wie auch immer gearteten Situation verwenden können: dieser Satz ist schlicht falsch, denn der "Vater und Bruder" ist nach den geltenden Regeln eben zugleich Vater und Bruder, und korrekt müßte es *für ihren Vater und ihren Bruder* heißen!

Weitere Beispiele:

Das Rad gefällt mir; es ist gut und nicht alt.

(K 1, S. 101)

Die Schüler und Schülerinnen spielen ihre Instrumente.

(K 1, S. 106)

Hier siehst du den Kopf von Frau Born. Gefällt sie dir?

(K 1, S. 111)

Ob die Interpunktions- wie die Intonationsprobleme des folgenden Satzes den Lernenden klar werden, ob sie den Sprachlernprozeß irgendwie zu fördern vermögen, darf bezweifelt werden:

Sagt Hans: "Wiedersehen, Lieselotte!"?

(K 1, S. 19)

Andere Sätze sind stilistisch schief, der Situation unangemessen:

Nein, Klaus! Heute kannst du nicht ins Kino gehen.

(K 1, S. 3)

Der Vater würde so vielleicht antworten, wenn dem Kinobesuch des Sohnes eine objektive Notwendigkeit entgegenstünde. Im vorliegenden Fall würde er wohl den einfachen Indikativ verwenden, alternativ Fügungen wie *Ich bin dagegen, daß ..., Es kommt nicht in Frage, daß ...*

Weitere Beispiele:

Was kann ich denn dort machen?

(K 1, S. 76 - Herr Wunderlich auf den Vorschlag, mit nach Cadolzburg zu kommen)

Heute schneit es furchtbar stark.

(K 1, S. 89)

Er hat ein blaues Rad von der Firma Bauer.

(K 2, S. 32 - der Satz verstößt gegen keine grammatische Regel, es würde aber im allgemeinen heißen: *Er hat ein blaues Bauer-Rad. oder Er hat ein blaues Rad Marke Bauer. o.ä.).*

Wie ist die Länge des Autos?

(K 2, S. 123)

Er (der Bagger) nimmt Erde und Steine von einem Platz und trägt sie zu einem andern Platz.

(K 2, S. 123 - hier scheinen auch noch die Wörter *Platz* und *Stelle* verwechselt worden zu sein.)

Wenig Vertrautheit mit alpinistischer Ausdrucksweise wie auch mit deutscher Grammatik zeigt die folgende Sequenz:

Am ersten Tag wollten wir spazieren gehen ...

(es ist von einer Bergtour die Rede!)

*Den ganzen Tag sind wir auf die Berge gestiegen ...
Nach dem Frühstück sind wir mit dem Bus vom Hotel
gefahren ... Nächstes Jahr möchte ich Österreich
wieder besuchen.*

(K 2, S. 90)

In anderen Fällen gewinnt man den Eindruck, daß die Autoren des Lehrwerks zwar die Sprache der intendierten Zielgruppe (Schüler der Sekundarstufe I) recht gut getroffen haben, daß sie aber Schwierigkeiten haben mit der Erwachsenensprache. Jedenfalls kommt es, sobald Erwachsene auftreten, immer wieder zu komischen Formulierungen:

*Die Sterne sind schön, nicht wahr? ... Meine Beine
sind lang, länger als deine ... Sind deine Arme stark
genug?*

(K 2, S. 16)

Mit der Wendung *es gibt ...* haben die Autoren des Lehrwerks Schwierigkeiten, vermutlich infolge von Interferenz durch engl. *there is/are*:

Auf dem Markt gibt es viele Stände.

(K 1, S. 90)

*Die Fahrt mit dem Auto ist auch schön, aber es gibt
zwei Umleitungen.*

(K 2, S. 103)

Falsches Deutsch liegt z.B. vor in

Name von einem See / Name von einer Straße.

K 2, S. 107f.)

Porsche war ein Konstrukteur von Autos.

(K2, S. 119)

Steuerrad

(K 2, S. 123 - das Gemeinte heißt allgemein *Lenkrad*.)

Ich war eine halbe Minute zu spät.

(K 2, S. 117)

Ich esse nicht gern Essig am Salat.

(K 2, S. 109)

Bei der Beurteilung dieser Beispiele darf es keine Rolle spielen, daß viele von ihnen nicht im Textteil, sondern im Vokabelteil erscheinen; denn eben der Vokabelteil gibt Verwendungsbeispiele, und damit kann nur gemeint sein: Verwendung der Vokabeln in akzeptablen Texten.

Es bleibt so der etwas bedrückende Eindruck, daß die Autoren von VORWÄRTS ein gutes und in wesentlichen Teilen neuartiges Konzept einfach deshalb nicht optimal verwirklicht haben, weil es ihnen nicht gelungen ist, in allen Fällen einwandfreies Deutsch zu präsentieren. Dies ist unverständlich, wenn man bedenkt, daß an der Kurzfassung die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln, mitgewirkt hat (s. Prospekt 1977, S. 1), daß die gesamte Kurzfassung "aus der Unterrichtspraxis der deutschen Schulen im Ausland" entstanden ist (Prospekt 1977, S. 2) und daß Teile des Lehrwerks an deutschen Auslandsschulen ausprobiert worden sind.

Inhaltlich sprechen die Texte eher Allgemein-Menschliches als Aktuelles an. Schon die Szenerie im Kleinstädtchen Cadolzburg ist nicht dazu angetan, daß die Texte spezifischen Erfordernissen der Aktualität oder Problemorientierung gerecht werden.

Schwieriger zu beantworten ist die Frage, ob die Texte den Problemen der Adressaten gerecht werden: Die Texte sprechen nicht den Ausländer an, der etwa die Bundesrepublik selbst erlebt und Schwierigkeiten in der Kommunikation und "Lebensbewältigung" hat; sie sind vielmehr gezielt auf diejenigen, der Deutsch im Bereich der Sekundarschule lernt und Interesse hat, mit entsprechenden deutschen Schülern oder Jugendlichen in Briefkontakt zu kommen. Eine gewisse Gleichartigkeit der kulturellen Situation wird dabei vorausgesetzt. Die Texte gehen u.E. vorbei an den Bedürfnissen von Schülern und Jugendlichen, die sich ganz unmittelbar auf eine Deutschlandreise vorbereiten, sie gehen ebenfalls vorbei an Jugendlichen, die mit relativ geringen Sprachkenntnissen in die Bundesrepublik gekommen sind, und sie gehen u.E. vorbei an den speziellen Problemen und Informationsbedürfnissen aller Schüler und Jugendlichen, die in einem kulturell ganz andersartigen Bereich zur Schule gehen.

Viele Dialoge und Übungen betreffen ohnehin eher die Situation

des Erwachsenen (sowohl die Auseinandersetzung mit dem Zöllner an der Grenze, Lektion 17, als auch spezifische Erwachsenengespräche, etwa Lektion 22, Unterhaltung 1, S. 51).

8) Grammatik

Grammatik wird ausdrücklich in das Lehrwerk einbezogen (s. Prospekt 1977, S. 2f., sowie Lehrerhandbuch zur 1. Auflage der Kurzfassung, S. 5ff., bes. S. 8f.). Auch die Schülerbücher enthalten explizite Hinweise, so Band 1, S. 92 (für den Schüler) und S. 93 (für den Lehrer). Diese Hinweise "an den Lehrer" eröffnen zwar den Vokabelteil. Sie beziehen sich aber weitgehend auf Grammatisches (Einbettung der Wörter in Sätze), wie auch der Vokabelteil selbst zahlreiche syntaktische Informationen enthält.

In den einzelnen Lektionen erscheint Grammatik im wesentlichen in den "Grundstoff"-Abschnitten. Hier werden die wichtigen Strukturen graphisch hervorgehoben. Relativ selten findet man explizite grammatische Regeln (z.B. K 2, S. 52: "Die Fragen beginnen mit WARUM. Die Antworten beginnen mit WEIL. Bei WEIL-Sätzen steht die Personalform immer am Ende. Vor WEIL steht immer ein Komma.").

Die gegebenen Regeln sind vorwiegend präskriptiver Art, was dem Lehrziel entspricht, eher die produktiven als die rezeptiven Fähigkeiten zu üben.

Auf bestimmte linguistische Schulen wird nicht verwiesen. Faktisch versucht das Lehrwerk, und zwar weithin mit Erfolg, Eigenes zu bringen: Der Spracherwerbsprozeß soll von kommunikativen Bedürfnissen motiviert und gesteuert werden. Ziel ist dabei, daß "die Schüler sprachliche Strukturen als Ausdruck ganz bestimmter Sprechintentionen" erleben (Lehrerhandbuch zur 1. Auflage der Kurzfassung, S. 6). Hierzu gibt es zwar Forschungsansätze, aber noch keine umfassend ausgearbeitete Theorie. Die Autoren versuchen also, auch im Bereich der Fachwissenschaften (Linguistik, Kommunikationstheorie) neue Wege zu gehen. Inwieweit dies im einzelnen gelingt, wird unten erörtert. - Freilich muß auch ein an kommunikativen Situationen orientiertes Lehrwerk Grammatik im herkömmlichen Sinn, nicht

zuletzt Morphologie, anbieten. In dieser Hinsicht ist VORWÄRTS traditionell, mit gewissen Einflüssen der im angelsächsischen Bereich üblichen Schulterminologie (gegenüber der Langfassung ist dieser Einfluß allerdings erheblich zurückgegangen). Die Terminologie ist somit lateinisch, man findet die herkömmlichen Wortklassenbezeichnungen wie Nomen, Verb, Adjektiv, Pronomen, Artikel, die dem Benutzer kaum Schwierigkeiten bereiten werden. Im Bereich der Satzglieder wird es schwieriger: neben Subjekt, Objekt, adverbialer Bestimmung kommt im Lehrerhandbuch (zur 1. Auflage der Kurzfassung) das Komplement vor, mit dem viele Benutzer Schwierigkeiten haben dürften, zumal der Terminus nicht definiert wird. Beschreibungssprache findet man in den über die Lektionen verstreuten Anweisungen, konzentriert in der sehr nützlichen Zusammenstellung von "Schulredensarten" in K 1, S. 91, und vor allem in den Vokabelteilen, die erheblich über einfache Worterklärungen hinausgehen. Ein gravierender Mangel der Vokabelteile ist jedoch, daß Beschreibungs- und Objektsprache graphisch nicht unterschieden werden. So werden in K 2, S. 117, die Stichwörter "unterstrichen" und "einsetzen (für)" wie Wörter der Primärtexte erläutert, obwohl sie nur metasprachlich verwendet werden. Gleiches findet sich auch in den Lektionstexten, vgl. K 1, S. 55: *Sie macht Blumen aus Papier. Das heißt basteln.* Umsichtige Lehrer werden hier Fehlerquellen auszuschalten wissen; je mehr aber die Lernenden auf sich selbst gestellt sind, desto größer ist gerade an solchen Stellen die Gefahr von Irrtümern. Bestimmte grammatische Strukturen werden auf einleuchtende Weise visuell vermittelt. So werden, vor allem in den ersten Lektionen, Fragen durch in Sprechblasen eingedruckte große Fragezeichen markiert (die Sprechblasen enthalten außerdem, in zunehmender Spezifizierung, die erfragten Gegenstände abgebildet), betonte Aussagen entsprechend mit Ausrufezeichen, Negation wird durch Auskreuzen des (bildlich dargestellten) Sachverhaltes dargestellt, Richtung durch Pfeile usw. Regelmäßig wiederkehrende "variierte Unterhaltungen" führen den Lernenden an den Paradigma-Begriff heran; dasselbe leistet, mit implizitem Hinweis auf verbale Valenz, ein sternförmiges Satzbaummodell in K 2, S. 59. Die Möglichkeiten visueller Wiedergabe grammatischer Strukturen sind im allgemeinen zwei-

fellos begrenzt; die sinnvollen Möglichkeiten hat VORWÄRTS gro-
benteils realisiert.

9) Phonik und Graphemik

Spezielle Aussprache- und Intonationsübungen werden nicht ange-
boten. Implizit freilich enthält das Tonbandmaterial zahlreiche
einschlägige Übungen. Es muß aber doch gefragt werden, ob kon-
krete phonische Übungen nicht den Lernerfolg verbessern könnten.

Die Fehlerschwerpunkte vor allem im segmentalen Bereich sind
bekannt. Wo Lehrwerke für die Primarstufe Diszernierungsübungen
anbieten - und dies offenbar mit Erfolg! -, ist entsprechender
Nutzen für die Sekundarstufe I zu erwarten.

Hinweise zur Orthographie finden sich nicht, solche zur Inter-
punktion nur vereinzelt.

10) Lexik

Die Semantisierung der deutschen Ausdrücke erfolgt in den er-
sten Lektionen visuell (in den Basistexten). Außerdem gibt es
in K 1 wie in K 2 einsprachige Vokabelteile, in denen die Wör-
ter nach Lektionen angeordnet sind. In diesen Vokabelteilen
wird anfänglich - in K 1 - vorwiegend visuell semantisiert: zu
neuen Vokabeln wird nach Möglichkeit ein Bild abgedruckt; da-
neben stehen kurze Erklärungen oder Verwendungsbeispiele. In
K 2 werden die Wörter mit wenigen Ausnahmen nur noch kontextu-
ell erklärt, oft mit morphologischen Hinweisen. In der Einlei-
tung zum Vokabelteil heißt es (K 1, S. 93): "Die 'Worterklä-
rungen' sollen nicht nur die Bedeutung der Wörter 'erklären'
(definieren), sondern auch ihre Einbettung in Sätze zeigen ...
Vor allem aber sollen die 'Worterklärungen' kein bloßes Ver-
zeichnis zum Nachschlagen, sondern eine wesentliche Hilfe beim
Erlernen, Einüben und Wiederholen des Wortschatzes sein." Die-
se Prinzipien müssen bei der Beurteilung des Vokabelteils be-
rücksichtigt werden.

Insgesamt lassen sich im Vokabelteil fünf Verfahren zur Seman-
tisierung unterscheiden. Wörter und Ausdrücke werden erklärt
durch

Visualisierung

Definition

Paraphrasen

Kontext

oder auf sonstige Art.

Diese Verfahren sind zweifellos interessant und ausbaufähig. Es ist den Autoren damit gelungen, einen großen Teil des Wortschatzes einleuchtend zu erklären. Aber die Vokabelteile leiden noch darunter, daß die verschiedenen Verfahren nicht immer eindeutig auseinanderzuhalten sind, daß man zum Beispiel nicht immer erkennen kann, ob eine Erklärung als Definition, als Paraphrase oder als Kontextbeispiel zu verstehen ist. Außerdem gibt es noch viele Mängel im einzelnen. Dafür einige Beispiele.

Visualisierungen:

Zu *Schlüssel* (K 2, S. 106) ist eine eindeutige Abbildung angegeben. Es wird nicht klar, wozu hier noch ein Kontextbeispiel hinzugefügt wird, zumal ein völlig unspezifisches (*Sie findet den ~ nicht.*). Bei *schälen* (K 2, S. 109) wird umgekehrt nur ein Kontextbeispiel gegeben: *Sie schält einen Apfel. (eine Banane, eine Birne, eine Kartoffel schälen)* - hier fehlt eine Visualisierung, denn der Kontext läßt auch Verben wie *essen, schneiden, waschen* u.a. zu. Gleiches gilt für den *Volkswagen* (K 2, S. 123), wo eine einfache Abbildung mehr genutzt hätte als die ohnehin irreführende Etymologie ("ein Wagen für das Volk"). Die Gleichsetzung von "Volkswagen" und "Käfer" zeigt im übrigen, wie vergänglich die Lieblingsvorstellungen unserer Zivilisation sind. Der *Frack* schließlich ist (K 2, S. 112) zwar richtig, aber unzureichend definiert ("eine schwarze, elegante Jacke für den Herrn" - auch der Zusatz "Ein Turniertänzer braucht einen Frack" hilft nicht weiter, wenn man nicht schon weiß, wie ein Frack beschaffen ist); die beigegebene Abbildung aber ist falsch: der Frack hat Schöße!

Definitionen:

Viele von ihnen sind unklar oder falsch, auch beigegebene Abbildungen helfen oft nicht, so

Straßenbahn (K 1, S. 107): "Die Straßenbahn ist ein klei-

ner Zug. Sie fährt in der Stadt."

Gasse (K 2, S. 122): "... eine kleine Straße"

Beamter (K 2, S. 109): die Angabe, daß in Deutschland Lehrer und Inspektoren Beamte seien, ist in ihrem ersten Teil nicht unbedingt richtig (es gibt auch angestellte Lehrer); daß sie vom Land bezahlt werden, ist nicht distinktiv (das Land bezahlt auch Arbeiter und Angestellte; keineswegs alle Beamten werden vom Land bezahlt); daß Drogisten und Kellner keine Beamten seien, wirkt eher verwirrend als klärend.

Bakteriologe (K 2, S. 119): "... ist ein Universitätsprofessor. Seine Arbeit ist der Kampf gegen Krankheiten." Als Definition ist diese "Erklärung" unbrauchbar.

Buchdrucker (K 2, S. 119): "... ist ein Arbeiter". Auch dies ist falsch.

Rind (K 2, S. 123): "... eine junge Kuh". Was ein Rind wirklich ist, kann man in jedem Lexikon nachlesen.

Terrasse (K 2, S. 128): "... ein großer Balkon ..."

Die Liste läßt sich nach Belieben erweitern. Der Gipfel des Peinlichen wird erreicht, wenn der (im wesentlichen richtigen) Erklärung zu *Fräulein* (K 1, S. 119) die Bemerkung hinzugefügt wird:

"Eine Frau hat einen Mann und vielleicht auch Kinder."

Eben dies entspricht nicht den geltenden Normen!

Paraphrasierende Erklärungen:

Auch hier begegnen Fehler:

Wir vom Fernsehen (K 2, S. 116) heißt: 'Wir arbeiten für das Fernsehen, wir kommen vom Fernsehen'.

Mm (K 2, S. 113): das gefällt mir.

trink doch mal (K 2, S. 117) heißt: mach doch einmal eine Probe, vielleicht schmeckt es dir! Wenn man aus dieser "Gleichung" die identischen Elemente eliminiert, erhält man

trink = mach eine Probe, vielleicht schmeckt es dir.

Als Erklärung ist dies unbrauchbar.

Erklärungen durch Kontextualisierung:

Unbrauchbar sind

noch nicht (K 2, S. 118): *Wir stehen noch an Land, wir sind noch nicht auf dem Schiff.* Dies hilft dem Lernenden nur weiter, wenn er die Bedeutung von *noch* schon kennt.

darum (K 2, S. 126): *Die Straßen in Blankenese sind eng. ~ können die Autos nicht schnell fahren.* Es könnte zum Beispiel auch ein Wort wie *dort* eingesetzt werden. Wer hilft dem Schüler, die Bedeutungen von *darum* und *dort* auseinanderzuhalten?

der Mensch (K 1, S. 99). Die verwendungsadäquate Kontextualisierung *Mensch, ist der aber stark!* wird durch die hinzugefügte "Definition" (Herr Schaudi ist ein Mensch, du bist ein Mensch, wir sind alle Menschen) unbrauchbar gemacht.

"Wunderbar - das Wetter ist schön, die Lerchen singen wunderbar." (K 1, S. 110).

Sonstige Semantisierungsarten:

Bei Komposita wird häufig, allerdings nicht konsequent, auf ihre Bestandteile hingewiesen. Vielfach funktioniert diese Semantisierung mit Hilfe der Wortbildung, z.B. bei *Marktplatz* (K 1, S. 94). In anderen Fällen ist sie aber irreführend: *Wachtmeister* (K 2, S. 110) - "die Wache; der Meister".

Eine Gliederung des Wortschatzes, die über die Lektionseinteilungen hinausginge, erfolgt nicht.

Wortbildung wird, wie soeben erwähnt, mehrfach bei der Semantisierung eingesetzt, begegnet darüber hinaus kaum und wird auch nicht systematisch geübt.

Die Wortklasseneinteilung folgt traditionellen Verfahren.

11) Morphologie und Syntax

Morphologie wird in angemessenem Umfang eingeführt, und zwar zunächst visuell, später durch systematische Übungen. Besondere Aufmerksamkeit wird der Konjugation, hier den verschiedenen Tempora, dem Genus der Nomina, den Möglichkeiten des Vergleichs gewidmet. Beachtenswert ist, daß sich wichtige Informationen hierzu, auch Flexionsparadigmen, im Vokabelteil finden.

Gemäß ihrem ausdrücklichen Programm bemühen sich die Autoren, auch Morphologie im Rahmen kommunikativer Kategorien darzubieten. Näheres hierzu siehe unter 12).

Über die Struktur von Phrasen enthält das Lehrwerk nur Weniges das Wenige implizit - Phrasen werden, wenn überhaupt, gewöhnlich bei den Übungen zur Flexion mitbehandelt. Zwar erscheint es nützlich, daß die verschiedenen Präpositionen nur (so K 2, S. 23) in ihrer Verwendung in Adverbialgliedern geübt werden, weil sich nur hier ihre Bedeutungen (um die es dabei geht) disziplinieren lassen; aber über die Frage, wie überhaupt Präpositionalphrasen gebildet werden können, wie sie sich zu anderen Phrasen verhalten usw., wird kein Wort verloren. Dies ist entschieden als Manko zu werten.

Syntaktische Funktionen werden hingegen eingehend behandelt. Schon früh finden sich Einsetzübungen für Satzglieder, zumal für das Subjekt. Das existimatorische Angaben (*aber, denn, ja* u.a.) schon in den ersten Lektionen begegnen, wurde bereits erwähnt. Um so mehr muß es wundernehmen, daß zur Rektion der Verben fast nichts gesagt wird, daß die Ergebnisse der gesamten Valenzforschung den Autoren offenbar unbekannt sind, jedenfalls von ihnen nicht genutzt werden. Selbst die Vokabelteile enthalten nicht einmal einfachste Valenzhinweise; bei Verben mit präpositionaler Rektion wird immerhin (meist) die Präposition angegeben. Ziemlich vereinzelt bleibt eine Liste von Akkusativverben in K 1, S. 82. Soviel Enthaltensamkeit in einem so wichtigen Bereich bleibt rätselhaft, vor allem nachdem die Fremdsprachendidaktik der letzten Jahre die Relevanz der Verbvalenz für den Spracherwerb immer deutlicher gemacht hat.

Zwischen Satz und Äußerung wird in dem Lehrwerk nicht explizit unterschieden, ebensowenig zwischen Satzarten und Äußerungsarten. Der kommunikative Ansatz macht allerdings solche Unterscheidungen unumgänglich, und sie kommen gelegentlich auch zum Ausdruck, so im "Grundstoff" (K 2, S. 46), wo mit Interrogativsätzen Bitten geäußert werden. Es wäre zu wünschen, daß derartige Unterschiede und Relationen zwischen Satz- und Äußerungsarten in dem Lehrwerk systematisch dargestellt und geübt werden - gerade weil die naive Gleichsetzung von Satz- und Äuße-

ungsarten in vielen Lehrwerken Verwirrung stiftet und sprach-
erwerbshemmend wirkt.

Komplexe Sätze werden verschiedentlich geübt - dies ist eine
Neuerung der Kurzfassung gegenüber der Langfassung; sie dient
dem Ziel, der Folge K 1 - K 2 eine gewisse Autonomie mit eige-
nem Abschluß zu verschaffen. So werden in L. 25 Stellung und
Interpunktion bei *daß*-Sätzen geübt, in L. 28 die Wortstellung
in *weil*-Sätzen.

Darüber hinaus wird der Wortstellung immer wieder Aufmerksam-
keit gewidmet. In K 1, S. 41 (L. 7) erscheint eine Art Wortstel-
lungstabelle, in der jeweils das Subjekt die Erststelle, das
finite Verb (es handelt sich um Hauptsätze) die Zweitstelle,
verschiedene adverbiale Elemente die folgenden Stellen und in-
finite Prädikatsteile (Infinitive), allerdings teilweise zusam-
men mit Richtungsergänzungen, die letzte Stelle besetzen. Einige
Erläuterungen hierzu, die auch die entsprechenden grammati-
schen Begriffe enthalten sollten, wünscht man sich für das kom-
mende Lehrerhandbuch. Ähnliche Wortstellungstabellen findet man
z.B. in K 1, S. 65 (L. 11).

Interessant sind zahlreiche Fälle kontextbedingter Vorfeldbe-
setzung, so in K 1, S. 83:

(Frage: *Hast du den Wasserkanister?*)

Ja, den Wasserkanister habe ich.

Entsprechend K 1, S. 88:

(Frage: *Kannst du schwimmen?*)

Nein, schwimmen kann ich nicht.

Hier sind gute Beobachtungen verarbeitet worden. Der Lehrer -
und implizit auch der Lernende - benötigt für den Transfer aber
eine Regel. Man ist gespannt auf das Lehrerhandbuch. Und man
wünscht sich generell, daß Wortstellungserscheinungen noch aus-
giebiger und noch systematischer gelehrt werden.

Auch Textkonstitution wird nicht explizit gemacht, ist aber im-
plizit in den zahlreichen Dialogen und Lesestücken realisiert.
Bewußt gemacht werden Textzusammenhänge allerdings lediglich
in den schon erwähnten Fällen, wo Satzgefüge eingeführt werden,
(L. 25 und L. 28). Es nimmt wunder, daß die textkonstitutive

Funktion der Anaphern nicht thematisiert wird, obwohl zahlreiche Anaphorisierungsübungen dies nahelegen, z.B. K 2, S. 123, (*über die Reise - darüber*) oder *bei dem Überfall auf die Sparkasse - dabei* (K 2, S. 124). Bloßes Anaphorisieren nützt hier gar nichts, solange Bedingungen und Funktion nicht klargemacht werden. Wie wichtig solche Explizitierung der zugrunde liegenden Regeln zumindest für die Autoren selbst ist, wird deutlich an einer kurzen Sequenz in K 2, S. 20, wo offensichtlich Textkonstitutionsregeln verletzt wurden:

Hier sieht man die St. Petri-Kirche. Der Turm ist grün.

Verschiedentlich auftauchende multiple-choice-Übungen sollen vermutlich der Textkonstitution dienen, so in K 2, S. 14, wo etwa auf die Frage (*Herr Bauer ist krank.*) *Was sagt er?* folgende 4 Antworten angeboten werden:

- a) *Ich habe immer Glück.*
- b) *Ende gut, alles gut.*
- c) *Gehen wir zum Sportplatz?*
- d) *Ach, es geht mir nicht gut!*

Solche Übungen mögen zur Prüfung des Textverständnisses gut sein (man könnte sich freilich Antworten denken, die weniger unsinnige Textkombinationen ergeben). Aber da es beim Spracherwerb keineswegs nur um sinnvolles, sondern eben auch um korrektes Sprechen geht, wäre hier ein Eingehen auf bestehende Regeln nützlich.

12) Kommunikative Kategorien/Sprechakte

Die Autoren betonen wiederholt, daß sie Sprache als Verständigungsmittel betrachten, daß es ihnen daher um die kommunikativ richtige und zweckmäßige Verwendung sprachlicher Mittel geht. Der "Grundstoff" wird großenteils unter kommunikativen Gesichtspunkten dargeboten: "So kann man nach dem Weg/der Uhrzeit fragen", ähnlich: so kann man fragen, wie etwas schmeckt, ob man etwas mag/wünscht usw. Es wird gezeigt und geübt, wie man befehlen, wie man bitten kann, wie man fragen kann, was man gern/lieber tut, wo etwas ist, wohin man geht, wie man vergleicht, beschreibt usw.

Dies ist zweifellos ein bemerkenswerter Ansatz, neu nicht als

Postulat, wohl aber als organisatorisches Prinzip eines Lehrwerks. VORWÄRTS könnte damit eine Revolution einleiten. Fragt man allerdings nach dem sprachlichen Niederschlag dieser kommunikativen Kategorien, so findet man, daß doch fast alles wieder beim alten geblieben ist: daß nämlich bestimmte Satzarten bestimmten Äußerungsarten zugeordnet werden, daß also zum Beispiel mit Interrogativsätzen gefragt wird usw. Und wo Diskrepanzen auftreten, wo etwa eine Bitte in die Form eines Interrogativsatzes gekleidet wird, fehlen Erläuterungen, Begründungen. Das Ganze läuft somit doch mehr oder weniger auf 1:1-Zuordnungen hinaus. Eben mit der Zerstörung dieses vordergründigen Parallelismus müßte die kommunikative Betrachtungsweise einsetzen. Es müßten also für die einzelnen kommunikativen Kategorien alternative sprachliche Formen angeboten werden, und es müßten die jeweiligen Gebrauchsbedingungen angegeben werden. Bitten zum Beispiel kann man mit Imperativsätzen, mit Interrogativsätzen, mit Konstativsätzen im Präsens, im Futur usw. äußern, und bei alledem spielen Modalpartikeln eine wichtige Rolle. Es ist klar, daß in einem Anfängerlehrwerk nicht alle diese Möglichkeiten auf einmal präsentiert werden können; aber der gefährlichen Gleichsetzung von kommunikativer und sprachlicher Kategorie muß von Anfang an begegnet werden. Das heißt: es muß schon hier der Blick auf mögliche andere Formen offengehalten werden. Dies geschieht weder im Lehrwerk noch in der "Kommunikativen Grammatik", die weiterhin als Begleitmaterial gilt.

13) Kontrastivität

Das Lehrwerk ist, seiner Zielsetzung entsprechend, nicht kontrastiv angelegt. Spuren kontrastiver Betrachtungsweise, die auf eine frühere Konzeption (Deutschlehrwerk für Anglophonen) zurückgehen, finden sich nur noch im terminologischen Bereich, und auch hier in gegenüber der Langfassung erheblich vermindertem Umfang.

14) Thematische Zielangabe

Die Kompaktfassung K 1/2 will den Schüler befähigen, "wichtige Kommunikationssituationen zu bewältigen, d.h. die Aussagen und Sprachabsichten der Partner zu verstehen und kompetent auf sie

zu reagieren" (Info-Heft, S. 28); die Information, die vermittelt werden soll, ist in inhaltlicher Hinsicht: "das Leben einer deutschen Familie in einer wirklich vorhandenen deutschen Kleinstadt kennen zu lernen" (Info-Heft, S. 29). Doch die Inhaltspräsentation ist der schwächste Teil des Lehrwerks.

15) Kommunikation, Gesellschaft, Situationen

Die Textsortenauswahl des Lehrwerks beschränkt sich auf Dialoge, Bildbeschreibungen, Kurzberichte und (gelegentlich) Werbe- und Erzähltexte. Manche Bildbeschreibungen sind zu Bildgeschichten aneinandergesetzt worden; dies gilt vor allem für die Lektionsteile "Deutschlandkunde". In zahlreichen Fällen entsprechen die Bildtexte nicht dem Bildinhalt selbst, vgl. z.B. K 2, S. 62, oder lassen an Genauigkeit zu wünschen übrig. Lesehaltungen werden nicht in die Erörterung einbezogen, obwohl jede Lektion einen Abschnitt über "Lesen und Schreiben" bringt. Von Textfunktionen wird nichts gesagt. Die Textinhalte sind in aller Regel kulturunspezifischer Art; es bleibt unklar, in welcher Weise sie beim Aufbau einer auch nur elementaren fremdkulturellen Handlungskompetenz hilfreich sein können. In K 1, S. 144, wird selbst das Rasenmähen unter die Rubrik "Deutschlandkunde" subsumiert, in K 1, S. 66, das Puzzle-Spielen. Irgendein Fingerzeig, wieso und inwiefern diese Tätigkeiten irgend etwas mit Eigenheiten der deutschen Gegenwartsgesellschaft zu tun haben, wäre hier notwendig gewesen. Bedenklich eintönig und gleichförmig sind die als "Deutschlandkunde" deklarierten Familienporträts Reinshagen, Köbernick etc. Fremdkulturelle Konturierungen werden nirgends gegeben.

Eine Situationsplanung ist nicht erkennbar. Die gebrachten Situationen sind (schon optisch) stilisierte Alltagsszenen des (westlichen) Privatlebens, die steril und problemlos wirken. Bis auf sehr wenige Ansätze gibt es keinerlei Vergleichssetzungen, die Einblicke in die Strukturen der fremden Gesellschaft eröffnen, wie es auch keinerlei finanzielle, politische, schulische Konflikte, Probleme, Herausforderungen gibt. An ernstzunehmenden Fremdkultur-Informationen bietet das Lehrwerk so gut wie nichts.

16) Interkulturelle Kommunikation, Kulturrelativierung,
Deutschlandbild

Die ersten beiden Frage- bzw. Darstellungskomplexe entfallen, das Deutschlandbild ist idyllisch und bis auf wenige Ansätze differenzierender Art (etwa K 2, S. 81) die Beschreibung der Preisentwicklung) konturenlos und unkritisch auf bloß Privates verengt, was gerade für die jugendliche Zielgruppe des Lehrwerks fragwürdig ist und zur Versimpelung fremder (und mit ihr auch der eigenen) Realität beiträgt. Eine europäische Perspektive bietet das Lehrwerk ebensowenig, wie es weltkundliche Aspekte einbezieht - dabei hätte sich etwa an der Reaktion einer Familie auf den Bau z.B. eines Kraftwerkes gut und bequem auf beide eingehen und beider Relevanz für die Modellfamilie verdeutlichen lassen.