

Mannheimer Gutachten

zu ausgewählten Lehrwerken

Deutsch als Fremdsprache

**erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes
der Bundesrepublik Deutschland
von der**

**Kommission für Lehrwerke DaF:
Ulrich Engel, Wolfgang Halm, Hans-Jürgen Krumm,
Wolf Dieter Ortmann, Robert Picht, Dietrich Rall,
Walter Schmidt, Gerhard Stickel,
Klaus Vorderwülbecke, Alois Wierlacher**

Julius Groos Verlag Heidelberg

ISBN 3-87276-010-6

Bestellnummer 10

© 1977 Julius Groos Verlag, D-6900 Heidelberg

Gesamtherstellung: difo-druck schmacht, D-8600 Bamberg

INHALT

Vorbemerkung	Seite
1. Allgemeines	1
1.0. Einleitung	1
1.0.1. Auftrag	1
1.0.2. Mitglieder der Kommission	1
1.0.3. Chronologie und Arbeitsweise	2
1.0.4. Geprüfte Lehrwerke	3
1.0.5. Kriterien zur Begutachtung der Lehrwerke	9
1.0.6. Aufbau des allgemeinen Teils	
1.1. Didaktik	19
1.1.1. Zur Kriterienliste	19
1.1.2. Defizite und Tendenzen in den beurteilten Lehrwerken	24
1.2. Linguistik	32
1.2.1. Zur Kriterienliste	32
1.2.2. Defizite und Tendenzen in den beurteilten Lehrwerken	35
1.3. Themenplanung	37
1.3.1. Zur Kriterienliste	37
1.3.2. Defizite und Tendenzen in den beurteilten Lehrwerken	39
1.4. Zusammenfassende Beurteilung der einzelnen Lehrwerke	43
1.4.1. Lehrwerke für Erwachsene bzw. Jugendliche	43
1.4.2. Lehrwerke für Kinder und Jugendliche	66
1.5. Forderungen an Lehrwerke	75
1.5.1. Didaktik	75
1.5.2. Linguistik	77
1.5.3. Themenplanung	79
2. ADLER/STEFFENS	81
3. BNS	97
4. DEMETZ/PUENTE	115
5. DEUTSCH x 3	125
6. DEUTSCH 2000	143
7. KAUFMANN	160
8. KESSLER	167
9. MODERNE WELT	180
10. SCHADE	191
11. SCHÖLER	201
12. SCHULZ-GRIESBACH	215
13. AUF DEUTSCH, BITTE!	235
14. MAHLER/SCHMITT	246
15. VORWÄRTS	259
16. KOMM BITTE!	277

VORBEMERKUNG

Dieser Band enthält ein synoptisches Gutachten sowie 15 ausführliche Einzelgutachten zu Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache, die eine Kommission im Auftrag des Auswärtigen Amtes in den Jahren 1974 bis 1976 erarbeitet hat.

Die synoptische Fassung (ohne Einzelgutachten) ist auch im Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 3, Heidelberg 1977, auf den Seiten 296 - 338 veröffentlicht worden.

Die Arbeit der Kommission ist damit abgeschlossen. Über die Frage, ob zu einem späteren Zeitpunkt weitere Gutachten erstellt werden sollen, ist noch nicht entschieden worden. Wenn man berücksichtigt, daß ein solches Unternehmen unschätzbare Erfahrungen liefert, kritisches Methodenbewußtsein entwickelt und Formen der Zusammenarbeit begründet, die sich durchaus nicht von selbst verstehen, so wäre es zu bedauern, wenn keine gleichartigen Unternehmungen folgen würden. Für diesen Fall erscheint es uns, nachdem im ersten Schritt nur Lehrwerke geprüft wurden, die Deutsch als Fremdsprache in adressatenunspezifischer Weise vermitteln wollen, angemessen, in einer zweiten Phase kontrastiv angelegte Lehrwerke zu untersuchen - Lehrwerke also, in denen die Zielsprache Deutsch nur an Vertreter einer bestimmten Ausgangssprache vermittelt werden soll.

Ulrich Engel

1. ALLGEMEINES

1.0. Einleitung

1.0.1. Auftrag

Am 14.7.1974 wurden neun Wissenschaftler von der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes aufgefordert, Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache unter den Aspekten der Fremdsprachendidaktik, der Linguistik und der Deutschlandkunde einer Prüfung zu unterziehen. Die Versammelten nahmen nach eingehender Diskussion den Auftrag an und konstituierten sich als "Kommission zur Begutachtung von Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache".

Diese Kommission legt hiermit als Ergebnis zweieinhalbjähriger Arbeit einen Bericht vor, in dem die Teilgutachten zu den einzelnen Lehrwerken nach den Untersuchungsbereichen Didaktik, Linguistik, Themenplanung (Deutschlandkunde) synoptisch zusammengefaßt sind.

1.0.2. Mitglieder der Kommission

Bei der Berufung hatte das Auswärtige Amt darauf Wert gelegt, daß die Bereiche Didaktik, Linguistik und Deutschlandkunde möglichst angemessen vertreten waren. In der Folgezeit schieden einige Mitglieder infolge beruflicher Veränderungen aus. Neubereufungen erfolgten aufgrund von Vorschlägen der Kommission. Dabei wurde darauf geachtet, daß besonders Institutionen, die sich mit Deutsch als Fremdsprache befassen, durch Mitglieder vertreten waren - ungeachtet der Tatsache, daß die Berufungen ad personam erfolgten und demgemäß die Gutachten nicht von den betreffenden Institutionen mitverantwortet werden. Jedenfalls gehörten in der ursprünglichen wie in der endgültigen Zusammensetzung neben Mitgliedern der Universitäten Hamburg und Heidelberg auch Mitarbeiter des Goethe-Instituts, des Instituts für deutsche Sprache, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und

des Deutschen Volkshochschulverbandes der Kommission an; der Deutsche Akademische Austauschdienst war durch einen ihm assoziierten Mitarbeiter (Rall) vertreten.

Verantwortliche Mitglieder der Kommission waren:

Professor Dr. Ulrich Engel, Mannheim (Institut für deutsche Sprache)

Wolfgang Halm, Frankfurt (Deutscher Volkshochschulverband)

Professor Dr. Hans-Jürgen Krumm, Universität Hamburg

Dr. Wolf Dieter Ortman, München (Goethe-Institut)

Dr. Robert Picht, Ludwigsburg (Deutsch-Französisches Institut)

Dr. Dietrich Rall, Universität Mexico (UNAM)

Oberregierungsrat Walter Schmidt, Köln (Zentralstelle für Auslandsschulwesen)

Dr. Gerhard Stickel, Mannheim (Institut für deutsche Sprache)

Klaus Vorderwülbecke, Mannheim (Institut für deutsche Sprache)

Dr. Alois Wierlacher, Universität Heidelberg.

Es wurden drei Arbeitsgruppen gebildet. Leiter der Arbeitsgruppe Didaktik (5 Mitglieder) war Hans-Jürgen Krumm; Leiter der Arbeitsgruppe Linguistik (3 Mitglieder) war Gerhard Stickel; Leiter der Arbeitsgruppe Themenplanung (2 Mitglieder) war Alois Wierlacher.

Vorsitzender der gesamten Kommission war Ulrich Engel.

Ungeachtet der Arbeitsteilung (vgl. auch 1.0.3.) wird das Gutachten im ganzen wie in Einzelheiten von allen Mitgliedern der Kommission verantwortet.

1.0.3. Chronologie und Arbeitsweise

Nach einem ursprünglichen Vorschlag der Kommission sollten die Kommissionsmitglieder durch einen hauptamtlichen Mitarbeiter unterstützt werden. Außerdem war vorgesehen, die relevanten Daten elektronisch zu speichern und auszuwerten. Ende 1974 bzw. im Frühjahr 1975 wurde deutlich, daß beide Vorschläge aus finanziellen Gründen nicht zu realisieren waren. Der Abschluß der Gutachtertätigkeit, der zunächst für Anfang 1976 vorgesehen war, verzögerte sich infolgedessen um ein Jahr.

Immerhin konnte noch 1974 ein Katalog von "Kriterien für die Beurteilung von Lehrwerken im Bereich Deutsch als Fremdsprache"

fertiggestellt werden; er wurde im *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 1, 1975, (S. 93 - 101) veröffentlicht. Auch die Auswahl der zu analysierenden Lehrwerke stand Ende 1974 fest (vgl. 1.0.4.); Anfang 1975 lagen, nach Überwindung mancher Schwierigkeiten, Exemplare sämtlicher Lehrwerke jedem Gutachter vor. Ende 1975 wurde die "Kriterienliste" entsprechend den gemachten Erfahrungen revidiert; eine zweite Revision erfolgte im Herbst 1976. Aufgrund dieser letzten Form der Kriterienliste wurden die definitiven Gutachten erstellt.

Jedes Kommissionsmitglied verfaßte für den ihm zugewiesenen Bereich Rohgutachten, aus denen die Leiter der Arbeitsgruppen Teilgutachten erstellten; der Vorsitzende stellte daraus die Gutachten für jedes geprüfte Lehrwerk zusammen. Parallel dazu verfaßten die Gruppenleiter zusammen mit dem Vorsitzenden die folgende synoptische Fassung der Gutachten. Der Koordination dienten unter anderem Arbeitsbesprechungen, bei denen auch das Auswärtige Amt sowie gelegentlich der Sprachverband, Mainz, und die Carl-Duisburg-Centren vertreten waren.

1.0.4. Geprüfte Lehrwerke

Angesichts der begrenzten finanziellen Möglichkeiten sowie im Interesse einer benutzerorientierten Prioritätensetzung beschloß die Kommission schon im September 1974, die Untersuchung zu beschränken auf

- Lehrwerke, die im deutschen Sprachraum erstellt worden (und erschienen) sind;
- Lehrwerke, die in ihrer Anwendung nicht regional begrenzt sind, sondern der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache schlechthin dienen wollen;
- Lehrwerke für Lernende ab Sekundarstufe II. Dies bedeutet, daß Lehrwerke für Gastarbeiter und Gastarbeiterkinder nur ausnahmsweise und aus besonders triftigen Gründen einbezogen wurden.

Die Auswahl der einzelnen Lehrwerke erfolgte unter anderem aufgrund der Broschüre "Arbeitsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer" des Goethe-Instituts.

Die dritte der genannten Einschränkungen geht davon aus, daß für den Bereich "Deutsch für ausländische Arbeitnehmer" in erster Linie der Sprachverband, Mainz, zuständig ist (was diesem von der Kommission ausdrücklich bestätigt wurde). Trotzdem wurde dieser Bereich als so wichtig erachtet, daß DEMETZ/PUENTE und KOMM BITTE! in die Liste aufgenommen wurden. Auch der Bereich "Deutsch für die Primarstufe" sollte nicht völlig ausgeschlossen werden; auch aus diesem Grund wurde KOMM BITTE!, ferner AUF DEUTSCH, BITTE! und MAHLER/SCHMITT geprüft.

Die Kommission einigte sich auf folgenden Katalog von Lehrwerken:

Lehrwerke für Erwachsene und Jugendliche

ADLER/STEFFENS (Kurztitel)

Adler, Klaus; Steffens, Benno:

- Deutsch für die Mittelstufe, Band 1, München (Hueber)
- Texte und Übungen, 1974 (TU)
- Lösungen und Transkriptionen, 1975 (LT)
- Arbeitsheft, 1975 (AH)

BNS (Kurztitel)

Braun, Korbinian; Nieder, Lorenz; Schmöe, Friedrich:

- Deutsch als Fremdsprache, Stuttgart (Klett)
- Übungsbuch IA, Grundkurs, 1974
- Lehrerheft IA, 1973
- Blaasch, Strukturübungen und Tests zu IA, 1974
- Lechner, Dialogische Übungen zu IA, 1973
- Übungsbuch IB, Ergänzungskurs, 1974 (Braun/Schmöe)
- Hinweise für den Lehrer IB, 1974
- Übungsbuch II, Aufbaukurs, 1974
- Lehrerheft II, 1970
- Blaasch, Strukturübungen und Tests zu II, 1974
- Lechner, Dialogische Übungen zu II, 1973

DEMETZ/PUENTE (Kurztitel)

Demetz, H.J.; Puente, J.M.:

- Deutsch - Ihre neue Sprache, Wiesbaden (Falken-Verlag)
- Übungsbuch, 1973
- Lehrerheft o.J.

DEUTSCH x 3 (Kurztitel)

Griesbach, Heinz:

Deutsch x 3, Berlin (Langenscheidt)

Lernbuch I, 1974

Sprechübungen I, 1974

Lösungsheft I, 1974

Übungsbuch I, 1974

Lehrerheft I, o.J.

DEUTSCH 2000 (Kurztitel)

Schäpers, Roland u.a.:

Deutsch 2000, München (Hueber)

Schülerbuch I, ⁴1974Arbeitsbuch I, ²1974Lehrerheft I, ³1974Sprechübungen I, ²1974Schülerbuch II, ²1974Arbeitsbuch II, ²1974

Lehrerheft II, 1973

Sprechübungen II, 1973

Schülerbuch III, 1974

Lehrerheft III, ²1975

Grammatik der modernen deutschen Umgangssprache, 1975

KAUFMANN (Kurztitel)

Kaufmann, Gerhard:

Wie sag ich's auf deutsch?, München (Hueber) ⁵1973

KESSLER (Kurztitel)

Kessler, Hermann:

Deutsch für Ausländer, Königswinter (Verlag für Sprachmethodik)

Teil I: Leichter Anfang, ⁶⁷1974Teil Ia: Leichte Aufgaben, ³⁸1974Teil II: Schneller Fortgang, ¹³1973Teil IIa: Kurze Übungen, ¹⁰1974Lehrerheft, ⁹1974

H. Kessler, Die Methode "Deutsch für Ausländer" und die moderne Linguistik, in: Deutsch für Ausländer, Heft 10, 1969, S. 7 - 10.

MODERNE WELT (Kurztitel)

Griesbach, Heinz:

Deutsch für Fortgeschrittene, München (Hueber)

Moderne Welt 1, 1970

Moderne Welt 2, ³1974Sprachheft 1, ³1974Deutsche Grammatik im Überblick, ⁴1974

SCHADE (Kurztitel)

Schade, G.:

Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften,
Berlin ⁵1975 (E. Schmidt)

SCHÖLER (Kurztitel)

Schöler, Waltraud:

Programmiertes Deutsch, Paderborn (Schöningh)

Lehrbuch Band 1, ²1972

Übungsheft Band 1, 1972

Lehrerheft Band 1, ²1972

Lehrbuch Band 2, 1972

Übungsheft Band 2, 1972

Lehrerheft Band 2, 1972

Hinweise zu Zielsetzung, Aufbau, Struktur und Präsentation, 1973.

SCHULZ-GRIESBACH (Kurztitel)

Schulz, Dora; Griesbach, Heinz:

Deutsche Sprachlehre für Ausländer, München (Hueber)

Grundstufe in einem Band:

Lehrbuch, ⁴1974Lehrerheft, ⁵1974

Schülerheft 1971

Grundstufe in 2 Bänden:

Lehrbuch 1. Teil, Neubearbeitung 1976

Mittelstufe: Moderner deutscher Sprachgebrauch:

Lehrbuch, 1966

Schülerheft, ²1971

Lehrerheft 1968

Lehrwerke für Kinder und Jugendliche

AUF DEUTSCH, BITTE! (Kurztitel)

Schulz-Griesbach-Lund/Lund-Heinsen:

Auf deutsch, bitte!, München (Hueber)

Band 1 (Schülerbuch), ⁴1974Band 1 (Übungsheft), ⁶1974Band 2 (Schülerbuch), ³1974Band 2 (Übungsheft), ³1975Lehrerheft Band 1, ³1974

MAHLER/SCHMITT (Kurztitel)

Mahler, Gerhard; Schmitt, Richard:

Wir lernen Deutsch. Unterrichtswerk für den Deutschunter-
richt im Ausland, Frankfurt (Diesterweg)Band 1, ⁶1972

Beiheft Englisch, 1967

VORWÄRTS (Kurztitel)

The Nuffield Foundation: Vorwärts International, 1969ff.

Stufe 1A: Lehrerhandbuch, 1971

Lese- und Schreibübungen (1. Hälfte), 1974

Brusela 1, 1972

Stufe 1B: Lehrerhandbuch, 1971

Lese- und Schreibübungen (2. Hälfte), 1974

Jetzt lesen wir, 1969

Wir lesen und schreiben 1, 1972

Brusela 2, 1969

Stufe 2A: Lehrerhandbuch, 1972

Wir lesen und schreiben 2, 1969

Wir lesen und schreiben 3, 1969

Stufe 2B: Lehrerhandbuch, 1972

Wir lesen und schreiben 4, 1970

Wir lesen und schreiben 5, 1970

Stufe 3: Lehrerhandbuch, 1972

Schülerbuch (4 Einheiten), 1972

Grammat. Übungsheft 1-4 (Material für leistungs-
schwächere Schüler), 1972Magazin 1 und 2 (Material für leistungsstärkere
Schüler), 1972

Gelegentlich zum Vergleich herangezogen, aber nicht analysiert wurde:

VORWÄRTS (Kurzfassung)

Lehrerhandbuch, Schülerbuch, 1974

Nur für das linguistische Teilgutachten beigezogen wurde:

Kommunikative Grammatik 1-5, 1974

Für die Untersuchung mitverwendet wurde der Verlagsprospekt.

KOMM BITTE! (Kurztitel)

Schuh, Hermann:

Komm bitte!, München (Hueber)

Bildwörterbuch, ¹1974

Lehrerhandbuch, 1974

Leseheft 1, 1974

Wie man leicht sieht, gelten für die Auswahl der Materialien aus den für die Untersuchung vorgesehenen Lehrwerken drei Einschränkungen:

- Lehrwerkteile, die bei Beginn der Gutachtertätigkeit noch nicht vorlagen, konnten in der Regel nicht mehr in die Untersuchung einbezogen werden. Aus diesem Grund sind z.B. Band 3 von SCHÖLER, die Bände 4 und 5 von VORWÄRTS sowie die Neubearbeitung von KESSLER, Band 3, nicht berücksichtigt.
- Auf die auditiven und visuellen Medien wurde nur in Einzelfällen zurückgegriffen, um das Urteil abzurunden. Nicht alle Medien lagen der Kommission vor; auch hätte der Aufwand z.B. des Abhörens mehrerer hundert Tonbandstunden den Abschluß des Gutachtens erheblich verzögert.
- Auch Lesehefte, begleitende Lektürehefte usw. wurden nicht systematisch begutachtet.

Dies bedeutet, daß nur die Grundmaterialien für Lehrer und Schüler Gegenstand des Gutachtens bilden. Mancher Leser wird dies bedauern, mancher Autor mag dies bemängeln. Die Beschränkung auf die umrissenen Materialien war indessen angesichts der zeitlichen Möglichkeiten der Gutachter geboten. Jedenfalls wird man nicht mit dem Hinweis, ein bestimmtes Lehrwerk sei, weil es sich auf spezielle (von uns nicht geprüfte) Medien

stütze, einseitig oder unzureichend analysiert worden, die Arbeit der Gutachterkommission in Frage stellen können. Die hiermit vorgelegten Gutachten erheben den Anspruch, die geprüften Lehrwerke angemessen zu beurteilen insoweit, als sie untersucht wurden; weitergehende Ansprüche werden nicht erhoben.

1.0.5. Kriterien zur Begutachtung der Lehrwerke

Die Kriterien wurden - in Anlehnung an den Unterrichtsmediendienst der Pädagogischen Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschulverbandes sowie den Kriterienraster für die EDV-Speicherung (Lochkarte) von Lehrwerks-Merkmalen (in: Arbeitsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer, München 1974) - in die Bereiche Didaktik, Linguistik und Themenplanung (Deutschlandkunde) gegliedert. Diese Gliederung, die eine sinnvolle Arbeitsteilung zwischen einzelnen Gutachtern ermöglichen sollte, will keineswegs den Eindruck erwecken, als ob sich diese drei Bereiche unabhängig voneinander bewerten ließen. In den vorliegenden Gutachten ist diese Dreiteilung lediglich als Akzentsetzung zu verstehen; selbstverständlich ergeben sich auch bei dieser Aufteilung Überschneidungen, so etwa im Bereich der Texte, die unter allen drei Aspekten zu prüfen waren.

Die Kriterien, nach denen hier Lehrwerke beurteilt werden, sind zunächst einmal eher analysierend und beschreibend als bewertend formuliert. Es wird davon ausgegangen, daß die Verwendung von Lehrwerken unter verschiedenen Unterrichtsbedingungen und mit verschiedenen Zielgruppen nur dann sinnvoll ist, wenn der Lehrende unabhängig vom jeweiligen methodischen Standpunkt über die methodischen Implikationen, die Struktur eines Lehrwerks und seine Zielsetzungen genaue Auskunft erhält. Nur so wird der Lehrende in die Lage versetzt, einen der Konzeption des Lehrwerks entsprechenden und den Kursteilnehmern gerecht werdenden, lernzielbezogenen Unterricht durchzuführen. Freilich enthält jede analysierende Beschreibung von Lehrwerken immer auch bewertende Elemente; diese Bewertung soll stichwortartig anhand der Kriterien, die der Beurteilung zugrunde liegen, deutlich gemacht werden. Im Hintergrund steht dabei keineswegs die

Vorstellung, es gebe so etwas wie "das ideale Lehrwerk", das möglichst allen Situationen und Intentionen gerecht wird. Vielmehr wird von der Vorstellung ausgegangen, daß es unterschiedliche, an den verschiedenen Zielsetzungen und Unterrichtsbedingungen orientierte Lehrwerkskonzeptionen gibt. Als gemeinsamer Nenner aller Konzeptionen hat zu gelten, daß der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache den Lerner in jedem Fall zu aktivem, produktivem Gebrauch der Sprache befähigen soll. Andere Konzeptionen (z.B. bloß rezeptive Sprachbeherrschung, reines Leseverständnis) haben für spezielle Adressatengruppen durchaus ihre Berechtigung; jedoch erstreckt sich die hier vorgenommene Begutachtung nicht auf Lehrwerke mit derart eingeschränkter (ausschließlicher) Zielsetzung.

Die Anerkennung des oben formulierten Generalnenners bedeutet - unter Einbeziehung der sogenannten "kommunikativen Didaktik", der Sprechhandlungstheorie und der Pragmalinguistik sowie weiterer didaktischer und linguistischer Theorieansätze, die in der letzten Zeit entwickelt wurden -, daß in Lehrwerken nicht nur das Sprachsystem (die Grammatik), sondern auch die Bedingungen der Sprachverwendung zu berücksichtigen sind, und daß dem Lernenden genügend Gelegenheit geboten werden muß, die Sprache schon im Lernprozeß tatsächlich zu verwenden. In der neueren didaktischen Diskussion ist verschiedentlich darauf hingewiesen worden, daß dies im Rahmen eines ausschließlich lehrerzentrierten Unterrichts nur bedingt möglich ist, weil der Lernende hier immer in die Rolle des vorwiegend reagierenden Gesprächspartners gedrängt wird. Daher war auch zu prüfen, ob die einzelnen Lehrwerke Möglichkeiten anbieten, Alternativen zu einem ausschließlich lehrerzentrierten Unterricht zu entwickeln. Auch diese Frage darf selbstverständlich nicht abstrakt, sondern immer nur orientiert an speziellen Zielsetzungen und Zielgruppen gestellt werden.

Die Kriterienliste wird im Folgenden in der derzeit gültigen, zweimal (Herbst 1975, Ende 1976) revidierten Fassung abgedruckt. Im groben gesehen gehören die Teile 1 bis 6.3. zum didaktischen Bereich, 6.4 bis 11 zum linguistischen, 12 bis 14 zum Bereich

der Themenplanung (Deutschlandkunde)

Liste von KRITERIEN

zur Begutachtung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache
Stand 1.2.1977

- 0. Untersuchte Materialien
- 1. Lernziele und Methoden
 - 1.1. Hinweise für den Kursleiter
 - 1.1.1. Allgemeine Hinweise auf Zielsetzungen und Grundlagen
 - 1.1.2. Lernzielbeschreibungen
 - 1.1.3. Angaben zu Zielgruppe und Lernvoraussetzungen
 - 1.1.4. Hinweise auf fachwissenschaftliche, lerntheoretische, methodische Positionen

Fragen: sind solche Hinweise vorhanden/nicht vorhanden?
Sind sie nach Meinung der Rezensenten richtig und brauchbar?
 - 1.2. Hinweise für den Lerner
 - 1.2.1. Lernzielangaben
 - 1.2.2. Hinweise zum selbständigen Arbeiten (Voraussetzungen, Verfahren, Aufwand)

Fragen wie bei 1.1.
 - 1.3.1. Soll das Lehrwerk zu einem bestimmten Abschluß führen?
(nicht erschließbar/nicht vorhanden/Zertifikate, Diplome (z.B. VHS, KMK, GI)/Fachprüfungen (z.B. Uni-versitäts-Sprachprüfung)/Sonstiges (aufzählen).)
 - 1.3.2. Stimmen Lernziel und Zertifikatsanforderung überein in den Bereichen Wortschatz/Syntaktische Strukturen/Situationen?
- 2. Struktur des Lehrwerks
 - 2.1. Genereller Aufbau
 - 2.1.1. Sind alle Lektionen gleichartig aufgebaut?
 - 2.1.2. Folgen die Lektionen einer sprachlichen/inhaltlich-situativen Entwicklung?
 - 2.1.3. Haben die Lektionen jeweils gesonderte sprachliche/situative Schwerpunkte?

- 2.1.4. Bestehen inhaltliche Bezüge zwischen den Lektionen (Leitmotive, Verknüpfungen)?
- 2.1.5. Sind die Texte nach Textsorten oder Situationstypen über die Lektionen verteilt?
- 2.1.6. Werden die Lektionen durch lektionsübergreifende Materialien oder Kapitel ergänzt? (Grammatisches Beiheft/Vokabelanhang oder Vokabelbeiheft/Testheft/Arbeitsbögen/Tonbandübungen/Foliensätze/Sonstiges).
- 2.2. Aufbau der einzelnen Lektion
 - 2.2.1. Phonetikteil/Text/Grammatikteil bzw. grammatische Übungen/Übersetzungsübungen/Vokabelteil/Tests für Selbstkontrolle/Lehrerkontrolle/zugeordnete Tonbandübungen
 - 2.2.2. Sind die einzelnen Lektionsteile sinnvoll aufeinander bezogen?
 - 2.2.3. Sind die einzelnen Lektionsteile im Hinblick auf einen bestimmten Lernrhythmus aufeinander aufgebaut?
- 2.3. Medienverbund
- 3. Verwendung des Lehrwerks
 - 3.1. Selbstunterricht (streng programmiert/teilprogrammiert/nicht programmiert)
 - 3.2. Klassenunterricht (als Leitmedium/als Mittel der Differenzierung)
 - 3.3. Decken sich Lektion und Unterrichtseinheit?
- 4. Fertigkeiten
 - 4.1. Welche Fertigkeiten werden ausgebildet? (Verstehendes Hören/verstehendes Lesen/imitatives Sprechen/produktives Sprechen/Schreiben)
 - 4.2. Wie werden diese Fertigkeiten ausgebildet? (Gleichzeitig/nacheinander/nur einzelne schwerpunktmäßig)
 - 4.3. Werden sie in ausreichendem Maße ausgebildet (bezogen auf das Lernziel)?
- 5. Übungen
 - 5.1. Übungsformen (Substitution, Umformungen u.a.)

- 5.2. Werden die Übungsformen begründet?
 - 5.3. Dienen die Übungen der Wiederholung von Grammatik/Wortschatz?
 - 5.4. Werden in den Übungen neben den paradigmatischen auch die syntagmatischen Beziehungen berücksichtigt?
 - 5.5. Bestehen dialogähnliche Zusammenhänge zwischen oder innerhalb der einzelnen Übungen und zwischen den Übungen und den Texten?
 - 5.6. Sind die Übungen in die Lektionen integriert?
 - 5.7. Bewertung der Übungen hinsichtlich Motivierung der Lerner/Aktivierung der Lerner
- 6. Sprachdidaktische Konzeption
 - 6.1. Methodischer Ansatz
 - 6.1.1. Ist der methodische Ansatz traditionell (grammatisierend-übersetzend)/monolingual/audiovisuell/Mischformen (spezifizieren!)/keine klare Methodenkonzeption angebar?
 - 6.1.2. Erhält der Lehrer ausreichend Hilfen für die Realisierung der methodischen Konzeption?
 - 6.1.3. Wie wird die Problematik der Einsprachigkeit im Lehrbuch angegangen?
 - 6.2. Progression (zu langsam/zu steil; linear/konzentrisch; weiteres zur Progression)
 - 6.3. Semantisierung der deutschen Ausdrücke (zweisprachig [Übersetzung, fremdsprachige Glossare u.a.]/durch Visualisierung/durch Umschreibung bzw. Definition/kontextuell/paradigmatisch)
 - 6.4. Grammatik
 - 6.4.1. Wird Grammatik ausdrücklich einbezogen? (im Lernmaterial [Grammatik für Lernende]/in Vorwort, Beiheft, Lehrerhandbuch [Grammatik für Lehrer])
 - 6.4.2. Art der verwendeten Begriffe und Regeln?(formal-deduktiv/induktiv-operational/metaphorisch-andeutend/implizit (hinter Übungen versteckt)/anders oder nicht erkennbar)

- 6.4.3. Wird ausdrücklich auf bestimmte grammatische Theorien oder Schulen Bezug genommen? (Traditionelle Grammatik (am Lateinischen orientierte Schulgrammatik)/inhaltbezogene Grammatik/strukturalistische Grammatik (Distributionalismus)/funktionale (leistungsbezogene) Grammatik/Dependenzgrammatik/Verbgrammatik/generative Transformationsgrammatik/andere Richtungen (welche?)/hybride (eklektische) Grammatik (spezifizieren)
- 6.4.4. Ist der angegebene Bezug korrekt?
- 6.4.5. Terminologie
 - 6.4.5.1. Charakteristik der Terminologie (lateinisch, deutsch o.a.)
 - 6.4.5.2. Stimmt die Terminologie mit der einer bestimmten Schule überein?
 - 6.4.5.3. Ist sie konsistent?
- 6.4.6. Beschreibungs- und Erklärungssprache
- 6.4.7. Andersartige Vermittlung sprachlicher Strukturen (graphische Hilfen [anschaulich oder verwirrend?], Beispielsätze o.a.)
- 6.5. Aussprache (nicht behandelt bzw. Einführung und Behandlung durch phonetischen Vorkurs/Umschrift im Text/ Umschrift im Wörterverzeichnis/Tonbandübungen)
- 7. Deutsch: Abgrenzung, Texte
 - 7.1. Vorwort, Lehrerheft: Gibt es Aussagen über Art und Umfang des zu vermittelnden Ausschnitts aus der deutschen Sprache?
 - 7.2. Teilsprachen, Pragmatik
 - 7.2.1. Regiolekte
 - 7.2.2. Soziolekte
 - 7.2.3. Fachsprachen
 - 7.2.4. Gebrauchsbedingungen für Teilsprachen
 - 7.3. Werden Abgrenzungskriterien angeführt?
 - 7.3.1. Grenze der grammatischen Komplexität

- 7.3.2. Begrenzung des Lexikons
- 7.3.3. Pragmatische Abgrenzungen (gesprochene/geschriebene Sprache, bestimmte Textsorten, Fachsprache, Stilebenen usw.)
- 7.3.4. Andere Einschränkungskriterien
- 7.4. Stimmt das dargebotene Material mit den intendierten Abgrenzungskriterien überein?
- 7.5. Wird eine sprachliche Norm angegeben? Kriterien?
- 7.6. Falls Einschränkungen bzw. normative Gesichtspunkte nicht explizit genannt werden: Welcher Ausschnitt wird faktisch geboten?
- 7.7. Authentizität der Texte
 - 7.7.1. Imaginative Texte/expositorische Texte (Zeitungen, Fachbuch/Sachbuch, Tondokumente)
 - 7.7.2. Wie sind die Texte übernommen? Authentisch unverändert/authentisch adaptiert/gekürzt/nicht ersichtlich.
 - 7.7.3. Handelt es sich um speziell für Lehrzwecke "gemachte" Texte des Lehrwerkautors?
 - 7.7.4. Entsprechen Art und Herkunft der Texte den Erfordernissen der Aktualität?
 - 7.7.5. Berücksichtigen die Texte die Probleme der Adressaten?
- 7.8. Akzeptabilität der Texte
- 7.9. Textkonstitution
 - 7.9.1. Ist sie überhaupt grammatisch behandelt?
 - 7.9.2. Explizite Textkonstitution
 - 7.9.3. Implizite Textkonstitution
 - 7.9.4. Dialogkonnexität
- 8. Phonetik
 - 8.1. Segmentale Phonetik
 - 8.1.1. Wird zwischen Phon und Phonem unterschieden?
 - 8.1.2. Darstellung der Phoneme
 - 8.1.3. Phonetische Beschreibung und Norm
 - 8.1.4. Silbenstruktur (im Vergleich mit morphologischer Struktur)

- 8.2. Prosodik
 - 8.2.1. Wortakzente
 - 8.2.2. Satz- bzw. Äußerungsakzent, Intonation
 - 8.2.3. Beziehungen zwischen prosodischen und morphosyntaktischen Eigenschaften
- 8.3. Verhältnis von Phonik und Orthographie
- 9. Morphologie und Syntax
 - 9.1. Morpheme (Moneme) und Wörter
 - 9.1.1. Wortklassen
 - 9.1.2. Wortmorphologie
 - 9.1.3. Beziehungen zwischen "Wortlehre" und Syntax
 - 9.2. Syntaktische Beschreibungsebenen (welche?)
 - 9.3. Kategorien und Funktionen
 - 9.3.1. Wird zwischen Kategorien und Funktionen unterschieden?
 - 9.3.2. Kategorien (Phrasen)
 - 9.3.3. Funktionen ("Satzglieder" u.a.)
 - 9.4. Satz
 - 9.4.1. Sätze und Äußerungen
 - 9.4.2. Satztypen und Satzarten
 - 9.4.3. Satzkomplexität
 - 9.4.4. Nebensätze: Formen und Funktionen
 - 9.4.5. "Wortstellung"
 - 9.5. Transformationen
- 10. Lexik
 - 10.1. Wortbedeutungen
 - 10.2. Gliederung des Wortschatzes
 - 10.3. Wortbildung
- 11. Kontrastivität
 - 11.1. Wird auf die Ausgangssprache der Lernenden in erkennbarer Weise Bezug genommen?
 - 11.2. Werden strukturelle Übereinstimmungen/Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache behandelt?

- 11.3. In welcher Weise werden Vergleiche angestellt? (Sprachverhalten in entsprechenden Situationen/Satzstrukturvergleiche auf der Basis von angenommener Übersetzungsäquivalenz/morphologische Vergleiche unterhalb der Satzebene/lexikalische Vergleiche/phonetisch-phonologische Vergleiche)
- 11.4. Beeinträchtigt ggf. die kontrastive Anlage die Effizienz des Lehrwerks für Teilnehmer mit anderen Muttersprachen?
- 11.5. Für welche Sprachen gibt es kontrastives Zusatzmaterial für Lernende?

- 12. Thematische Zielangabe
- 12.1. Werden Angaben über Zusammenhänge von Sprach- und Kulturvermittlung gemacht? (implizit/explicit)
- 12.2. Sind die Angaben bezugsgruppenorientiert und -angemessen?
- 12.3. Stimmen sie mit dem Lehrwerk überein?
- 12.4. Gibt es Angaben über eine Informationsplanung?

- 13. Kommunikation, Gesellschaft, Situationen
- 13.1. Ist die Textsortenauswahl bezugsgruppenorientiert und -angemessen?
- 13.2. Werden Texte (intentional geordnete Äußerungsmengen) als Teile einer kommunikativen Handlung verdeutlicht?
- 13.3. Werden nichtverbale Faktoren der Kommunikation thematisiert?
- 13.4. Können die Texte als situationsgerechte Vorbilder der Schreib- und Sprechkommunikation dienen? (Kontextualisierbarkeit)
- 13.5. Führen Texte zu einem Verständnis von für die Bezugsgruppen relevanten Situationen?
- 13.6. Ist die Auswahl der Texte auf die Entwicklung sozialer Kompetenz (Orientierungskompetenz) angelegt?
- 13.7. Welche Textpräferenzen ergeben sich?
- 13.8. Welche Ausschnitte aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit werden geboten?

- 13.9. Welche Proportionen bestehen?
- 13.10. Werden diese Proportionen begründet? (implizit/explicit)
- 13.11. Welche Präferenzen gesellschaftlicher Gruppen sind erkennbar?
- 13.12. Ist eine ideologische Komponente dieser Präferenzen erkennbar?
- 13.13. Sind Interessen der Autoren erkennbar? Welche?
- 13.14. Werden adressatenspezifische Lebenssituationen thematisiert? (Arbeitswelt/Freizeit/Bildung und Ausbildung/Geselligkeit/Wohnen u.a.)
- 13.15. Werden adressatenangemessene Informationen über soziale, politische, ökonomische, kommunikative Gegebenheiten gebracht?
- 13.16. Werden diese Informationen begründet?
- 13.17. Sind sie bezugsgruppenangemessen formuliert und proportioniert?
- 13.18. Sind die Informationen aktuell/veraltet?, sachlich, richtig/fehlerhaft?, problematisiert/vereinfacht?, disparat/in Progression geordnet?

- 14. Kulturgeographie, Kulturrelativierung, Deutschlandbild
- 14.1. Werden kulturgeographische Gegebenheiten bezugsgruppenangemessen und sachlich ausgewogen vermittelt?
- 14.2. Landschaften (Naturräume)
- 14.3. Kulturräume (Kunstabauten usw.) (geisteswissenschaftlicher Kulturbegriff)
- 14.4. Industrieräume, Ballungszentren, Erholungsräume
- 14.5. Gibt es eine kulturrelativierende Perspektive? (Perspektive ist eingeengt auf die BRD/Einbezug anderer deutschsprachiger Länder (welcher?)/geschichtliche Perspektiven/internationale Verflechtungen/Bezugnahme auf die Ausgangskulturen von Adressatengruppen/kulturhistorische Aspekte)
- 14.6. Summieren sich die Mitteilungen des Lehrwerks zu einem Deutschlandbild?

- 14.6.1. Wenn ja: ist es ausgewogen?
 - 14.6.2. Wird das hermeneutische Problem verdeutlicht?
 - 14.6.2. Wird das Deutschlandbild als Selbstverständnis oder als Ansicht der Lehrbuchautoren reflektiert/thematisiert?
15. Zusammenfassung

Die Zusammenfassungen zu den einzelnen Lehrwerken sind unten in Abschnitt 1.4. wiedergegeben.

1.0.6. Aufbau des allgemeinen Teils

Auf den folgenden Seiten werden zunächst generelle Feststellungen zu den geprüften Lehrwerken getroffen, und zwar nacheinander unter den Aspekten der Didaktik, der Linguistik und der Themenplanung; dabei wird jeweils zuerst zur Kriterienliste Stellung genommen, dann werden Defizite und Tendenzen in den geprüften Lehrwerken dargestellt. In Abschnitt 1.4. folgt die zusammenfassende Beurteilung der einzelnen Lehrwerke, jeweils unter denselben drei Aspekten. Abschnitt 1.5. enthält Forderungen an künftig zu erstellende Lehrwerke, die sich aus der Prüfung ergeben haben.

Die Teilgutachten in Abschnitt 1.4. (zu Didaktik, Linguistik, Themenplanung) sind nicht nachträglich aneinander angepaßt worden, sondern weitgehend in ihrer ursprünglichen Eigenart erhalten geblieben. Dies erklärt unterschiedliche Beurteilungen, die auf die verschiedenen bei der Prüfung gewählten Sehweisen zurückzuführen sind. Noch mehr wird dem Leser freilich auffallen, wie oft die drei Arbeitsgruppen unabhängig voneinander zu übereinstimmenden Feststellungen gelangt sind.

1.1. Didaktik

1.1.1. Zur Kriterienliste

Lernziele und Methoden

Die entscheidende Voraussetzung für einen adressaten- und lernzielgerechten Unterricht ist, daß Lehrwerke ihre eigenen Zielsetzungen explizit machen, so daß der Lehrende entsprechend auswählen kann. Zu fordern ist daher (unabhängig von der inhaltlichen Ausrichtung im einzelnen) die Angabe der allgemeinen

Zielsetzungen und Grundlagen eines Lehrwerks, die Angabe präziser Lernziele, der anvisierten Zielgruppen und der für die Arbeit mit dem Lehrwerk erforderlichen Voraussetzungen sowie schließlich eine Angabe darüber, welchen Abschluß ein Lehrwerk anstrebt.

Präzise Lehrzielangaben sind die entscheidende Voraussetzung für die adäquate Verwendung eines Lehrwerks. Beim heutigen Stand der fachdidaktischen Diskussion muß erwartet werden, daß Lehrwerke ihre Zielsetzungen sowohl in sprachlicher als auch in inhaltlich-situativer Hinsicht genau angeben. Lehrwerke, die diese Forderung nicht erfüllen, bedeuten für den Lehrenden ein Risiko und verursachen ihm Mehrarbeit - er muß nämlich die Zielsetzungen erst in mühsamer Arbeit herausfinden und geht dabei das Risiko ein, letztlich enttäuscht zu werden. Eine zusätzliche Schwierigkeit, die bei der Analyse von Lehrwerken auftaucht, ist oft die Diskrepanz zwischen den Zielsetzungen und Zielgruppen, für die das Lehrwerk von den Autoren (oft auf eigenem Erfahrungshintergrund) konzipiert wurde, und den (weiteren) Zielgruppen, die manche Verlagswerbung anführt, um den Absatz des Lehrwerks zu erhöhen. Auf solche Diskrepanz muß im Rahmen der Begutachtung hingewiesen werden.

Gerade Lehrwerke für Erwachsene sollten außerdem auch Hinweise für den Lerner enthalten, weil das Lehrmaterial oft der einzige Bezugspunkt ist, der dem Lernenden außerhalb des Unterrichts - wenn er ohne Hilfe durch den Lehrer sprachliche Schwierigkeiten bewältigen muß - verfügbar ist.

Struktur des Lehrwerks

Die Struktur eines Lehrwerks ist keineswegs abstrakt zu beurteilen. Auf der einen Seite bietet zum Beispiel ein einheitlich aufgebautes, durchstrukturiertes Lehrwerk, das sich womöglich noch auf eine Personengruppe und eine situative Einbettung beschränkt, die Vorteile durchgehender Kontinuität für Lehrende und Lernende und aufgrund inhaltlicher Identifizierung eine mögliche Motivierung der Lernenden. Auf der anderen Seite darf nicht die Gefahr übersehen werden, die in der Monotonie eines

durchstrukturierten, gleichmäßig ablaufenden Lehrwerks liegt: Beschränkung auf begrenzte Szenerien etwa kann auch zu Abnutzungserscheinungen und Ermüdung führen. Ob Vorteile, ob Nachteile hier überwiegen, muß im Einzelfall vor allem im Hinblick auf spezifische Zielgruppen entschieden werden. So könnte z.B. mit der Konzentration eines Lehrwerks auf ein durchgehendes Thema, eine zusammenhängende Geschichte o.ä. für den Lerner im Ausland eine motivierende Funktion verbunden sein, während der Lerner in zielsprachlicher Umgebung durch eine Vielfalt von Themen und Situationen eher Hilfen für die Alltagsbewältigung erhält und entsprechend motiviert wird.

Lehrwerke bestehen heute gewöhnlich aus einer Vielzahl einzelner Teile (z.B. phonetische Abschnitte, Textteile, Grammatikteile), vielfach auch aus einem größeren Medienverbund. Hier ist zunächst einmal zu fordern, daß der Stellenwert der einzelnen Teile und Medien im Gesamtkonzept eines Kurses genau angegeben wird. Lehrwerke, die lediglich additiv einzelne Medien aneinanderfügen und es dem Lehrenden oder dem Lernenden überlassen, hieraus ein integrales Lehr-/Lernkonzept zu erarbeiten, überfordern damit Lehrer und Schüler. Der Medienverbund und die integrative Konzeption eines Lehrwerks wird daher von der Frage bestimmt, ob Funktion und Standort der einzelnen Teile innerhalb einer Unterrichtsart klar und deutlich definiert sind.

Verwendung des Lehrwerks

Im Hinblick auf die Verwendung eines Lehrwerks im Unterricht muß gefragt werden, inwieweit in ihm der Unterrichtsprozeß vorstrukturiert und inwieweit dabei berücksichtigt ist, daß ein Wechsel der Sozialformen ermöglicht wird. Die Sprache wird dem Lernenden im lehrerzentrierten Klassenunterricht ja nur in Form einseitiger Kommunikationsprozesse dargeboten. Hinzu kommen muß aber, daß er in Form von Partner- und Gruppenarbeit freiere, unter gleichrangigen Gesprächspartnern spielende Kommunikationsprozesse kennenlernt und daß er auch in Phasen des individuellen Lernens dazu befähigt wird, sich selbständig mit fremder Sprache auseinanderzusetzen. Deshalb ist es notwendig zu fragen,

ob Lehrwerke unreflektiert nur auf den Lehrer hin konzipiert sind und es diesem überlassen, sie in einen sinnvollen Wechsel von Individual- und Sozialphasen umzusetzen, oder ob vom Lehrmaterial her auch Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit ermöglicht werden.

Darüber hinaus muß von jedem Lehrwerk gefordert werden, daß es Informationen zu seiner "zeitlichen Programmierung" enthält. Es darf nicht dem einzelnen Lehrenden überlassen bleiben, mühsam auszuprobieren, inwieweit sich Lektionen und Unterrichtseinheiten decken, wo Spielraum für Wiederholungen und Differenzierungen gegeben ist; vielmehr sollte erwartet werden, daß aus dem Begleitmaterial eines Lehrwerks ersichtlich ist, inwieweit es sich in Intensivkursen oder in schulähnlichen Streuveranstaltungen innerhalb bestimmter Zeiträume durchführen läßt.

Fertigkeiten

Bei der Lehrbuchbeurteilung ist nicht nur zu prüfen, ob Angaben über die zu vermittelnden Fertigkeiten überhaupt gemacht werden; darüber hinaus muß gefragt werden, ob alle Fertigkeiten in gleichem Maße ausgebildet werden oder wo Schwerpunkte gesetzt wurden. Dabei muß auch geprüft werden, inwieweit das gebotene Lehrmaterial, insbesondere die Übungsteile der Lehrwerke, mit den Zielangaben übereinstimmen. Nicht immer wird in Lehrwerken das, was gelernt werden soll, auch als Übung dargeboten.

Übungen

Von daher ist dann auch zu fragen, ob die Übungen, die in den Lehrwerken enthalten sind, durch irgendeinen Bezug auf die angegebenen Lernziele und Fertigkeiten begründet werden. Daß Übungen stets auch einen inhaltlichen Aspekt haben, ist inzwischen erkannt worden. Die Fremdsprachendidaktik hat das Problem, die Übungsphase und die Phase eines verwendungsbezogenen Sprachunterrichts zufriedenstellend zu integrieren, noch nicht lösen können. Jedenfalls muß gefordert werden, daß die Übungsteile nicht von allen Aspekten der Sprachverwendung isoliert sind;

sonst wäre nämlich jeglicher Transfer unmöglich. Mit der Frage nach der Aktualität von Übungen, nach der Aktivierung der Lerner durch das Übungsmaterial, nach der Integration von Übungen in Lektionen und Kontexte soll daher überprüft werden, inwieweit innerhalb der Übungsteile von Lehrwerken zumindest Ansätze vorhanden sind, auch den Transfer (d.h. die situationsgerechte Sprachverwendung) mitzuüben.

Sprachdidaktische Konzeption

Die Feststellung, ein Lehrwerk folge einer bestimmten - etwa audiolingualen oder audiovisuellen - sprachdidaktischen Konzeption, bedeutet natürlich noch kein Werturteil. Es wird hier allerdings davon ausgegangen, daß ein ausschließlich oder vorwiegend grammatisierend aufgebautes Lehrwerk nicht in der Lage ist, eine ausreichende Schulung produktiver Sprachfähigkeiten und eine Hinführung zur aktuellen Sprachverwendung zu gewährleisten. Unabhängig vom jeweiligen methodischen Standpunkt ist jedoch zumindest zu verlangen, daß der Lehrer ausreichende Hilfen für die Realisierung der zugrundegelegten methodischen Konzeption erhält. Der Lehrer wäre überfordert, wenn er von sich aus pauschale Hinweise auf methodische Konzeptionen - z.B. Einsprachigkeit - in den Unterricht umsetzen müßte, ohne daß ihm am konkreten Lehrmaterial deutlich gemacht würde, wie dessen Verwendung im Rahmen einer solchen Konzeption gedacht ist. Ein Lehrwerk hat deutlich zu machen, wie z.B. in der jeweiligen methodischen Konzeption die Semantisierung, die Grammatikbehandlung oder die Schulung der Aussprache erfolgen soll. Auch hier gilt als Richtschnur für die Begutachtung lediglich die Voraussetzung, daß ein völlig kontextloses Vorgehen im Bereich der Wortschatzvermittlung oder der Grammatikbehandlung mit einem sprachverwendungsorientierten Fremdsprachenunterricht nicht in Einklang zu bringen ist.

Unter didaktischem Aspekt sind außerdem Texte, Textwahl und die Frage der Kontrastivität wichtig. Darüber hinaus hängt die Motivation des Lernenden in großem Maße von der Aktualität und der Adressatengemessenheit der Texte ab (die natürlich jeweils

im Einzelfall beurteilt werden muß). Was die Kontrastivität angeht, so sind hier Lehrwerke, die sich an Zielgruppen unterschiedlicher Ausgangssprache wenden, zweifellos vor eine schwere Aufgabe gestellt. Es kann jedoch erwartet werden, daß zumindest im Begleitmaterial auf die besonderen Lernschwierigkeiten bei unterschiedlichen Ausgangssprachen hingewiesen wird. Außerdem sollte ein Lehrwerk explizieren, von welchen Lernschwierigkeiten her sich etwa die Steilheit der Progression oder die Wiederholungshäufigkeit einzelner Übungsteile bestimmt.

Es soll nicht bestritten werden, daß "begabte" Lehrer mit beliebigen Lehrwerken sicherlich erfolgreich unterrichten können. Es soll auch nicht bestritten werden, daß zum Beispiel mit einem ausschließlich grammatisierenden Lehrwerk im Bereich der Grammatikvermittlung beachtliche Erfolge erzielt werden können. Die verwendeten Kriterien zielen zunächst einmal nur darauf, solche impliziten Zielsetzungen und Grundkonzeptionen explizit zu machen, auf einer ersten Stufe zu überprüfen, inwieweit die Ausarbeitung eines Lehrwerkes mit seinen eigenen Zielsetzungen und Konzeptionen übereinstimmt.

1.1.2. Defizite und Tendenzen in den beurteilten Lehrwerken

Angaben zu Lernzielen und Grundlagen

Die meisten geprüften Lehrwerke enthalten Lehrerbegleithefte o.ä. Material; dieses beschränkt sich jedoch überwiegend auf einzelne methodische Hinweise. Die zu enge Bindung eines Lehrwerkes an eine bestimmte Form von Abschlußprüfung kann zwar auch problematisch sein, weil Prüfungen ja keineswegs unveränderlich sind; es muß jedoch erwartet werden, daß Lehrwerke das allgemeine angestrebte Abschlußniveau, den Umfang des Wortschatzes, der Grammatik, die behandelten Themen und Situationen charakterisieren. Nach wie vor ist dies bei den meisten Lehrwerken nicht der Fall - erfreuliche Ausnahmen sind DEMETZ/PUENTE, KOMM BITTE! und VORWÄRTS. Nur bei diesen Lehrwerken sind die Lernziele, die Zielgruppen und Eingangsvoraussetzungen soweit angegeben, daß ein Lehrer weiß, worauf er sich eigentlich einläßt. Noch seltener finden sich bei den beurteilten

Lehrwerken Angaben für der Lerner, obwohl es sich meistens um Lehrwerke für Erwachsene handelt, bei denen zumindest damit gerechnet werden muß, daß sie auch außerhalb des Unterrichts lernen wollen. Und schließlich muß verwundern, daß auch von den neueren Lehrwerken nur wenige ausdrücklich Bezug auf definierte Abschlußprüfungen nehmen, obwohl es gerade im Bereich Deutsch als Fremdsprache eine Reihe solcher Prüfungen gibt (Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, Universitätssprachprüfungen, Sprachdiplom u.a.). Ausnahmen sind BNS, DEUTSCH x 3, DEUTSCH 2000.

Angaben über die allgemeinen fachwissenschaftlichen, lerntheoretischen und methodischen Konzeptionen eines Lehrwerkes sind zwar vielfach vorhanden, in der Regel aber derart vage, daß es problematisch wäre, von ihnen her auf ihre Realisierung im Lehrwerk zu schließen. In Einzelfällen (z.B. KESSLER) finden sich dann deutliche Widersprüche zwischen den grundsätzlich formulierten Positionen im Begleitmaterial und der Realisierung im Lehrwerk.

Insgesamt muß der Komplex des Begleitmaterials, in dem die Grundpositionen, die Zielsetzungen und der Verwendungshorizont des Lehrwerks charakterisiert werden, als ausgesprochen unbefriedigend bezeichnet werden. Dies mag unter anderem daran liegen, daß Verlage um eines möglichst breiten Vertriebs willen kein Interesse daran haben, sehr spezielle Adressatengruppen und Voraussetzungen anzugeben. Eindeutig wird das Fehlen konkreter Angaben in diesem Bereich jedoch den Kursleiter belasten und einen lernziel- und adressatengerechten Unterricht erschweren. Die wenigen Lehrwerke, die hier Ausnahmen bilden, können zum Teil durchaus Modellcharakter dafür haben, wie zufriedenstellende Angaben auszusehen haben. Dies gilt entschieden für VORWÄRTS, DEMETZ/PUENTE, KOMM BITTE! (im Anfangsunterricht für kleine Kinder).

Zur Struktur von Lehrwerken

Nach wie vor überwiegen bei den besprochenen Lehrwerken solche,

die einer (linearen) grammatischen Progression folgen und deren Zusammenhalt als Lehrwerk auch von dieser Progression bestimmt ist. Nur in Ausnahmefällen ist es gelungen, mit einer solchen grammatischen auch eine inhaltlich-situative Entwicklung zu koppeln, ohne daß es dadurch zu starker Monotonie kommt.

Bei Lehrwerken, die für die Vermittlung des Deutschen in ziel-sprachlicher Umgebung konzipiert sind, stellt sich die Frage der inneren Struktur ohnehin primär unter einem anderen Gesichtspunkt: Hier muß versucht werden, im Unterricht die unterschiedlichen, für die Kursteilnehmer relevant werdenden Lebensbereiche anzusprechen. D.h., das Lehrwerk muß inhaltlich so konzipiert sein, daß eine möglichst große Vielfalt von Alltagssituationen zur Sprache kommt. Von daher verbietet sich bei diesen Lehrwerken ohnehin eine lineare grammatische Progression; sie muß zugunsten eines konzentrischen Vorgehens, das sich an einzelnen Themen und Situationsbereichen orientiert, in den Hintergrund treten. Während z.B. BNS, KESSLER, SCHÖLER, SCHULZ-GRIESBACH noch durchweg einer grammatischen Progression folgen, bilden drei neuere Lehrwerke hierin eine positive Ausnahme: ADLER/STEFFENS, DEMETZ/PUENTE und DEUTSCH 2000. Alle drei verzichten ebenso auf einen durchgehenden Handlungsstrang wie auch auf eine lineare grammatische Progression (die im übrigen in DEUTSCH 2000 noch relativ stark ist) zugunsten einer durchaus adressatengerechten Auswahl von Alltagsthemen und Alltagssituationen.

Durchweg versuchen die Lehrbuchautoren auch, mit der Struktur der Lehrwerke einen bestimmten Lernrhythmus vorzugeben. Zwar wird in den meisten Lehrwerken darauf hingewiesen, daß der Lehrer die letzte methodische Entscheidung selber treffen müsse, doch gibt es kaum Lehrwerke, die darauf verzichten, durch die Anordnung des Materials einen bestimmten Rhythmus vorzugeben. Dieser Lernrhythmus orientiert sich allerdings im allgemeinen nicht an vorliegenden sprachpraktischen Erkenntnissen, sondern folgt dem traditionellen Konzept, das von der Texterarbeitung

Über einen Übungsteil zum Grammatikverständnis führt. Was meistens fehlt, sind Hinweise auf Gruppenarbeit und Rollenspielmöglichkeiten - Hinweise also auf die Transferphase insgesamt. Die Lehrwerke überlassen es gewöhnlich dem Lehrer, den Transfer in die Sprachverwendungssituation des einzelnen Sprachschülers anzubahnen. Ausnahmen in dieser Hinsicht bilden lediglich VORWÄRTS, wo Rollenspiele, Gruppenarbeitsformen zumindest auf Stufe 2 angeboten werden, in gewisser Weise DEMETZ/PUENTE, wo ebenfalls individualisierende und aktualisierende Übungen skizziert werden, und schließlich KOMM BITTE!, ein Lehrwerk, das demonstriert, daß die Anbahnung von Transfer tatsächlich schon in sehr frühen Spracherlernungsstadien möglich ist. Diese drei (charakteristischerweise auch neueren) Lehrwerke zeigen damit im Ansatz die Möglichkeit, den Gedanken eines zum einen individualisierenden, zum anderen handlungs- und partnerbezogenen Sprachunterrichts, der in die reale Sprachverwendung hineinführt, zu realisieren.

Der Medienverbund, der inzwischen ausnahmslos von allen Lehrwerken abgeboten wird, ist in den meisten Fällen als gelungen zu bezeichnen. Additive Medienkonzepte, bei denen - einem modischen Trend folgend - Tonbandübungen, Foliensätze oder Arbeitshefte nachgeliefert wurden, ohne daß deren didaktischer Ort deutlich wird, sind mittlerweile in der Minderzahl (z.B. KESSLER) - die Mehrzahl der Lehrwerke bietet heute einen mindestens zufriedenstellenden integrierten Medienverbund.

Verwendung der Lehrwerke

Obwohl so häufig von Individualisierung und Differenzierung auch im Fremdsprachenunterricht geredet wird, sind die Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache vorwiegend auf einen lehrerzentrierten Frontalunterricht hin orientiert, in dem der Lehrer den Unterricht steuert und nur über den Lehrer die Begegnung des Schülers mit der Fremdsprache erfolgen kann. Die Lehrmaterialentwicklung weist somit einen gravierenden Rückstand gegenüber der fremdsprachendidaktischen Diskussion auf. Die wenigen Ausnahmen im Hinblick auf die Individualisierung (VORWÄRTS, ADLER/STEFFENS, DEMETZ/PUENTE und KOMM BITTE!) sind

bereits erwähnt worden. Daß alle anderen Lehrwerke darauf verzichten, dem Lehrer konkrete Anleitungen für Gruppenarbeit an die Hand zu geben, daß sie alle darauf verzichten, Materialien für Partnerarbeit und selbständige Arbeit der Schüler, gerade auch der erwachsenen Lerner, bereitzustellen, erscheint angesichts der gegenwärtigen fachdidaktischen Diskussion als beinahe unverständlich. In Einzelfällen (z.B. DEUTSCH 2000, Band 1) sieht es geradezu so aus, als solle der Lehrer auf ein frontalunterrichtliches Verfahren ganz besonders festgelegt werden. Die Möglichkeit, den Medienverbund auszunutzen und den Lerner ohne Umweg über den Lehrer zu selbständiger Auseinandersetzung mit authentischem Material zu befähigen, ist lediglich in ADLER/STEFFENS (hier freilich für die Mittelstufe) realisiert.

Die Verwendung fast aller Lehrwerke wird dadurch erschwert, daß Angaben über die genaue zeitliche Strukturierung des Programms fehlen. Dies ist umso erstaunlicher, als die meisten Lehrwerke auf praktische Erprobungen (und Erfolge in der praktischen Anwendung) verweisen. Zwar bieten die Begleitmaterialien durchweg Musterlektionen an, aber der Lernende erfährt nur in Ausnahmefällen (eine solche bemerkenswerte Ausnahme stellt VORWÄRTS dar), wieweit sich Lektionen mit Unterrichtseinheiten decken, wieweit die Lehrwerke sich eher für einen intensiven Sprachunterricht oder für die schulische Streukursform eignen und welche Stundenzahl insgesamt angesetzt werden muß, wenn mit dem Lehrwerk erfolgreich gearbeitet werden soll. Auch hier liegt der Verdacht nahe, daß aus Verkaufsinteressen heraus möglicherweise einschränkende Verwendungsbedingungen dem Lehrer nicht mitgeteilt werden. In vielen Fällen wird aber einfach darauf verzichtet worden sein, vor der Publikation die Lehrwerke gründlich praktisch zu erproben.

Fertigkeiten

Glaubt man den Erklärungen der Autoren, so vermitteln die Lehrwerke im allgemeinen sämtliche Fertigkeiten vom Hörverstehen über das Lesen zum imitativen und schließlich produktiven

Sprechen und Schreiben. Eine genaue Durchsicht zeigt, daß in- zwischen im Hörverstehensbereich tatsächlich eine lernzielbe- zogene Durchstrukturierung zahlreicher Lehrwerke erfolgt ist; dieser Fertigungsbereich wird mittlerweile als Lernbereich ernst genommen (am deutlichsten bei ADLER/STEFFENS). Was das Lesen angeht, so beschränken sich die meisten Lehrwerke auf zusätzliche Lesehefte u.ä. Insgesamt finden sich zum Bereich des Lesens nur spärliche Hinweise, wohl weil man davon aus- geht, daß das Lesen mehr oder weniger Nebenprodukt des Klassen- unterrichts ist. Was die Sprechfertigkeit angeht, so muß fest- gestellt werden, daß die meisten Lehrwerke es bei der Vorbe- reitung und Übung des imitativen/reproduktiven Sprechens be- lassen. Übungen für produktives, verwendungsorientiertes Spre- chen, auch die Vorbereitung freien Sprechens finden sich rela- tiv selten. Die vorliegenden Lehrwerke unterstützen vorwiegend ein rezeptives Sprachverhalten. Das für Kinder gedachte Lehr- werk KOMM BITTE! stellt auch hier eine noch seltene positive Ausnahme dar: Durch die Einbeziehung von Handpuppen und Rollen- spiel werden hier Möglichkeiten des Transfers und des freieren Sprechens vorbereitet. KOMM BITTE! beweist, daß das Lehrwerk selbst eine Stützung des produktiven Sprechens ermöglichen kann. Was für das produktive Sprechen gesagt wurde, gilt entsprechend für das Schreiben: keines der untersuchten Lehrwerke (abgesehen vielleicht von VORWÄRTS) bietet ein gezieltes Schreintraining an.

Übungen

Das Grundproblem der vorliegenden Übungen - sie sollen zugleich systematisch bestimmte sprachliche Fertigkeiten einüben und in- haltlichen Ansprüchen genügen, sie sollen dialogisch konstru- iert sein und sich in den Kontext einfügen - ist noch kaum ge- löst. Die meisten angebotenen Übungsteile der Lehrwerke lassen in dieser Hinsicht Wünsche offen. In mehreren Fällen ist bei der Einzelbeurteilung die unnatürliche Sprache und die durch die Übungen vermittelte falsche Sprachverwendung zu kritisie- ren. Inzwischen hat man großenteils begonnen, die Übungen we- nigstens thematisch auf die Lektionen und deren Texte abzustim- men. In den meisten Fällen handelt es sich allerdings noch um

nicht-dialogische oder scheindialogische Übungen, die dem Lernenden keineswegs dazu verhelfen, sich an reale Gesprächssituationen zu gewöhnen. Die grammatische Übungsabsicht schlägt vielmehr gewöhnlich durch, so daß auch die Motivationsfunktion von Übungen weithin verneint werden muß. Es steht zu befürchten, daß Übungen häufig nur denjenigen Lerner motivieren, der an Grammatik als solcher interessiert ist. Daß es auch anders geht, wird etwa in DEUTSCH 2000, BNS (mit Ausnahme von Teil II), AUF DEUTSCH BITTE!, ADLER/STEFFENS und DEUTSCH x 3 demonstriert.

Zur sprachdidaktischen Konzeption

Aus den untersuchten Lehrwerken lassen sich mühelos diejenigen ausgliedern, die einem grammatisierenden Unterricht verhaftet sind, auch dann, wenn sie einsprachig und überdies audiovisuell konzipiert sind. Auf der anderen Seite stehen dann Lehrwerke, die auf grammatisierendes Vorgehen verzichten und aufgrund ihres audiolingualen oder audiovisuellen Ansatzes ein Sprachbewußtsein nur indirekt - über systematische Übungen - vermitteln. So sehr bezweifelt werden muß, daß die ausschließlich grammatikorientierten Lehrwerke dem Lernenden eine ausreichende aktualisierbare Sprechfähigkeit zu vermitteln vermögen, so nachdrücklich muß gleichzeitig darauf hingewiesen werden, daß der Erwerb eines ausreichenden Sprachbewußtseins in den rein audiolingualen Lehrwerken in der Regel zu kurz kommt. Die vermutlich optimale Verknüpfung beider Ansätze, etwa so, daß ein sprechhandlungsorientierter Unterricht mit dem Ziel wirklicher Sprechfähigkeit - "Gesprächsfähigkeit" - sinnvoll kombiniert wird mit einem vorsichtig dosierten Hin-führen zum durchblickenden Sprachbewußtsein, ist in den vorliegenden Lehrwerken erst in Ansätzen erkennbar, am deutlichsten noch in VORWÄRTS. Noch nicht in allen Fällen erhält der Lehrer ausreichende Hilfen zur Realisierung der methodischen Konzeption, doch hat sich inzwischen die Tendenz verstärkt, den Lehrenden mit Begleitmaterialien auszustatten, die ihm dies erleichtern. Gelegentlich stößt allerdings auch dieses

Verfahren an seine Grenzen: VORWÄRTS z.B. bietet dem Lehrer ein derart genaues "Drehbuch", daß er zum nur noch ausführenden Organ des Autors wird und kaum mehr eigene Vorstellungen in den Unterricht einbringen kann. Eine derart genaue Vorprogrammierung des Unterrichts durch ein bis ins kleinste Detail ausgeführtes Lehrerhandbuch hat seine Probleme, wenn nicht zugleich Alternativen aufgezeigt und Anregungen für eine Lösung von diesem engen Konzept gegeben werden.

Für die Semantisierung bieten heute die meisten Lehrwerke zufriedenstellende Anregungen. An die Stelle von Vokabelgleichungen und alphabetischen Wortlisten sind weithin kontextuelle Erläuterungen getreten; häufig wird die Semantisierung ergänzt durch Bilder und Umschreibungen sowie durch Hinweise im Lehrerhandbuch, in Einzelfällen durch zweisprachige Vokabelhefte.

Was eine systematische Schulung der Aussprache angeht, so wird der Lehrer hier vielfach allein gelassen. Tonbänder mit Nachsprechübungen, wie sie viele Lehrwerke enthalten, gewährleisten noch keine gezielte Ausspracheschulung. Freilich ist deutlich, daß Aussprache am sinnvollsten von den konkreten Lernschwierigkeiten der Adressaten her vermittelt werden kann, also "kontrastiv" geübt werden sollte, und daß somit für die geprüften Lehrwerke mit ihren multinationalen Zielgruppen besondere Probleme bestehen. Dennoch sollten dem Lehrer zumindest einige Hinweise für eine sinnvolle Ausspracheschulung in die Hand gegeben werden (wie dies etwa bei KOMM BITTE! geschieht).

Auf die Schwierigkeiten bei der Grammatikvermittlung wurde bereits hingewiesen: Auf der einen Seite findet man Lehrwerke mit grammatisierenden Lektionen, die Regeln und entsprechende Terminologie einschließen; auf der anderen Seite wird in den tatsächlich audiolingualen oder audiovisuellen Lehrwerken die Frage umgangen, wie denn nun beim Lernenden eine regelgelenkte Sprachkompetenz aufzubauen sei. Bei ADLER/STEFFENS ist mit den speziell eingeblendeten Grammatikteilen eine Kombination beider

Verfahren angedeutet. Aber natürlich besteht hier die Gefahr, daß der Lehrende wieder in einen rein grammatisierenden Unterricht zurückfällt, solange ihm nicht andere Unterrichtsverfahren angeboten werden. In den vorliegenden Lehrwerken finden sich bisher nur Ansätze, die den Übergang von einem eher induktiven und fertigungsorientierten Unterricht zur Herausbildung eines reflektierten und regelgesteuerten Sprachbewußtseins ermöglichen sollen.

Texte

Unter didaktischem Aspekten können die Texte der vorliegenden Lehrwerke im ganzen nicht befriedigen. Obwohl vielfach "native speakers" bei der Entwicklung der Lehrmaterialien mitgearbeitet haben, fällt immer wieder, besonders in den Übungsteilen, aber auch in den Lesetexten die unnatürliche, geradezu schulbuchsprachliche Form auf. Ausnahmen bestätigen die Regel: Das Lehrwerk von ADLER/STEFFENS demonstriert überzeugend, daß man zumindest bei Fortgeschrittenen auch mit authentischen Texten arbeiten kann. Umgekehrt zeigt KOMM BITTE!, daß auch speziell für das Lehrwerk "gemachte" Texte nicht auf Natürlichkeit verzichten müssen. Umso verwunderlicher ist es, daß viele Lehrbuchautoren sich offensichtlich um Authentizität der Texte gar nicht bemüht und auch die Aktualität der Texte und die dadurch bedingte Motivation der Lernenden nicht hinreichend reflektiert haben.

1.2. Linguistik

1.2.1. Zur Kriterienliste

Die linguistische Untersuchung und Beurteilung der Lehrwerke muß davon ausgehen, daß eine Analyse aus rein linguistischer Sicht weder angemessen noch sinnvoll wäre. Mit den Lehrwerken sollen ja keine linguistischen Theorien und Methoden vermittelt werden, sondern Sprachkenntnisse und Sprachfähigkeiten. Der linguistische Befund mußte deshalb stets im Hinblick auf die sprachdidaktischen Zielsetzungen der einzelnen Lehrwerke relativiert werden.

Ein Teil der linguistischen Kriterien war seinerzeit einfach auf den Verdacht ihrer Brauchbarkeit für die Gesamtbeurteilung hin in die Liste aufgenommen worden. Im Verlauf der Untersuchung erwiesen sich einige davon als nicht sehr "ergiebig", so vor allem die stark aufgefächerten Fragen nach den grammatischen "Schulen" bzw. "Modellen", die den linguistischen Hintergrund für die einzelnen Lehrwerke abgeben (6.4.3.). Abgesehen von wenigen Ausnahmen, über die noch zu sprechen sein wird, ließen sich nämlich die meisten Lehrwerke nicht eindeutig bestimmten neueren Richtungen der Linguistik zuordnen. Als zu fein erwies sich auch der Raster der grammatisch-systematischen Prüfpunkte (8. bis 10.). Ein großer Teil der Lehrwerke enthält selbst im Lehrermaterial zu wenige explizite und nachprüfbar Aussagen, um einen Befund unter spezielleren grammatischen Gesichtspunkten zu ermöglichen.

Die linguistischen Einzelfragen der Kriterienliste (vor allem die Punkte 6.4. bis einschließlich 10.3.) sind letztlich als Auffächerungen folgender Grundfragen zu verstehen:

a) Grammatik

- aa) In welcher Weise wird Grammatik, d.h. im weiten Sinne die Beschreibung der Einheiten und Regeln, aus denen das Sprachverhalten zu erklären ist, präsentiert?
- ab) Inwieweit stimmen die expliziten und impliziten (d.h. aus Übungen und geordneten Beispielen erschließbaren) grammatischen Aussagen mit dem überein, was an wissenschaftlich gesicherter Grammatik der deutschen Sprache verfügbar ist?

b) Deutsch

- ba) Welche Ausschnitte aus der deutschen Sprache werden in den Texten und Beispielen dargeboten und durch Übungen vermittelt?
- bb) Stimmen diese Ausschnitte mit dem derzeitigen überregionalen Standard des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs überein?

Es liegt nahe, im Zusammenhang mit den unter a) genannten Fragen auf die schon oft gestellte Frage einzugehen: "Wieviel an expliziter Grammatik muß oder darf ein Sprachlehrwerk enthalten?" Gerade diese Frage läßt sich jedoch unter rein linguistischen Gesichtspunkten nicht angemessen beantworten; denn die Forderung nach möglichst expliziter und vollständiger Darstellung, die an eine wissenschaftliche Grammatik zu stellen ist, deckt sich nun einmal nicht mit den Anforderungen, die im Hinblick auf bestimmte Lerngruppen und Lernziele an ein Sprachlehrwerk gestellt werden müssen. Zu aa) ließen sich deshalb nur deskriptive Feststellungen treffen, die dann unter didaktischen Gesichtspunkten zu relativieren und differenziert zu bewerten waren.

Die Übereinstimmung der im Lehrwerk enthaltenen grammatischen Aussagen mit den Ergebnissen der Forschung - Frage ab) - ließ sich dagegen bei den meisten Lehrwerken leichter überprüfen, vorausgesetzt, daß solche Aussagen in Form von Regeln geboten werden oder sich aus Beispielen und Übungen ermitteln lassen.

Auch ein umfangreiches Lehrwerk, das für einen mehrstufigen Deutschkurs gedacht ist, kann die deutsche Sprache nicht in ihrer komplexen Gesamtheit aus geschriebener und gesprochener Sprachverwendung mit allen sozialen, regionalen, situations- und textspezifischen Varianten vermitteln, es muß sich vielmehr auf Ausschnitte beschränken. Es lag nahe, die in den einzelnen Lehrwerken gebotenen Ausschnitte nicht nur deskriptiv zu bestimmen - Frage ba) -, sondern den in Texten und Übungen vermittelten Sprachgebrauch auch unter dem Gesichtspunkt der adressaten- und lernzielspezifischen Angemessenheit zu bewerten.

Da von den untersuchten Lehrwerken, unabhängig von den speziellen Bedürfnissen der Adressaten, in jedem Fall gefordert werden muß, daß sie einen Sprachgebrauch vermitteln, der dem derzeitigen überregionalen Standard des Deutschen entspricht - Frage bb) -, waren Texte und Übungen auf ihre Akzeptabilität und Gebrauchsüblichkeit zu überprüfen. Bewertet wurden unter dieser Fragestellung nicht nur unakzeptable ("ungrammatische"), sondern auch veraltete und schulbuchhafte Ausdrucksweisen.

1.2.2. Defizite und Tendenzen in den beurteilten Lehrwerken

Die Überprüfung der zugrundeliegenden grammatischen Systeme und Konzeptionen ergab, daß die untersuchten Lehrwerke bis auf vier erkennbare Ausnahmen (ADLER/STEFFENS, KAUFMANN, MODERNE WELT und SCHULZ-GRIESBACH), trotz teilweise gegenteiliger Behauptungen der Autoren und gelegentlicher terminologischer Anspielungen, vorwiegend auf der sogenannten "traditionellen Grammatik" basieren und, soweit explizite grammatische Aussagen gemacht werden, traditionelle grammatische Vorstellungen von der deutschen Sprache vermitteln. Bekanntlich bietet aber diese Grammatik kein kohärentes Beschreibungssystem, sondern ist vor allem durch vielerlei Inkonsistenzen einer an der lateinischen Schulgrammatik orientierten Kategorienbildung gekennzeichnet. Ebenfalls kennzeichnend ist, daß die Beschreibung im allgemeinen über die Wort- und Phrasenmorphologie ("Formenlehre") nicht weit hinausreicht. Der regelhaft beschreibbare Bereich einer Sprache wird also viel zu eng gefaßt. Die Möglichkeit, wichtige Strukturen (etwa syntaktische Beziehungen einschließlich der Wortstellung, textuelle Relationen) durch Bewußtmachung zu vermitteln, ist damit nicht gegeben. Der einzige Vorteil der "traditionellen Grammatik" besteht darin, daß sie immer noch in vielen Ländern verbreitet ist, daß somit eine Art internationaler Verständigungsbasis gegeben ist - auch wenn diese Basis viele Unklarheiten, Widersprüche und andere Ungereimtheiten enthält.

ADLER/STEFFENS und KAUFMANN verarbeiten in fruchtbarer Weise die neueren Entwicklungen in der Dependenz-Verb-Grammatik, die sich auch in einigen neueren Lehrwerken für den Bereich Deutsch als Muttersprache durchgesetzt hat. Der Versuch von SCHULZ-GRIESBACH und MODERNE WELT, eine teilweise überholte Version der "inhaltbezogenen" Grammatik einzubringen, muß vor allem unter didaktischen Gesichtspunkten als fragwürdig bezeichnet werden. Ein relativer Nutzen der in diesen beiden Werken angebotenen grammatischen Beschreibungen, Listen und Übungen ist fast immer dann zu konstatieren, wenn nicht inhaltbezogen, sondern entweder traditionell oder strukturell (distributionalistisch) vorgegangen wird.

Daß alle Lehrwerke in ihren Übungsteilen in irgendeiner Weise dem amerikanischen Strukturalismus der 30er und 40er Jahre verpflichtet sind, ist nicht weiter verwunderlich. Der in diesem Zusammenhang entstandene "pattern drill" hat sich jedoch mittlerweile überlebt. Deshalb muß das Fehlen flexiblerer, kontext- und situationsbezogener Übungen bei einigen Lehrwerken (vor allem bei DEMETZ/PUENTE und KESSLER, mit Einschränkungen auch in der Grundstufe von SCHULZ-GRIESBACH) als Mangel bewertet werden. Gerade bei Lehrwerken für jüngere Lernende wirken sich Übungen, die stets die "grammatische Absicht" durchblicken lassen (typisch: MAHLER/SCHMITT), erfahrungsgemäß als ermüdend und damit demotivierend aus.

Nicht überraschend ist die Tendenz bei den meisten umfangreicheren Lehrwerken: Je fortgeschrittener und erwachsener die Adressatengruppe, desto umfangreicher und expliziter die Grammatikteile. Darüber hinaus lassen neuere Teile einiger Lehrwerke (vor allem BNS, TEIL IB, aber auch DEUTSCH 2000) eine Erweiterung der expliziten Grammatikteile erkennen. Soweit dies als zusätzliches Angebot an das kognitive Lernvermögen gemeint ist, ist diese Entwicklung zu begrüßen; es sollte allerdings nicht eine Rückkehr zur reinen Grammatikstunde bewirken.

Die linguistischen Hilfen für den Lehrer sind leider bei den meisten Lehrwerken unzureichend. Abgesehen von den Werken, die ein separates Grammatikbuch anbieten (DEUTSCH 2000, MODERNE WELT, SCHULZ-GRIESBACH), wird der Lehrer mit wenigen Hinweisen und terminologischen Anspielungen in den Lehrerheften abgespeist, die eine Vertrautheit mit bestimmten grammatischen Konzeptionen schon voraussetzen, die dann aber in den Lernmaterialien gar nicht konsequent verwirklicht werden (DEUTSCH x 3, SCHÖLER, VORWÄRTS und besonders KESSLER).

Als Mangel bei einem Teil der untersuchten Lehrwerke ist zu vermerken, daß Unterrichtsmaterialien, die Fähigkeiten im Gebrauch des heutigen Deutsch vermitteln sollen, noch erstaunlich viel Schulbuchdeutsch enthalten (vor allem KESSLER, aber auch MAHLER/SCHMITT und SCHULZ-GRIESBACH, weniger stark MODERNE WELT und SCHÖLER), Ausdrucksformen also, die zwar formal-

grammatisch "richtig" sind, sich aber wegen veralteter Lexeme, inhaltlicher Banalitäten oder wenig gebräuchlicher Konstruktionen außerhalb des Klassenzimmers schwerlich zu kommunikativen Zwecken verwenden lassen. Diese oft an die früheren ABC-Fibeln gemahnende Sprache tritt, was naheliegend ist, vorwiegend in den Materialien für Anfänger auf. Daß sich aber auch mit einem extrem begrenzten Wortschatz und relativ wenigen grammatischen Strukturen ein den Adressaten angemessener Sprachgebrauch vermitteln läßt, zeigen einige der für Kinder und Jugendliche bestimmten Lehrwerke (KOMM BITTE!, mit Einschränkungen auch VORWÄRTS, AUF DEUTSCH BITTE!).

1.3. Themenplanung ("Deutschlandkunde")

1.3.1. Zur Kriterienliste

Ungeachtet der Frage, wie die Lehrwerksautoren zur Auswahl, Strukturierung und Vermittlung von Textinhalten stehen, muß der Beurteiler davon ausgehen, daß mit sämtlichen Texten eines Lehrwerks zugleich Informationen über die zielsprachliche Kultur, ihre Gesellschaft usw. gegeben werden. Diese Informationen mögen falsch oder richtig, einseitig oder ausgewogen sein, sie tragen in jedem Falle zum Aufbau eines Bildes der zielsprachlichen Welt bei; Auslassungen können dieses Bild ebenso stark beeinflussen wie die Informationen selbst. Weil so gewissermaßen automatisch Informationen mitgeliefert werden, muß eine Lehrwerksbeurteilung diesen Aspekt der Kritik einbeziehen. Sie muß es auch deshalb, weil das Bemühen um eine aktive Beherrschung der Sprache der Ermöglichung von zweckgerichtetem Handeln im Kontakt mit Sprechern der fremden Sprache, außerhalb oder innerhalb des Raumes dieser Sprache, dient. Um diese Handlungsfähigkeit zu erreichen, unterzieht sich der Lernende ja überhaupt erst der Mühe des Fremdsprachenerwerbs. Im didaktischen Schlagwort von der 'kommunikativen Kompetenz' ist folgerichtig die Notwendigkeit zum Ausdruck gebracht worden, nicht nur sprachliche Fähigkeiten und Kenntnisse, sondern auch Umfeldinformationen zu vermitteln, die die Sprachverwendung erst in Gang bringen.

Folgende Überlegungen bestimmten den Aufbau der Kriterienliste im Bereich der Themenplanung: Wenn Bereiche der zielsprachlichen Realität im Lehrwerk auf jeden Fall erläutert werden müssen, so ist die Frage legitim, ob und wie die jeweilige Auswahl vom Lehrwerk begründet wird (12). Die weiteren Punkte fragen nach den Teilbereichen dieser Realität im einzelnen. Zunächst ist zu prüfen, ob die Texte aufgrund sozialer Informationen und im Hinblick auf die vermittelten Sprachverwendungssituationen geeignet sind, die Kommunikation in der zielsprachlichen Gesellschaft zu fördern (13). Sodann steht die Frage nach der Kulturvermittlung, nach Möglichkeiten des Vergleichs zwischen ziel- und ausgangssprachlicher Kultur ("Kulturrelativierung"), schließlich nach dem sich auf diese Weise ergebenden Gesamtbild Deutschlands zur Diskussion (14).

Diese Auffächerung der Kriterien zur Themenplanung erwies sich auf der einen Seite als zu weit, weil sinnvollerweise von einem Sprachlehrwerk nicht erwartet werden kann, daß es die ganze Breite landeskundlicher Informationen einfängt und angemessen wiedergibt. Auf der anderen Seite ist der angelegte Raster aber wiederum zu eng, weil eine Reihe konzeptionell zu fassender Sachverhalte nicht berücksichtigt sind. Arbeitsverfahren, Arbeitswelt in Deutschland zum Beispiel können nicht hinreichend vermittelt werden ohne Rekurs auf den zugrundeliegenden Begriff "Arbeit". Es liegt freilich auf der Hand, daß die Berücksichtigung solcher Fragestellungen eine Erweiterung der Kriterienliste ins Uferlose bedeutet hätte, so daß die meisten Fragen einfach als negativ - mit dem Befund "nicht berücksichtigt" - hätten abgehakt werden müssen. Trotzdem muß überlegt werden, wie eine ökonomische und "anwenderfreundliche" Ergänzung der Kriterienliste in der skizzierten Richtung ermöglicht werden kann.

Der gesamte Komplex der Themenplanung hat zu vielfachen Diskussionen unter den Gutachtern Anlaß gegeben. Der ursprünglich verwendete Begriff "Deutschlandkunde" wurde aus mehreren Gründen aufgegeben, auch weil er kaum ohne Zusammenhang mit einem

kulturpolitischen Auftrag (oder der kritischen Stellungnahme zu einem solchen) gesehen werden kann.

Die vorgelegte differenzierte und relativierende Form der Kriterienliste versucht dem grundlegenden Faktum gerecht zu werden, daß in jedem Fall Informationen über Land und Leute im Geltungsbereich der Zielsprache gegeben werden müssen, ohne daß dieses Erfordernis jedoch als Hauptziel des Sprachunterrichts erscheinen darf.

1.3.2. Defizite und Tendenzen in den beurteilten Lehrwerken
Wenn die Realitätsbereiche im Sprachunterricht weder beliebig austauschbar noch beliebig auslaßbar sind, so ist es keine unbillige Forderung, daß die Autoren ihre Themenauswahl auch begründen. Daß dies im allgemeinen nicht geschieht, muß als eines der gravierendsten Defizite der beurteilten Lehrwerke angesehen werden.

Daß die Vermittlung von Sprachkenntnissen und Landeskenntnissen integriert werden sollte, scheint den meisten Autoren gleichfalls fremd zu sein. Jedenfalls werden theoriebezogene Angaben hierzu nicht gemacht, und es ist auch keine entsprechend fundierte Informationsplanung erkennbar. Mehrere Lehrwerke betonen immerhin, jedoch ohne nähere Begründung, die Notwendigkeit einer Koppelung von Sprach- und Landeskenntnissen und machen auch den Versuch, sie wenigstens andeutungsweise im Lehrwerk zu realisieren (VORWÄRTS, DEUTSCH 2000, ADLER/STEFFENS).

Eine weitere Gruppe von Lehrwerken versichert in Vorworten und Lehrerheften, "auch Kenntnisse über die BRD und deutsche Verhältnisse" zu vermitteln (SCHULZ-GRIESBACH, Grundstufe, S. 12), mit "Lebensbereichen" bekanntzumachen, die "für das Leben in Deutschland typisch sind" (DEUTSCH x 3). Doch die gebrachten Ausschnitte werden auch hier nicht begründet und scheinen oft impressionistisch verteilt; diese Lehrwerke haben offenbar keine Orientierungsplanung, die auf einem (sozialwissenschaftlichen oder kontextwissenschaftlichen) "Landeskunde"-Konzept beruht. Ein gewisses Auswahlprinzip kann man

allerdings in der (impliziten) Präferenz für Institutionen einerseits und privatfamiliäre Lebenshorizonte andererseits erkennen (BNS, SCHULZ-GRIESBACH).

Wieder andere Lehrwerke verzichten auf jede Verlautbarung zum Thema. Landeskundliche Fragestellungen tauchen nicht auf, einige Mitteilungen sind in die Texte eingestreut, aber nicht in die sprachliche Progression einbezogen (KESSLER). SCHADE und MAHLER/SCHMITT bringen überhaupt keine Informationen, die "deutsche Verhältnisse" aufschließen könnten.

Bei der Mehrzahl der Lehrwerke fällt neben der Präferenz für Institutionen und einer gleichzeitigen Eingrenzung des Informationsbereichs auf die Privatwelt die rigorose Abstinenz gegenüber allem Politischen auf. Geradezu ängstlich vermeidet sogar das unter dem Aspekt der Themenplanung zu den besten Lehrwerken gehörende VORWÄRTS die politische Thematik: Die Teilung Deutschlands und die Existenz zweier deutscher Staaten wird schlicht übergangen. SCHULZ-GRIESBACHs Grundstufenbuch bringt erst in der neuesten Auflage (1976) einen einschlägigen Hinweis. Mit Verweisen auf die jeweiligen Adressatengruppen ist ein solches Verfahren nicht hinreichend zu begründen. Angemessener in der Einbeziehung sowohl öffentlicher wie privater Lebensbereiche verhält sich dagegen DEUTSCH 2000. Auch ADLER/STEFFENS bemüht sich um sachliche Präsentation beider Bereiche; allerdings stellt dieses Lehrwerk seinen Themenbereich infolge eines unreflektierten Kritikbegriffs häufig zu negativ dar, und es ordnet seine Informationen auch nicht in einen "weltkundlichen" Problemhorizont ein - wie es DEUTSCH 2000 sachlich angemessen, didaktisch freilich nur ansatzweise, versucht. DEUTSCH 2000 unterscheidet sich auch dadurch, daß es seine thematischen Beschreibungen durchweg problematisiert, positiv von den übrigen Werken (ADLER/STEFFENS und VORWÄRTS partiell ausgenommen).

Als bedenklicher Mangel, der in unterschiedlichem Maße alle Lehrwerke kennzeichnet, muß der eingeschränkte (implizite) Begriff von "Landeskunde" gelten. Der Bereich der nichtverbalen Kodes der kulturspezifischen Kommunikation (Höflichkeitsformen usw.) ist in den Lehrwerken kaum vertreten, Denkweisen,

Interaktionsregularitäten, der gesamte Komplex der für die face to face-Kommunikation so wichtigen Supplementformen ist, von wenigen Ansätzen (DEUTSCH 2000, KOMM BITTE!) abgesehen, fast gar nicht berücksichtigt worden. Hier offenbart sich ein realitätsferner Sprachbegriff, der dem traditionellen Schulbuchdeutsch weit mehr verpflichtet ist als dem authentischen Sprachgebrauch der Alltagsrede und der die Menschen des Landes in bedenklichem Ausmaß vergißt. Das liegt wohl auch daran, daß eine texttheoretische Position der Lehrwerke kaum erkennbar ist.

Ein weiterer verbreiteter Mangel liegt darin, daß in den meisten Lehrwerken die imaginative Literatur (und als ein wichtiges Teilgebiet die Belletristik) wenig berücksichtigt ist; sie kommt eigentlich nur in BNS II - und hier auf fragwürdige Weise - zu Wort. Von literarischer Kommunikation erfährt der Leser überhaupt nichts. Wenn man in diesem Zusammenhang bedenkt, daß sich ein großer Teil der Lehrwerke auch an studentische Adressatengruppen wendet, zu deren wichtigsten Techniken das Lesen gehört, so ist im übrigen schwer verständlich, daß auch das Lesen nirgends zum Gegenstand von Fragen oder Beschreibungen wird.

Auch die kulturgeographische Dimension ist meist nur gering oder einseitig berücksichtigt. Kein Lehrwerk gliedert die Bundesrepublik als Ganzes übersichtlich in Regionen auf, obschon der Regionalismus ein wesentliches Strukturmerkmal Deutschlands in politischer, historischer, kommunikativer u.a. Hinsicht ist. Auch die einzelnen Regionen werden im allgemeinen nicht beschrieben; nur vereinzelt wird auf unterschiedliche regional bedingte Sprechweisen aufmerksam gemacht (DEUTSCH 2000). Nun ist durchaus einzuräumen, daß ein Lehrwerk gemeinhin kein komplettes, ausgeglichenes, die verschiedensten Aspekte berücksichtigendes Deutschlandbild vermitteln kann. Aber die Tatsache, daß der Deutsche in den Lehrbüchern nicht nur als 'Einheitsfigur' erscheint, sondern auch meist mittelständische Verhaltensweisen zeigt und besitzbürgerliche Züge trägt, muß doch recht nachdenklich stimmen.

Ebenso auffällig ist das häufige Fehlen einer kulturrelativierenden Perspektive, die vergleichende, ausgangs- und zielkulturorientierte Fragestellungen erschließt. Durchgängig auf Kulturvergleiche abgestellt sind nur VORWÄRTS und, mit Einschränkung, DEUTSCH 2000. Deutliche Ansätze zu interkulturellem Vergleich gibt es bei ADLER/STEFFENS und BNS IB. Bei den ersten beiden gehören kulturrelativierende Fragestellungen zum festen Inventar, bei ADLER/STEFFENS wird manchmal suggestiv zu kritischen (meist die Zielkultur kritisierenden) Vergleichen aufgefordert.

Die Erwartungshorizonte der Lernenden werden von keinem der Lehrwerke zum Gegenstand näherer Kritik gemacht. Auch die Beseitigung dieses Defizits gehört zu den dringenden Desiraten. Dieses Desiderat verweist zugleich auf das Bedingungsfeld auswärtige Kulturpolitik, denn partnerschaftlich begriffene auswärtige Kulturpolitik, die zur Kulturmündigkeit beitragen will, bedarf einer vergleichenden Informationsplanung, die den Lernenden auch zur Reflexion über die eigenen Voraussetzungen und Konzepte anregt.

Freilich: Man sollte nicht "den Sack schlagen, wenn der Esel gemeint ist": Die Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse ist schon immer als wichtiges Lernziel im Fremdsprachenunterricht gesehen, aber auch immer unterschiedlich bewertet worden. Nach 1945 war die Furcht vor den Inhalten verständlicherweise in Deutschland besonders groß. Erst in den letzten Jahren hat die "Landeskunde" wieder stärkeres Gewicht bekommen, sowohl durch die kommunikationstheoretische Fundierung des Sprach- und Literaturbegriffs wie durch die Verdichtung der interkulturellen Kommunikation. Es ist daher weniger den Lehrwerksautoren als dem Forschungsstand der einschlägigen Wissenschaften in Sachen "Landeskunde" und Kommunikationstheorie sowie der durchgängigen Vernachlässigung des Deutschen als Fremdsprache durch die deutsche Germanistik anzulasten, wenn im allgemeinen keine zureichende Begründung und keine inhaltliche und didaktische Konzeption für die Vermittlung von Landeskenntnissen im Sprachunterricht geliefert werden. Aber das Faktum bleibt, daß die

meist zufällige Konstellation von Themen, Texten und Bildern in den Lehrwerken mosaikhaft ein Deutschlandbild entstehen läßt, das die Vorstellungen des Lernenden entscheidend mitprägt, vor allem dann, wenn der Unterricht im Ausland stattfindet.

1.4. Zusammenfassende Beurteilung der einzelnen Lehrwerke

Vorbemerkung:

Die Lehrwerke lassen sich nach unterschiedlichen Zielgruppen ordnen, wobei diese Zielgruppen aus dem vorliegenden Material erschlossen wurden und keineswegs unbedingt mit den Deklarationen der Verlage übereinstimmen müssen. Die so erschlossenen wichtigsten Zielgruppen sind: Lernende in muttersprachlicher Umgebung, Lernende in zielsprachlicher Umgebung. Dabei ist jeweils wieder zwischen Erwachsenen bzw. Jugendlichen und Schulkindern zu unterscheiden. Da alle Werke in zielsprachlicher (d.h. deutschsprachiger) Umgebung zu verwenden sind und die meisten de facto auch in muttersprachlicher Umgebung verwendet werden, wird der folgenden Besprechung die zweitgenannte Unterscheidung zugrundegelegt: Es werden zuerst alle Lehrwerke für Erwachsene bzw. Jugendliche besprochen, anschließend die speziell für den Kinder- und Schulbereich konzipierten Lehrwerke.

1.4.1. Lehrwerke für Erwachsene bzw. Jugendliche

ADLER/STEFFENS: Deutsch für die Mittelstufe 1

Didaktik:

Solange das Lehrerheft nicht erschienen ist, entziehen sich die fachwissenschaftlichen und didaktischen Grundkonzeptionen des Lehrwerkes weitgehend der Beurteilung.

Das Lehrwerk hebt sich in folgender Hinsicht positiv von vergleichbaren Lehrwerken ab:

- Es versucht, den Lernenden zu einem Maximum an Aktivität und eigener Arbeit zu führen und bietet hierfür im Material,

besonders im Arbeitsheft und in den Tonbändern, geeignete Grundlagen.

- Es versucht, die anderwärts stark vernachlässigten Bereiche des Hör- und Leseverstehens in den Mittelpunkt zu stellen und dabei mit authentischen Texten und einer bewußten Variation der Textsorten zu arbeiten. Dafür bietet das für ausländische Studenten in der BRD konzipierte Lehrwerk eine Vielfalt von Übungen und - trotz der auf jeweils ein Thema bezogenen Gliederung in "Reihen" - auch ein breites Themenspektrum.

Leistungsstand und Anforderungen gehen gelegentlich über das hinaus, was man noch als Mittelstufe bezeichnen kann. Unbefriedigend ist der Übergang von der Rezeption über die Reproduktion zur Produktion sprachlicher Äußerungen - er erscheint zu abrupt. Dozenten und Lernende erhalten keine ausreichenden Hinweise für eine produktive Sprachverwendungsphase.

Linguistik:

Das Lehrwerk setzt in erkennbarer und weitgehend erfolgreicher Weise Ergebnisse der neueren Linguistik didaktisch um. Grammatische Erklärungen und Übungen orientieren sich vorwiegend an einer Version der Dependenz-Verb-Grammatik. Das Lehrwerk appelliert ausdrücklich an die grammatisch-kognitiven Fähigkeiten fortgeschrittener Lernender, bei denen eine gewisse Vertrautheit mit grammatischen Erklärungsverfahren und Begriffsbildungen vorausgesetzt werden kann. Die Texte, Beispiele und Übungen bieten weitgehend aktuelles, gebrauchsbliches Deutsch mit zum Teil anspruchsvoller syntaktischer Komplexität und differenziertem Wortschatz. Dieses Deutsch orientiert sich vorwiegend an der Sprache von Sachtexten und an der (nicht regional gefärbten) mündlichen Alltagssprache in der BRD, wobei die saloppe Variante besonders berücksichtigt wird.

Themenplanung:

Das Lehrwerk unternimmt den Versuch, fremdkulturelle Schwierigkeiten der alltäglichen Lebenspraxis (Zimmersuche, Eßge-

wohnheiten, Krankheiten u.a.) kritisch zu thematisieren, um dem Adressaten Anlaß zu geben, seine Erfahrungen im fremdem Land aufzuarbeiten, und ihn zugleich zu befähigen, kritisch zwischen der Bundesrepublik und seiner Heimat zu vergleichen. Grundsätzlich ist ein solcher Ansatz zu begrüßen. Die Realisierung des Vorhabens, Problemfelder zu konturieren, gerät jedoch in manchen Teilstücken des Lehrwerks nicht zu hilfreichen Unterscheidungen, sondern zu pamphlethafter Systemschelte: "das gelobte Land des Konsums" (LT 78) billigt "mittelalterliche Zustände" in Studentinnenwohnheimen (TÜ 66) u.a. Dadurch wird der Kritikbegriff des Lehrwerks diskreditiert, nüchtern bewertende Vergleiche werden erschwert. In dieser Verengung der Perspektive (die als Ausbrechen aus einer langen Reihe affirmativer Lehrwerke gedeutet werden kann) liegt die Hauptschwäche des Buches. Sie sollte bei einer Revision der Texte berücksichtigt werden. Vorteile des Werkes sind das mutige Aufsuchen von Konfliktfeldern, die Aktivierung des Lerners zur Aufarbeitung seiner Erfahrungen in Deutschland, der (unkritische) Einbezug von Erwartungshaltungen der Adressaten, Verzicht auf jegliches kulturelles Imponiergehabe. Diese Vorteile überwiegen die Nachteile bei weitem und begründen das Schlußurteil, daß ADLER/STEFFENS unter dem hier behandelten Aspekt zu den besten Übungsmaterialien gehört, die derzeit für den in der Bundesrepublik Deutschland studierenden Ausländer angeboten werden. Für den Gebrauch im Ausland, wo keine Rekursmöglichkeiten auf Erfahrungen in Deutschland bestehen, ist das Lehrwerk hingegen kaum geeignet - es ist allerdings auch nur für den Gebrauch im Inland konzipiert worden.

BNS: Deutsch als Fremdsprache

Didaktik:

Deutlich ist in dem Lehrwerk der Bruch zwischen den Stufen IA und II einerseits, IB andererseits. IA und II sind in ihrer methodischen Konzeption traditioneller; beiden Teilen gegenüber müssen Bedenken hinsichtlich der Textauswahl, der zu

steilen Progression, der zu geringen und zu monotonen Übungen und Übungsmöglichkeiten geltend gemacht werden. Solche Bedenken bestehen nicht im gleichen Umfang gegenüber IB. Eine Verwendung des Lehrwerks kann nur empfohlen werden, wenn für IA und II die durch die Zusatzmaterialien gebotenen Möglichkeiten voll ausgeschöpft werden und außerdem die Reihenfolge IA - IB - II eingehalten wird.

Trotz umfangreicher Lehrerhefte erfährt der Lehrer zu wenig über die Voraussetzungen, die bei den Adressaten gemacht werden; dies gilt insbesondere, wenn mit Fortgeschrittenen erst bei IB oder II begonnen werden sollte. Außerdem sind die Angaben zur zeitlichen Aufgliederung, zur Integration des Zusatzmaterials und zur Frage der Grammatikbehandlung unzureichend.

Zugeschnitten ist das Lehrwerk offensichtlich auf die in der Bundesrepublik lebenden ausländischen Studenten. Für diese Zielgruppe bietet vor allem Teil IB einen guten Ansatzpunkt. Bei Zielgruppen ohne gute (und ohne gutbürgerliche) Vorbildung dürften Schwierigkeiten (oder Widerstände) auftreten.

Linguistik:

An expliziten grammatischen Informationen bietet dieses umfangreiche Lehrwerk für Lernende wie Lehrer zu wenig. Von dem Wenigen ist vieles unpräzise, uneinheitlich und unverbindlich. Trotz gelegentlicher Anklänge an die Dependenz-Verb-Grammatik ist die zugrundeliegende Grammatikkonzeption im wesentlichen die der traditionellen Schulgrammatik. Teil IB hat vergleichsweise weniger grammatische Mängel als IA und II. Der relativ geschickte Aufbau der Lektionen, die stärker an den kommunikativen Bedürfnissen der Adressaten ausgerichtete Auswahl der Texte und Übungen in IB legt eine gründliche Überarbeitung der grammatischen Übersichten auch der übrigen Teile nahe. Eine solche Überarbeitung müßte durch ein erweitertes und verbessertes Angebot an grammatischen Informationen für den Lehrer ergänzt werden.

Ein Teil der in IA und II angebotenen Texte erscheint unter

dem Gesichtspunkt der praktischen Gebrauchswahrscheinlichkeit als recht fragwürdig.

Themenplanung:

Es geht in diesem Lehrwerk nicht darum, dem Lernenden einen kritischen Vergleich zwischen der fremden Kultur und seinem Heimatland zu vermitteln, sondern um die Vorstellung der Bundesrepublik im Spiegel ihrer wirtschaftlichen Leistungen, ihrer Kulurgüter und Naturschönheiten. Von gesellschaftlichen Problem- und Konfliktbereichen wird, mit Ausnahme von IB, weithin abstrahiert. Das Lehrwerk bereitet insofern nicht auf die Bewältigung von Erfahrungen vor, sondern auf die Aufnahme von Eindrücken. Alle Bände bringen landeskundliche Informationen; doch das Fehlen einer Themenplanung und eines Konzepts der Verbindung von Sprach- und Kulturvermittlung führt dazu, daß auch in dem ausdrücklich an der Situation eines in Deutschland anwesenden, freilich untypischen, ausländischen Studenten (Stipendiaten) orientierten Band IB die Abfolge und Auswahl der Inhalte weithin willkürlich bleibt; auch lassen die über die 3 Bände verstreuten deutschlandkundlichen Informationen keinen Zusammenhang erkennen.

Die Auswahl der in den einzelnen Übungskapiteln vorgestellten Akteure und Situationen wird nicht begründet und entspricht weitgehend einem Deutschlandbild, das im Ausland wieder zunehmende Irritation erweckt. Wirtschaftliche Sicherheit und Leistung als oberste Werte, Fetischismus von Produktionsziffern, daneben Kultur als Garnierung, Gesellschaftskritik als Zutat, unvermittelter poetischer Tiefsinn und landschaftliche Idylle, touristische Details aus dem romantischen Deutschland: Ein Konglomerat von Informationsfragmenten, das bei Verwendung der Bücher im Inland besonders ärgerlich, bei Verwendung im Ausland besonders verwirrend wirken muß.

Das Lehrwerk ist das einzige unter den untersuchten Materialien, das der deutschen Gegenwartsliteratur einen größeren Platz einräumt (vgl. Band II). Doch dieser Band zerstört die literarischen

Texte gleich auf mehrfache Weise: Durch ihre Verkürzung zu Probehensammlungen, die darüber hinaus in Fragestellungen zerrissen werden, die meistens wenig sinnvolle Ergänzungsfragen sind. Von Verständigungsbarrieren und -hilfen, von literarischer Kommunikation, von Absicht und Funktion der Texte fällt kein Wort, auch nicht im Lehrerheft.

DEMETZ/PUENTE: Deutsch - Ihre neue Sprache

Didaktik:

Das Lehrwerk ist für die spezielle Situation des Deutschunterrichts für ausländische Arbeitnehmer im deutschen Sprachraum konzipiert. Auf diese Zielgruppe sind Texte und Unterrichtskonzeption abgestimmt. Methodisch ist das Werk durch einsprachig-audiovisuelles Vorgehen gekennzeichnet; dabei ist vor allem der Versuch hervorzuheben, einen nicht nur lehrerzentrierten Unterricht aufzubauen. Im bisher vorliegenden Material allerdings erhält der Lehrer noch keine ausreichenden Hilfen für die Realisierung dieser Konzeption. Es muß abgewartet werden, ob das angekündigte zweite Lehrerheft hier Abhilfe schaffen kann.

Die Übungen haben dialogischen Charakter und sind in die Lektionen integriert. Allerdings fehlen freiere Sprechübungen, die einen tatsächlichen Transfer vorbereiten. Nicht zufriedenstellend gelöst ist die Bewußtmachungsphase: Es muß bezweifelt werden, ob allein durch Strukturübungen eine Einsicht in die Regelmechanismen der Sprache erreicht werden kann.

Insbesondere wegen der detaillierten Hinweise zu den Adressaten und deren Voraussetzungen sowie zu den Unterrichtsbedingungen für das Lehrwerk, schließlich wegen des Aktualitätsbezugs der Texte und des adressatenbezogenen Aufbaus der Übungen dürfte sich das Lehrwerk für die angegebene Zielgruppe gut eignen.

Linguistik:

Das Lehrwerk verzichtet auf explizite grammatische Erklärungen. Sprachliche Strukturen werden durch meist paradigmatisch orientierte Übungen eingeführt. Einsichten in das Funktionieren grammatischer Prozesse werden so nur sehr eingeschränkt vermittelt. Dies ist im Hinblick auf die eindeutig definierte Zielgruppe (ausländische Arbeitnehmer) sinnvoll, führt aber bei der Anlage des Werkes zu einem empfindlichen Mangel: Die Erweiterung und Übertragung der geübten Ausdrucksmuster ("patterns") muß in jedem Fall zusätzlich geübt werden.

Auch das Lehrerheft enthält zwar viele nützliche didaktische Hinweise, aber nur unzureichende linguistische Erläuterungen. Außer mehreren zweisprachigen Glossaren gibt es kein Zusatzmaterial, das eine Anpassung an die ausgangssprachlichen Voraussetzungen der Lernenden ermöglichen könnte. Dies ist schon deswegen bedauerlich, weil sich bei den Adressaten im allgemeinen durchaus muttersprachlich homogene Lerngruppen bilden ließen.

Die Texte (fast ausschließlich Dialoge) sind auf die kommunikativen Bedürfnisse der Adressaten zugeschnitten und in der Regel sprachlich aktuell und gut gewählt.

Themenplanung:

In 15 mehrfach gegliederten Einheiten werden mehr als 50 Dialoge aufgelistet, die zur sprachlichen Bewältigung von Situationen im öffentlichen, beruflichen und privaten Alltag des ausländischen Arbeitnehmers in der Bundesrepublik verhelfen sollen; diese Auswahl basiert auf der Annahme, daß die Adressatengruppe mit solchen Situationen konfrontiert wird. Die Auswahl wird nicht begründet, sie berücksichtigt jedoch eine Vielzahl alltäglicher Anforderungen und Probleme, über deren Relevanz für die Bezugsgruppe ein Konsens bestehen dürfte (Arbeitsplatzeinweisung, Geldüberweisung, Wohnungssuche, Kindergartenfragen, Aufenthaltserlaubnis u.a.).

Allerdings fehlt jeder Hinweis auf übergeordnete Zusammenhänge zwischen den verwendeten Situationen; solche Zurückhaltung ist keineswegs immer gerechtfertigt. Außer Betracht bleibt auch der nichtsprachliche Teil der Alltagskommunikation; die beigegebenen Zeichnungen tragen infolge ihrer Uniformität wohl wenig zur Ausbildung von Kommunikationsfähigkeit bei. Bedauerlicherweise wird auf eine explizite Thematisierung von Ausgangsschwierigkeiten der Adressatengruppe verzichtet. Das Lehrwerk trägt so zwar zu einem reibungslosen Einpassen in den Ablauf der wichtigsten Alltagssituationen bei, aber nicht unbedingt zu ihrem Verständnis, zumal das Bild, das von der Toleranz und Hilfsbereitschaft deutscher Gesprächspartner gezeichnet wird, zu rosig sein dürfte.

Griesbach: DEUTSCH x 3

Didaktik:

Positiv erscheint am vorliegenden Lehrwerk die Bausteinkonzeption, die es dem Lehrer erlaubt, durch Kombination verschiedener Teile des Werks lernzielbezogene Schwerpunkte zu setzen. Leider wird ein entsprechend adressaten- und lernzielbezogenes Vorgehen durch das Fehlen detaillierter Angaben u.a. zu den Eingangsvoraussetzungen der Adressaten und den Voraussetzungen für den Beginn der jeweils folgenden Lernstufe sehr erschwert.

Die methodisch-didaktische Konzeption des Lehrwerks ist relativ traditionell, wobei der Verzicht auf eine streng einheitliche Methodenkonzeption der Anpassung des Lehrwerks an unterschiedliche Bedingungen förderlich sein dürfte. Die Texte und Übungsformen sind nur schein situativ und schein dialogisch, das Spektrum reicht von gemachten und nicht immer adressatenbezogenen Texten bis zu Übungen, in denen der Dialog ganz eindeutig der grammatischen Zielsetzung untergeordnet ist. Produktives Sprechen wird im Lehrwerk insgesamt nicht ausreichend gefördert. Die Darbietung der Grammatik erscheint in Lernstufe I relativ indirekt und geschickt dem textzentrierten

Vorgehen angepaßt; in Lernstufe II erfolgt ein deutlicher Bruch (Einführung von lateinischer Terminologie und Sprachsystematik). Erschwerend kommt hinzu, daß das Lehrwerk methodische Grundpositionen nicht angibt und den Lehrer bei einer Vielzahl von Problemen allein läßt (z.B. Semantisierung, Grammatikbehandlung in Stufe II). Die einzelnen Teile des Lehrwerks sind sehr unterschiedlich konzipiert; vor allem das Leseheft enttäuscht durch die reizlosen Kurztex te und einen beträchtlichen Wortschatz, für den die gegebenen Hilfen nicht ausreichen.

Linguistik:

Dem Lehrwerk liegt eine vorwiegend traditionelle Grammatikkonzeption zugrunde. Auswahl und Anordnung der behandelten sprachlichen Erscheinungen sind nicht immer einleuchtend, zumal dem Lehrer keine Begründung oder Erläuterung gegeben wird. Da das Werk (ohne daß das explizit gesagt wird) für erwachsene Lernende gedacht ist, muß die Art der Bewußtmachung von grammatischen Kategorien und Regeln als unbefriedigend bezeichnet werden. Die Vorgabe der in der herkömmlichen deutschen Schulgrammatik üblichen lateinisch-deutschen Mischterminologie in der zweiten Lernstufe ist kein Ersatz für Erklärungen, die zumindest der Lehrer fordern kann. Der Lehrer wird deshalb eine zusammenhängende Bezugsgrammatik bei diesem Lehrwerk ganz besonders vermissen.

Die dialogischen und beschreibenden Basistexte sind im allgemeinen aktuell und den sprachlichen Lernzielen angemessen. Dagegen ist der in den Übungen vermittelte Sprachgebrauch schulbuchhaft und liegt stellenweise an der Grenze der Akzeptabilität.

Themenplanung:

Das Lehrwerk intendiert einen "realitätsbezogenen Sprachunterricht" (Lehrerheft I, 3) und will mit "Lebensbereichen" bekannt machen, "die für das Leben in Deutschland typisch sind" (Lehrerheft I, 5). Doch die Auswahl folgt weder nachprüfbar

Kriterien, noch sind die gebrachten Situationen in irgendeiner erkennbaren Weise typisch für das Leben in Deutschland; nicht einmal die Situation "Feierabend" (I, 22ff.) konturiert Kulturtypisches. Das Leseheft I ("Aktuell und interessant") bringt in seinen 20 Lektionen nur eine elementare Institutionkunde zu Regierungssystem, Sport, Fernsehen, Sozialversicherung; positiv zu bewerten ist, daß die Schweiz, Österreich und die DDR hier einbezogen werden. Ein Kapitel über ausländische Studenten gibt es nicht, das über ausländische Arbeitnehmer beschränkt sich auf ein paar statistische Angaben und die Feststellung, daß diese die gleichen Rechte und Pflichten wie die deutschen Arbeitskollegen haben.

Rückgriffe auf übergeordnete Zusammenhänge liegen nicht vor. Von öffentlichen Aufgaben erfährt der Adressat so gut wie nichts: Nur eine von 44 Lektionen der beiden Lernbücher (II, 122ff.) bringt Fragestellungen zur Politik - und die aus der Sicht einer Stammtischrunde. Für die Hinführung zum Verständnis einer fremden Kultur ist das Lehrwerk kaum geeignet. Gelegentlich sind die Beispiele von einer unverständlichen, möglicherweise provokativ gemeinten Inhumanität (vgl. das Kapitel "Arbeitslos", Lernbuch II, 40f.).

Schäpers u.a.: DEUTSCH 2000

Didaktik:

Bei der zusammenfassenden Beurteilung ist ein deutlicher Unterschied zwischen Stufe 1 auf der einen und den Stufen 2 und 3 auf der anderen Seite festzustellen. Stufe 1 enttäuscht sowohl von der Textauswahl als auch vom Aufbau her. Der Lehrer wird mit einer großen Materialfülle weitgehend allein gelassen, das Lehrerheft tendiert deutlich zum reinen Frontalunterricht. Die Stufen 2 und 3 enthalten demgegenüber den bemerkenswerten Versuch, aktuelle Texte mit einer impliziten Schulung sprachlicher Regularitäten zu verbinden; allerdings wird dieses Vorhaben erschwert durch das Fehlen ausreichender gramma-

tischer Informationen im Begleitmaterial oder in den Lehrbüchern selbst.

Als problematisch erscheint, daß das Lehrwerk seine Teilziele nicht formuliert und den Lehrer über wichtige methodische Entscheidungen im unklaren läßt (Grammatik, Zeitplanung, Lehr- und Lernformen). Daraus könnte ein einseitig lehrerzentrierter und letztlich doch wieder grammatizierender Unterricht resultieren, eben weil der mit dem Lehrwerk noch nicht vertraute Lehrer durch die Materialfülle einfach überfordert wird. Neue Arbeitsformen wie Partner- und Gruppenarbeit, die sich bei der starken Textorientiertheit des Lehrwerks angeboten hätten, sowie die Wichtigkeit eines Wechsels der Sozialformen sind von den Autoren offenbar gar nicht gesehen worden.

In den Stufen 2 und 3 dürfte das Lehrwerk durch seine Aufmachung und durch die kontrastierenden Texte durchaus motivierend wirken.

Linguistik:

Zwischen Band 1 und den folgenden Bänden ist auch unter linguistischen Aspekten ein deutlicher Bruch festzustellen. Während Band 1 recht viele Mängel aufweist, werden grammatische Strukturen in den folgenden Teilen sehr viel einleuchtender und angemessener eingeführt und geübt. Das generelle Bestreben, in den Unterrichtsmaterialien ohne grammatische Terminologie auszukommen, muß im Unterricht für Erwachsene (wo man ohne Benennung sprachlicher Einheiten in Schwierigkeiten gerät) zu Problemen führen. Daß die Wahl der Termini dem Lehrer anheimgestellt wird, ist jedenfalls kein Vorzug des Lehrwerks. Bezeichnenderweise besitzt die separate Bezugsgrammatik eine Terminologie, und zwar die der traditionellen deutschen Schulgrammatik. Daß es diese Bezugsgrammatik überhaupt gibt, unterscheidet DEUTSCH 2000 von den meisten vergleichbaren Lehrwerken. Bedauerlicherweise handelt es sich hierbei jedoch lediglich um eine weitgehend auf überholten Vorstellungen beruhende Grammatik: Syntaktische Erscheinungen werden nur unzurei-

chend behandelt, von textuellen ganz zu schweigen. Die englische Version der Bezugsgrammatik wird zu unrecht als "contrastive grammar" ausgegeben. Die lange angekündigten kontrastiv angelegten grammatischen Beihefte werden nach Auskunft des Verlags nicht mehr erscheinen.

Die Texte und ein großer Teil der Übungen sind, abgesehen von einigen Schnitzern in Band 1, im Hinblick auf die sprachlichen Lernziele im allgemeinen gut gewählt. Sie vermitteln aktuelles, gebrauchsbliches gesprochenes und geschriebenes Deutsch. Ein Teil der Texte kann bei einzelnen Lerngruppen (vor allem beim Deutschunterricht im außereuropäischen Ausland) sprachliche Umsetzungsschwierigkeiten bereiten.

Bedauerlicherweise wird die Adressatengruppe nicht spezifiziert.

Themenplanung:

Es handelt sich um eines der wenigen Lehrwerke, in denen Sprache primär als Instrument gelehrt wird, das "eine neue, verwandte oder auch gänzlich anders geartete Welt zu erschließen" ermöglicht (Lehrerheft II, Seite 7). "Weltkunde" hat dabei ausdrücklich Priorität vor "Deutschlandkunde": Es wird ein breites Spektrum von gesellschaftspolitischen Problemen und Zeiterscheinungen präsentiert, das von Verkehrsfragen, Berufswahl und Umweltschutz bis zur Gastarbeiterproblematik, zur Automatisierung und zur Friedenspolitik reicht. Begrüßenswert ist, daß in Band 2 und 3 auch historische Perspektiven eröffnet werden.

Immer wieder wird auch der Versuch gemacht, die in den Texten behandelte deutschlandbezogene Thematik zu den Herkunftskulturen bzw. zur Interessenlage der ausländischen Adressaten in Beziehung zu setzen. Außer in Band 1 werden die Themen durchweg in problematisierender Form dargestellt und von mehreren Seiten beleuchtet. Allerdings ist weder bei der Themenabfolge noch bei der Behandlung der einzelnen Problembereiche ein systematisches Konzept zur Erschließung "welt"- oder "deutschlandkundlicher" Wirklichkeit zu erkennen. Aus diesem impressionisti-

schen Vorgehen folgt, daß das Lehrwerk kein zusammenhängendes und abgerundetes Deutschlandbild bieten kann. Es enthält aber eine Menge wichtiger Informationen und Anregungen und vermag deshalb Lehrende und Lernende instand zu setzen, selbständig nach ergänzender Information zu suchen.

KAUFMANN: Wie sag ich's auf deutsch?

Didaktik:

Der Titel des Buches ist mißverständlich. Es handelt sich keineswegs um ein gesprächsorientiertes Lehrwerk, sondern um eine Sammlung von Übungen und Beispielen zu Grammatik und Wortschatz. Akzeptiert man als Zielsetzung die gezielte Bewußtmachung und Übung bestimmter sprachlicher (grammatischer) Schwierigkeiten, so erfüllt dieses Buch die Erwartungen in hohem Maße: Es enthält Übungen, die sich meist einer authentischen Sprache bedienen und die grammatische Schwierigkeiten in ausreichendem Maße erläutern und wiederholen. Zu warnen ist allerdings vor falscher Anwendung. Nicht geeignet ist das Buch für die Neueinführung grammatischer Probleme. Schwierigkeiten dürften sich auch dort ergeben, wo der Begriff "Fortgeschrittene" zu niedrig angesetzt wird. Gute Vorkenntnisse besonders auch beim Wortschatz werden vorausgesetzt. Schließlich stellt das Buch für das Selbststudium recht hohe Anforderungen.

Linguistik:

Das Buch ist für die Behandlung verschiedener Grammatik- und Wortschatzprobleme im Deutschunterricht für Fortgeschrittene bestimmt. Für diesen Zweck kann es zweifellos nutzbringend eingesetzt werden. Die grammatischen und lexikalischen Erklärungen sind in der Regel präzise und einleuchtend und zeugen vom linguistischen Sachverstand des Autors. Die Auswahl der Wortschatzprobleme erscheint als etwas zufällig. Bedauerlicherweise enthalten einige Kapitel keine einführende Erklärung. Bei 5 Kapiteln fehlen jegliche Übungen.

Ein Teil der Übungen stellt auch an fortgeschrittene Lernende hohe Anforderungen.

Der Titel des Buches ist mißverständlich: Es führt weder in die Idiomatik des Deutschen ein, noch zielt es in erkennbarer Weise auf den Ausbau der Sprechfähigkeit ab. Die Beispiele und Übungen bieten jedoch aktuelles gebrauchsbliches Deutsch. Es handelt sich - mit den genannten Einschränkungen - insgesamt um ein nützliches und kompetent geschriebenes Buch, das im Unterricht oberhalb der Anforderungen des Zertifikats "Deutsch als Fremdsprache" erfolgversprechend eingesetzt werden kann.

Themenplanung:

Unter den Gesichtspunkten der Themenplanung wurde zu KAUFMANN kein Gutachten erstellt, da das Werk seiner Anlage und Zielsetzung nach eine inhaltliche Themenplanung weder beansprucht noch benötigt.

KESSLER: Deutsch für Ausländer

Didaktik:

Das Lehrerheft enthält ausführliche, oft rezeptartige Hinweise zur Arbeit mit Teil 1. Es fehlt aber jede Begründung des methodischen Vorgehens. Die Angaben zur Unterrichtsorganisation, zur Medienverwendung und zur Kombination der zahlreichen Materialien sowie die Hilfen für Teil 2 sind unzureichend.

Produktives Sprechen und Schreiben werden zu wenig geschult. Der Akzent des Lehrwerks liegt auf Rezeption und Imitation. Die Bezeichnung "audiovisuell" führt das Lehrwerk zu unrecht: Es geht grammatisierend vor, auch die Struktur des Textmaterials ist grammatikorientiert; daran vermögen auch die reichen - vor allem visuellen - Begleitmaterialien nichts Nennenswertes zu ändern. In der methodischen Anlage sind zahlreiche Mängel zu verzeichnen: fehlerhafte Semantisierungen, eine unpräzise Kurzgrammatik, eine inkonsistente Terminologie. Die

Übungen widersprechen zum Teil der von Kessler selbst formulierten Methodenkonzeption und sind durchweg nicht situativ. Auch die Tonbandübungen stellen eher eine "vertonte Grammatik" dar.

Die Sprache des Lehrwerks ist hölzern, es handelt sich fast durchweg um "Schulbuchsprache". Auch die Themen dürften, namentlich in Teil 1, den Interessen der Adressaten nur bedingt gerecht werden.

Linguistik:

Entgegen den anspruchsvollen Qualitätsbehauptungen des Autors muß dieses Lehrwerk auch unter linguistischen Gesichtspunkten als weitgehend veraltet und außergewöhnlich fehlerhaft bezeichnet werden. Die Hauptteile des Werkes weisen erhebliche Mängel auf: Die grammatischen und lexikalischen Aussagen und Erklärungen sind vielfach unzureichend und verwirrend, oft schlichtweg falsch. Die Hinweise des Autors auf den amerikanischen Strukturalismus und die generative Transformationsgrammatik sind irreführend; soweit erkennbar, werden Vorstellungen der traditionellen Grammatik vermittelt, und zwar oft in der Weise, daß zwischen sprachlichen Beispielen und grammatischen Aussagen nicht einmal typographisch unterschieden wird.

Texte, Beispiele und Übungen drillen in hohem Maße Schulbuchdeutsch ein.

Themenplanung:

Auch unter dem Gesichtspunkt der Themenplanung wurden nur die Bände 1 und 2 des KESSLERSchen Lehrwerks geprüft, weil eine Neubearbeitung von Band 3 (die Fassung, die der Kommission zunächst zur Prüfung vorlag, muß als inakzeptabel bezeichnet werden) seit Jahren angekündigt war. Die folgenden Bemerkungen beziehen sich daher nur auf die Bände 1 und 2.

An keiner Stelle werden deutschlandkundliche Lernzielangaben

gemacht, und es fehlen sowohl Angaben über Prinzipien einer Informationsplanung als zur Integration von Sprach- und Kulturvermittlung. Für die Adressaten wird ein denkbar breites, mithin unspezifisches Spektrum angegeben.

Texte werden kaum als Teile kommunikativer Handlungen verdeutlicht. Bezüglich der Textauswahl zeigt das Lehrwerk eine deutliche Vorliebe für Texte ohne kulturspezifisches Interesse, die in der Regel zur Bewältigung realer Lebenssituationen nicht beitragen.

In den Texten herrscht die mittelständische, daneben eine fiktive Bildungs- und Erlebniswelt vor; auch kleinbürgerlich vorindustrielle Realitätsbezüge werden immer wieder erkennbar. Verzicht auf Problematisierung der wesentlichen Lebensbereiche und unkritisch-affirmative Einstellung zu tradierten Ordnungsmustern prägen das Gesamtbild. Hinsichtlich der beiden deutschen Staaten und der politischen Verhältnisse in Europa ist lavierende Zurückhaltung festzustellen. Hinsichtlich der Lebenssituationen überwiegt das Private; Situationen aus der Arbeitswelt und der Öffentlichkeit fehlen.

Kulturgeographische Informationen werden gegeben, jedoch nirgends problematisiert; eine kulturellevierende Perspektive fehlt gänzlich. Es bleibt ein bildungsbürgerliches, vorwiegend privat akzentuiertes, verschwommenes Deutschlandbild.

Griesbach: MODERNE WELT

Didaktik:

Bei diesem Lehrwerk erhalten Lehrer und Lerner insgesamt zu wenig Hilfen und Informationen. Erschwerend für die Unterrichtsplanung, die vom Lehrer erst für seine jeweiligen Adressaten ausgearbeitet werden muß, ist der unausgewogene Schwierigkeitsgrad; durchweg schwieriger Wortschatz, Übungen von leicht bis schwer; die Diskussionen erfordern die Beherrschung des gesamten Sprachregisters. Auch die Zuordnung von Textbänden, Sprach-

heft und Grammatik ist nicht bruchlos; sie muß vom Lehrer jedesmal erneut vollzogen werden. Die Übungen sind im einzelnen zwar text- und themenbezogen, oft aber auch in problematischer Weise aus dem Kontext herausgelöst.

Das Lehrwerk stellt somit nicht ohne weiteres einen kompletten Lehrgang für Fortgeschrittene dar. Es erscheint eher als Textsammlung mit Hilfen und Übungen zur Textarbeit (wobei der Lehrer nur einige Texte auswählt), eventuell auch als Instrument zur Ergänzung und Differenzierung des Unterrichts; bei dieser eingeschränkten Verwendung dürfte es durchaus brauchbar sein.

Linguistik:

Die Teile dieses Werks sind unter grammatischen Gesichtspunkten nicht immer klar aufeinander bezogen bzw. beziehbar. Die Querverweise zwischen den grammatischen Übungen in den Textbüchern, den Sprachheften und dem Grammatikband sind unvollständig. Zwischen der impliziten Darbietung von Grammatik in den Übungen und der expliziten Darstellung im Grammatikband gibt es eine Reihe von Unverträglichkeiten. Zu begrüßen ist jedoch, daß die Grammatik sprachliche Erscheinungen bis einschließlich der Satzstrukturen erfaßt. Die Übersichtsgrammatik orientiert sich an der (ausführlicheren) Grammatik von Schulz-Griedbach, mit den Nachteilen, die bei einer solchen Mischung aus "inhaltbezogener" und "traditioneller" Grammatik infolge der angenommenen Parallelität von Inhalt und Ausdruck unvermeidbar sind.

Die Textbücher bieten ausschließlich expositorische Texte mit relativ hoher grammatischer und lexikalischer Komplexität. Eigenschaften des gesprochenen und des informellen schriftlichen Sprachgebrauchs werden nicht vermittelt. Abgesehen von den textbezogenen Verständnisübungen vermitteln die Übungen zum Teil Schulbuchdeutsch; hier fehlt durchweg ein Kontext- oder Situationsbezug.

Themenplanung:

Das Lehrwerk bietet in seinen zwei Bänden "Sachtexte mit Übungen" Ausschnitte von Sachtexten an, "die sich mit Themen unserer modernen Umwelt beschäftigen" und "für ein breites Leserpublikum bestimmt" sind, also "jeden angehen und interessieren" sollen (Vorwort Band I, S.5/II, S.5). Die Thematik reicht daher von der Elektronik bis zum Kunsthandel; mehrere Kapitel sind in einem weiten Sinne des Wortes deutschlandkundlicher Art (Treu-eid/Situation der deutschen Seehäfen/Gesetzesinitiative). Eine Begründung für die Auswahl ist nicht ersichtlich. Eine Einordnung in historische Zusammenhänge und Entwicklungen der jeweiligen Sachverhalte erfolgt nicht, was besonders bei der Vorstellung von Begriffen und Wertungen ("Künstlerische Maßstäbe"/ "Kultur und Zivilisation" (II, S. 29ff.) zu kritisieren ist. Lebenssituationen sind ausgeklammert; auch über die kulturelle Bedingtheit mancher Sehweisen fällt kein Wort. Zahlreiche Texte sind schlicht veraltet. Weniger Texte, die ausführlicher ihre Themen beschreiben und Beschreibungsprämissen und -kriterien herausarbeiten, hätten mehr erbracht. In der vorliegenden Form ist das Lehrwerk nur mit starken Vorbehalten zu verwenden.

SCHADE: Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften

Didaktik:

Das Werk kann die im Titel selbstgestellten Anforderungen - Einführung in die Wissenschaftssprache - nicht erfüllen. Es ist ausschließlich auf wenige grammatische Schwerpunkte konzentriert. Es gibt keine gezielten Anleitungen zur Informationsverarbeitung im Bereich des Leseverstehens. In den Übungen selbst werden alle dialogischen und kommunikativen Aspekte außer acht gelassen. Das Buch kann vom Lehrer je nach Bedarf gelegentlich, eventuell zur Differenzierung oder Vertiefung des Unterrichts, herangezogen werden. In dieser eingeschränkten Funktion kann es auch im Selbstunterricht Verwendung finden.

Linguistik:

Das Buch behandelt sehr ausführlich eine Reihe von grammatischen Erscheinungen, die aber nur zum Teil kennzeichnend für die deutsche Sprache der Wissenschaften sind. Die Behandlung anderer für die geschriebene Wissenschaftssprache zum Teil wichtigerer Erscheinungen ist zwar schon seit Jahren in Aussicht gestellt; der angekündigte zweite Band liegt aber immer noch nicht vor. Wichtige Bereiche der Syntax und die Textkonstitution insgesamt werden weder beschrieben noch geübt. Aufgrund der (impliziten) Grundannahme, daß Wissenschaftsdeutsch ausschließlich geschrieben und gelesen werde, bleibt die für die Studienpraxis der Adressaten (ausländische Studenten an deutschen Hochschulen) so wichtige Umsetzung von geschriebener in gesprochene Sprache und umgekehrt völlig unberücksichtigt.

Die ausgewählten Texte sind ausnahmslos authentisch; nicht alle sind jedoch zielgruppenadäquat (bes. die fiktionalen Texte). Die Übungen und Beispiele in den Grammatikteilen haben zum Teil mit Wissenschaftssprache kaum etwas zu tun; viele könnten in jedem allgemeinen Sprachlehrwerk vorkommen. Ein Teil der Übungen vermittelt Schulbuchsprache.

Themenplanung:

Schades Buch trägt zum Verständnis deutschen Wissenschaftslebens nichts bei. Obwohl die deutsche Sprache der Wissenschaften thematisiert ist, erfährt der ausländische Student nichts über die mit der Sprache eng verbundenen Wissenschaftskonzepte, nichts zur Spezifik deutscher Wissenschaftsorganisation, -bewertung und Verfahrensweise. Man kann die Ansicht vertreten, daß die Vermittlung solcher Informationen nicht zu den Aufgaben des Buches gehört. Dann müßte man aber wenigstens verlangen, daß im Sinne des Themas Wissenschaftsdeutsch auf einwandfreie Weise vermittelt wird. Zahlreiche Beispielsätze haben indes weder sprachlich noch thematisch etwas mit Wissenschaft zu tun, und sie betreffen auch nicht immer die Adressatengruppe (z.B. S. 166: *Die Kinder dürfen heute länger aufbleiben,*

wo sie dooh den ganzen Tag über brav waren.).

SCHÖLER: Programmiertes Deutsch

Didaktik:

Vom Aufbau und von der methodischen Progression her ist das Lehrwerk für einen individualisierten, weitgehend selbständigen Unterricht konzipiert. Bedenken gegen das Lehrwerk müssen jedoch aus folgenden Gründen angemeldet werden: Es bietet eine Einheitsschulbuchsprache, wobei zwischen gesprochener und geschriebener Sprache praktisch nicht unterschieden wird. Es ist ausschließlich an der grammatischen Progression orientiert; dadurch kommen keine zu Motivation und Identifikation anregenden Dialoge zustande. Die Zielsetzung des Lehrwerks ist auf "grammatisch richtiges" Sprechen verkürzt.

Insgesamt wird das Lehrwerk damit der Vielfalt gesprochener und geschriebener Sprache nicht gerecht und dürfte weder die angesprochene Zielgruppe der Jugendlichen noch die der Erwachsenen ausreichend motivieren. Gerade der Medienverbund ist nicht ausgenutzt worden, um authentische Sprache in einer Vielzahl von Textformen und konkreten Anwendungssituationen darzubieten.

Linguistik:

Nach Auswahl und Darbietung der sprachlichen Strukturen wären die Lernmaterialien zwar sowohl für Jugendliche als auch für Erwachsene geeignet; die Textinhalte schränken das Werk jedoch stärker auf Jugendliche ein. Kombinatorik (Satzbaupläne u.a.) und vor allem Wortstellungsregeln werden unzureichend behandelt.

Das Lehrmaterial weist Mängel auf. Das inkonsequente grammatische System (vorwiegend an der traditionellen Grammatik orientiert) führt den Lehrer eher in Verwirrung, als daß es ihm eine wirkliche Hilfe bieten könnte. Positiv zu bewerten sind die Satzbaufafeln und die übersichtlichen Wortlisten.

Die Frage-Antwort-Übungen enthalten häufig Schulbuchdeutsch.

Themenplanung:

Das Lehrwerk enthält keine deutschlandkundlich orientierten Lektionen. Es wird kein Versuch unternommen, Sprachvermittlung und Informationsvermittlung zu verbinden. Vokabular und Dialogtexte betreffen weitgehend die Konsum-, Freizeit- und Reisesphäre, ohne Lebenssituationen zu konkretisieren. Die wenigen deutschlandspezifischen Züge beschränken sich auf einige Ortsnamen, Autos, Währung etc. Von der inhaltlichen Anlage der gewählten Situationen und Dialogformen her, die sich meist auf das familiäre Milieu beziehen, bleibt es fraglich, ob die hier gelernte Sprache für den Großteil der Adressatengruppe wirklich von Nutzen sein wird. Ein wie immer geartetes Deutschlandbild entsteht nicht.

SCHULZ-GRIESBACH: Deutsche Sprachlehre für Ausländer

Didaktik:

Der methodische Aufbau des Lehrwerks und die Hilfen, die der Lehrer für die Umsetzung erhält, sind insgesamt positiv zu bewerten. Die "Grundstufe in einem Band" ist ein streng progressiv aufgebauter Lehrgang. Die Lernzielangaben und methodischen Hinweise der zweibändigen Grundstufenversion sind wesentlich knapper. Auf allen Stufen werden reiche Zusatzmaterialien angeboten.

Negativ wirkt sich die rein grammatische Ausrichtung der Grundstufe aus; produktives Sprechen, bei dem auf den Umweg der grammatischen Konstruktion verzichtet wird, kommt entschieden zu kurz. Es ist zu bedauern, daß auch bei den mehrfachen Überarbeitungen und Neuauflagen die grammatische und auf Rezeption zielende Tendenz beibehalten wurde. Das Lehrwerk kann daher nur für auf Leseverstehen und Grammatikbeherrschung zielenden Unterricht empfohlen werden.

Linguistik:

In den beiden Versionen der Grundstufe werden die grammatischen Strukturen des Deutschen in linearer Progression weitgehend einleuchtend dargeboten, u.a. mit Hilfe anschaulicher graphischer Darstellungen. Als Bezugsgrammatik für den Lehrer dient ein teilweise veralteter Grammatikband. Die Unterrichtsbände (für die Lernenden) handeln die verschiedenen Grammatikteile zu systembezogen ab; auch wird der Gebrauch der jeweils eingeführten Einheiten und Strukturen nicht immer hinreichend erklärt und meist unzureichend geübt. Immerhin wird der Lernende auf diese Art in die morphologischen und die wichtigsten syntaktischen Strukturen des Deutschen eingeführt. Da Dialogkonnextität und Textkonstitution nicht erkennbar verdeutlicht und geübt werden, können kommunikative Fähigkeiten, besonders produktives Sprechen, mit der "Grundstufe" allein nur sehr eingeschränkt entwickelt werden. Erschwert wird die Verwendung der "Grundstufe" auch durch das Schulbuchdeutsch vieler Texte und Übungen.

Die Mittelstufe ist im Grunde kein Leitmedium für den Sprachunterricht, sondern vor allem ein Buch, das grammatische Beschreibungen anbietet und das (oft sehr wortreich) über Sprache spricht. Die (vorwiegend literarischen) Texte machen nur etwa 10% des ganzen Buches aus. Die Übungen verlangen primär grammatisch-identifizierende Leistungen. Sie vermitteln und bestärken die Kenntnis grammatischer Regeln, jedoch kaum kommunikationsorientierten produktiven Sprachgebrauch. Hier liegt ein Buch vor, das etwas angestrengt und glücklos versucht, eine bestimmte Sprach- und Grammatikauffassung ("inhaltbezogene Grammatik") in Form eines Sprachlehrwerks darzubieten. Wegen seiner zum Teil differenzierten Beobachtungen kann es dem Lehrer Anregungen vermitteln. Aber selbst für fortgeschrittene Deutschlernende erfüllt es keineswegs den im Titel genannten Anspruch, "modernen deutschen Sprachgebrauch" zu vermitteln.

Themenplanung:

Zur Mittelstufe dieses Lehrwerks wurde unter dem Aspekt der Themenplanung kein Gutachten erstellt, weil das Werk seiner Anlage und Zielsetzung nach keine inhaltliche Themenplanung beansprucht. Die folgenden Feststellungen beziehen sich also ausschließlich auf die Grundstufe.

Die Autoren machen es sich mit der Problematik der Verknüpfung von Sprach- und Kulturvermittlung ausgesprochen leicht: "Wenn Sie eine Sprache lernen, so lernen Sie auch das Volk verstehen, das diese Sprache spricht" (Grundstufe in einem Band, S. 208). Auf diese Gleichsetzung vertrauend stellt das Lehrwerk eine Beschäftigung mit landeskundlichen Fragen ins Ermessen des Lehrers; eine Informationsplanung existiert konsequenterweise nicht. In rund 20% aller Kapitel werden gleichwohl Mitteilungen über die Bundesrepublik (Wirtschaft, Studium, Staatsorgane, Bundesländer) gemacht. Die Erörterung von Alltagsschwierigkeiten unterbleibt; an ihre Stelle tritt das Bemühen um Vermittlung positiver Eindrücke über die Zielkultur, z.B. über die Leistungsfähigkeit der Polizei, die jeden Dieb rasch findet (von Dieben, Betrügern und ihrem Er-tapptwerden ist etwa ebenso oft die Rede wie von der Bundesrepublik als Ganzem). Cultural codes werden nicht bewußt gemacht, Ausgangsschwierigkeiten der Lernenden werden nicht thematisiert; gesellschaftliche Normen werden nicht in Frage gestellt; auch eine historische Dimension fehlt. In zahlreichen Beispielsätzen werden die Adressaten des Buches in die Rolle von Kindern gedrängt, obwohl "der Lehrgang für den Unterricht an Erwachsene angelegt ist" (Lehrerheft, S. 5). Manche Rollen sind starr verteilt: *Ich bin der Lehrer, und Sie sind die Schüler. Ich frage, und Sie antworten* (S. 3).

Wer solchem Rollenverhalten freundlich gegenübersteht, wird mit dem Lehrbuch sicherlich besser arbeiten können, als es unter anderer Voraussetzung wünschenswert wäre. Als Einführung in die Lebensart der Deutschen, in ihre Probleme usw. erscheint das Lehrwerk indessen in Bezug auf jede Lernergruppe ungeeignet.

Die Neufassung des Lehrwerks (1976, Teil I) hat sich um die Verbesserung einiger Passagen bemüht, so auch im Eingangskapitel, wo nun zum ersten Mal in diesem Lehrwerk die Existenz zweier deutscher Staaten erwähnt wird.

Zusammenfassung

Eine zusammenfassende Übersicht über die für Erwachsene bzw. Jugendliche konzipierten Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache ergibt, daß sie insgesamt, besonders dort, wo sie für einen breiteren Adressatenkreis im In- und Ausland konzipiert sind, enttäuschen. Für den Unterricht im Inland, d.h. in deutschsprachiger Umgebung, lassen sich DEMETZ/PUENTE für die besondere Zielgruppe der ausländischen Arbeiter und ADLER/STEFFENS für einen weit fortgeschrittenen Mittelstufenunterricht empfehlen. Daneben bietet DEUTSCH 2000 bei allen Einschränkungen noch die relativ günstigste Ausgangssituation; hier sollten allerdings besonders die für Band 1 gemachten Vorbehalte berücksichtigt werden - gerade für den Anfangsunterricht kann auch DEUTSCH 2000 nicht zufriedenstellen. Für speziellere Zielsetzungen liegen die Lehrwerke von KAUFMANN und SCHADE vor. Beide sind auch gemessen an ihren eigenen Zielsetzungen nur mit Einschränkungen zu benutzen. Bei KAUFMANN handelt es sich nicht um ein gesprächsorientiertes Lehrwerk, sondern um eine Übungssammlung zu Grammatik und Wortschatz; dieses Werk kann bei Fortgeschrittenen nutzbringend eingesetzt werden. SCHADE entspricht zwar der im Titel genannten Zielsetzung einer Einführung in die Wissenschaftssprache nicht; in Ergänzung zu allgemeinen Lehrwerken kann dieses Buch jedoch für die gezielte Behandlung gewisser sprachlicher Erscheinungen verwendet werden.

1.4.2. Lehrwerke für Kinder und Jugendliche

Von den vier beurteilten Lehrwerken für Kinder und Jugendliche ist nur eines - Schuh: KOMM BITTE! - speziell für den

Unterricht in deutschsprachiger Umwelt gedacht. Es nimmt daher (obwohl es in einer ursprünglichen Fassung für den Deutschunterricht in hispanophoner Umgebung konzipiert war) eine gewisse Sonderstellung ein. Die anderen Lehrwerke sind im Hinblick auf die Standortfrage offen, wenn sie auch vor allem für den Unterricht in Auslandsschulen konzipiert sind.

Schulz-Griesbach-Lund-(Heinsen): AUF DEUTSCH, BITTE!

Didaktik:

Das Lehrwerk ist auf den Sekundarschulbereich zugeschnitten. Auch die Texte sind an dieser Adressatengruppe orientiert. Für andere Zielgruppen ist das Lehrwerk nicht konzipiert; es bietet daher keine Grundlage für einen situationsbezogenen Unterricht, bei dem es um die Bewältigung von Alltagssituationen geht.

Der Aufbau des Lehrwerks und der Medienverbund orientieren sich an einer gemäßigt audiovisuellen bzw. audiolingualen Methode; das Lehrwerk ist strikt einsprachig. Die methodische Konzeption ist - soweit die Materialien vorliegen - insgesamt als positiv zu bezeichnen. Die Hinweise für den Lehrer reichen, was die Grammatikvermittlung und den Bereich des produktiven Sprechens betrifft, nicht aus. Erschwert wird die Arbeit mit dem Lehrwerk durch ungenaue Lernzielangaben, aus denen Zielsetzung und Abschlußniveau nicht deutlich hervorgehen, sowie durch das Fehlen von Angaben zur Gesamtplanung des Kurses (Dauer, Einschnitte, Zwischenziele, Leistungskontrollen).

Linguistik:

In grammatischer Hinsicht ist das Lehrwerk uneinheitlich. Sprachliche Strukturen werden in Band 1 implizit, d.h. durch geordnete Beispiellisten, Übersichten und vorwiegend paradigmatische Übungen vermittelt. In Band 2 werden (nicht immer konsistente) Erklärungen mit Hilfe der herkömmlichen lateinisch-deutschen Mischterminologie gegeben. Auswahl und Gewichtung

der behandelten grammatischen Erscheinungen werden nicht begründet und sind auch nicht immer einleuchtend.

Dialoge und Beispiele der ersten 15 Abschnitte von Band 1 sind sprachlich ungeschickt gewählt, inhaltlich oft trivial und für die Adressatengruppe (jüngere Schüler) wenig ansprechend. Diese Abschnitte sind ohne entsprechende Kennzeichnung aus dem überholten Lehrwerk "Ich spreche Deutsch" übernommen. Die folgenden Teile sind der Adressatengruppe (12- bis 16jährige Schüler) sprachlich eher angemessen, weil sie unter anderem einen aktuellen, für deutsche Jugendliche dieser Altersgruppe typischen Sprachgebrauch vermitteln.

Themenplanung:

Das Werk ist ausdrücklich an der angenommenen Interessenlage von Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 16 Jahren orientiert. Realität wird, wohl um der Motivierung willen, in erster Linie in Form von Erlebnisschilderungen vorgestellt. Die Vorgänge in diesen Schilderungen spielen sich zumeist im häuslich-privaten Kinder- und Jugendlichenmilieu ab sowie im Zusammenhang mit Reisen und Urlaub. Auffällig ist die - fast zur Obsession werdende - Menge von Diebstahl- und Kriminalgeschichten. Viel ist auch von Geld, Konsum, Autos und anderen Wohlstandsattributen die Rede, während die Bereiche der Arbeitswelt, Bildung und Ausbildung fast ganz ausgeklammert bleiben. Obwohl das Werk keinerlei Themenplanung erkennen läßt, entsteht in der Summe der Texte und Illustrationen das Bild einer glatten und geschichtslosen Konsumwelt. Mit der Altersstufe der Adressaten kann dieses Verfahren nicht gerechtfertigt werden. Es wird die Chance vertan, das Erlernen einer fremden Sprache auch zur Einführung in die fremde Kultur zu nutzen.

MAHLER/SCHMITT: Wir lernen Deutsch

Didaktik:

Von diesem Lehrwerk wurde nur Band 1 begutachtet. Das Lehrer-

heft lag nicht vor; die Einführung im Lehrbuch selbst ist unzureichend.

Ausgesprochen negativ zu bewerten ist zunächst die primär grammatikorientierte Konzeption, sodann - teilweise hierdurch bedingt - eine problematische Textauswahl sowie ein äußerst fragwürdiger Aufbau besonders im Bereich der Übungen. Neuere fremdsprachendidaktische Diskussionen und Entwicklungen sind an diesem Lehrwerk vorübergegangen, ohne Spuren zu hinterlassen. Man vermißt irgendwelche Hinweise und Übungsformen, die den Lerner zu produktivem, kommunikativem Gebrauch der Sprache anregen könnten. Hier wird Sprache primär als grammatisches Phänomen gesehen: Kontextbezug, Situation und Dialog kommen zu kurz. Es wird durchgehend mit Grammatikdrill gearbeitet, durch den produktives Sprechen und Schreiben nicht zu vermitteln ist.

Aus der Konzeption des Lehrwerks ergibt sich auch ein problematischer Adressatenbezug: Weder findet man aktuelle Texte, noch ist eine motivierende Funktion des Lehrwerks an irgendeiner Stelle ersichtlich - es ist einfach nicht vorstellbar, daß sich dieses Lehrwerk an etwa 12jährige Schüler wendet und bei ihnen mit Erfolg verwendet werden könnte.

Linguistik:

Im Hinblick auf die Adressatengruppe (12- bis 14jährige Schüler an deutschen Auslandsschulen) enthält dieses Lehrwerk zu viel explizite Grammatik. Das zugrundeliegende grammatische System ist traditionell. Die Regeln enthalten trotz der Vorliebe der Autoren für Grammatik in Reinform eine Reihe von sachlichen Ungereimtheiten. Wie in der "traditionellen" Grammatik üblich, wird im Verhältnis zur Morphologie zu wenig Syntax behandelt und geübt, von textuellen Erscheinungen ganz zu schweigen. Im ganzen erscheint ein erheblicher Teil der eingebrachten Grammatik nicht als Lernhilfe, sondern als überflüssige Belastung.

Die Texte sind größtenteils sprachlich nicht aktuell. Bei den

erzählenden Texten dominiert eine betuliche Fibelsprache. Die wenigen Dialoge sind auch sprachlich sehr steif. Die Übungen zielen meist nicht auf die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten, sondern auf grammatisches Testverhalten ab; sie vermitteln außerdem eine Reihe fehlerhafter Ausdrucksweisen.

Themenplanung:

Dies ist eines der wenigen untersuchten Lehrwerke, die völlig auf die Vermittlung von Deutschlandkenntnissen verzichten. Selbst die Rubrik "Wie der Deutsche spricht, was der Deutsche sagt" nimmt keinerlei Bezug auf Bereiche der deutschen Wirklichkeit, erläutert nicht einmal, wie das Reden von "dem Deutschen" verstanden werden soll. Auch eine kulturrelativierende Perspektive existiert nicht, obwohl das Lehrbuch für den Deutschunterricht (an deutschen Schulen) im Ausland konzipiert ist. Das Fatale an diesem Lehrwerk ist aber nicht eigentlich der eklatante Mangel der Verbindung von Sprach- und Landeskennntnissen, sondern der Verzicht auf jeden Einbezug von Realität, soweit sie ländliches und vorindustrielles Milieu übersteigt.

The Nuffield Foundation: VORWÄRTS International

Didaktik:

Das Lehrwerk beruht auf einem durchdachten Gesamtkonzept, das dem Lehrer vielfältige Arbeitsmöglichkeiten und die Anpassung an unterschiedliche Bedingungen erlaubt. Wenn auch die Ausrichtung am traditionellen Klassenunterricht nirgends in Frage gestellt wird, so werden dem Schüler doch vielfältige Äußerungsmöglichkeiten geboten, und für den Lehrer finden sich Hinweise auf Rollenspiel und Gruppenarbeit. Die Lehrerhandbücher geben dem Lehrer zahlreiche (fast zu viele) methodische Hinweise; leider werden die Arbeitsformen nicht immer begründet, auch werden selten Alternativen angeboten.

Stufe 1 (und teilweise auch noch 2) zeigen eine deutliche Diskrepanz zwischen durchdachtem Ansatz (konzentrische Progression und Orientierung an Sprechintentionen) und eher "schulbuchsprachlicher" Ausführung, gelegentlich auch wenig schülergerechten Dialogen und Situationen. Stufe 3 bietet einen durchaus neuartigen Weg der Bewußtmachung von Sprachstrukturen; die Texte und Übungen sind hier adressatengerechter als in den beiden ersten Stufen.

Zu bezweifeln ist, ob die methodische und vor allem auch die inhaltliche Anpassung an multinationale Schülergruppen gelungen ist (das Werk richtete sich ursprünglich nur an englische bzw. anglophone Schüler). So vorteilhaft die Begrenzung auf einen Ort (Cadolzburg) für Stufe 1 aus Gründen der Kontinuität auch sein mag, so sehr schränkt sie doch den Kreis ansprechbarer Schüler auf den mitteleuropäischen Raum ein und birgt im übrigen die Gefahr allzu enger inhaltlicher Festlegung.

VORWÄRTS ist ungeachtet dieser Vorbehalte für den schulischen Unterricht gut geeignet. Ob andere Zielgruppen, wie in der Verlagsankündigung mitgeteilt wird, ebenso gut damit arbeiten können, scheint fraglich.

Linguistik:

Das methodisch überzeugende Gesamtkonzept dieses Lehrwerks wird durch eine Reihe grammatischer Schwächen beeinträchtigt. Der Anspruch, eine an situativen Kategorien orientierte "Kommunikative Grammatik" zu bieten, wird nicht erfüllt. Trotz einiger Ansätze in dieser Richtung ist die aus den verschiedenen Teilen erschließbare Grammatikkonzeption im wesentlichen traditionell mit einigen der üblichen Inkonsequenzen. Das Fehlen einer konsistenten grammatischen Grundlage erschert die längerfristige Unterrichtsplanung und -durchführung. Zwischen den beiden ersten Teilen und Band 3 besteht im übrigen, was die Art der Grammatikvermittlung angeht, ein deutlicher Bruch.

Texte und Übungen bieten ein informelles Standarddeutsch. Der eingeführte und geübte Sprachgebrauch ist den Adressaten (Schüler der Sekundarstufe) im allgemeinen angemessen und bis auf einige wenige schulbuchhafte Wendungen in den Übungsanweisungen aktuell.

Themenplanung:

Das Lehrwerk versucht eine überlegte didaktische Konzeption zur Verbindung von Sprachunterricht und landeskundlicher Information in die Praxis umzusetzen. Nach dem eingrenzenden Prinzip exemplarischen Lernens wird zunächst mit großer Ausführlichkeit ein einziger kleiner Ort (Cadolzburg) mit zwei Familien vorgestellt; erst in Band 2 und 3 wird der Horizont auf weitere geographische und soziale Bezugspunkte ausgedehnt. Eingegrenzt ist der Themenhorizont auch durch den angenommenen Interessenbereich englischer Schüler bis zu 13 Jahren, für die das Werk ursprünglich bestimmt war. Thematisch stehen deshalb vor allem in den ersten beiden Bänden einfache "patterns of life" im Vordergrund. Die dargestellten Lebenssituationen beziehen sich in aller Regel auf den unmittelbaren Lebens- und Erfahrungsbereich von Schülern der ersten Sekundarstufe (Familie, Schule, Freizeit usw.). Das Deutschlandbild, das sich aus den spezifischen Lebensformen der gezeigten Modellfamilien (z.B. Wohnkultur, Kinder im Gymnasium, musische Erziehung, aufgeklärte Pädagogik usw.) ergibt, ist einseitig. Erst im dritten Band fließen Themen aus dem Arbeitsleben ein; erst hier wird auch versucht, die gezeigten Lebensweisen und Anspruchshaltungen zu relativieren. Ausgeklammert bleiben die politischen Realitäten wie beispielsweise die Teilung Deutschlands. Dennoch bietet VORWÄRTS bei geschickter pädagogischer Ausnutzung und Ergänzung durch aktuelleres Material die Möglichkeit, deutsche Realität und deutsche Sprache als aufeinander bezogenes Ganzes auffassen zu lernen.

Schuh: KOMM BITTE!

Didaktik:

Ein wesentliches Kennzeichen des Lehrwerks ist die Einbezie-

hung des Handlungsaspektes der Sprache durch darstellendes Spiel und durch Übungsformen, die von vornherein die Kooperation zwischen den Lernenden selbst zu erreichen versuchen. Auch paralinguistische Elemente und die damit verbundenen affektiven Dimensionen der Sprachverwendung werden einbezogen. Die dafür verwendeten Zeichnungen, Handpuppen und graphischen Hilfen sind ansprechend und motivierend aufgemacht. Der Lehrer erhält präzise Hilfen für die Realisierung der Methodenkonzepktion und genügend Anregungen für eine phantasievolle Variation und adressatenbezogene Differenzierung.

Im Hinblick auf die Zielgruppe 7- bis 10jährige Kinder stellt das Lehrwerk eine außerordentlich motivierende adressatengerechte Kombination von Lehrmitteln dar, die an keiner Stelle in unechte Kindertümelei verfällt. Progression, Übungs- und Arbeitsformen sowie die ausgewählten Situationen entsprechen der Altersgruppe. Die wichtigen sprachlichen Fertigkeiten werden ausreichend und gleichmäßig geschult.

Insgesamt demonstriert das Lehrwerk in vorbildlicher Weise die Möglichkeiten eines kommunikativen, auf produktive Sprachverwendung zielenden Unterrichts gerade auch in der Anfangsphase.

Linguistik:

Das Lernmaterial dieses Lehrwerks verzichtet auf explizite grammatische Beschreibungen und Erklärungen, im Hinblick auf die Adressatengruppe (Kinder im Grundschulalter) zu recht. Die grammatischen Erläuterungen und Hinweise im Lehrerhandbuch setzen allerdings ein Verständnis traditioneller grammatischer Termini und Regeln voraus. Die Übungen zielen weniger auf die Vermittlung grammatischer Strukturen ab (dies wird "nebenbei" erreicht) als auf die Entwicklung eines altersgemäßen sprachlichen Handlungsvermögens. Das Lehrwerk verrät in zahlreichen Einzelheiten eine umfassende pädagogische Erfahrung des Autors. Es erreicht mit sehr begrenztem, aber angemessen ausgewähltem sprachlichem Material eine beachtliche Kommunikationsfähigkeit.

Themenplanung:

Das für Kinder im Alter von 7 bis 10 Jahren ohne Vorkenntnisse in der deutschen Sprache bestimmte Werk versucht mit einfachen Mitteln die wichtigsten Situationen kindlichen Lebens und die zu ihnen gehörigen sprachlichen Instrumente zu erschließen. Die Schüler sollen in die Lage versetzt werden, ihre "Probleme per Sprache wenigstens ansatzweise" zu lösen (Lehrerhandbuch S. 8). Die Auswahl der Themen und Situationen konzentriert sich daher auf Schule, Spiel, Verkehr und die naheliegenden Gebrauchsgegenstände; am Rand werden auch Supermarkt, Post, Apotheke, Arzt behandelt. Die Texte und die sehr ansprechenden Zeichnungen verzichten darauf, besondere Charakteristika der deutschen Erwachsenenwelt vorzustellen. Diese didaktische Entscheidung bedingt, daß ein Deutschlandbild nicht entstehen kann, was nicht nur von Nachteil ist; sie bedingt aber auch, daß die sprachlichen interaktiven, kulturspezifischen Schwierigkeiten, mit denen gerade Gastarbeiterkinder konfrontiert werden, nicht angesprochen werden, obwohl das Lehrwerk sich eines kommunikativen Sprachbegriffs bedient und um den Aufbau einer sozialen (kulturellen) Kompetenz bemüht ist.

Zusammenfassung:

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß für die Zielgruppe der bis 10jährigen Kinder in deutschsprachiger Umgebung das Lehrwerk KOMM BITTE! als besonders geeignet erscheint. Für die Zielgruppe der Deutschlernenden an Auslandsschulen stellt VORWÄRTS offensichtlich das umfassendste und am besten durchstrukturierte Lehrwerk dar, wenn auch einschränkend angemerkt werden muß, daß die Stufe 1 nicht voll zufriedenstellen kann und insgesamt bei der Arbeit mit nicht-europäischen Schülern Schwierigkeiten auftreten können. Wo ein relativ zeitaufwendiger Kurs wie VORWÄRTS nicht in Frage kommt, kann - mit Einschränkungen besonders im Bereich der Situationsbewältigung - AUF DEUTSCH BITTE! durchaus als Arbeitsgrundlage benutzt werden.

1.5. Forderungen an Lehrwerke

1.5.1. Didaktik:

Die wichtigsten Forderungen, die unter didaktischem Aspekt an Lehrwerke zu stellen sind und die sowohl im Zusammenhang mit der Erörterung der Analysekriterien als auch in der Einzelbeurteilung bereits angesprochen worden sind, werden hier noch einmal aufgeführt:

- Klare und präzise Angabe der Gesamt- und Teilziele.
- Begründung des gewählten Vorgehens im Rahmen der gegenwärtigen fremdsprachendidaktischen Konzeptionen.
- Ausgewogenheit zwischen sprachsystemgebundenen und sprachverwendungsorientierten Zielsetzungen.
- Ein Lernrhythmus, der dem Lernenden unterschiedliche Aktivitäten und unterschiedliche Sozialformen von der Einzelarbeit über die Partner- und Gruppenarbeit bis zum Klassenunterricht ermöglicht.
- Besondere Beachtung der Fertigkeiten produktiver Sprachverwendung, d.h. freien Sprechens und selbständigen Schreibens, die gezielter Transferübungen, eines Schreibtrainings u.ä. bedürfen. Diese Forderung gilt für alle Lehrwerke, die nicht auf vorwiegend rezeptives Lese- und/oder Hörverständnis eingeschränkt sind.
- Übungsformen, die auf Kontexte bezogen sind und die es dem Lernenden erlauben, sich auch die inhaltlichen Aspekte der sprachlichen Äußerungen stets zu vergegenwärtigen. Übungen sollten stets so konzipiert sein, daß sie dem Lernenden eine Identifikation mit den dargebotenen Sprechrollen erlauben. Keineswegs nur für jüngere Leute ist es wichtig, daß neben streng systematisierenden Übungen auch solche mit Spielcharakter angeboten werden, die auch die Phantasie des Lernenden anregen.
- Texte, die auf die angesprochene Altersgruppe Bezug nehmen und deren Sprachverwendungsbedürfnisse berücksichtigen, die also Aktualität besitzen und motivierend wirken.

Insgesamt ist zu betonen, daß - unbeschadet des Zwangs, Lehrwerke für multinationale Zielgruppen zu konzipieren - einige Rahmenbedingungen erfüllt sein müssen, wenn die Lehrwerke nicht an jeder Zielgruppe vorbei konstruiert werden sollen. Was die Lernsituation betrifft, so muß zum einen zwischen erwachsenen (berufstätigen) Lernern und Jugendlichen (nicht nur Schülern), zum anderen vor allem zwischen Sprachunterricht in deutschsprachiger Umgebung und Sprachunterricht in ausgangssprachlicher Umgebung unterschieden werden. Gerade von der Lernsituation her lassen sich Entscheidungskriterien für die Textauswahl, für die Frage der Aktualität, der Aufnahme von Alltagsszenen und Alltagssituationen und für die Frage einer stärkeren thematischen Geschlossenheit finden und formulieren.

Die zweite Grundentscheidung betrifft den Unterrichtsstil: Wenn Sprachverwendung erlernt werden soll, dann muß auch der Unterricht bereits zur selbständigen Sprachverwendung hinführen; d.h. es ist Abschied zu nehmen von ausschließlich lehrerzentrierten Frontalunterrichtsformen. Die Lehrwerke haben Material bereitzustellen, das auch lerner- und medienorientierte Arbeitsformen in kleinen Gruppen oder in Form von Partnerarbeit erlaubt. Der Medienverbund bietet für solche Lernkonzeptionen gute Voraussetzungen: Hier läßt sich die Vielfalt der Sprache in authentischen Dokumenten wie auch bei unterschiedlichen Bearbeitungsformen repräsentieren; so kann der Lernende, gestützt durch Arbeitshilfen, zur selbständigen Bewältigung sprachlicher Schwierigkeiten befähigt werden. Es muß daher gefordert werden, daß Lehrwerke den Medienverbund im Sinne der Sprachverwendung als Lernziel, somit auch im Sinne einer Differenzierung der Arbeits- und Sozialformen gezielter ausnutzen, als dies bei den vorliegenden - vorwiegend additiven - Medienkonzepten der Fall ist.

Im Bereich der Grammatikvermittlung stehen Modelle, die eine sinnvolle Verbindung von Textinhalten und Grammatikkenntnis realisieren, noch aus.

Darüber hinaus muß die Forderung erhoben werden, daß auch Lehrwerke für Erwachsene in stärkerem Maße paralinguistische und

affektive Elemente einbeziehen und im Zusammenhang damit den Sprachverwendungsaspekt berücksichtigen. Das für Kinder konzipierte Lehrwerk KOMM BITTE! darf als modellhaft für die Einbeziehung des Handlungsaspektes und der affektiven Dimension gelten.

1.5.2. Linguistik:

- Seit mehreren Jahren beklagen Didaktiker und Praktiker, daß die Linguistik zu sehr mit der Entwicklung immer neuer grammatischer Modelle und der wissenschaftstheoretischen und -praktischen Rechtfertigung ihres eigenen Tuns beschäftigt sei, um Lehrbuchautoren nennenswerte didaktisch umsetzbare Ergebnisse bieten zu können. Diese Klagen sind mittlerweile nicht mehr ganz so begründet wie noch vor einigen Jahren. Im Laufe des letzten Jahrzehnts sind neben der immer noch anhaltenden Flut von theoretisch orientierten Monographien und Aufsätzen eine Reihe von linguistischen Arbeiten erschienen, in denen zumindest größere Teilbereiche des Deutschen auf der Grundlage umfangreicher empirischer Erhebungen im Rahmen neuer grammatischer Konzeptionen beschrieben sind, und zwar in einer Weise, die auch dem Anwender im Gesamtbereich des Fremdsprachenunterrichts zugänglich sein sollte. Hier ist freilich nicht der Ort, eine kritische Bibliographie in der erforderlichen Breite vorzulegen. Es kann aber leicht nachgewiesen werden, daß eine Reihe von Mängeln, wie sie unter linguistischem Aspekt bei den untersuchten Lehrwerken festgestellt wurden, bei künftigen Lehrwerken durchaus vermieden werden könnte. Damit soll nicht einer bestimmten linguistischen Konzeption als Grundlage für Fremdsprachlehrwerke das Wort geredet werden. Es muß aber in jedem Fall verlangt werden, daß es sich um eine einheitliche Konzeption handelt und daß diese Konzeption auch in allen Einzelschritten durchgehalten wird.
- Was freilich zur Zeit noch fehlt, ist eine umfassende Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, die eine linguistische

Grundlage für neue Lehrwerke abgeben könnte. Die zur Zeit verfügbaren "Gesamtgrammatiken" sind zu klein, d.h. sie decken jeweils nur die sprachlichen Erscheinungen ab, die der Autor als irgendwie zentral oder grundlegend für die deutsche Sprache ansieht. Ein verlässliches und umfassendes Kompendium, dem die Lehrbuchautoren, die sich ja nicht jeweils ihre eigene Grammatik machen können, nicht nur systemgrammatische Informationen, sondern auch Angaben zu den Gebrauchsbedingungen der einzelnen Ausdrucksformen entnehmen können, existiert heute noch nicht. Forderungen an neue Lehrwerke sind damit, was den linguistischen Aspekt betrifft, vorrangig Forderungen an die Linguistik.

- Neben der großen Standardgrammatik muß von der Linguistik auch eine intensive Beschäftigung mit dem Fremdsprachenerwerb gefordert werden. Eine wissenschaftliche Grammatik beschreibt ja die Einheiten und Strukturen, die dem (fertig ausgebildeten) Sprachverhalten der Mitglieder einer Sprachgemeinschaft zugrundeliegen. Sie enthält aber gewöhnlich keine Aussagen darüber, wie diese Strukturen erworben werden. Damit Abstufung und Progression des Lernmaterials nicht wie bisher weitgehend auf Intuition und Plausibilitätserwägungen gestützt werden müssen, sind die schon vorhandenen Einzelstudien zum gesteuerten Fremdsprachenerwerb durch umfangreiche empirische Untersuchungen zu ergänzen. Forschungsabsichten und -programme hierzu gibt es in Hüller und Fülle.
- Keines der untersuchten Lehrwerke ist sprachlich kontrastiv angelegt. Die vorhandenen und angekündigten kontrastiv-grammatischen Zusatzmaterialien zu einigen Lehrwerken sind ein deutliches Symptom dafür, daß das allgemeine Deutschlehrwerk für Lernende beliebiger Ausgangssprachen im Grunde nur ein wirtschaftlich motiviertes Provisorium ist. Für große und ausgangssprachlich homogene Lernergruppen dürften sich Lehrwerke, die von vornherein kontrastiv angelegt sind, auf lange Sicht als lehr- und lernökonomischer erweisen.

1.5.3. Themenplanung:

Künftige Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache sollten folgende Forderungen erfüllen:

Im Lehrermaterial

- müssen Angaben zur Informationsplanung gemacht werden, die mit Begründung des jeweiligen Verfahrens auch auf das Problem der Integration von Sprachvermittlung und der Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse Bezug nehmen.
- Die Themenplanung verlangt auch eine Explikation der Behandlung nichtverbaler Kommunikationsfaktoren und
- kulturvergleichender Fragestellungen.
- Die Themenauswahl ist zu begründen.

Im Lernermaterial

- müssen neben dem privaten und dem institutionellen Bereich auch Ausschnitte aus dem Berufsleben (Arbeitswelt) vorgestellt und problematisiert werden, ferner relevante politische Zusammenhänge und Fakten (zu ihnen gehören die völlig übergangenen Kirchen u.a. Verbände).
- Der eingeschränkte Begriff von Landeskunde muß erweitert werden zu einer 'Land und Leute-Kunde'; dabei ist die Präferenz für mittelständische Gegebenheiten zugunsten der Berücksichtigung aller gesellschaftlichen Gruppen zu beseitigen.
- Nichtverbale kulturelle Codes und Grundkonzepte der fremden Kultur (z.B. Arbeit, Zeit, Wissenschaft, Distanz) sind zu thematisieren; das gleiche gilt für nichtsprachliche Supplementformen (Höflichkeitsgesten, Zustimmungsweisen etc.).
- Das Lesen, die literarische Kommunikation, die Funktion der Kunst in Deutschland, müssen in die Thematik aufgenommen werden. Materialien hierzu gibt es inzwischen genug.
- Kulturgeographische Gliederungen Deutschlands sollten vorgenommen,
- kulturrelativierende Fragestellungen vermehrt werden.

Dies mag viel sein für ein einzelnes Lehrwerk, und manches vom Genannten dürfte im einen oder anderen Lehrwerk auch nur par-

tiell erforderlich sein. Eine Auswahl aus der Menge des Geforderten, eine Akzentuierung bestimmter Themenbereiche darf aber immer nur auf der Grundlage eines durchdachten adressatenbezogenen Konzepts erfolgen.

2. ADLER/STEFFENS (Kurztitel)

Adler, Klaus; Steffens, Benno:

Deutsch für die Mittelstufe, Band I, München (Hueber)

2.0. Untersuchte Materialien:

Texte und Übungen, ¹1974 (TU)

Lösungen und Transkriptionen, ¹1975 (LT)

Arbeitsheft, ¹1975 (AH)

Ende 1976 war zu erfahren, daß die Bearbeitung der Neuauflage vor dem Abschluß stehe. Der Prüfung konnte nur die erste Auflage zugrundegelegt werden.

2.1. Lernziele und Methoden

H i n w e i s e f ü r d e n K u r s l e i t e r : Das Lehrwerk war ursprünglich wohl stärker für den Eigenunterricht gedacht, es enthält daher Hinweise für den Lerner, jedoch keinerlei Hinweise für Lehrer oder Kursleiter - ein Lehrerheft zu Teil 1 ist erst in Vorbereitung, es darf vermutet werden, daß dort die z.Zt. noch fehlenden Angaben enthalten sind. Da sich die Hinweise für den Lerner auch sprachlich auf einen Deutschlernenden einzurichten versuchen, bleiben sie notwendigerweise sehr allgemein und verzichten auf die Erörterung spezieller fachlicher und didaktischer Fragen und die Umsetzung des Lehrwerks in regelrechte Unterrichtsprozesse.

Das Buch enthält keine expliziten **L e r n z i e l a n g a b e n**. Höchstens indirekt wird in den Hinweisen für Lerner auf die Lernziele Bezug genommen. Die Anlage des Buchs und der Aufbau der Reihen macht jedoch die Zielsetzung deutlich: Versucht wird, vor allem dem ausländischen Studenten in Deutschland durch die Lektüre und sprachliche Einarbeitung inhaltlich verwandter Texte eine Hilfe zu geben für die Erweiterung der sprachlichen

Fertigkeiten, der deutschlandkundlichen Kenntnisse sowie für die Orientierung im alltäglichen Leben der Bundesrepublik. Es wird daher bewußt auf die Konfrontation mit auch außerhalb des Klassenzimmers vorhandenem Sprachmaterial abgezielt.

Zielgruppe und Lernvoraussetzungen: Das Lehrwerk ist für Lerner gedacht, "die so viel Deutsch verstehen, sprechen und schreiben, wie es im Unterricht und mit Programmen für die Grundstufe (für Anfänger) vermittelt wird" (TU S. 8). Eine exakte Einschätzung der erforderlichen Vorkenntnisse wird durch diese Angaben nicht möglich gemacht. Andererseits bietet das Textmaterial durchaus Unterrichtsmöglichkeiten für Lerner mit heterogenen Vorkenntnissen.

Zur sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Konzeption werden keine expliziten Angaben gemacht; das angekündigte Lehrerheft muß abgewartet werden.

Hinweise für den Lerner sind sowohl in dem Buch "Texte und Übungen" als auch in den "Lösungen und Transkriptionen" enthalten, darüber hinaus enthält das Arbeitsheft eine ausführliche Einleitung "Einführung in die Arbeit zum Hörverständnis". Mit diesen Hinweisen wird der Lerner weitgehend in die Lage versetzt, lehrerunabhängig zu arbeiten, wie dies auch von dem Lehrmaterial intendiert ist. Lediglich die Selbstkontrollmöglichkeiten scheinen nicht auszureichen, um das Programm völlig lehrerunabhängig einzusetzen.

Der Lernende soll durch dieses authentische mündliche und schriftliche Sprachmaterial im Unterricht dazu hingeführt werden, dies auch außerhalb des Klassenzimmers zu verstehen und anzuwenden. Ferner soll er durch die Texte zu einem kritischen Vergleich zwischen BRD und Heimatland angeregt werden.

Angestrebter Abschluß: Keine Angaben. Das Lehrwerk geht in Wortschatz, Strukturen, Situationen deutlich über die Anforderung etwa des Zertifikats DaF hinaus.

2.2. Struktur des Lehrwerks

G e n e r e l l e r A u f b a u : Der Teil 1 des Lehrwerks besteht aus 7 "Reihen" (Lektionen). Die einzelnen Reihen (Lektionen) haben inhaltliche Schwerpunkte, d.h. das Thema des jeweiligen Basistexts ist auch das Thema der gesamten Reihe.

Zu jeder Reihe gehören ein Basistext, Erklärungen und Fragen zum Text, Zusatztext und Übungen im wesentlichen zum Leseverständnis, sodann Aufnahmen für das Hörverständnis mit zugeordneten Übungen insbesondere im Arbeitsheft. Zu jedem Basistext gibt es Wort- und Sacherkklärungen sowie Aufgaben und Übungen, die sich mit seinem Inhalt, Wortschatz und grammatischen Bestand befassen. Das Inhaltsverzeichnis in dem Grundbuch "Texte und Übungen" gibt einen übersichtlichen Überblick über Aufbau und Inhalte.

Lektionsübergreifend ist keine inhaltliche Entwicklung zu erkennen. Sprachlich ist eine Entwicklung im Verbereich bei der Einführung der Dependenz-Verb-Grammatik zu beobachten, das Verb mit den von ihm abhängigen Satzbauplänen bildet das sprachliche "Leitmotiv".

Der Wortschatz entstammt vor allem dem gewählten Themenkreis, auch die weiteren Texte variieren diesen Basistext. Die sprachlichen Schwerpunkte jeder Lektion sind bereits aus der Inhaltsübersicht zu entnehmen. Jede Reihe beschäftigt sich mit einem Einzelproblem aus dem Problemkreis des Verbs (Tempora, Rektionen, Stellung etc.). Die Notwendigkeit für einen ausländischen Studenten, sich im deutschen Alltag zurechtzufinden, war maßgebend für die Wahl der Themen der einzelnen Reihen (Wohnprobleme, Restaurant, Einkauf usw.). Über die einzelnen Lektionen hinaus bestehen keine inhaltlichen Bezüge. Die Textsorten sind in unregelmäßiger Reihenfolge über alle Reihen verteilt: Von Zeitungsberichten, Dialogen, Erzählungen, Anzeigen, Reklamen über Hausordnung, Speisekarte, Interview u.ä. bis hin zum literarischen Gedicht werden verschiedene Textsorten vorgeführt. Die Hörverständnistexte sind, soweit dies aus dem vorliegenden Material ersichtlich ist, ebenso vielfältig: Dialoge, Radiotexte, Fernsichtexte u.ä.

L e k t i o n s ü b e r g r e i f e n d sind zunächst einige Tonbandtexte. Geplant ist ein weiteres Heft mit Lese-, Diskutier- und Arbeitstexten. Der Medienverbund ist als außerordentlich gelungen zu bezeichnen.

Bereits das Grundbuch "Texte und Übungen" enthält ein sehr einfaches und übersichtliches Zeichensystem, mit dessen Hilfe auf die übrigen Materialien verwiesen wird: Tonbandsymbole, die auf Texte zum Hören und Schreiben bzw. auf Texte zum Hörverständnis verweisen oder aber angeben, daß dieser Text auf Tonband noch einmal in der akustischen Darbietung zu hören ist, ferner graphische Symbole zum Leseverständnis. Ähnlich werden auch im Arbeitsheft dem Lernenden alle erforderlichen Arbeitsschritte durch sehr übersichtliche Anweisungen, durch typographische Unterschiede mitgeteilt. In dem Buch mit den Lösungen und Transkriptionen wiederholt sich ein Teil dieser graphischen Zeichen, was die Orientierung erleichtert. Umgekehrt mag es gelegentlich die Arbeit erschweren, daß für die Lösungen ein gesondertes Buch zugrunde gelegt werden muß.

A u f b a u d e r e i n z e l n e n L e k t i o n e n : Die Lektionen sind durchweg gleichartig aufgebaut: Sie enthalten jeweils den Basistext als Kern jeder Reihe, sodann Erklärungen zum Text, die als eine Art Vokabelteil anzusehen sind, Aufgaben und Übungen zum Basistext, die sich mit dessen Inhalt, seinem Wortschatz und grammatischen Bestand beschäftigen, schließlich Texte zum Leseverständnis mit entsprechenden Übungen und dazu erneute Zusatztexte. Zuzurechnen zu einer solchen Reihe sind dann die Hörverständnis- und Hörschreibübungen auf Tonband und im Arbeitsheft, die der Selbstkontrolle dienen. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, daß neben der Selbstkontrolle auch die Fremdkontrolle erforderlich ist, insbesondere für solche Übungen, die Fragen zum Inhalt der Texte, Aufgaben zur Fragebildung oder auch die dialogische Wiedergabe des Textinhalts betreffen. Die Zuordnung der einzelnen Lektionsteile zueinander muß als sinnvoll beurteilt werden. Der ausführlich bearbeitete Basistext wird durch eine Reihe von Übungen (Grammatik, Wortschatz) ergänzt, die sich weiterhin anschließenden Texte zum Leseverstehen und Hörverstehen variieren den Basistext sowohl

thematisch als auch im Hinblick auf die Textsorte und erweitern dabei durchaus sinnvoll Vokabular und Grammatik. Allerdings ist anzumerken, daß unklar bleibt, bis zu welchem Umfang und Schwierigkeitsgrad das entsprechende Vokabular erweitert oder gar gefestigt werden soll.

Für eine gleichbleibende Schülermotivation könnte eine Gefahr darin zu sehen sein, daß eine Reihe sich ausschließlich mit einem Themenkreis beschäftigt. Es dürfte allerdings unproblematisch sein, das Lehrwerk je nach Art der Lerngruppe zu straffen.

2 .3. Verwendung des Lehrwerks

Die Texte können ohne Hilfe eines Lehrers erarbeitet werden, erstrebt wird sogar eine Technik, die es erlaubt, unbekannte Texte selbständig zu erarbeiten. Eine selbständige Arbeit dürfte sich allerdings nur für sehr gute Schüler anbieten. In der Regel bedarf es der Unterstützung des Lehrers bei der Bearbeitung der meisten Aufgaben und Übungen, insbesondere bei einer Kontrolle des Lernfortschritts. In diesem Fall kann das Lehrwerk (insbesondere das Grundbuch "Texte und Übungen") als Leitmedium für den Klassenunterricht benutzt werden. Es handelt sich um eine Art teilprogrammierten Lehrgang, der dem Lehrer und dem Lernenden genügend Freiraum für die Erweiterung des Vokabulars, die Systematisierung der Grammatik und auch die thematische Modifizierung läßt.

Als Vorteil ist anzusehen, daß der Einstieg in eine Reihe je nach Lerngruppe unterschiedlich erfolgen kann (z.B. über den Hörverstehens- oder über den Basistext). Für jede Reihe sind mehrere Unterrichtsstunden nötig, im Idealfall wäre eine längere selbständige Arbeitsphase in einem HSA-Sprachlabor einzuplanen, während der sich die Lernenden selbständig mit den Tonbandübungen auseinandersetzen können. Es ist ohne weiteres möglich, einzelne Abschnitte, Texte oder auch Aufgabenbereiche in einer Unterrichtsstunde zusammenzufassen. Es muß allerdings gefordert werden, daß das in Vorbereitung befindliche Lehrerheft hierzu Anregungen gibt, denn da im Augenblick alle Aussagen zur zeitlichen Strukturierung des Lehrwerks fehlen, dürfte ein Lehrer, der mit diesem Lehrwerk noch nicht gearbeitet hat, auf Schwierigkeiten in der Unterrichtsplanung stoßen.

2.4. Fertigkeiten

Im Lehrwerk werden die folgenden Fertigkeiten vermittelt und geübt:

Verstehendes Hören
 Verstehendes Lesen
 Imitatives Sprechen
 Produktives Sprechen
 Schreiben

Im Buch beginnen die Reihen jeweils mit dem Leseverstehen und gehen dann zu den Hörtexten über. Ein nur dem Aufbau des Buches folgender Unterricht würde den mit der Anordnung der Texte vorstrukturierten systematischen Aufbau der Fertigkeiten realisieren, zugleich aber durch den stets gleichartigen Aufbau in die Gefahr einer starken Monotonie geraten. Der Dozent ist an die Reihenfolge der Bestandteile einer Reihe keineswegs gebunden, verläßt mit veränderter Reihenfolge jedoch die fertigkeitenbezogene Progression des Lehrwerks.

Besondere Mühe wird darauf verwandt, dem Lernenden Techniken des Leseverstehens zu vermitteln und auch für Texte, die ihm unbekannt sind, Erschließungsverfahren an die Hand zu geben (Bedeutung aus Wortbildung und Kontext erschließen). Das Schreiben wird gegenüber den anderen Fertigkeiten in geringerem Maße ausgebildet. Positiv ist zu vermerken, daß dieses Lehrwerk im Gegensatz zu den anderen Lehrwerken der Mittelstufe dem Leseverstehen und dem Hörverstehen ein überdurchschnittliches Gewicht gibt.

2 .5. Übungen

Das Lehrwerk enthält eine Vielzahl von Übungen einmal zur Erarbeitung des Textverständnisses, dann Übungen zur Grammatik, schließlich Übungen zur Ausdrucksfähigkeit und zum Hörverständnis. Es zeichnet sich durch die Vielfalt der einzelnen Übungstypen und Übungsmöglichkeiten gegenüber gleichartigen Mittelstufenlehrwerken aus. Die Übungen sind den einzelnen Teillernzielen (wie Texterarbeitung, Leseverstehen, Hörverstehen etc.) zugeordnet, sie werden in der Einleitung zu dem Grundbuch Tü auch begründet und erläutert. Die Übungen dienen zwar auch der Wieder-

holung von Wortschatz und Grammatik, sind aber jeweils nicht so punktuell, sondern beziehen immer auch Text, Textsorten und Inhaltskomponenten mit ein. Insgesamt sind die Übungen als überdurchschnittlich positiv zu beurteilen, wobei die folgende Einschränkung zu machen ist: Bei den Worterklärungen zu den Texten wird nicht klar, nach welchem Maßstab die zu erklärenden Wörter ausgesucht wurden. Oft scheinen leichte Wörter erklärt zu werden und schwere nicht. Die Fragen zum Inhalt des Basistextes sind im allgemeinen engschrittig, manchmal unklar, manchmal verlangen sie einen hohen und sprachlich nicht im Text erscheinenden Abstraktionsgrad. Hin und wieder gehen sie in die Aufforderung zu einer Stellungnahme über; das wäre nur unter der Kontrolle eines Lehrers zu leisten.

Die Übungen sind gut in die Lektionen integriert, es bestehen thematische und grammatische Zusammenhänge zwischen Übungen und Texten. Die Übungstypen variieren dauernd, dem Lerner werden laufend verschiedene Fertigkeiten abverlangt, selbst diejenigen Übungen, die Einsichten in die Satzstruktur testen, dürften in der Mittelstufe motivierend wirken.

2 .6. Sprachdidaktische Konzeption

Das Lehrwerk ist monolingual angelegt, zu den Tonbändern gibt es keine visuellen Stützen für das Hörverstehen und die Schreibübungen. Neben der audiolingualen Komponente, die auf die Schulung des Hörverstehens zielt, enthält das Lehrwerk deutlich abgesetzte Grammatikteile, mit denen sich auch ein stärker grammatisierender Unterricht realisieren läßt. Methodisch muß das Lehrwerk ausgesprochen als Mischform angesehen werden. Der Lehrer erhält keine ausdrücklichen Hilfen und Hinweise für die Realisierung der methodischen Konzeption. Es kann daher für den Lehrer außerordentlich schwierig sein, ohne zusätzliche Anleitung mit dem Lehrwerk zu arbeiten. Wichtig ist, die Schüler zum selbständigen Arbeiten zu führen. Das setzt voraus, daß sie leichten Zugang zu den Tonbändern und Geräten haben. Im Ausland könnte die Verwendung des Lehrwerks zu Schwierigkeiten führen, da unmittelbare Erfahrungen der deutschen Wirklichkeit als Bezugsrahmen vorausgesetzt werden. Genau dieser Erfahrungsrahmen stellt

indessen ein nützliches Gerüst für den Inlandsunterricht dar.

Die **P r o g r e s s i o n** ist konzentrisch. Für Lernende, die gerade erst die Grundstufe abgeschlossen haben, könnte die Progression zu steil sein, wenn das Lehrwerk systematisch und fortlaufend erarbeitet wird (hierzu besteht allerdings keine Notwendigkeit).

Die **S e m a n t i s i e r u n g** erfolgt durch Umschreibung, Definitionen und kontextuell. In wenigen Fällen werden auch Visualisierungen angeboten.

G r a m m a t i k wird ab Reihe 1 ausdrücklich einbezogen. Die verwendeten Begriffe und Regeln werden teils deduktiv, teils operational eingeführt (letzteres gilt für die Satzgliedbegriffe), beides nicht ganz konsequent. Es wird nicht auf bestimmte Schulen Bezug genommen, aber der grundlegende Einfluß der Dependenz-Verb-Grammatik ist unverkennbar; daneben findet man Einflüsse der traditionellen Grammatik. Die Terminologie ist entsprechend gemischt. Eine solche Behandlung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht ist im ganzen bei fortgeschrittenen Schülern sinnvoll. Sie hätte noch weiter ausgebaut werden können. Eine Reihe von Schwierigkeiten, besonders im Bereich der Wortstellung und des erweiterten Attributs, werden so dem Schüler zwar zugemutet, bleiben aber unerklärt oder doch unzureichend erklärt.

A u s s p r a c h e wird in dem Lehrwerk nicht behandelt.

2.7. Abgrenzung, Texte

Unter dem Titel "Hinweise für den Lernenden" finden sich in TU eine Reihe von (mehr impliziten) Angaben zu dem Ausschnitt aus der Gegenwartssprache, der vermittelt werden soll. Weiteres muß man den Texten und Übungen selbst entnehmen. Danach liefern weder grammatische Komplexität noch Umfang des Wortschatzes Abgrenzungskriterien; in beiderlei Hinsicht ist das Lehrwerk recht anspruchsvoll. Es überwiegen aber Gebrauchssprache, Fachsprachen im geschriebenen Deutsch, ungezwungene Alltagssprache im gesprochenen Deutsch; nur wenige literarische Texte kommen vor. Regio- und Soziolekte treten kaum auf, werden jedenfalls nicht systematisch behandelt. Von der fachlich-gebrauchssprachlichen Differenzierung im schriftlichen Bereich abgesehen erfolgt keine weitere

Auffächerung. Gewisse Gebrauchsbedingungen für Teilsprachen werden nur implizit vermittelt.

Über sprachliche Normen wird nichts gesagt, aber offensichtlich halten die Autoren weniger von normgerechten als von beobachteten Texten.

Die Texte des Lehrbuchs sind nach den Worten der Autoren im wesentlichen authentisch. Im schriftlichen Bereich handelt es sich vorwiegend um expositorische Texte, die allerdings häufig gekürzt und teilweise erheblich verändert sind, im mündlichen Bereich um Tonbandkontrolle, die im Hinblick auf die technische Qualität nachgesprochen wurden. Wenige Texte sind eigens angefertigt ("Originalbeiträge"). Ein Anhang am Ende von TŪ gibt hierüber detailliert Auskunft. Fast alle Texte sind durchaus aktuell, zum mindesten in sprachlicher Hinsicht. Man kann auch sagen, daß in den 7 Reihen die Texte die Bedürfnisse der Adressaten gut berücksichtigen, vor allem wenn man an Studenten und an Erwachsene denkt, die mindestens Sekundarschulbildung haben. Ob auch Lernende mit geringer und/oder schlechter Schulbildung das Lehrwerk mit Erfolg verwenden können, ist wegen der teilweise komplizierten Texte und wegen der Art der Grammatikbehandlung zu bezweifeln.

Die Texte sind durchweg sprachlich akzeptabel. Das ist mehr, als die meisten untersuchten Lehrbücher bieten. Ganz selten findet man Fehler, so TŪ S. 103 *Einkäufer*, wo es ohne Zweifel *Käufer* heißen müßte. Wenige Fragen sind schulbuchhaft, so z.B. TŪ S. 19: *Was war für die Tiere jetzt das Wichtigste?* Die saloppe Variante des gesprochenen Deutsch kann im Hinblick auf das Lernziel - Schwerpunkt: Hörverstehen - als angemessen bezeichnet werden.

Zur Textkonstitution wird wenig Aufschlußreiches gesagt. Die Bemerkungen zur "Gliederung des Textes" (TŪ S. 247 ff.) sind dürftig und eher als Anleitung zu verstehen, wo und warum man in Schriftstücken Absätze macht. Wie ein Text entsteht, wie er zusammengehalten wird, das zeigt das Lehrbuch nicht explizit; "Schlüsselgedanken", "Schlüsselsätze" als Gliederungsindizes längerer Texte sind so universeller Natur, daß sie wohl nicht notwendig in den Fremdsprachenunterricht gehören. Wohl aber wird in den zahlreichen Dialogen implizit viel Textkonstitutives

vermittelt.

2.8. Phonetik

Phonisches wird weder in segmentaler noch in suprasegmentaler Hinsicht eigens behandelt. Zwar gibt es die zahlreichen Tonbandtexte, aber keine Lautungs- und Intonationsübungen.

2.9. Morphologie und Syntax

Im Bereich der **W o r t k l a s s e n** herrscht die auch von anderen Lehrbüchern bekannte Unsicherheit. So wird *entsetzlich* (in dem Satz *Die Räuber erschrakten entsetzlich.*) "ein als Adverb gebrauchtes Adjektiv" genannt (TU S. 31): Hier sind offenbar lexikalische Kategorie und syntaktische Funktion nicht unterschieden, denn an anderen Stellen wird "Adverb" als Bezeichnung für eine (nicht weiter definierte) Wortklasse verwendet.

K a t e g o r i e n u n d F u n k t i o n e n werden nicht explizit unterschieden. Über Kategorien (Phrasen) wird nur wenig gesagt, immerhin Wichtiges. So werden (TU S. 144ff.) die erweiterten Attribute, besonders Partizipialattribute, aus Adverbialsätzen hergeleitet - wohl die einzige sinnvolle Möglichkeit zur Bewältigung dieser Lernschwierigkeit.

Zu bedauern ist jedoch, daß hier die Nominalphrase, in die das Attribut eingebettet wird, nicht ausdrücklich als solche bezeichnet wird, daß vielmehr nur vom Attribut "vor dem Substantiv" die Rede ist. Es kann dann nicht wunder nehmen, daß von der sonstigen, recht komplizierten und zahlreiche Lernschwierigkeiten verursachenden Struktur der Nominalphrase nicht mehr die Rede ist.

Ausführlich wird dagegen auf die syntaktischen **F u n k t i o n e n** eingegangen, die, der theoretischen Grundlage entsprechend, hier als **S a t z g l i e d e r** erscheinen. Mehrfach wird demonstriert und geübt, wie das Paradigma, auf dem Satzglieder beruhen, ermittelt werden kann (z.B. TU S. 173). Die Subklassifizierung der Satzglieder, Ergänzungen und Angaben steht allerdings nicht ganz auf der Höhe der Forschung (des Erscheinungsjahres). Da werden Ergänzungen als "notwendige", nicht weglaßba-

re (synonym: obligatorische) Satzglieder den "freien" Angaben, die "vom Verb nicht benötigt" werden, gegenübergestellt (vgl. TÜ S. 24f., S. 172ff. et passim) - obwohl in diesen Zusammenhängen immer wieder von weglassbaren Ergänzungen die Rede ist.

Der Unterschied zwischen Präpositional- und Umstandsergänzungen, ebenso zwischen Umstandsergänzungen und Adverbialangaben wird einleuchtend dargelegt und geübt. Die Fähigkeit des Verbs, eine bestimmte Anzahl von Ergänzungen zu haben, bezeichnen die Autoren mit Valenz, während die Art dieser Ergänzungen von der Rektion gesteuert wird. Beispiele zeigen, daß Verben mit verschiedener Rektion oft auch verschiedene Bedeutung haben. Daß Satzglieder mit Hilfe der Umstellprobe ermittelt werden, ist ein linguistisch unhaltbares, für den Unterricht jedoch immer noch weitgehend brauchbares Verfahren.

Mit Hilfe von Valenz, Rektion, Satzgliedern wird so die Struktur der Sätze übersichtlich und aufgrund einer einheitlichen Konzeption dargestellt. Nebensätze erscheinen dabei konsequent als Ausdrucksformen von Satzgliedern (oder Satzgliedteilen). Die Aufforderung, ein Brecht-Gedicht syntaktisch zu beschreiben (TÜ S. 198), dürfte allerdings ohne weitere Anleitung die Lernenden im allgemeinen überfordern. Zur Satzgliedfolge wird einiges gesagt (z.B. Vorfelddbesetzung: TÜ S. 107); leider fehlen hier Regeln.

2.10. Lexik

Hier schlagen die Verfasser teilweise neue Wege ein. Zur Vermeidung des Nachschlagens im Wörterbuch sollen möglichst viele Wortbedeutungen aus dem Kontext oder aus ihrer Bildungsweise erschlossen werden (wie das zweitgenannte Verfahren bei *Einwohner* und *Personenwagen*, TÜ S. 58f., funktionieren soll, bleibt allerdings unklar). Trotzdem findet sich natürlich ein beträchtlicher Rest, der konventionell erklärt werden muß. Es ist bemerkenswert, daß die meisten dieser Erklärungen der "Einsetzprobe" standhalten. Auf eine Reihe von Fragwürdigkeiten ist dennoch hinzuweisen, z.B.

TÜ S. 20 *Schioksal*: "das im Leben, was man nicht ändern kann"
umgestellt: "den Müll nicht mehr mit Pferden, sondern
mit besonderen Autos wegbringen"
verpflichtet: "versprechen, etwas zu tun"

TÜ S. 37 *Kerl*: "Mensch, Mann, Junge..."

Der **W o r t b i l d u n g** wird besondere Aufmerksamkeit gewidmet, und zwar nicht nur zur Identifikation und Analyse von Wörtern (z.B. TÜ S. 69: abgeleitete Nomina), sondern auch zur Produktion: TÜ S. 120f. werden Produktionsübungen zu Adjektivkomposita (*pflegeleicht* usw.), TÜ S. 65 zu Substantivkomposita (*Sturdenkilometer* u.a.) gebraucht, wobei die Bestandteile jeweils in Textausschnitten vorgegeben sind.

Eine gewisse Garantie für korrektes Verfahren ist hier dadurch gegeben, daß die zu bildenden Komposita tatsächlich existieren. Trotzdem sind solche Produktionsübungen, zumindest ohne beigegebene Warnung, gefährlich: Bei mehr als zweigliedrigen Komposita sind Irrtümer möglich.

2 .11. Kontrastivität

Das Werk ist nicht kontrastiv angelegt.

2 .12. Thematische Zielangabe

Angaben zum Zusammenhang zwischen Sprach- und Kulturvermittlung bringen die "Hinweise für den Lernenden" (TÜ S. 11): Auch dem Lerner, der sich nicht in Deutschland aufhält, "bietet ein großer Teil der Textvorlagen Informationen über den modernen Alltag in der Bundesrepublik sowie über Deutschland seit 1900 (Reihe 6). Die Kenntnis dieses Materials setzt ihn in den Stand, kritisch zwischen der Bundesrepublik und seiner Heimat zu vergleichen und sich mündlich oder schriftlich darüber zu äußern."

Grundsätzlich ist dieser Ansatz einer kritischen Landeskunde der Ziel- und der Ausgangskultur zu begrüßen, beide Aspekte gehören in der Tat zusammen, vor allem wenn, wie das Lehrwerk es will, Erfahrungen, die im fremden Land (Bundesrepublik) gemacht werden, aufgearbeitet werden sollen (Beispiel: "Welche Erfahrungen

haben Sie selbst als Untermieter/Untermieterin gemacht?" - TU S. 45).

Es muß aber bereits hier festgestellt werden, daß der kritische Ansatz in zahlreichen Teilstücken des Lehrwerks nicht nur konturrierende Unterscheidungen bringt, sondern gelegentlich nahezu pamphlethafter Zuschnitt gewinnt; vgl. TU 45: "Ich dachte, daß ein so reiches Land wie die Bundesrepublik wenigstens für seine Studenten und unverheirateten Arbeitnehmer sorgt." TU 58: "Die Mietpreise stehen in schönster Blüte." LT 78: "das gelobte Land des Konsums" billigt (TU 66) "mittelalterliche Zustände" in Studentinnenwohnheimen u.a.m. Der kritische Ansatz und der ihm zugrundeliegende Kritikbegriff geraten durch solche vorweggenommenen Bewertungen in Mißkredit. Außerdem wird bei Auswahl und Behandlung der Themen die Kritikwürdigkeit als implizites Auswahlkriterium so sehr forciert, daß eine sachliche Gegenüberstellung von "positiven" und "negativen" Elementen der deutschen Gegenwartskultur teilweise erheblich erschwert wird (vgl. hierzu auch Abschnitt 14).

In zahlreichen Fällen muß man zweifeln, ob die vorgetragene Gesellschaftskritik adressatenangemessen ist. So dürfte zum Beispiel das Kapitel über das Essen - die Deutschen essen zu viel - für viele ausländische Lerner, die über ganz andere ökonomische und psychologische Verhaltensregister verfügen, wenig hilfreich sein: Hier wird weniger Kulturvergleich als Systemkritik betrieben.

Die Autoren bemühen sich jedoch, wenigstens punktuell die Ausgangserwartungen von Lernenden zu erfüllen (Beispiel: Krankenhaus erfahrung, TU S. 202f.) und für die fremdkulturelle Analyse fruchtbar zu machen. Das ist im Vergleich zu anderen Lehrwerken viel, und wenn Adler/Steffens auch in manchem Detail übers Ziel hinausschießen, wenn sie gelegentlich nicht hinreichend bedenken, in welchem Maß die von ihnen vorgetragene oder suggerierte Kritik objektiven Maßstäben standhält, wenn das durch die Texte vermittelte Gesamtbild in machen Einzelheiten unausgewogen ist, so erscheint das Lehrwerk trotzdem in seinem Versuch, auf mögliche Schwierigkeiten bei Aufhalten in Deutschland hinzuweisen (TU

S. 45), ehrlicher als viele andere Lehrwerke, die bestehende Zustände kritiklos akzeptieren oder auch beschönigen.

2.13. Kommunikation, Gesellschaft, Situationen

Der intentionale (kommunikative) Charakter der Texte und die Abhängigkeit der Textkonstitution von der kommunikativen Absicht werden immer wieder verdeutlicht; Beispiel: Zu welchem Brief passen welche Anrede und welcher Gruß? - TU S. 152.

Dennoch eignen sich die dargebotenen Texte auch deshalb nur bedingt zur Bewältigung von Lebenssituationen, weil sie fast keine Dialoge bringen; handelnde Personen, die konkrete Situationen konstituieren, kommen lediglich in einigen Basistexten, häufiger im Lösungsheft vor. Eine begrenzte Hilfe für Situationsbewältigung bedeuten die Speise- und Getränkearten, Preislisten, Statistiken, Erörterungen von Antragsformularen. Das Verhalten wird seitens der Autoren zu sehr vorgeschrieben, und die Empfehlungen sind überdies teilweise sehr fragwürdig: "Was ist ein Land ohne seine Bewohner?... Wie soll man mit ihnen ins Gespräch kommen? Und wo?" - Antwort: Im Lokal um die Ecke: "Da soll man sich als Fremder ... in ihre Nähe setzen. Da hört man was sie reden." (TU S. 90)

Die in den Textvorlagen gebrachten Informationen über die gesellschaftliche Wirklichkeit in der Bundesrepublik wurden, gemäß dem Ziel, Lebenssituationen bewältigen zu helfen, in Problembereiche (7 "Reihen") gegliedert. Reihe 1 führt über das Märchen "Die Bremer Stadtmusikanten" in die kritische Reflexion über Deutschland und die Deutschen ein; Reihe 2 behandelt das Wohnungsproblem und die Zimmermisere aus studentischer Perspektive, die Reihen 3 und 4 machen mit Eß- und Konsumgewohnheiten kritisch bekannt, Reihe 5 informiert über Formalitäten bei der Immatrikulation, Reihe 6 beschäftigt sich mit der deutschen Geschichte von 1871 bis 1971 jeweils anhand "erzählender Lebensläufe" (TU S. 181) von Freese, Kästner, Böll, grundsätzlich ausgeweitet durch die folgenden poetischen Texte Brechts (TU S. 196ff.). Die Reihe 7 schließlich vermittelt Informationen über das Gesundheitswesen in der Bundesrepublik.

Die gebotenen Informationen sind im wesentlichen auf einem aktuellen Stand; in mancher Hinsicht (Preise u.a.) ist Aktualität übertrieben worden, manche Details sind infolge der historischen Entwicklung veraltet oder falsch (Preise, Tod Kästners) - das läßt sich freilich bei Werken, die überhaupt auf Aktualität bedacht sind, nie völlig vermeiden.

Eine Begründung für die Auswahl der Informationskomplexe wird nicht ausdrücklich gegeben. Die einzelnen Reihen enthalten jedoch viele Hinweise, die für den Ausländer in der Bundesrepublik nützlich sind. Dieser Nutzen wäre noch größer, wenn die Autoren zwischen reiner Information und deren Interpretation (durch Auswahl, Fragestellungen, Aufforderung zur Kritik) klar unterschieden hätten. So ist zum Beispiel die "Meuterei im Mädchenwohnheim" (TU S. 66ff.) eine Quelle möglicher Mißverständnisse, weil dabei überhaupt nicht von den erheblichen Divergenzen im geschlechterspezifischen Verhalten verschiedener Kulturen und auch verschiedener deutscher Bevölkerungsgruppen die Rede ist. Das Lösungsheft weist hier auf Grundrechte hin, die die Verfassung der Bundesrepublik gewährt; aber diese Grundrechte können für andersdenkende Studentinnen, die sich zu angepaßtem Verhalten gedrängt sehen, durchaus zu unwillkommenen Zwängen werden. Der kritische Ansatz des Lehrwerkes stellt sich durch solche - sicherlich unbeabsichtigten - Mißverständnismöglichkeiten gelegentlich selbst in Frage. Es kann außerdem nicht übersehen werden, daß solche einseitigen Interpretationen bei Andersdenkenden - hier ist vor allem an das Ausland zu denken - Schockwirkungen auslösen können.

2.14. Kulturgeographie, Kulturrelativierung, Deutschlandbild

Da das Lehrwerk sich in erster Linie um die Erleichterung der Bewältigung von Lebensschwierigkeiten im Alltag des ausländischen Lernalters bemüht, ist es verständlich, wenn kulturgeographische Daten eine verhältnismäßig geringe Rolle spielen. Die Umschlagseiten 2 und 3 illustrieren Verkehrswege und die räumliche Verteilung von Industrien und Universitäten; Reihe 3 (TU

S. 94) gibt über die Geographie des deutschen Weinbaus Auskunft; Begründungen für die Auswahl werden nicht gegeben. Im Falle des Weinbaus mag man eine Begründung in der (fragwürdigen) Feststellung finden: "Bier ist ein Massenprodukt, Wein eine Kostbarkeit" (TU S. 93).

Das Lehrwerk erhält mit dem öfters versuchten Einbezug der Erwartungen des deutschlernenden Ausländers deutliche Ansätze zu einer kulturrelativierenden Perspektive. Diese Ansätze hätten ausgebeutet werden müssen, besonders im Hinblick auf die gestellten Fragen nach "typisch deutschen" Verhaltensweisen. Unerörtert bleibt ferner die Tatsache, daß die karikierten Einkaufsrennen, die Zimmermisere u.a. nicht nur deutsche, sondern mutatis mutandis allgemeine Probleme der westlichen Industrienationen sind und daß sie andererseits besonders sozialpsychologische Gründe haben, deren historische Wurzeln bekannt sind. Wenn schon zum "Vergleich" - und noch dazu zum "kritischen" - aufgerufen wird, dann müßten die Konturen wenigstens des einen Vergleichsobjekts deutlicher gezogen werden, sie dürften jedenfalls nicht so vorrangig unter der eindimensionalen Perspektive des Protests gegen Unzuträglichkeiten stehen.

Wer Schwierigkeiten des ausländischen Lernalters abbauen helfen will, muß sich hüten, ein "Deutschlandbild" aufzubauen, das fixe Erwartungshorizonte aufbaut. Bei Adler/Steffens werden Elemente solcher Erwartungskomplexe immer wieder durchbrochen, aufgelöst, Deutschland erscheint als ein Land, das wie andere seine Probleme hat. Dies ist ein entschiedener Vorzug des Werkes, ein anderer das völlige Fehlen einseitiger Verherrlichungen.

3. BNS (Kurztitel)

Braun, Korbinian; Nieder, Lorenz; Schmöe, Friedrich:
Deutsch als Fremdsprache, Stuttgart (Klett)

3.0. Untersuchte Materialien

Übungsbuch IA, Grundkurs, 1974

Lehrerheft IA, 1973

Blaasch, Strukturübungen und Tests zu IA, 1974

Lechner, Dialogische Übungen zu IA, 1973

Übungsbuch IB, Ergänzungskurs, 1974 (Braun/Schmöe)

Hinweise für den Lehrer IB, 1974

Übungsbuch II, Aufbaukurs, 1974

Lehrerheft II, 1970

Blaasch, Strukturübungen und Tests II, 1974

Lechner, Dialogische Übungen zu II, 1973

3.1. Lernziele und Methoden

Für das Verständnis des Lehrwerks und seiner Verwendung ist die Kenntnis des Zusammenhangs der drei Teile IA, IB und II wichtig. Der "Lehrgang" bestand zunächst aus den Teilen IA und II. Nachdem sich der Aufbaukurs (II) jedoch als zu steil in der Progression und zu literarisch in den Texten erwiesen hatte, wurde (1974) IB als "Zwischenband" eingeschoben; er soll Band IA ergänzen, insbesondere im Hinblick auf das Zertifikat "Deutsch als Fremdsprache". Infolge der zeitlichen Unterschiede bei der Entstehung finden sich Brüche zwischen den Teilen IA und IB; auch der Übergang von IB zu II ist undurchschaubar.

Für die Integration aller drei Teile zu einem "Lehrgang" liefern die Hinweise für den Lehrer keine ausreichenden Angaben. Ausführliche Lehrerhefte zu den Teilen IA und II sind vorhanden; sie enthalten methodisch-didaktische Erläuterungen und Vorschläge. Für Teil IA werden sie durch "BNS-Praxis", eine Zusammenstellung von Vorschlägen für die Verwendung der Medien und die Unterrichtsgestaltung, ergänzt.

Die Lehrerhinweise zu Teil IB sind äußerst knapp. Gegenüber den praktisch-methodischen Hilfen kommen Ausführungen zu den allgemeinen Grundlagen und Zielsetzungen in allen drei Lehrerheften zu kurz.

Informationen zu den **L e r n z i e l e n** sind relativ allgemein gehalten. Über IA heißt es, es gehe im wesentlichen um gesprochene Sprache mit einem Wortschatz von ca. 800 Wörtern, damit um die Grundstrukturen der deutschen Sprache; gleichzeitig soll ein Bild vom heutigen Deutschland vermittelt werden. IB soll zum Zertifikat DaF hinführen. II soll die Arbeit der beiden ersten Bände erweitern und fortführen und vermittelt zusätzlich Arbeit am Text.

Wenn man von dem Hinweis auf das Zertifikat DaF (IB) absieht, können die Lernzielangaben im Sinne eines präzisierten Endverhaltens und für Lehrer und Lerner überschaubarer und überprüfbarer Zwischenziele nicht als befriedigend angesehen werden.

Z i e l g r u p p e u n d L e r n v o r a u s s e t z u n g e n :
 IA: Erwachsene ab 14 Jahre, Anfänger oder Teilnehmer mit geringen Vorkenntnissen; "Heranwachsende, die sich an der Welt der Erwachsenen orientieren wollen" (Lehrerheft IA, S. 3).

II: Voraussetzung ist "die gesicherte Beherrschung des grundlegenden formalen und lexematischen Materials aus dem Grundkurs in Wort und Schrift" (Lehrerheft II, S. 5).

Die Angaben für die Lernvoraussetzungen sind bei IB und II zu knapp für die Lehrer und Teilnehmer, die nicht mit IA beginnen. Implizit werden als Zielgruppe erkennbar die in Deutschland (BRD) studierenden Ausländer.

Methodische / fachwissenschaftliche Position:

Die fachwissenschaftliche Position ist nur knapp umrissen: Ausrichtung an den für das Zertifikat entwickelten Satzbau- plänen; Bezugnahme auf Kaufmann, Grammatik der deutschen Grund- wortarten. In dem später entstandenen Band IB wird der Versuch deutlich, neuere linguistische Erkenntnisse aufzunehmen.

Ausführlicher dargestellt ist die methodische Position: situ- ativ eingebettete Dialoge, Einsprachigkeit.

Diese Hinweise sind im großen und ganzen als richtig und brauch- bar zu bewerten.

Hinweise für den Lerner: Im Vorwort zu IA findet sich eine kurze Bemerkung in acht Sprachen. Sonst sind keine weiteren Hinweise im Lehrwerk vorhanden. Die Übungsbücher enthalten kurze Hinweise zum Gebrauch, so daß sie sich auch für die selbständige Arbeit des Schülers eignen, die Strukturübun- gen zu I und II sogar mit Tests zur Selbstüberprüfung (mit Maske zum Abdecken und Entziffern der richtigen Lösung).

Für IA und II wird kein spezieller A b s c h l u ß genannt; IB soll, wie gesagt, zum Zertifikat DaF führen.

3.2. Struktur des Lehrwerks

Genereller Aufbau:

IA: Lektionen: Text, Bilder mit Text/Dialog/Fragen,
Übungen, landeskundliche Information - dazwischen
Lektionen ohne Übungen: Lieder, Texte.

IB: Lektionen: Dialog, Bilder mit Dialog/Fragen, Übungen,
Text - Fragen zum Text, Aufgaben und Übungen zum Text.

II: wie IB, zusätzlich landeskundliche Information
bzw. literarischer Text.

Die Lektionen folgen durchweg einer sprachlichen E n t w i c k - l u n g. In IA und IB ist teilweise auch eine inhaltlich-situ- ative Entwicklung zu beobachten: jeweils gleicher Personenkreis, teilweise lose verknüpfte Geschichten. Die Lektionen haben je- weils einen sprachlichen Schwerpunkt und orientieren sich (weit- gehend auch in den Übungen) am Ausgangstext.

Die Verknüpfung erfolgt in IA durch den weitgehend identischen Personenkreis, in IB insgesamt durch die Situation des lateinamerikanischen Studenten Pedro, der zum Studium in die BRD kommt. In II werden unmittelbare Bezüge zwischen den Lektionen nicht hergestellt.

T e x t s o r t e n :

In IA herrschen Dialoge vor, in IB und II verschiedene Textsorten (Dialog, Bericht, Geschichte, Erzählung usw.), in II auch literarische Texte.

A n l e k t i o n s ü b e r g r e i f e n d e n M a t e r i a l l i e n enthält das Lehrbuch jeweils einen grammatischen Anhang und ein Wörterverzeichnis, dazu die oben genannten Zusatzmaterialien.

Die Integration der grammatischen Übungen bereitet, wo es sich nicht um unmittelbar textbezogene Übungen handelt, gelegentlich Schwierigkeiten. Dies gilt auch für die Tonbandübungen. Das Begleitmaterial gibt Hinweise auf die Integration der Tonbandübungen, im Übrigen wird in den Lehrerheften das Begleitmaterial kaum einbezogen. Die landeskundlichen Zwischenlektionen sind sprachlich nicht integriert, könnten also übersprungen werden.

Zum L e r n r h y t h m u s : Durch die Gliederung der Lektionen (in IA jede 5., in IB jede 3. als landeskundlicher bzw. übungsfreier Einschub) und innerhalb der Lektionen durch den Übergang von Text zu illustriertem Dialog/Text zu Übungen und eventuell einem Erweiterungstext wird ein variationsreicher Unterricht gefördert; eine Strukturierung im Sinne eines gezielten Lernrhythmus (Verstehen - Sprechen - Einsicht o.ä.) bleibt letztlich allerdings dem Geschick des Lehrers überlassen, insbesondere wo es um das Lehrbuch überschreitende Situationen (Personalisierung, Transfer) geht. Auch BNS/Praxis u.a. Kleinmaterial ist hier nicht sehr hilfreich.

3.3. Verwendung des Lehrwerks

Für den Selbstunterricht ist das Lehrwerk nicht geeignet. Die

beigegebenen Tests lassen sich nicht als Lernkontrolle für die Beherrschung etwa der Lernziele einer Lektion o.ä. benutzen. Das Lehrwerk ist nur im Übungsteil (Sprechübungen, dialogische bzw. Strukturübungen) und bei den Tonbändern programmiert. Das ganze Werk ist als Leitmedium für den lehrergesteuerten Klassenunterricht konzipiert. Der Lehrer hat insbesondere die Aufgabe, die diversen Medien zu integrieren und zu koordinieren, zu aktivem Sprachverhalten anzuleiten und Rolle und Umfang der Grammatik zu bestimmen.

Lektion und Unterrichtsstunde decken sich nicht; zwar werden im Begleitmaterial Hinweise und Modelle für den Unterricht mit BNS gegeben, es fehlt jedoch eine zeitliche Programmierung oder auch nur Vorschläge dazu; Rahmenangaben wie "80 bis 120 Unterrichtsstunden" für IA helfen hier wenig. Der Lehrer ist auf seine bisherigen Erfahrungen angewiesen.

Die Zusatzmaterialien (Tonbänder, Übungshefte) erlauben auch eine Differenzierung des Unterrichts und (gekoppelt mit den Dias) die Arbeit im elektronischen Klassenzimmer. Die thematisch-inhaltliche Ausrichtung in IB (ein lateinamerikanischer Student in der BRD) und in II (kulturkundliche und literarische Texte) dürften eine sinnvolle Verwendung des Lehrwerks weitgehend auf Teilnehmer mit guter Vorbildung und auf Studenten in der BRD beschränken

3.4. Fertigkeiten

Alle Fertigkeiten (Verstehen, Lesen, Sprechen) sollen geübt werden, insbesondere das produktive Sprechen. Dabei werden Hören und Sprechen und (je nach Lehrer) eventuell auch das Lesen gleichzeitig ausgebildet. Für das Schreiben sind keine gezielten Übungen vorgesehen, die Übungshefte setzen Schreibfähigkeit aber voraus. Der Lehrer muß daher selbst für ein ausreichendes Schreibtraining sorgen. Für das produktive Sprechen sind ausreichende Übungsmöglichkeiten insbesondere bei IA und II nur gegeben, wenn das Zusatzmaterial voll mitverwendet wird; die Sprechübungen im Lehrbuch selbst reichen hier nicht aus.

3.5. Übungen

Die Lernenden werden neben den "Grammatischen Übersichten" durch Übungen innerhalb der Lektionen auf morphologische, syntaktische, lexikalische Strukturen, stellenweise auch auf textuelle Eigenschaften aufmerksam gemacht. Es werden Substitutions-, Ergänzungs- und Umformungsübungen angeboten. In IA und IB herrscht eine Kombination aus Ergänzungs- und Umformungsübungen in der Art von Frage-Antwort-Drills vor. Die Übungsziele (Einübung bestimmter Konstruktionen oder lexikalischer Paradigmen, inhaltliches Verständnis etc.) werden in den Lehrerheften I und II benannt; die Übungsformen werden jedoch nicht begründet. Außer den pauschalen "Hinweisen für den Lehrer" gibt es keine entsprechenden Erläuterungen zu den Übungen in IB.

Unklar ist nach Form und Zweck eine Übungsart in II, nämlich die dort angebotene Umformung komplexer syntaktischer Strukturen der literarischen Texte in Abfolgen vergleichsweise einfacher Konstruktionen. Außer den graphischen Auffächerungen der aus dem Text irgendwie gewonnenen einfachen Ausdrücke gibt es keine Erläuterung oder zusätzliche graphische Erklärungshilfe. Die spärlichen Bemerkungen in II lassen vermuten, daß durch Strukturvereinfachung einzelne syntaktische und semantische Phänomene stärker hervorgehoben werden sollen. Eine "Arbeit am Text" wird damit jedoch nicht ermöglicht, da durch die Strukturreduzierung wichtige textuelle Eigenschaften verloren gehen.

Die übrigen, jeweils auf die Leittexte bzw. -dialoge bezogenen Übungen sind ansonsten klar aufgebaut und einfach (in IB und II stellenweise zu einfach) durchzuführen. Die in den Begleitbänden angebotenen "dialogischen Übungen" und "Strukturübungen" halten sich weitgehend an die in den entsprechenden Lektionen der Hauptbände gegebenen grammatischen und lexikalischen Voraussetzungen. Der enge Bezug der Übungen auf die Lehrbuchtexte verhindert auf der einen Seite allzu kontextlose, monotone Übungen, birgt auf der anderen Seite aber Gefahren:

der grammatische Übungszweck wird den Texten aufgezwungen, sie werden geradezu für Übungen mißbraucht (in II). Durch die starke Gleichförmigkeit der Übungen sowie den in allen drei Teilen gleichen Ablauf der Lektionen können auf die Dauer Langeweile und Abnutzungserscheinungen auftreten.

In den Teilen IA und II ist das Übungsangebot im Lehrbuch außerdem zu gering, so daß auch bei Einbeziehung des Zusatzmaterials vom Lehrer zusätzliche Übungen entwickelt werden müssen.

3.6. Sprachdidaktische Konzeption

Das Lehrwerk ist (mit Ausnahme der Glossare) einsprachig aufgebaut und audiolingual konzipiert. Im allgemeinen erhält der Lehrer ausreichende Hilfen zur Realisierung der Methodenkonzeption; hiervon muß allerdings die Grammatik ausgenommen werden.

Die **P r o g r e s s i o n** ist innerhalb der einzelnen Teile des Lehrwerks linear; zwischen den drei Teilen gibt es Brüche, so daß sich keine durchgängige Progression IA-IB-II ergibt (dies trifft vor allem für den Übergang von IB zu II zu). Die gelegentlich eher zu steile Progression läßt sich vom Lehrer durch intensive Nutzung des Begleitmaterials etwas mildern.

S e m a n t i s i e r u n g wird in Glossaren und durch Visualisierung gegeben, hier in der Regel kontextuell. Mängel bei der Semantisierung sind teilweise in Band II festzustellen.

G r a m m a t i k wird im gesamten Lehrwerk nur sehr zurückhaltend und weitgehend in nur teilexpliciter Form dargeboten.

Informationen über Morphologie, Syntax und Lexik werden den Lernenden vor allem in den "Grammatischen Übersichten" vermittelt, die als Anhänge zu den Lehrbüchern (IA: 15 Seiten, IB: 34 Seiten, II: 20 Seiten) durch eine entsprechende Numerierung der Abschnitte den einzelnen Lektionen zugeordnet sind. Der Umfang dieser Grammatikteile nimmt zu mit der zeitlichen Abfolge ihrer Entstehung (der Ergänzungskurs IB entstand als letzter). Eine auf das Gesamtwerk bezogene Referenzgrammatik für den Lehrer gibt es nicht. Dies ist ein bedauerlicher Mangel, weil die grammatischen Übersichten quer zur Systematik einer Grammatik verlaufen und damit eine Gesamtübersicht gar nicht ermöglichen. Erläuterungen oder Definitionen der verwendeten Begriffe finden sich nirgends. Auch in den Lehrerheften werden keine Zusammenhänge zwischen den verschiedenen grammatischen Teilbereichen hergestellt. Neben methodischen Bemerkungen gibt es in den Lehrerheften nur einige knappe Hinweise auf einzelne strukturelle Erscheinungen, die in den jeweiligen Lektionen vermittelt werden sollen. Grammatische Strukturen und Einheiten werden hier meist nicht beschrieben, sondern nur benannt und gelegentlich durch Beispiele veranschaulicht. Das Lehrerheft zu IB ist in dieser wie in anderer Hinsicht inhaltsarm; es erläutert nur die technische Zuordnung der "Grammatischen Übersicht" zu den Lektionen. Darüber hinaus enthält es keinerlei grammatische Aussagen. Etwas reichhaltiger sind die methodisch-grammatischen Hinweise des Lehrerheftes zu Band II. Die unterschiedliche Akzentuierung ist allerdings nicht immer verständlich; so werden zu einigen Erscheinungen (z.B. *sollen*, Konjunktiv II) relativ differenzierte Unterscheidungen getroffen, zu anderen (z.B. *es*, Negation, Adverbien) allenfalls Hinweise auf die ohnehin dürftige "Grammatische Übersicht" gegeben. Kurioserweise findet sich die gerade für die Lernenden wichtige Übersicht über die "Wortstellung im Satz" nicht im Schülerbuch II, sondern im Lehrerheft II. Die Autoren entscheiden sich nicht für eine bestimmte Grammatiktheorie oder ein bestimmtes Beschreibungsmodell. Dies wird damit begründet, daß eine solche Entscheidung "beim derzeitigen Stand der Sprachwissenschaft dem Lehrer überlassen bleiben und dem Kenntnis-

stand der Lernenden angepasst werden" müsse (IB, S. 92). Diese Entschuldigungsformel nützt Lehrer und Lernenden ebensowenig wie der im selben Kontext gegebene pauschale Hinweis auf grammatische Arbeiten von Kaufmann, Erben und Jung. Es bleibt unklar, ob dem Lehrer damit eine Orientierungshilfe oder eine Auswahl aus verschiedenen grammatischen Richtungen angeboten werden soll.

Faktisch orientiert sich die Darstellung der morphologischen und syntaktischen Strukturen in den Übersichten zum Teil an der traditionellen Schulgrammatik, zum Teil an Vorstellungen der Verb- und der Dependenzgrammatik, wie sie in unterschiedlicher Weise u.a. von Kaufmann, Erben und Engel vertreten wird. Die Übersicht über die "Grundstrukturen deutscher Sätze (Stellenpläne)" nimmt ausdrücklich Bezug auf die Grammatik von Kaufmann. Dieser Bezug hilft jedoch allenfalls dem Lehrer, nicht jedoch dem Lernenden, der das Werk von Kaufmann sicher nicht kennt. Ohne Hilfe eines (gut informierten) Lehrers hat der Lernende sicherlich Schwierigkeiten, die zum Teil nirgends erklärten grammatischen Bezeichnungen ("Verballexem") und die hier völlig unnötigen Abkürzungen auf die angegebenen Beispielsätze zu beziehen.

Grammatische Einsichten sollen den Lernenden hauptsächlich durch Flexionsparadigmen und andere geordnete Beispiellisten mit verschiedenen Arten typographischer Hervorhebung (Fettdruck, Farbhintergrund, Absetzen einzelner Teile, Auffächerung längerer Beispiele) ermöglicht werden. Schachtel- oder Baumdiagramme kommen nicht vor, obgleich sie - sparsam verwendet - am geeignetsten sind, um auch grammatischen Neulingen die hierarchischen Beziehungen zwischen den Teilen komplexer Ausdrücke zu verdeutlichen. Den einzigen Versuch in dieser Richtung stellt die ziemlich ungeschickt gemachte graphische Darstellung eines "Satzbauplans" in IB (S. 126) dar. Die Verwendung einiger Präpositionen und Adverbien für Lokal- und Direktivangaben wird durch zwei Würfeldiagramme (II, S. 91) verdeutlicht, von denen jedoch der "Präpositionalwürfel" (z.B. *an* und *neben*) schwer zu durchschauen ist.

Die in den "Übersichten" behandelten Erscheinungen werden in den Abschnittsüberschriften benannt. Bedauerlicherweise bieten diese Überschriften nur Stichworte für den Kenner. Nicht einmal typographisch wird unterschieden zwischen objektsprachlichen Ausdrücken (z.B. *lassen*), Bezeichnungen von formalen Kategorien und Konstruktionen (z.B. Deklination, Relativsatz) und Bezeichnungen von semantischen Kategorien und Funktionen (z.B. Vergleich mit *wie*, Negation).

Terminologisch herrscht, wie in vielen anderen Grammatiken und Lehrbüchern, eine Mischung aus lateinisch- und deutschstämmigen Bezeichnungen (Temporalatz, Zeitenfolge; Komparation, Vergleichssatz), was kein großer Nachteil wäre, wenn die verwendeten Termini zumindest in den Lehrerheften kurz erläutert würden. In einigen Fällen ist die Terminologie inkonsistent; z.B. wird "Stellenplan" in IA (S. 113, 115, 119) für den Bereich der "Wortstellung" verwendet, in IB (S. 124) und II (S. 110) dagegen für den Bereich der reinen Kombinatorik ("Satzbauplan" im Sinne der Dependenz-Verb-Grammatik). Im Wörterverzeichnis von IA ist nur ein Teil der Einheiten grammatisch klassifiziert: Interjektionen, Konjunktionen, Präpositionen und Pronomen. Dies wird jedoch nicht konsequent durchgeführt. Nicht bezeichnet sind unter anderem *sondern*, *jemand*, *etwas*. In IB und II' wird auf eine derartige Kennzeichnung verzichtet.

3.7. Deutsch: Abgrenzung, Texte

Angaben über Art und Umfang des Ausschnitts aus der deutschen Sprache, der vermittelt werden soll, finden sich in den drei Lehrerheften und in den Vorbemerkungen zu den grammatischen Übersichten in IB und II und zu den Wörterverzeichnissen in allen drei Bänden.

Teil IA soll einen Wortschatz von ca. 800 Wörtern vermitteln und in die "Grundstrukturen" des Deutschen, insbesondere in die der gesprochenen Sprache, einführen (Lehrerheft, S. 3). Diese "Grundstrukturen" werden jedoch nicht in erkennbarer Weise benannt, zusammengestellt oder sonstwie abgegrenzt. Da im

gleichen Zusammenhang von "Sprachmustern" und "Sprechmustern" die Rede ist, bleibt unklar, ob mit Grundstrukturen die wichtigsten morphosyntaktischen Eigenschaften der gesprochenen Sprachverwendung (Anredeform, Elipsenbildung, pronominaler Wechsel beim Dialog o.ä.) gemeint sind. Das Lehrwerk orientiert sich, was die syntaktischen Strukturen betrifft, am Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (Band II geht in dieser Hinsicht nicht wesentlich über IB hinaus). An Wortschatz wird insgesamt wesentlich mehr geboten, als das Zertifikat vorschreibt.

Es handelt sich zum Teil um imaginative, zum Teil um expository Texten. In II wurden literarische Texte unverändert übernommen, teilweise als Auszug. Die Dialoge wurden durchweg für das Lehrwerk speziell gemacht. Sie sind besonders in IA und II extrem gekünstelt und entsprechen nicht dem sprachlichen Alltagsverhalten, das eigentlich vorgestellt werden soll. Beispiele:

IA, Lektion 7 "Am Abend": sehr steife Begegnung und Einladung.
Lektion 9 "Der Geburtstag": Auch authentischer Sprachgebrauch ist hier verletzt: *Moment! Ich zeige es dir...*

Die Texte in IB sind gezielter im Hinblick auf Aktualität ausgewählt, ebenso (für die Zielgruppe "ausländische Studenten in der Bundesrepublik") im Hinblick auf Probleme der Adressaten. In IA und II gibt es häufiger Texte, die an den Adressaten vorbei gehen dürften, in IA etwa die Figur des Managers Hartmann (Lektion 8, 6); in II etwa S. 12 oder S. 76.

Unklar bleibt die Auswahl der literarischen Texte, die neben den Dialogen und Sachtexten angeboten werden. Ein Teil dieser Texte (Novak, Heißenbüttel, Handke, Grass) ist für diese Lernstufe ungeeignet. Als stilistische Sonderfälle sind sie in ihrer übertriebenen syntaktischen Einfachheit schlechte Beispiele für Textkonnexität im geschriebenen Deutsch.

Die Gebrauchsbedingungen für Äußerungstypen und Textarten werden indirekt durch Abbildungen angedeutet, aber nicht näher erläutert. IA betont die im Büromilieu

und in der Familie gebräuchlichen Ausdrucksweisen (einschließlich der nur regional in manchen gehobenen Wirtschaftsbereichen noch anzutreffenden Anredeformen/Personenbezeichnungen wie *Direktor Hartmann, Ingenieur Weber*). Durch eine verstärkte Variation zwischen verschiedenen Textsorten (Dialog, expositorischer Text, Anzeigen etc.) verdeutlicht IB die pragmatischen Bedingungen für die Sprachverwendung etwas stärker, ohne sie jedoch explizit zu machen. Wegen seiner vielen literarischen Texte (zu denen sich schwerlich visuelle Gebrauchserklärungen geben lassen) ist II eher noch schwächer als I. Regiolekte, Soziolekte und Fachsprachen werden nicht behandelt. Insgesamt wird auf konfliktfreie "hochdeutsche" Situationen in der Bundesrepublik abgehoben.

3.8. Phonik

Abgesehen von den ersten vier Lektionen in IA und den entsprechenden Erläuterungen im Lehrerheft wird die Lautstruktur des Deutschen nicht explizit behandelt oder erkennbar durch Übungen verdeutlicht. Die Umschrift der wenigen Beispiele ist für Lernende ohne Kenntnis der IPA-Konvention nutzlos, da sie nirgends erklärt wird. Suprasegmentale Phänomene werden überhaupt nicht behandelt. Die Markierung des primären Wortakzents bei mehrsilbigen Wörtern in den Wörterverzeichnissen ist kein Ersatz für Beschreibung und Übung der deutschen Prosodik.

3.9. Morphologie und Syntax

Über die Listen in den "Grammatischen Übersichten" hinaus werden selbst in den Lehrerheften praktisch keine expliziten grammatischen Aussagen in Form von Definitionen oder Regeln gemacht.

Zwischen Morphemen und Wörtern wird nicht unterschieden. Die Hervorhebung der Flexionsmorpheme durch Fettdruck ist nur ein vager Hinweis auf die Morphologie. In IA werden Genitiv, Plusquamperfekt, Konjunktiv I nicht behandelt (der ausgeklammerte Genitiv taucht jedoch in einigen Texten auf). Die genannten

Formen werden in IB und II eingeführt.

W o r t k l a s s e n werden zwar benannt, aber nicht definiert. So ist eine Abgrenzung der verschiedenen Wortklassen nur indirekt möglich. Einige Wortbildungsmöglichkeiten werden anhand des "Wortfelds" (?) *Arbeit* angedeutet (IB, S. 102); sonst gibt es nur einige verstreute Hinweise.

Zwischen Wortmorphologie und S a t z s t r u k t u r e n wird nicht erkennbar unterschieden. Der Unterschied zwischen kategorieller Struktur (Phrasenstruktur) und syntaktischer Funktion (z.B. Subjekt, Ergänzung) wird ebenfalls nicht verdeutlicht. Unklar bleibt ebenso das Verhältnis zwischen systematischer Satzstruktur und (situativ und kontextuell bedingter) Äußerungsform. Einen der wenigen Versuche, die Struktur eines Satzes graphisch darzustellen, stellt die ziemlich ungeschickt gemachte Beschreibung eines "Satzbauplans" in IB (S. 126) dar. Hier stört überdies, daß "Satzbauplan" hier in einer in der modernen Linguistik durchaus nicht üblichen Bedeutung verwendet wird. Immerhin wird hier in einer freilich für grammatische Laien schwer durchschaubaren Weise ein Hinweis auf S a t z k o m p l e x i t ä t gegeben. Insgesamt werden in IA die meisten Nebensätze ausgeklammert. Dies wird in IB (und II) nachgeholt, jedoch gibt es zu den Nebensatzformen und ihren Funktionen nur einige Wortstellungsbeobachtungen und eine magere Liste (IB, S. 115ff.). Zur Topologie ("Wortstellung") werden ohne weitere Hinweise (z.B. auf Permutationsmöglichkeiten) völlig unzureichende Angaben in IA, IB und im Lehrerheft II gemacht.

3.10. Lexik

Die Progression in der Lexik orientiert sich an Oehlers "Grundwortschatz Deutsch". Aus dieser Liste wurden in IA ca. 800 Wörter ausgewählt - nach welchen Gesichtspunkten, wird nicht gesagt. Die Auswahl erscheint jedoch als plausibel unter dem Gesichtspunkt der Gebrauchswahrscheinlichkeit der Wörter. IB bringt zusätzlich 1200 Wörter und stellt so den für das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache erforderlichen Ausschnitt aus

der Lexik zur Verfügung. Teil II führt zusätzlich 1200 Wörter ein, von denen die meisten einen relativ hohen Gebrauchswert für Ausländer haben, die sich in deutschsprachigen Ländern aufhalten oder aufhalten wollen.

3.11. Kontrastivität

Vergleiche zwischen der Zielsprache Deutsch und der Ausgangssprache der Lernenden werden vom Lehrwerk zwar nicht ausgeschlossen, spezielle Materialien (außer den mehrsprachigen Glossaren) gibt es hierzu aber nicht.

3.12. Thematische Zielangabe

Begründete Ausführungen zum Zusammenhang von Sprach- und Kulturvermittlung werden vom Lehrwerk nicht gemacht. Immerhin vermerkt das Lehrerheft II, S. 13, daß Vertrautheit mit der fremdkulturellen Umgebung das Interesse am Spracherwerb fördere. In den didaktischen Ratschlägen des Lehrerheftes bleibt der Einsatz deutschlandkundlicher Informationen jedoch in das Ermessen des Lehrers gestellt, Band I des Lehrerhefts weist (S. 7) die fremdkulturelle Information als nicht in der "Progression der Wörter und Strukturen" stehend aus.

3.13. Kommunikation, Gesellschaft, Situationen

Alle drei Bände (IA, IB, II) bringen landeskundliche Sonder-
teile ("Informationen"/"Landeskunde").

Nur in II wird gesellschaftliche Wirklichkeit der Bundesrepublik (jedoch ausschließlich in den einschlägigen Informations-
teilen) vermittelt. Band IA schließt Alltagswirklichkeiten anhand dreier Modellfiguren auf, Direktor Hartmann, Herr Weber und Fräulein Klein: *Herr Hartmann hat alles: er hat eine Familie, ein Haus, ein Auto und Geld. Und er hat viel Arbeit, aber er hat leider keine Zeit.* (IA, S. 27). Vorgestellt wird Herr Hartmann "im Büro" (S. 34f.), wo ihm seine Sekretärin, Fräulein Klein, die Post

bringt. Weitere Szenen: Frl. Klein im Büro (S. 14f.); ein Auto-unfall von Herrn Hartmann (S. 46f.); Frau Hartmanns Kaffeebe-such bei einer Frau Schulz (S. 60f.); falsches Parken von Herrn Weber (S. 86f.); ein neuer Stellenbewerber bei Direktor Hartmann (S. 98f.); Gäste bei Hartmanns (S. 104f.): Herr Weber und Fräulein Klein, über deren Romanze der Lerner schon früh mit Signalen unterrichtet wurde. Die Trivialität der Situatio-nen ist evident. Die Beschreibung der Sekretärin läßt an hier-archischem Rollenverständnis nichts zu wünschen übrig, ebenso-wenig der Strukturen der Trivilliteratur imitierende Text S. 105 über Fräulein Klein: *Fräulein Klein heiratet einen Mann, der sie liebt, der gut verdient und den alle gern mögen; sie will ihre Ar-beit, die ihr viel Spaß macht, und ihren Chef, dem sie so viel verdankt, jedoch nicht im Stich lassen.* Die in die Kapitel eingestreuten "Informationen" listen bloße Namen (Weltstädte, Universitäten in Deutschland) auf, bringen absolute Zahlen (VW-Werk), lösen Abkürzungen von Firmen-Namen auf (BASF etc.). Problematisiert wird nichts; begründet wird die Auswahl nicht.

Der Aufbaukurs II bringt Informationen über das Wetter in Deutsch-land (10), "Arbeiter in Deutschland" (11), "Nobelpreisträger" (17) u.a.; Dialoge thematisieren u.a. die Berufswahl (7), die Untersuchung beim Arzt (13), Umleitungen im Straßenverkehr (14). Die Disparatheit der Informationen ist unübersehbar; ihr Auf-bau ist stets lernerunspezifisch, ihre Darbietung deskriptiv und unkritisch. Die touristische Auswahlperspektive bzw. die Imponierabsicht des "Ins-rechte-Licht-Rücken" ist evident. Lediglich Band IB des Lehrwerks versucht vom Imponiergehabe und der touristischen Auswahlperspektive wegzukommen, sie zu-mindest um Bereiche der täglichen Arbeitswelt zu erweitern und kritische Aspekte einzubeziehen ("Protest gegen Bildungsmise-re", S. 73). Auch historische Fragestellungen werden in IB auf-genommen, wenn auch im wesentlichen punktuell (*Wie war das eigent-lich damals, 1945?* - S. 59). Ferner werden in einigen Texten we-nigstens implizite Versuche zu einer Problematisierung der ge-samtgesellschaftlichen Wirklichkeit gemacht ("Was einem Aus-länder in Deutschland passieren kann" - S. 84). Zugleich wird

auf diese Weise die evidente Präferenz des gutsituierten, gutverdienenden Deutschen abgeschwächt.

Die Vorherrschaft unspezifischer Lebenssituationen im Lehrwerk verhindert auch die Thematisierung von für den ausländischen Lerner relevanten Situationen. Selbst scheinbar adressatenbezogene Texte wie "Auf Zimmersuche" (IB, S. 24) bleiben bloße Sprechdialoge, in denen die zugrundeliegenden objektiven Bedürfnisse bzw. Schwierigkeiten nicht deutlich werden. Nach den Gründen der Zimmermisere wird - im Gegensatz etwa zu ADLER/STEFFENS - nicht gefragt. Es mag die Wahl der Stipendiatenfigur Pedro in Verbindung mit unreflektierten Erwartungshaltungen seitens dieser Figur und ihrer Autoren bei der Konstitution der Textgruppen eine leitende Rolle gespielt haben; die Wahl bleibt ebenso unbegründet wie jene Figurenkonstitution in IA.

In IA bringt das Lehrwerk seine Informationen weitgehend durch einfache fiktive Dialoge und Bildbeschreibungen. In IB folgen Dialoge, Sachtexte, in II eine größere Anzahl zeitgenössischer literarischer Texte. Deren Auswahl bleibt ebenso unerläutert wie die Funktion zahlreicher Sprichwörter, die dem ausländischen Lerner mitgeteilt werden: *Wer zuletzt lacht, lacht am besten; der Spatz in der Hand ist besser als die Taube auf dem Dach* (IA, S. 111). In 20% aller Kapitel von IA werden solche Sprichwörter geboten. Mehrere von ihnen (z.B. *Wer nicht hören will, muß fühlen* - S. 59) finden sich auch in anderen Lehrwerken. Ideologiekritisch gelesen dürften die Sprichwortsammlungen möglicherweise zu einem für den Lerner nützlichen Verständnis fremdkultureller Lebenssituationen führen; es fragt sich aber, ob die Verfasser diese Rezeptionsart vor Augen hatten. Auch die in IB gebrachten Texte sind in aller Regel nicht in Handlungszusammenhänge eingebettet und dürften deshalb nur wenig Aufschlußwert besitzen.

3.14. Kulturgeographie, Kulturrelativierung, Deutschlandbild

Die vorwiegend touristische Sehweise führt natürlicherweise zur Bevorzugung entsprechender Zielobjekte (Baudenkmäler etc.).

Darüberhinaus fördert sie eine Tendenz zur Literarisierung von Wirklichkeit (bes. in Band II) und ihrer Idyllisierung, so etwa im ersten Kapitel von Band II, wo im optischen Text eine Wiesenlandschaft - im strengen Begriff der Literaturwissenschaft nichts als ein *locus amoenus* - präsentiert wird mit der Unterschrift "Irgendwo in Deutschland". Das Spektrum der evozierten Impressionen reicht vom Neckarblick auf Heidelberg (IA) bis zum Oktoberfest. Politische Daten bleiben in IA bis auf eine Abgeordnetenstatistik des Deutschen Bundestags, in II bis auf einen Vermerk zum Bundesverfassungsgericht (73) unerwähnt; IB bringt wenig mehr (Reise mit der Bundesbahn u.a.).

Der weitgehend ästhetisch begründete und affirmativ sich realisierende Kulturbegriff in den Bänden IA und II, der sich an Sonderleistungen orientiert, macht eine relativierende Perspektive weithin unmöglich. Selbst Wirtschaftszahlen sind, da sie als absolute Zahlen mitgeteilt werden, in ihrer Relevanz und Aussagekraft nicht abwägbar. Lediglich IB macht in einigen Texten den Versuch zu einer (eher impliziten) Relativierung deutscher Leistungen, Wertsysteme, Ansichten im Vergleich mit Entsprechungen anderer Kulturen (z.B. "Was einem Ausländer in Deutschland passieren kann", S. 84). Historische Dimensionen der Kultur werden punktuell zwar zu Bewußtsein gebracht (Baudenkmäler etc.), doch ebensowenig in historisch Kontexte eingeordnet und von ihnen her in ihrer gegenwärtigen Ausprägung begründet. Auch auf internationale Zusammenhänge, Wirtschaftsverflechtungen, Kooperationen etc. wird nicht eingegangen, obwohl dies exemplarisch etwa am Beispiel VW gut möglich gewesen wäre.

BNS zeichnen in den Bänden IA und II ein Bild von Deutschland als einem sehenswürdigem, friedvollen, ungefährdeten Land mit stabilen Lebensverhältnissen und festgefügtten Hierarchien, weithin konflikt- und protestfrei. Dieser unkritische Ansatz wird im Inland sicherlich auf Rezeptionsschwierigkeiten stoßen; dagegen steht zu erwarten - und die Erfahrungen bestätigen die Annahme -, daß das Lehrwerk in Ländern mit nichtdemo-

kratischer politischer Strukturierung (im westlichen Verstande von "Demokratie", vgl. H. Boldt in Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2, 1976) auf sehr andere Rezeptionsregister stoßen kann, die seine Verwendung förderlich erscheinen lassen. - Nur in IB bemüht sich das Lehrwerk um ein differenziertes Bild von Deutschland.

4. DEMETZ/PUENTE (Kurztitel)

Demetz, H.J.; Puente, J.M.:

Deutsch - Ihre neue Sprache, Wiesbaden 1973 (Falken-Verlag)

4.0. Untersuchte Materialien

Übungsbuch, Wiesbaden 1973

Lehrerheft (o.J.)

4.1. Lernziele und Methoden

Das Lehrerheft enthält detaillierte **H i n w e i s e** für den **K u r s l e i t e r**. Diese Angaben reichen von Zielgruppe und Voraussetzungen bis hin zu Fragen etwa der Sitzordnung, der Arbeit mit Ausländern, die nicht das lateinische Alphabet beherrschen usw. Die methodisch-didaktischen Anweisungen sind sehr knapp gehalten, das Lehrerheft enthält nur eine Beispiellektion für die didaktische Umsetzung - ein zweites Lehrerheft mit Einzelheiten zur didaktisch-methodischen Realisierung ist geplant.

Es werden präzise **L e r n z i e l a n g a b e n** gemacht: Das Lehrwerk beschränkt sich im wesentlichen auf die Ausbildung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit (Hören, Sprechen); Lesen und Schreiben dienen in erster Linie der Unterstützung des Lernprozesses. Erstrebt wird Kommunikationsfähigkeit im privaten Alltag, am Arbeitsplatz und in der Ausbildung. **Z i e l g r u p p e u n d L e r n v o r a u s s e t z u n g e n**: Das Lehrwerk wendet sich an ausländische Arbeitnehmer, Berufsschüler und Praktikanten - es geht davon aus, daß die deutsche Sprache in Deutschland gelernt wird. Es ist nach eigenen Angaben keineswegs nur für Lernanfänger gedacht, sondern auch für solche Adressaten, die sich schon länger im deutschen Sprachraum aufhalten, aber noch keinen Sprachkurs besucht haben (Lehrerheft S. 8). Eventuell ist diese Zielgruppe noch zu weit gefaßt - es dürfte unterstellt werden, daß Praktikanten und Auszubildende ein stärkeres Bedürfnis nach schriftlicher Kommunikationsfähigkeit haben als Arbeit-

nehmer. Allerdings gibt das Lehrwerk sehr präzise die Lernvoraussetzungen an; das Lehrerheft enthält Hilfen dort, wo diese Lernvoraussetzungen nicht erfüllt sind (was geschieht mit den Analphabeten? mit Kursteilnehmern, die das lateinische Alphabet nicht beherrschen? wie ist mit sprachhomogenen/sprachheterogenen Lernergruppen zu verfahren?).

Zur methodischen / fachwissenschaftlichen Position: Das Lehrwerk orientiert sich an den Anforderungen des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache, nimmt allerdings adressatenspezifische Modifikationen vor. Es bezieht sich auf die von Steger und Keil erstellte Wortliste und auf die von Engel erstellte Liste syntaktischer Strukturen (Lehrerheft S. 9). Mangels vorhandener wissenschaftlicher Untersuchungen wurden von den Lehrwerkautoren eigene Erfahrungen und die Befragung von Schlüsselpersonen als weitere Grundlagen für die methodische Position angegeben. Diese wird mit Stichworten wie audiovisuell, einsprachig, situativ angedeutet.

Obwohl die Eigenaktivität der Kursteilnehmer als wichtiges Kennzeichen des methodischen Ansatzes betont wird, enthält das Lehrwerk keine Hinweise für den Lerner. Dies ist bedauerlich, da das Grundbuch, das durchaus in die Hand des Teilnehmers gehört, mit wenigen Arbeitsanleitungen durchaus eine Grundlage für das Selbststudium hätte abgeben können.

Das Lehrwerk strebt keinen bestimmten Abschluss an: Es zielt auf die Beherrschung der wichtigsten morphologischen und syntaktischen Strukturen und eine flüssige Ausdrucksmöglichkeit - es sieht sich damit als Grundlage für das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, ohne seinen exakten Stellenwert im Hinblick auf das Zertifikat anzugeben.

4.2. Struktur des Lehrwerks

Genereller Aufbau:

Das Lehrwerk umfaßt 15 gleich aufgebaute Lektionen sowie 3 Testeinheiten, die nach jeweils 15 Lektionen eingeschoben sind. Die Zusatzmaterialien lagen nicht vor. Die einzelnen Lektionen/Ein-

heiten bestehen aus 3 bis 8 Teilen sowie mehreren grammatikorientierten Übungen. Die Lektionen folgen keiner kontinuierlichen sprachlichen oder inhaltlichen Entwicklung. Inhaltlich haben sie zwar wiederkehrende Personen, die als Anhaltspunkte dienen können, allerdings gelegentlich auch mit Inkonsequenzen (Einheit VII, Teil 2: Antonio hat eine 4 Monate alte Tochter, Einheit VIII, Teil 4: Antonio hat drei schulpflichtige Kinder). Die sprachliche Entwicklung vollzieht sich in einer konzentrischen Progression, zu der im Lehrerheft (S. 15/16) Erläuterungen gegeben werden. Jede Lektion für sich hat einen situativen und einen sprachlichen Schwerpunkt.

Als Textsorte überwiegt der Dialog, zunehmend begleitet von Kommentaren; außerdem enthalten alle Einheiten größere Übungsteile. Verschiedene Textsorten sind daher nicht regelmäßig in jeder Lektion, sondern insgesamt über das Grundbuch verteilt: Berichte, ein Brief, längere diskussionsähnliche Gespräche finden sich eher gegen Ende.

L e k t i o n s ü b e r g r e i f e n d e M a t e r i a l i e n
existieren in Form von Glossaren, Tonband, Diapositiven, grammatischem Beiheft, Beiheft mit kontextualisierten Übungen, Sprachlaborübungen (nicht geprüft), Tests.

A u f b a u d e r e i n z e l n e n L e k t i o n e n :
Die Lektionen enthalten mehrere Texte (überwiegend Dialoge), die häufig ein und dieselbe Situation behandeln und Gelegenheit zur schrittweisen Einführung der Grundstrukturen geben. Unmittelbar an die Texte der Einheit schließen Übungen an, die sich auf die vorhergehenden Texte beziehen, dann jedoch sofort Gelegenheit zur Systematisierung der sprachlichen Schwerpunkte sowie zur inhaltlichen Personalisierung und Übertragung in neue, den Adressaten vertraute Situationen bieten. Allerdings muß man sich fragen, ob bei dem angesprochenen Adressatenkreis allein durch Substitutionsübungen, die dem Lernenden eine Unmenge von Drillsätzen zumuten, die Struktur als solche sichtbar gemacht werden kann, ob nicht vielmehr die Autoren mit der unmittelbaren Folge Dialog - Übungen zur Grammatik das Problem der Grammatikvermittlung zu umgehen versuchen.

Über den gesamten Medienverbund kann, da nicht alle Medien zur Prüfung vorlagen, keine Aussage gemacht werden; Tonbänder und Dias sind positiv zu bewerten.

4.3. Verwendung des Lehrwerks

DEMETZ/PUENTE kann nicht für den Selbstunterricht empfohlen werden, es eignet sich aber gut als Leitmedium für den lehrergesteuerten Unterricht. Die Einheiten (Lektionen) sind ziemlich umfangreich, lassen sich allerdings gut in sinnvolle Abschnitte je Unterrichtsstunde aufteilen. Das Lehrwerk (auch das Lehrerheft) enthält leider keine Hinweise zur zeitlichen Erstreckung des Lehrwerks; es ist damit zu rechnen, daß pro Text der einzelnen Einheit unter Hinzunahme der entsprechenden Übungen ein Zeitbedarf von zwei Doppelstunden entsteht.

4.4. Fertigkeiten

Geübt wird vor allem verstehendes Hören, besonders bei Befolgung der im Lehrerheft empfohlenen Arbeitsschritte; das verstehende Lesen wird nicht gezielt erarbeitet, sondern im Rahmen des Unterrichts durch Assoziation mit dem vorliegenden Schriftbild vermittelt; imitatives Sprechen und produktives Sprechen wird im Rahmen der gegebenen Situationen und Grundstrukturen geübt. Besonders wenn man sich an die im Lehrerheft empfohlenen Arbeitsschritte hält, dürften die Übungen für das produktive Sprechen ausreichend sein. Schreiben ist Voraussetzung für die Erarbeitung der Übungen, besonders der Tests - es werden keine gezielten Hinweise für ein Schreibtraining gegeben.

Die Fertigkeiten des verstehenden Hörens und des Sprechens sollen nach Auffassung der Lehrwerkautoren gleichzeitig ausgebildet werden, Lesen und Schreiben erst nach mündlicher Vorbereitung. Im Hinblick auf die Adressatengruppe werden die angestrebten Fertigkeiten im Bereich der mündlichen Kommunikation ausreichend geübt - beim produktiven Sprechen fragt es sich, ob bei einer Beschränkung auf die Substitutionsübungen des Lehrwerks eine ausreichende Sprechfähigkeit erreicht wird. Das Lehrwerk enthält keine hinreichenden Anleitungen zum freien Rollenspiel und zur freien Diskussion.

4.5. Übungen

Die Übungen dienen dazu, die in den Texten vorgestellten Strukturen nun auch systematisch aufzuzeigen. Es handelt sich im wesentlichen um Substitutionsübungen mit situativem Bezug sowie um einige Ergänzungs- und Umformungsübungen. Die Übungsteile enthalten darüber hinaus sachbezogene Fragen zur freien Beantwortung. Die Übungen dienen der Systematisierung und Wiederholung von Grammatik und Wortschatz. Die Wahl der Übungen wird im Lehrerheft nur knapp begründet - es fragt sich, ob die von den Autoren intendierte Einsicht in die Strukturen durch die vorliegenden Übungen tatsächlich erreicht wird. Der Lernende sieht sich einer Vielzahl von Strukturübungen gegenüber, in denen die Strukturen weder graphisch noch sonst verdeutlicht sind; es bleibt daher im Grunde dem Lehrer überlassen, letzten Endes doch (eventuell grammatisierend) das zugrunde liegende Strukturmuster hervorzuheben. Neben den paradigmatischen werden auch die syntagmatischen Beziehungen in den Übungen berücksichtigt. Auch die Übungen sind durchweg situationsbezogen und dialogisch aufgebaut und in die Lektionen integriert. Echte, rollenspezifisch angelegte Sprechübungen fehlen allerdings. Deshalb und weil die Übungsform Substitution zu einseitig betont wird, muß es - obwohl die Übungen dialogisch angelegt und gut aufgebaut sind - fragwürdig erscheinen, ob die Lerner wirklich motiviert werden können; auf die Dauer dürfte sich infolge der weitgehenden Gleichförmigkeit der Übungen eine Ermüdung der Lerner einstellen.

4.6. Sprachdidaktische Konzeption

Das Lehrwerk ist einsprachig, audiolingual bzw. audiovisuell konzipiert. Die Konzeption richtet sich gegen Frontalunterricht und gibt bis hin zur Sitzordnung entsprechende Anweisungen im Lehrerheft. Es fragt sich allerdings, ob die allgemeine Darstellung der Methode und ihrer Arbeitsschritte ausreicht, um den Lehrer zu einem einsprachigen Unterricht und die Lernenden zu den intendierten Rollenspielen und lehrerunabhängigen Aktivitäten zu befähigen. Eventuell sind entsprechende Hilfen, die zur Realisierung der von den Autoren intendierten Konzeption hier fehlen, vom zweiten Lehrerheft zu erwarten.

Die **P r o g r e s s i o n** dürfte im allgemeinen zu steil sein; als angemessen kann sie nur bezeichnet werden, wenn mit einer lernerfahrenen Teilnehmerschaft gearbeitet werden kann.

Die **S e m a n t i s i e r u n g** soll durch den Kontext, durch die Visualisierung sowie durch fremdsprachliche Glossare erreicht werden. Dies dürfte in einer deutschsprachigen Umgebung in der Regel ausreichen.

Auf eine explizite Behandlung von **G r a m m a t i k** wird ausdrücklich verzichtet; entsprechend findet sich auch keinerlei grammatische Terminologie. "Grammatik" wird ausschließlich in Form von Strukturübungen (vorwiegend Substitutionsübungen) vermittelt. Die Strukturübungen bedienen sich kaum graphischer oder ähnlicher Hilfen, so daß fraglich ist, ob die intendierte Verdeutlichung der Sprachstrukturen auch tatsächlich erreicht wird.

A u s s p r a c h e wird nicht besonders behandelt, es wird im Lehrerheft allerdings empfohlen, den Unterricht mit einer Nachsprechphase und einer phonetischen Korrektur zu beginnen - hierzu wird allerdings voll auf den Lehrer rekuriert.

4.7. Deutsch: Abgrenzung, Texte

Es wird nicht explizit gesagt, welchen Ausschnitt aus der deutschen Sprache das Buch vermitteln soll. In dem äußerst knappen Vorwort heißt es lediglich: "... die deutsche Sprache so zu lernen, wie sie im täglichen Leben gesprochen wird.". Daraus kann man zumindest entnehmen, daß das Buch gesprochenes Deutsch präsentiert. Dabei handelt es sich im ganzen um deutsche Standardsprache. Regiolekte und Soziolekte, die Formen der deutschen Sprache, die den Gastarbeitern im Alltag besonders häufig begegnen, werden nicht vorgestellt. Dies ist auch in den andern Lehrbüchern nicht der Fall. Es wäre aber zu erwägen, ob man mit Hilfe eines beigegebenen Tonbands eine Auswahl deutscher Dialekte vorstellen könnte.

Alle im Buch vorkommenden Äußerungen - außer den Übungen - erscheinen in situativen Kontexten. So ist die Sprache der Verwendung in realen Situationen sehr nahe, Lehrbuchdeutsch ist weitgehend vermieden worden.

A b g r e n z u n g s k r i t e r i e n fehlen. Es gibt nur einen Minuskatalog der grammatischen Erscheinungen, wonach Genitiv des Substantivs, Imperfekt, Futur, Plusquamperfekt, Demonstrativpronomina und Konjunktiv nicht behandelt werden (S. 12). Die Wortliste enthält laut Lehrerheft 1700 Eintragungen, davon beziehen sich "ungefähr 250 Wörter auf die spezifischen Bedürfnisse der ausländischen Arbeiter" (S. 12).

Das Buch wendet sich an Gastarbeiter, Berufsschüler und Praktikanten aus dem Ausland. Im Vorwort heißt es in Bezug auf die Methode aber nur: "... für Ausländer..., die hier leben." Für viele Ausländer, die in der Bundesrepublik leben, z.B. Studenten, Geschäftsleute ist dieses Buch aber nicht geeignet.

Ausschließliche Textform sind in diesem Buch die Dialoge. Sie spielen sich in alltäglichen und adressatenspezifischen Situationen (wie Einstellung, Arbeitsplatz, gewerkschaftliche Vertretung, Kindergeld, Arbeitsvertrag usw.) ab. Damit sind die Probleme der Adressaten ausreichend berücksichtigt: Die Texte informieren über Arbeits- und Lebensbedingungen in der Bundesrepublik Deutschland, sie zeigen auch die Möglichkeiten zur Bewältigung von Konfliktsituationen in Alltag und Beruf auf. Das Buch enthält so gut wie keinen Text, der nicht irgendein Problem der Adressaten berührte. Allerdings soll nach den Anweisungen des Buches der Lerner in den Dialogen gewisse Rollen aktiv übernehmen, die er eigentlich nur rezeptiv zu verstehen braucht (z.B. Postbeamter).

Alle Dialoge sind von den Autoren für dieses Lehrbuch gemacht worden. Dabei bewiesen die Autoren im ganzen eine glückliche Hand. Die Anlage der Dialoge ist freilich uneinheitlich. Viele haben sehr kurze Gesprächseinheiten, so daß sie ohne Mühe reproduzierbar oder doch imitierbar sind; andere sind außerordentlich lang, so daß sie für Textarbeit auf dieser Stufe kaum geeignet sein dürften. In der zweiten Hälfte des Buches sind die Dialoge teilweise durch einen situativen Vorspann oder durch Überleitungstexte aufgelockert. Es wäre aber wohl besser gewesen, noch einige kürzere Texte aufzunehmen, die sich für Nacherzählungen oder umgeformte Dialoge besonders gut eignen.

4.8. Phonik

Erklärungen und Hilfen zur Aussprache finden sich in dem Lehrwerk nicht. Es wird lediglich gesagt, daß in der Nachsprechphase eine individuelle phonetische Korrektur stattfinden soll (Lehrerheft S. 19).

4.9. Morphologie und Syntax

Offensichtlich wird der Versuch gemacht, weitgehend "ohne Grammatik" auszukommen. Weder in den Abschnitten noch am Ende des Buches gibt es Tafeln oder Übersichten (wie z.B. Deklination und Konjugation, Wortbildung o.a.). Die Autoren verzichten also bewußt darauf, Grammatik bewußt zu machen. Damit begeben sie sich aber der Möglichkeit, die auch in dieser Adressatengruppe vorhandenen kognitiven Fähigkeiten in den Lernprozess mit einzubeziehen. Einübung der Grammatik wird so weitgehend auf das Imitieren und Wiederholen von Strukturen (Drills) reduziert. Graphische oder ähnliche Hilfen, die zur Verdeutlichung dienen können, fehlen ebenfalls.

Die eingeführten Strukturen umfassen etwa die Breite eines traditionellen Zweimonats-Intensivkurses für Anfänger; sie reichen von der Präsenskonjugation bis zur Adjektivdeklination, vom Relativpronomen bis zum Passiv und gewissen Nebensatzkonstruktionen. Wichtige Bereiche (z.B. Wortstellung) fehlen fast völlig, andere werden durch die Übungen kaum verdeutlicht.

4.10. Lexik

Welche Art der Gliederung des Wortschatzes zugrunde liegt, wird nicht erkennbar. Wortbildung wird überhaupt nicht behandelt.

4.11. Kontrastivität

Das Buch ist nicht auf Lernende mit spezieller Ausgangssprache abgestellt; Beihefte liegen noch nicht vor. Glossare gibt es für folgende Ausgangssprachen: Arabisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Portugiesisch, Serbokroatisch, Spanisch, Türkisch.

Bei der Heterogenität der Adressatengruppe und deren Muttersprachen ist aber weiteres kontrastives Material unerlässlich - umso mehr, als es bei der großen Zahl der Lernenden nicht schwer sein dürfte, in Bezug auf die Ausgangssprache homogene Gruppen zu bilden.

4.12. Thematische Zielangabe

Das Lehrwerk gibt genaue Auskunft über die Zielsetzung. Ausgangspunkt der Planung war "neben der Berücksichtigung der linguistischen Erkenntnisse in Bezug auf Basisstrukturen... die Thematik, die für die ausländischen Arbeiter relevant ist" (Lehrerheft S. 10). Ausgewählt wurden Bereiche aus der Arbeitswelt, aus dem privaten Alltag, aus dem gesellschaftlichen Leben und aus dem Bildungsbereich. Begründet wird diese Themenplanung jedoch nicht. Da die genannten Bereiche mit den in der amerikanischen Sprachsoziologie als domains of relevance (Relevanzbereiche) bezeichneten Wirklichkeitsbereichen identisch sind, ist ein impliziter Begründungszusammenhang zu vermuten.

4.13. Kommunikation, Gesellschaft, Situationen

Die Themen der Relevanzbereiche werden in 15 mehrfach gegliederten Einheiten entfaltet. Mehr als 50 Dialoge versuchen Situationen dieser Bereiche zu konstituieren. Auch die Auswahl dieser Situationen wird nicht begründet, sie umfaßt jedoch eine Vielzahl von alltäglichen Anforderungen, über deren Relevanz für die Bezugsgruppe ein allgemeiner Konsens bestehen dürfte (Arbeitsplatzeinweisungen, Wohnungssuche, Kindergartenfragen, Geldüberweisung, Aufenthaltserlaubnis etc.). Doch die Wirklichkeit wird zugleich auf diese Situationshorizonte verkürzt, weil jeglicher Rekurs auf übergeordnete komplexere Situationen unterbleibt. Auch wird nahezu völlig auf eine Problematisierung der ausgewählten Situationen verzichtet; Hintergrundinformationen, die die einzelnen Situationsbeschreibungen verständlicher werden ließen, unterbleiben. So präsentiert z.B. ein Teil der Einheit 12 einen Text, der sich mit der Betriebsratswahl beschäftigt und dabei einige relevante Informationen, z.B. über Gleichberechtigung des ausländischen Arbeitnehmers bei Betriebswahlen etc., mitteilt; ein ergänzender Teil, der

Aspekte zur geschichtlichen Stellung des Arbeiters im Betrieb, zur Vorgesetzten-Hierarchie, zum Betriebsverfassungsgesetz oder zur Funktion der Gewerkschaften mitteilte, fehlt jedoch. Zugleich wird das Verhalten der deutschen Arbeitskollegen sehr rosig konturiert in der Figur des Karl, die von jeder Nationalitätspezifik absieht (S. 164).

In der Regel finden sich die Erfahrungsbereiche des ausländischen Arbeitnehmers in allen Texten berücksichtigt. Aktualität ist manchmal sogar zu weit getrieben worden und zu gedankenlos - weil unproblematisiert - geblieben (z.B. Preisangaben S. 115); Detailangaben sind nicht immer korrekt (S. 76: Schluß). Der nichtsprachliche Teil der Kommunikation, der gerade für die soziale Kompetenz des ausländischen Arbeitnehmers sehr wichtig ist, wird vom Lehrwerk überhaupt nicht in die Sprach- und Themenplanung einbezogen; die beigegebenen Zeichnungen tragen auf Grund ihrer Uniformität auch wenig zur Ausbildung nichtsprachlicher Verständigungsfähigkeit bei. Andererseits muß festgestellt werden, daß das Lehrwerk konsequent Dialoge vermeidet, die als bloße Übungsanlässe und Sprachhülsen fungieren; insofern sich die Dialogäußerungen stets auf Handlungen beziehen, wird implizit der Zusammenhang zwischen sprachlicher Äußerung und kommunikativer Handlung erkennbar.

4.14. Kulturgeographie, Kulturrelativierung, Deutschlandbild

Hinweise kulturgeographischer oder kulturrelativierender Art gibt das Lehrwerk nicht. Besonders das Letztere ist unverständlich: Auf eine Erörterung der Ausgangsschwierigkeiten der Adressatengruppe wird völlig verzichtet. Die Einheit 1 bringt einige Landkarten zur Demonstration der Lage der Herkunftsländer der Adressaten: Südeuropa, Türkei, Nordafrika. Vom politischen und sozialen Komplex "Deutschland" erfährt der Lerner nichts.

5. DEUTSCH x 3 (Kurztitel)

Griesbach, Heinz:

Deutsch x 3, Berlin (Langenscheidt)

5.0. Untersuchte Materialien:

Lernbuch I, 1974

Sprechübungen I, 1974

Lösungsheft I, 1974

Übungsbuch I, 1974

Lehrerheft I, o.J.

Teil II des Lehrerhefts, des Lernbuchs, der Lösungen, des Glossars, des Übungsbuches sowie ein Leseheft mit Übungen und ein Gesprächsbuch mit Übungen lagen den Erarbeitern der Rohgutachten noch nicht vor; sie wurden jedoch teilweise in den didaktischen Teil dieses Gutachtens miteinbezogen und gelegentlich auch für die Themenplanung berücksichtigt.

5.1. Lernziele und Methoden

Hinweise für den Kursleiter:

Die Hinweise auf die Zielsetzungen des Lehrwerks sind in den Einleitungen der Lehrerhefte I und II außerordentlich knapp und allgemein. Im Unterschied zu allen anderen vorliegenden Lehrwerken wird immerhin in knapper Form angedeutet, daß sich die Lehrstufe I als ein Bausteinsystem benutzen läßt, das je nach unterschiedlicher Kombination unterschiedliche Zielbereiche anstrebt: Lernbuch = Basiskurs, Lernbuch + Übungsbuch = Zertifikatskurs, Lernbuch + Gesprächsbuch = Gesprächskurs, Lernbuch + Lesehefte = Lesekurs, sowie weitere Kombinationen, die dann eine umfassende Einführung ins Deutsche "mit anspruchsvoller Zielsetzung und ausreichender Unter-

richtszeit" leisten. In Lernstufe II wird dieses Ziel in Richtung auf eine stärker bewußte Spracherlernung (Grammatik) fortgeführt. Diese allgemeinen Angaben werden erst im weiteren Verlauf der Lehrerhefte konkreter, dort nämlich, wo dieses Lehrerheft ausführlich Lektion für Lektion skizziert.

Die allgemeinen L e h r - / L e r n z i e l a n g a b e n der Lehrerhefte beziehen sich in Lernstufe I auf einen Basiskurs: Einführung in Alltagssituationen mit der Zielrichtung Verstehen, Lesen, daneben übungsbezogene Sprachanwendung; in Lernstufe II: "mündliche Kommunikationsfähigkeit, schriftliche Ausdrucksfähigkeit, der Sprachschüler wird dabei von den Vorlagen ... zum selbständigen Konstituieren von Sätzen, kurz zum selbständigen Gebrauch der erlernten Sprachmuster hingeführt". Lehrerheft I enthält ein Sachregister mit Übersicht über das verarbeitete Sprachmaterial, bei der Vorstellung der einzelnen Einheiten im Lehrerheft wird jeweils das zugrundeliegende Sprachmaterial angeführt. Im Hinblick auf präzise Lernziel- und Teillernzielangaben kann das Lehrwerk nicht völlig zufriedenstellen.

Angaben zur Z i e l g r u p p e und zu den L e r n v o r a u s s e t z u n g e n fehlen bei Basis- und Zertifikatskurs völlig; der Verfasser denkt offensichtlich vor allem an erwachsene Lerner, die ohne Vorkenntnisse schnell und auf anschauliche Weise so weit in die Sprache eingeführt werden wollen, daß sie alltägliche Situationen sprachlich bewältigen können. Aus dem Inhalt der Dialoge ließe sich als intendierte Lerngruppe etwa der ausländische Facharbeiter in der BRD ableiten. Für einige der Zusatzmaterialien werden genauere Zielgruppen angegeben; Gesprächskurs: Touristen, Geschäfts- und Studienreisende, Messedolmetscher, Hotelangestellte...; der Lesekurs enthält Themen zum Zeitgeschehen, naturwissenschaftliche Texte, Texte aus Wirtschaft und Verkehr mit dem jeweils zugehörigen Leserkreis. Diese Angaben sind allerdings nicht als ausreichend anzusehen.

Lernstufe II basiert auf Lernstufe I, darüber hinausgehend werden keine genauen (etwa sprachlichen) Kriterien für die Aufnahme des Unterrichts mit Lernstufe II angegeben.

Im Hinblick auf die methodische und fachwissenschaftliche Position wird mehrmals betont, das Lehrwerk sei keiner bestimmten Lerntheorie verpflichtet, richte sich nach den Anforderungen, "die an einen modernen und realitätsbezogenen Sprachunterricht gestellt werden", und sei im übrigen jedem bewährten Unterrichtsstil anzupassen. Diese Hinweise auf die Grundlagen und die Fachdiskussion können nicht befriedigen - die Behauptungen, das vorliegende Lehrwerk erleichtere ein schnelles Eindringen in die deutsche Sprache, biete ein integrales Lernprogramm, leite sich aus einer erfolgreichen Unterrichtsarbeit ab, bleiben ohne überzeugende Begründung und Rechtfertigung. Auch in Lernstufe II (Lehrerheft II: "Methodisches und Grammatisches", S. 5-10) werden lediglich allgemeine Positionen des Lehrwerks als richtig und fachlich erfolgreich begründet postuliert.

Die entscheidenden Hinweise für den Lerner finden sich in den beiden Glossaren I und II. Diese Glossare enthalten auf Englisch "Hints for the Learner", die den groben Aufbau des Lehrwerks charakterisieren und dem Lerner gezielte Anweisungen für eine Arbeit ohne Lehrer geben, in der er das Lernbuch, das Übungsheft und das Glossar sowie die Tonkassetten benutzen kann. Außerdem enthält das Glossar (über die Funktion üblicher Glossare hinausgehend) die gesamten Lehrbuchtexte in englischer Übersetzung. Der vom Verfasser aus dieser Einleitung und dem Konzept abgeleitete Anspruch, das Werk könne genauso gut zum Selbstunterricht dienen, dürfte jedoch kaum einlösbar sein - vor allem wegen der im allgemeinen dialogischen Konzeption des Kurses, die für ein absolut individuelles Arbeiten ungeeignet ist.

Auch für die Aufgaben im Lernbuch und im Übungsbuch liegt jeweils ein Lösungsheft vor.

Angestrebter Abschluß: Das Lehrwerk soll zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache des deutschen Volkshochschulverbands und des Goethe-Instituts führen, wenn alle drei Lernstufen durchgearbeitet werden (z.Zt. der Begutachtung lagen erst die Lernstufen I und II vor). Darüber hinaus

werden bei einzelnen Materialien (wie z.B. Gesprächs- oder Übungsheften) besondere Zielgruppen, z.B. Touristen, Reisebüroangestellte u.ä. angegeben; dementsprechend ändert sich der angestrebte Abschluß.

Aus den der Begutachtung zugrunde gelegten Materialien läßt sich erschließen, daß zwar die grammatische Progression und die syntaktischen Strukturen mit den Anforderungen des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache übereinstimmen, daß aber möglicherweise im Wortschatz ein bestimmtes Defizit besteht (es fehlt vor allem abstrakterer Wortschatz, der aber eventuell in Lernstufe III stärker berücksichtigt ist). Eine Stichprobenprüfung ergab überdies, daß über ein Drittel der im ersten Band vorkommenden Wörter nicht in der Wortliste des Zertifikats enthalten ist. Dies darf allerdings nicht überbewertet werden, zumal auch die Wortliste des Zertifikats zur Zeit überarbeitet wird. Es wäre ein Unding, Lehrwerke allzu eng auf solche durchaus nicht unveränderlichen Prüfungsanforderungen abzustimmen.

An die im Zertifikat zusammengestellten Situationen hat sich der Autor ebenfalls nicht strikt gehalten. So fehlen einige wichtige Intentionen (z.B. Erkundigung nach dem Weg); auch an dieser Tatsache kann jedoch, da bislang erst Teile des Lehrwerks vorliegen, nur mit Vorbehalt Kritik geübt werden.

5.2. Struktur des Lehrwerks

Genereller Aufbau:

Das Lehrwerk ist durchgängig gleichartig aufgebaut: I besteht aus 24, II aus 20 Lektionen. Das Lernbuch liefert dabei jeweils die Basisinformationen, bezieht sich ausschließlich auf den Bereich des Hörens und Sprechens, während die anderen Fertigkeiten durch Einbeziehung der zusätzlichen Materialien (Übungshefte, Gesprächshefte) vermittelt werden müssen. Lernbuch I enthält für die ersten 21 Lektionen jeweils eine audiovisuelle Einführung, die ab Lektion 22 entfällt und im Lernbuch II ganz fehlt. Nach der audiovisuellen Einführung folgt

der Lehrbuchtext, in der Regel ein Dialog oder eine Dialogpassage, an die sich grammatisch orientierte Übungen sowie Fragen zum Text anschließen. Die Lektionen folgen einer Art situativer Entwicklung, die durch einen einheitlichen Personenkreis (Familie Busch) charakterisiert ist: Innerhalb dieses Kreises spielt sich eine kleine "Handlung" ab. Die einzubüchenden Satzbaumuster sind meist situationsbezogen; insgesamt folgen die Übungen einer grammatischen Progression mit lockerer inhaltlicher Verknüpfung. Die Lektionen haben dabei sprachliche und thematische (weniger situative) Schwerpunkte. Die sprachlichen Schwerpunkte werden durch die Übungen charakterisiert und sind auch für den Lernenden deutlich erkennbar.

Eine deutliche Differenzierung nach Textsorten scheint vom Autor nicht beabsichtigt zu sein. Zu Anfang überwiegen reine Dialoge, sie werden in Lektion 9 und dann ab Lektion 12 durch Briefe, Dialogpassagen und andere Textsorten abgelöst. Insgesamt überwiegt im Lernbuch mit seiner Hör-/Sprechzielsetzung der dialogische Charakter der Texte. Das Textsortenproblem wird vom Autor in die Bausteine "Gesprächsbuch" und "Lesehefte" sowie in das Übungsmaterial verlagert. Erst aus der Kombination all dieser Materialien ergibt sich eine gewisse Breite der Textsorten, allerdings keine systematische Gliederung oder Differenzierung.

Von Zusatzmaterialien kann man bei dem Lehrwerk kaum sprechen, auch nicht bei Glossar, Übungsbuch, Gesprächsbuch, Leseheft und Sprechübungen. Im Sinne eines Baukastenprinzips sind all diese Materialien integraler Bestandteil der Lehrwerkskonzeption, ihre Verwendung ist von den jeweiligen Zielsetzungen abhängig. Im Lehrerheft werden auditive Medien (Tonbänder, Schallplatten, Kassetten für die Klasse und das Sprachlabor) sowie visuelle Hilfsmittel (Bildserien, Dias und Transparentfolien) angegeben; diese Materialien wurden nicht begutachtet.

Aufbau der einzelnen Lektionen: Jede Lektion setzt sich aus dem Text und grammatischen Übungen zusammen, zugeordnet sind Tonbandübungen und Abschnitte im

Übungsbuch; darüber hinaus werden Tests für die Kontrolle durch den Lehrer angeboten, allerdings nur drei für das gesamte Lernbuch I. Für Lernbuch II wird der Lehrer darauf verwiesen, sich aus dem Übungsmaterial selbst entsprechende Testaufgaben zusammenzustellen. Die einzelnen Lektionsteile sind durchaus sinnvoll aufeinander bezogen. Eine Sonderstellung nimmt das Leseheft ein, das sowohl in der Thematik als auch sprachlich relativ beziehungslos neben den anderen Teilen steht.

Der **L e r n r h y t h m u s** erscheint, insbesondere wenn die audio-visuelle Einführung mitberücksichtigt wird, als günstig: Von der Einführung über die Texterarbeitung wird ein allmählicher Aufbau des Textverständnisses erreicht, und anschließend werden die im Text enthaltenen grammatischen Probleme durch die Übungen erschlossen.

Der **M e d i e n v e r b u n d** erscheint, was die gedruckten Materialien betrifft, im Hinblick auf die Bausteinkonzeption als positiv. Die auditiven und visuellen Materialien lagen nicht vor. Allerdings deutet das Lehrerheft eine gewisse Zurückhaltung gegenüber diesen Medien und eine Betonung der unmittelbaren Lehrer-Schüler-Interaktion an.

5.3. Verwendung des Lehrwerks

Die Glossare (jeweils für Englisch bzw. Französisch bzw. Spanisch) bieten die Möglichkeit des Selbstunterrichts für Lernende mit entsprechender Muttersprache an. Um ein im engeren Sinne programmiertes Lehrwerk handelt es sich allerdings nicht. Im ganzen ist zu bezweifeln, ob das Konzept des Selbstunterrichts für Lernende tatsächlich realisierbar ist; es kommen vermutlich nur Lernende in Frage, die im Fremdsprachenunterricht erfahren sind und den Stoff ohne wesentliche zusätzliche Hilfen bewältigen können. Insgesamt scheint das Lehrwerk eher als Leitmedium für den Klassenunterricht gedacht, bei dem der Lehrer die einzelnen Bausteine einander zuordnet und in einer Gesamtkonzeption zusammenfaßt.

Außerordentlich vage sind die Angaben zum Zeitaufwand für das Lehrwerk: Es werden jeweils ca. 50 Stunden für die Arbeit mit Lernstufe I bzw. Lernstufe II angegeben. Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, daß sich das Lehrwerk besonders für Kurse mit einer geringen Unterrichtsstundenzahl (1 - 2 Wochenstunden) eignet. Man kann etwa für eine Lektion 2 Unterrichtsstunden rechnen. Allerdings ist der tatsächliche Arbeitsaufwand davon abhängig, in welchem Umfang die Zusatzmaterialien für andere Fertigkeiten einbezogen werden.

5.4. Fertigkeiten

Die Übungen im Lernbuch sollen ausschließlich das Hörverständnis und das Sprechen üben, die anderen Fertigkeiten können nur durch Einbeziehung der entsprechenden Bausteine (Gesprächsheft, Leseheft) erreicht werden. Das Sprechen bewegt sich in Lernstufe I im Bereich des imitativen Sprechens, Ansätze zum produktiven Sprechen werden nicht deutlich; Schreiben soll im wesentlichen als manuelle Fertigkeit durch das Abschreiben von Texten des Übungsbuchs gefördert werden, es finden sich keine Hinweise auf ein gezieltes Schreibtraining.

Auch diese Fertigkeiten werden im Hinblick auf das Lernziel nur bei entsprechendem Einsatz des Lehrers und zusätzlicher Übung ausreichend ausgebildet.

5.5. Übungen.

Die Übungsformen sind durchaus vielfältig. Im Lernbuch gibt es Einsetzübungen, Frage-Antwort-Übungen, Ergänzungsübungen, dialogische Übungen nach Sprachmustern; im Übungsbuch findet man vor allem schriftliche Übungen wie Zusammenfassungen, Satzbildungs- und Wortbildungsübungen. Die Übungsformen werden nicht im einzelnen begründet. Sie dienen im Übungsbuch der Wiederholung von Wortschatz und Grammatik; auch im Lernbuch, wo zunächst scheinbar dialogähnliche Zusammenhänge bestehen, sind sie im Prinzip durchweg an der Grammatik orientiert und nur zum Teil als mündliche Übung realisierbar, da Stimuli bzw.

Elemente der erwarteten Antwort schon vorgegeben sind, also abgelesen werden können.

Syntagmatische Beziehungen werden ebenfalls geübt.

Die Übungen haben zwar häufig dialogischer und Frage-Antwort-Charakter, sie gehen aber häufig undialogisch am Schüler vorbei. Beispiele: *Sind Sie Werkmeister? - Ja, ich bin Werkmeister. Kennen Sie Frau Busch? - Ich glaube, ich kenne sie. Kennt Ihr Bruder meine Schwester? - Ich glaube...* usw.

Die Aktivierung der Lerner erscheint insgesamt als gut und positiv; dies ist zu einem erheblichen Teil auf das große Übungsangebot (Lernbuch, Übungsbuch, Sprechübungen, auditive Materialien) zurückzuführen. Wahrscheinlich vermögen die Übungen durch die situativen und kontextuellen Zusammenhänge den Schüler zu motivieren; sie vertiefen dadurch auch die Fertigkeit, neue, im Text aufgetauchte Strukturen richtig zu gebrauchen, und fördern somit auch die Geläufigkeit. Allerdings wurde auf den Schüler als Dialogpartner weitgehend verzichtet. Im ganzen fehlt in den Dialogen häufig der Realitätsbezug. Auch die zusätzlichen Sprechübungen mit Tonband zeigen überwiegend keine kommunikationsorientierte authentische Sprachverwendung. So muß sich die Motivierung der Schüler in ziemlich engen Grenzen halten.

5.6. Sprachdidaktische Konzeption

Das Lehrwerk ist einsprachig und für die Anfangsphase audiovisuell konzipiert. Dabei ist allerdings die methodische Konzeption nicht einheitlich; so wird im Lehrerheft (I, S. 11) z.B. ausdrücklich darauf hingewiesen, daß bei Schülern mit verschiedenen Ausgangssprachen die Verwendung des Glossars unentbehrlich sei. Auch die Funktion der Bilder entspricht nicht voll den Anforderungen der streng audiovisuellen Methoden; und schließlich stellt das Leseheft einen deutlichen Bruch mit stark audiolingualen bzw. audiovisuellen Methodenkonzeptionen dar.

Im allgemeinen erhält der Lehrer ausreichende Hilfen für die Realisierung der methodischen Konzeption. Die Lehrerhefte enthalten ausführliche Hinweise zum Durchnehmen der einzelnen

Lektionen, beschränken sich dabei allerdings auf die kurze Darstellung des Übungsstoffs und gehen auf die methodischen Probleme im einzelnen nicht ein.

Die *P r o g r e s s i o n* ist für Kurse mit nur 1 - 2 Wochenstunden bzw. für Zielgruppen mit besonderen Lernschwierigkeiten (wie Gastarbeiter) entschieden zu steil; für Intensivkurse erscheint die Progression jedoch als angemessen.

Die *S e m a n t i s i e r u n g* erfolgt einerseits durch zweisprachige Glossare, andererseits durch Visualisierung, insbesondere in den visuellen Einführungsteilen. Auch der Kontext hilft häufig bei der Erklärung der entsprechenden Wörter.

Auf das Problem der *G r a m m a t i k* wird im Lehrerheft einleitend eingegangen. Es heißt dort, daß dem Schüler, damit der Unterricht erfolgreich sein könne, immer auch Einblick in das "Sprachsystem" verschafft werde. Es soll aber "so wenig Grammatik wie möglich und so viel Grammatik wie nötig" betrieben werden (Lehrerheft, S.3). Spätestens wenn mehrdeutige Formen (*ihr, der* u.a.) auftreten, muß Grammatik eingeführt werden. Diese Grammatik ist ziemlich traditionell, an neueren Begriffen kommt (ab Lektion 4) der Begriff (und Terminus) des Satzgliedes vor. Dem Gesagten zufolge erscheint im Lehrmaterial explizit kaum Grammatik, was im Hinblick auf die Zielgruppe sinnvoll ist. Im Übungsbuch ist jedoch auf 10 Seiten ein "Grammatischer Überblick" enthalten; fast neun Seiten davon sind reine Wortmorphologie. Ausdrückliche Berufung auf eine linguistische Richtung liegt - wie bei Verwendung traditioneller Grammatik üblich - nicht vor.

Die Terminologie ist vorwiegend latinisierend: Verb, Modalverb, Nomen, Artikel, Pronomen, Adjektiv, Präposition, Konjunktion; Präsens, Präteritum, Perfekt usw.; Nominativ usw.; Komparation; Prädikat. An deutschen Termini kommen im wesentlichen vor: Satz, Satzglied, Stellung. Dies entspricht wiederum grundsätzlich dem Verfahren der traditionellen Grammatik.

Über die Kategoriennamen hinaus begegnet Metasprache noch in den Sprechübungen, und zwar werden die Handlungen benannt,

die der Schüler in den Übungen ausführen soll; es geht also um Manipulationen an vorgegebenen Texten oder Teiltextrn oder einfach um Verhaltensvorschriften für den Schüler. Die Terminologie hierfür ist deutsch. Dabei fällt eine grundlegende Diskrepanz auf. Zum einen handelt es sich um kommunikative Kategorien: Zuhören, Nachsprechen, Antworten, Fragen, Informieren, Wünsche äußern, Reagieren, Rückfragen, Aufzählen, Mitteilen, Ermuntern, Erinnern, Auffordern, Bestätigen, Feststellen, Vergleichen, Behaupten. Diese Kategorien sind - unabhängig davon, ob sie wohldefiniert und säuberlich gegeneinander abgegrenzt sind - im Hinblick auf Lehrziel und Adressaten als nützlich zu bezeichnen. Zum andern aber geht es hier um rein linguistische Operationen, die bei normaler sprachlicher Kommunikation gar nicht vorkommen, weil eben im allgemeinen beim Sprechen nicht zugleich Sprache geübt wird: Umformen, Ergänzen, Austausch von Satzgliedern (und Satzgliedteilen). In jedem Fall hätte man die beiden Arten von Anweisungen präzise unterscheiden sollen.

Neben diesen Anweisungen gibt es im Übungsbuch I - in lockerer Folge - eine Art Satzbautafeln, die auf Stellungsfeldern beruhen. Diese Tafeln sind nützlich zur Verdeutlichung der paradigmatischen Dimension; in syntagmatischer Hinsicht (besonders was Stellungenregeln betrifft) führen sie, da jegliche Erklärung hierzu fehlt, nicht weiter. Lernstufe II geht in der Systematisierung der Grammatik über I hinaus: Das Übungsbuch enthält auf den beiden inneren Umschlagseiten systematische Übersichten über Wortarten, Wortformen, Funktionen im Satz und Satzformen, die sich der lateinischen Terminologie bedienen. Die Pattern und Schemata im Übungsbuch II sind durch Fett- und Farbdruk noch stärker als in Übungsbuch I systematisiert im Hinblick auf die zugrunde liegenden Sprachstrukturen. Das Lehrerheft II weist im Absatz "Methodisches und Grammatisches" auf ein differenziertes Vorgehen hin: keine abstrakte Erklärung, "der Lehrer sollte sich auch nicht scheuen, simple Vergleiche mit außersprachlichen Beispielen anzustellen" (S. 9). Gerade wegen dieser zurückhaltenden Tendenz zur Verwendung der Grammatik wirken

die Übersichten über das grammatische System mit lateinischer Terminologie im Übungsbuch II wie ein ausgesprochener Bruch.

Obwohl der Kurs in erster Linie auf Hören/Verstehen/Sprechen angelegt ist, fehlen Ausspracheübungen im engeren Sinn. Weder im Lehrerheft noch im Lernmaterial werden Hinweise zur Aussprache und Ausspracheschulung gegeben. Auch für die audiovisuelle Einführung wird der Lehrer lediglich auf die Möglichkeit des Nachsprechenlassens verwiesen: Tonbänder bzw. Schallplatten wurden allerdings nicht geprüft.

5.7. Deutsch: Abgrenzung, Texte

Im Lehrerheft I heißt es, das Lehrwerk vermittele "Fertigkeiten im Gebrauch der deutschen Sprache, mit besonderem Nachdruck auf der Entwicklung des Hör- und Leseverständnisses und des mündlichen und schriftlichen Gebrauchs der deutschen Sprache" (S. 3). Der Anspruch ist so umfassend, wie er nur sein kann, gleichzeitig unspezifisch. Weiter liest man, daß die Texte "den Schüler in Sprechsituationen des Alltags und des Berufslebens hineinführen" (S. 3). Gemeint ist wohl, daß es sich um sozio- und regioneneutrale Gebrauchssprache handle, wobei der Hauptakzent auf dem gesprochenen Deutsch liege.

Genauere Abgrenzungskriterien werden nicht genannt. Die Bände I bis III (von denen aber nur Band I zur Prüfung vorlag) sollen aber, zumal wenn das Übungsbuch mitverwendet wird, zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache hinführen. Deshalb darf davon ausgegangen werden, daß hinsichtlich syntaktischer Strukturen und Wortschatz mit Band III die Zertifikatsanforderungen mindestens erreicht werden.

Sprachliche Normen werden nicht genannt.

Das faktisch angebotene Deutsch erfüllt in gewisser Weise den oben skizzierten Anspruch, allerdings mit erheblichen Einschränkungen. Es handelt sich vorwiegend um dialogische Texte, die zur Bewältigung von Alltagssituationen Erwachsener dienen sollen. In den späteren Lektionen kommen deskriptive Texte hinzu (mit

der Einführung des Präteritums). Sämtliche Texte sind, soweit zu sehen, eigens angefertigt. Sie sind vom Inhalt her gesehen in der Regel aktuell, und sie gehen im allgemeinen auch auf die Adressatenbedürfnisse ein. Die Themen der Lektionstexte entstammen jedenfalls größtenteils dem Berufs- und Familienleben und der Freizeitbeschäftigung. Die sprachliche Form der Übungen ist aber streckenweise über die Maßen schulbuchhaft und unnatürlich. Viele Sätze und Satzfolgen, die dem Schüler zugemutet werden, sind für die alltägliche Kommunikation unbrauchbar. Eine kleine Auswahl mag genügen:

Lektion 4:

*Was kauft Frau Busch? Kauft sie Tomaten, Äpfel und eine Gurke? -
Ja, sie kauft Tomaten, Äpfel und eine Gurke.*

Lektion 5:

*Was machen Peter und Helga die ganze Woche?
Hat Herr Busch ein Familienfoto? - Ja, er hat ein Familienfoto.*

Lektion 6:

*Klaus schaut einen Wagen an. (Wiederholen!)
Was schaut Klaus an? Schaut er einen Wagen an? (Antworten!)
Ja, er schaut einen Wagen an.*

Lektion 13:

*Was reicht Klaus aus dem Wagen? - Er reicht seine Papiere
aus dem Wagen.*

Diese Beispiele sind (wie andere) dermaßen einfallslos, daß die Abneigung der Schüler vor Sprachübungen unmittelbar einleuchtet; andere Autoren haben jedenfalls gezeigt, daß man das besser machen kann, indem man die Übungen als echte, in kommunikative Handlungen eingebettete Dialoge aufbaut.

Es kommen auch Formulierungen vor, die standardsprachlichen Regeln direkt widersprechen:

Lektion 10:

*Hasean gibt sein Postspargbuch, den Einzahlungsschein und
das Geld hin.*

Lektion 14:

Klaus fährt den Wagen rechts heran.

Relativ selten findet man wirklich kommunikativ verwertbare Abfolgen, so in

Lektion 6:

Verkaufen Sie den Wagen? - Nein, den verkaufe ich nicht.

Aber hier wird leider der Effekt der Anaphorisierung nicht weiter erläutert, auch für den Lehrer nicht.

T e x t k o n s t i t u t i o n ist nicht explizit behandelt, spielt aber in Basis- und vor allem Übungstexten eine wichtige Rolle: Die durch Pronomina und Adverbien begründete Dialogkonnextität wird ständig wiederholt, im ganzen auf einleuchtende Weise. Ebenso wird durch die Einführung vieler existimatorischer Elemente (*ja, denn, doch, natürlich* u.a.) auf die vielfältigen Möglichkeiten hingewiesen, Dialogteile aufeinander zu beziehen.

5.8. Phonetik

Auch die phonischen Eigenschaften des Deutschen werden nicht ausdrücklich eigens behandelt, sondern lediglich implizit anhand der Tonbandtexte geübt. Dieser Mangel muß gerade bei Erwachsenen, die in der Regel nur in ihrer Freizeit die fremde Sprache erlernen wollen, als gravierend angesehen werden.

5.9. Morphologie und Syntax

Die Einteilung der **W o r t k l a s s e n** folgt dem traditionellen Schema. Dabei unterlaufen die üblichen Fehler. So werden *möchte* und *müssen* als Modalverben angekündigt, obwohl sie bei ihrer Einführung als Vollverben (d.h. mit Ergänzung, aber ohne weiteres Verb im Infinitiv) gebraucht werden.

Die **M o r p h o l o g i e** wird ausführlich und im ganzen nach bewährten Schemata behandelt. Im einzelnen bleibt manches fragwürdig. So ist die für Ausländer ungemein schwierige Adjektivflexion in früheren Lehrbüchern von Schulz-Griesbach überzeugender dargestellt. Es muß bei einem Lehrbuch, das vorwiegend von Dialogtexten ausgeht, überraschen, daß der Imperativ geraume Zeit nach dem Präsens und das Perfekt später als das Präteritum eingeführt wird. Schlimmer ist jedoch, daß über die jeweiligen Gebrauchsbedingungen von Präteritum und Perfekt über-

haupt nichts gesagt wird. Lernende aus dem slawischen Sprachbereich (und natürlich nicht nur diese) werden hier in erhebliche Schwierigkeiten geraten, falls der Lehrer nicht rettend eingreift. Es ehrt den Lehrer, wenn er das kann; das Lehrbuch versagt hier jedenfalls.

P h r a s e n s t r u k t u r e n werden, mit Ausnahme von einfachen Nominal- (Pronominal-)phrasen, im Bereich der deklinierbaren Elemente nicht behandelt. Im verbalen Bereich kommt es infolge der Einführung des Passivs in Lektion 23 zu dreiteiligen Verbalkomplexen. Dies dürfte im ganzen einem Grundkurs (Band I) angemessen sein. Es fällt aber doch auf, daß die Anforderungen im verbalen Bereich (2 Vergangenheitstempora, Passiv) entschieden höher sind als im nominalen Bereich.

Auf die **S t r u k t u r d e r S ä t z e** wird öfter durch die schon erwähnten Satzbaufeln hingewiesen, ebenso durch die Austauschübungen. Beide Darstellungsarten machen den paradigmatischen Charakter der Satzglieder deutlich, nicht aber ihre Funktion im Satz. Dementsprechend fehlen im allgemeinen nicht nur Benennungen, sondern auch begriffliche Erklärungen der einzelnen Satzglieder. Da bei den Austauschübungen die kommutierenden Elemente vorgegeben sind, tauchen wirkliche syntaktische Probleme gar nicht auf. Es ist kein Zufall, daß weder der schwierigen Unterscheidung zwischen Präpositionalergänzung und Umstandsbestimmung noch der syntaktischen Funktion von Nebensätzen Aufmerksamkeit gewidmet wird. Das Fehlen einer theoretischen Grundlage zeigt sich auch in der hektischen Progression im Bereich der Satzmuster, also der Konstellationen aus Verben und ihren spezifischen Ergänzungen, die die Grundmuster der Sätze konstituieren. Von insgesamt 15 Satzmustern, die im Lehrbuch behandelt werden, erscheinen zehn in den ersten drei Lektionen (davon sieben in Lektion 2), das letzte in Lektion 16. Durchdachte Planung kann hier nicht vorliegen. Andere Lehrwerke zeigen immerhin, selbst wenn sie gar nicht bewußt auf eine linguistische Theorie zurückgreifen, daß bei sorgfältiger Konstruktion von Texten und Übungen auch im Bereich der Satzmuster eine sinnvolle Progression zu erreichen ist.

Daß schon früh viele existimatorische Elemente (*leider, doch, sicher* u.a.) eingeführt werden, ist zu begrüßen. Aber manche der hiermit verbundenen Probleme werden nicht aufgegriffen. *W o r t s t e l l u n g* wird nur behandelt in Bezug auf die Stellung der Prädikatsteile, vor allem in Haupt- bzw. Nebensatz, und gewisser möglicher Besetzungen des Vorfelds. Aber auch hier sind die Alternativen jeweils vorgegeben, so daß die Umformungsübungen ziemlich mechanisch ablaufen. Es entsteht weder ein Problembewußtsein noch der Ansatz einer Kompetenz für Stellungsvarianten. Es erübrigt sich zu sagen, daß auf die Effekte von Stellungsvarianten überhaupt nicht eingegangen wird. Bloßes Üben von Umstellungen ohne Rücksicht auf semantische Effekte (wo solche vorliegen) ist aber im Erwachsenenunterricht sinnlos.

Zwischen Äußerungen und Sätzen wird nicht streng unterschieden. In den Sprechübungen geht der Autor meist von einer Art von Sprechakttypen aus (was berechtigt ist), denen unkommentiert gewisse Satzarten (z.B. Mitteilen: Konstativsatz, Frage: Interrogativsatz) zugeordnet werden.

T r a n s f o r m a t i o n e n enthält das Lehrwerk ab Lektion 1: Einbettung von Hauptsätzen als Objektsätzen (*Ich glaube, das ist Herr Busch.*), Einbettung von Nebensätzen, auch Infinitivsätzen, Permutationen kommen hier vor.

5.10. Lexik

Hier ist die Progression einigermaßen systematisch, wenn man von der Unregelmäßigkeit bei der Einführung der Satzmuster einzelner Verben absieht. In jeder Lektion wird nur eine beschränkte Menge von Verben und Nomina eingeführt. *W o r t b i l d u n g* wird nur selten behandelt: bei der Bildung von Adjektivkomposita auf *un-* (Lektion 19) und bei der Bildung von Nominalkomposita (Lektion 13, Lektion 17). Auf zugrundeliegende Regeln und -wichtiger! - auf die Gefahren bei der Anwendung solcher Regeln wird nirgends hingewiesen.

5.11. Kontrastivität

Das Lehrwerk ist nicht kontrastiv angelegt. Im Glossar werden zwar die jeweiligen Sprachunterschiede hervorgehoben bzw. angegangen, eine systematische Behandlung erfolgt jedoch nicht.

5.12. Thematische Zielangabe

Das Lehrwerk intendiert einen "realitätsbezogenen Sprachunterricht" (Lehrerheft I, S. 3) und will in seinen Lektionstexten mit "Lebensbereichen" bekannt machen, "die für das Leben in Deutschland typisch sind" (Lehrerheft I, S. 5). Begründungen für diese Zielsetzung fehlen; der Verweis auf Anforderungen des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache kann sie nicht ersetzen.

5.13. Kommunikation, Gesellschaft, Situationen

Die beiden Lernbücher I und II enthalten zusammen 44 Lektionen. Die eingebrachten Situationen folgen weder einem erkennbaren Auswahlkriterium, noch sind sie in irgendeiner Weise "typisch" für das Leben in Deutschland, nicht einmal die Lektion 5 in Band I (Feierabend) konstituiert Kulturtypisches. Die meisten Texte und ihre Themen bzw. Situationen handeln von durchaus allgemein menschlichen Problemen und unspezifischen Alltagsbegebenheiten (Einkaufen, Panne, im Werk etc.). Noch verkürzter sind die Situationen im Gesprächsbuch konturiert. Dem selbstformulierten Anspruch kann der Verfasser nicht gerecht werden. Das Leseheft I ("Aktuell und interessant") bringt in seinen 20 Lektionen nur eine elementare Institutionenkunde (die DDR, die Schweiz und Österreich einbeziehend) zum Regierungssystem, zum Fernsehen, zum Sport, zur Sozialversicherung. Ein Kapitel über die "ausländischen Arbeitnehmer" (Lektion 14) informiert über Aspekte ihrer Rechtslage.

Von einer systematischen Darstellung einiger Relevanzbereiche kann keine Rede sein. Zumeist stehen die einzelnen Situationsbeschreibungen isoliert nebeneinander, ihre Folge ist ebenso

unbegründet wie ihre Auswahl. Die gesellschaftliche Wirklichkeit ist aufgesplittert in einen Katalog von Details, das verbindende Band fehlt ebenso wie jeder Rekurs auf übergeordnete, komplexere Situationen. Ein Kapitel "Information und Unterhaltung" im Leseheft macht die Oberflächlichkeit deutlich, die die einzelnen Informationen charakterisiert: Nicht eine einzige deutsche Zeitung wird namentlich erwähnt. Man bleibt bei der ohnehin fragwürdigen Feststellung: "die Zeitungen informieren die Menschen" (S. 8).

Problematisiert wird im Lehrwerk sogar wie keine Detailinformation. Von Strukturen gesellschaftlicher Wirklichkeit in Deutschland erfährt der Lerner nichts, nicht einmal in Lektion 22 des Lern- und des Übungsbuches I, in der von Streik, Gewerkschaften, Arbeitsgericht die Rede ist. Es wird vermerkt, nicht informiert und transparent gemacht. Nicht alle Angaben sind sachlich richtig, vgl. Leseheft I, S. 1 über das Zdf.

5.14. Kulturgeographie, Kulturrelativierung, Deutschlandbild

Da "Realität", wie sie sich der Verfasser denkt, in unzusammenhängende Details aufgelöst ist, nimmt es nicht wunder, wenn kulturgeographische Angaben fast völlig fehlen; deutsche Regionen und ihre politische Relevanz wie auch die Mentalitätsunterschiede der Menschen bleiben außerhalb der vorgeblich typischen Situationen. Eine Autobahn- und Eisenbahnkarte können diese Defizite nicht kompensieren (Gesprächsbuch I).

K u l t u r r e l a t i v i e r e n d e P e r s p e k t i v e n fehlen völlig. Dabei wäre es ein Leichtes gewesen, etwa im Kapitel 14 des Lesehefts I (ausländische Arbeitnehmer), wo es darum geht, daß "die Türken die größte Gruppe unter den ausländischen Arbeitnehmern" stellen, einige Fragen nach den Gründen des Sachverhalts zu stellen und zu beantworten.

Aufgrund des niedrigen Informationsniveaus der Lektionen und der asyndetischen Detaillierung des Lehrwerks sowie des völligen Fehlens eines Problemhorizonts des Lehrwerks kann als D e u t s c h - l a n d b i l d wohl nur die Vorstellung eines Sammelsuriums

von Unverbindlichem und Unverbundenem im Leser hervorgerufen werden; es ist nicht erkennbar, ob das Lehrwerk etwas anderes will.

6. DEUTSCH 2000 (Kurztitel)

Schäpers, Roland u.a.:
Deutsch 2000, München (Hueber)

6.0. Untersuchte Materialien

Schülerbuch I, ⁴1974

Arbeitsbuch I, ²1974

Lehrerheft I, ³1974

Sprechübungen I, ²1974

Schülerbuch II, ²1974

Arbeitsbuch II, ²1974

Lehrerheft II, 1973

Sprechübungen II, 1973

Schülerbuch III, 1974

Lehrerheft III, ²1975

Grammatik der modernen deutschen Umgangssprache, 1975

6.1. Lernziele und Methoden

Hinweise für den Kursleiter sind im Hinblick auf die Lernziele und die methodische Konzeption in den für jede der drei Stufen vorhandenen Lehrerheften ausführlich und präzise dargestellt.

Unbefriedigend erscheint dabei das Fehlen von Teilzielangaben für die einzelnen Lektionen sowie die ungenauen Angaben zur Dauer des Kurses.

Auch auf die methodischen und fachwissenschaftlichen Positionen nehmen die Lehrerhefte Bezug, ohne eine detaillierte Fachdiskussion zu

führen; sie enthalten jeweils

- eine Übersicht über das Gesamtwerk,
- Aussagen zur Zielsetzung
 - zum Sprachmaterial
 - zur methodisch-didaktischen Konzeption
 - zu den Übungen
 - zur Grammatik
- Begleitmaterial
- einen Schlüssel zu den Lektionen

u.a.

**A n g a b e n z u Z i e l g r u p p e u n d L e r n v o r -
a u s s e t z u n g e n :** Der Elementarbereich wird ausgeschlos-
sen; spezielle Voraussetzungen werden aber nicht gefordert.

Ausdrücklich verzichtet das Lehrwerk darauf, eventuell vor-
handene Grammatikkenntnisse zu aktualisieren.

H i n w e i s e f ü r d e n L e r n e r sind recht knapp
in den Vorworten zu den Glossaren enthalten. Das Arbeitsbuch
erlaubt weitgehend selbständiges Arbeiten, im Übrigen ist das
Lehrwerk für den lehrerzentrierten Unterricht konzipiert.

A n g e s t r e b t e r A b s c h l u ß : Das Lehrwerk ist
auf das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache des deutschen Volks-
hochschulverbands und des Goethe-Instituts hin angelegt und
entspricht zugleich dem Grundstufenprogramm des Goethe-Instituts.
In Ganzen entspricht das Lehrwerk diesen Anforderungen; es geht
aber, was den Wortschatz und die Situationen betrifft, über
die Anforderungen des Zertifikats hinaus.

6.2. Struktur des Lehrwerks

G e n e r e l l e r A u f b a u :

Die Bände I und II sind gleichartig aufgebaut:

- A-Teil: Lektionstexte (Streuung von Textsorten)
- B-Teil: Grammatische Übersicht (enthält den grammatischen
Stoff der Lektion)
- C-Teil: Übungen - Anwenden der Strukturen im Unterricht
Einsatz der Sprechübungen (Sprachlabor)

Durcharbeiten der Übungen im Buch (Kontrollfunktion)

In Band III werden die Texte ohne B-Teil unmittelbar mit Erläuterungen und Diskussionsfragen gekoppelt.

Die Lektionen folgen keiner inhaltlich-situativen Entwicklung. Auch eine sprachliche Progression ist nur indirekt im Lehrwerk enthalten. Die Lektionen haben jeweils sowohl einen thematischen Schwerpunkt (Themen wie Mode, Umweltschutz, Frauenarbeit - also nicht "situativ" im Sinne von Sprechhandlungen) als auch einen unauffälligen sprachlichen Schwerpunkt.

Es gibt nur sehr allgemeine thematische Verknüpfungen zwischen den Lektionen. Solche könnte man etwa darin finden, daß in Band II vorwiegend Fragestellungen des öffentlichen und privaten Lebens, in Band III die sozio-kulturelle Wirklichkeit der BRD behandelt werden.

Die Wahl der Textarten wird in den Lehrerheften begründet. Auf allen drei Stufen werden die Textarten bewußt variiert, um den Lerner mit allen Erscheinungsformen der Zielsprache zu konfrontieren. Insbesondere in Band III wird dies durch stärkere Konzentration auf Hör- und Leseverstehen möglich. Textarten im einzelnen sind Dialog, Beschreibung, Brief, Erzählung, Zeitungstexte.

Die Zusatzmaterialien (zweisprachige Glossare, Lesetexte für Englisch und Französisch, Tonbänder und Texthefte für Sprechübungen, Abschlußtests, Dias und Filmstreifen) wurden nicht in die Untersuchung einbezogen.

Aufbau der einzelnen Lektionen:

In Band I bleibt es dem Lehrer überlassen, sich aus der Gliederung Text - Grammatische Übersicht - Übungen - Test einen eigenen Phasenablauf zurechtzulegen; das Lehrerheft warnt lediglich davor, den B-Teil als "Grammatikstunde" zu behandeln.

Im Lehrerheft zu Band II sind die methodischen Hinweise zahlreicher. Dennoch stellt das Lehrwerk in erster Linie Texte und Übungsformen bereit, ohne dem Lehrer Wege der unterricht-

lichen Ausgestaltung, Hinweise zur Differenzierung etc. zu zeigen.

Bei alledem sind die im Material enthaltenen Lektionsteile durchaus sinnvoll einander zuzuordnen: Der Darstellung, Erläuterung und Diskussion eines Textes kann die Klärung und Übung grammatischer Phänomene folgen. Der Rhythmus Textverstehen - Sprachbewußtsein - Einübung ist im Lehrwerk nicht zwingend verankert.

Der *Medienverbund* kann im Hinblick auf die Zusatzmaterialien als gut bezeichnet werden. Diese Materialien erlauben eine Differenzierung, ohne unübersichtlich zu werden.

6.3. Verwendung des Lehrwerks

Das Lehrwerk ist als Leitmedium für den Klassenunterricht konzipiert; für das Selbststudium ist es nicht geeignet.

Lektion und Unterrichtseinheit decken sich nicht; die zeitliche Strukturierung des Unterrichts mit dem Lehrwerk dürfte sich vielfach als schwierig erweisen.

6.4. Fertigkeiten

Hören, Lesen, Sprechen werden durchweg gleichzeitig angesprochen, nachdem sie anfänglich stufenweise eingeführt wurden:

Band I: Hören/Sehen

Band II: Sprechen

Band III: Lesen und Schreiben. Dabei wird allerdings produktives Schreiben im Lehrwerk nicht als gleichrangiges Ziel verfolgt. In Band III dominiert eher wieder der Hör- und Leseverstehen.

6.5. Übungen

Das Lehrwerk enthält sämtliche mit einem strukturalistischen Sprachverständnis vereinbaren Übungsformen: Substitution, Transformation, Frageformen, Berichte, Einsetzübungen. In den Lehrerheften werden die Funktionen der Übungen erläutert. Die Übungen dienen der Wiederholung von Wortschatz und Grammatik, doch

es steht in der Regel situativ richtiges sprachliches Reagieren im Vordergrund; d.h. es werden durchgehend die syntagmatischen Beziehungen berücksichtigt.

Die Übungen sind durchweg gut in die Lektionen integriert. Nicht immer sind die inhaltlichen oder dialogartigen Zusammenhänge innerhalb der Übungen oder auch zwischen verschiedenen Übungen gelungen. Beispiel (Band II, S. 86/87):

Der zunehmende Verkehr ist ein wachsendes Problem.

Wegen des wachsenden Bedarfs wächst auch die Industrie.

(Band II, S. 110, Nr. 4):

Ich würde mich gern bei Ihnen vorstellen.

Wann können Sie anfangen.

Ich hätte gern einen Whisky.

Insgesamt aber (und vor allem im Vergleich mit anderen Lehrwerken) handelt es sich hier um abwechslungsreiche, durch den thematischen Bezug zum Lektionstext durchweg interessante Fragestellungen und Übungen. Die Transferübungen führen die Schüler ohne einschläfernden Drillrhythmus zu eigenem sprachlichem Ausdruck. Aktivierung und Motivierung der Lerner können daher als gut bezeichnet werden, auch wenn die Übungen keineswegs "situativ" sind.

Die "Tests" zu Band I sind durchweg Lückentests, außerdem grammatisch orientiert; sie beziehen sich auf Wortbildung, Konjugation, Wortschatz etc. Das Testheft enthält keinerlei Angaben über die Prinzipien der Testkonstruktion, die Relevanz der Punktwertung etc. Die ausschließliche Verwendung von Lückentests würde, falls es sich hier um eine endgültige Form handelt, einseitig das Verstehen abfragen und eine grammatikorientierte Transformationsfähigkeit favorisieren, die eigentlich nicht Ziel des Lehrwerks ist.

6.6. Sprachdidaktische Konzeption

Das Lehrwerk ist in Band I audiovisuell konzipiert; ab Band II nehmen Textarbeit zu und Bildunterstützung ab. Das Lehrwerk

verfolgt eine gemäßigt einsprachige Methode, wozu insbesondere die Medien (Dias, Film, Tonband) verhelfen sollen. Die kognitiven Fähigkeiten der Schüler werden nicht angesprochen; der Lehrer hat allerdings die Möglichkeit, die B-Teile des Lehrwerks entsprechend auszunützen. Ob der Lehrer in den Lehrerheften ausreichende Hilfen für die Realisierung der methodischen Konzeption erhält, muß bezweifelt werden, da dem Lehrer die schwierigsten Fragen (Rolle der Grammatik, zeitlicher Aufbau der Lektionen) zur Entscheidung überlassen bleiben.

Zur **P r o g r e s s i o n** enthalten die Lehrerhefte keine genauen Aussagen. Die Progression ist konzentrisch und nicht zu steil. Die Entscheidung über das Tempo der Neueinführung und den Grad der Bewußtmachung von Strukturen und anderes überläßt das Lehrwerk weitgehend dem Lehrer.

Die **S e m a n t i s i e r u n g** der deutschen Ausdrücke erfolgt weitgehend visuell, besonders in Band I, außerdem durch Umschreibungen und Definitionen (besonders in Band III), ferner durch zweisprachige Glossare. Im Ganzen kann gesagt werden, daß es sich überwiegend um kontextuelle Semantisierung handelt.

Explizite **G r a m m a t i k** wird ausdrücklich ausgeschlossen, Grad und Art der Bewußtmachung grammatischer Strukturen wird letzten Endes aber dem Lehrer überlassen. Man hätte in den Lehrerheften zumindest eine Übersicht über die behandelten grammatischen Strukturen und ihre Stellung in der "konzentrischen Progression" erwarten dürfen.

Obwohl das Lehrwerk ausdrücklich auf Grammatik verzichtet und der Lehrer (Lehrerheft II, S. 13) möglichst keine grammatische Metasprache verwenden soll, wird ihm empfohlen, falls die Schüler doch einmal nachfragen sollten, eine weitgehend verständliche (im Normalfall die lateinische) Terminologie zu benutzen (Lehrerheft I, S. 14). Selbst bei dieser Empfehlung haben die Autoren jedoch Bedenken: "Ob dieses Verfahren ökonomisch ist, richtet sich nach den jeweiligen Voraussetzungen und insbesondere danach, ob im Hinblick auf die Ausgangssprache homogene

oder heterogene Klassen mit Deutsch 2000 unterrichtet werden." (Lehrerheft II, S. 13). Wie aber im Einzelfall entschieden werden soll, welche Voraussetzungen gemeint sind, in welchem Verhältnis sie zur Wirtschaftlichkeit des Verfahrens stehen, bleibt völlig offen. Der Lehrer könnte leicht zu dem Ergebnis kommen, daß das empfohlene Verfahren in jedem Falle unökonomisch ist. Denn letzten Endes wird auch im Lehrwerk Deutsch 2000 eine Terminologie angeboten. Außerdem wird sich bei Lehrerwechsel innerhalb des Kurses oder bei einem Wechsel von einem Kurs im Heimatland zu einem Kurs in einem deutschsprachigen Land der Unterschied in der Terminologie immer als störend und pädagogisch nachteilig herausstellen. Das kann im Extremfall dazu führen, daß an Stelle der "sogenannten Grammatikstunde alten Stils" (Lehrerheft I, S. 14) - die ja wohl auch durch diesen Trick der Terminologielosigkeit vermieden werden sollten - erst einmal ein paar Terminologiestunden nötig werden.

Hingewiesen sei noch auf gewisse graphische Hilfen und Beispielsätze in den B- und C-Teilen, die das Erkennen von Strukturen unterstützen sollen.

A u s s p r a c h e soll mit Hilfe von Tonbändern geübt werden. Dabei wird die Zuversicht ausgesprochen, daß durch das ständige Nachsprechen der Texte eine Aussprache- und Intonationsschulung "nebenbei" erreicht werde (Lehrerheft I, S. 18/19).

6.7. Deutsch: Abgrenzung, Texte

Laut Lehrerheft werden in Band I insgesamt 1039 Wörter (inbegriffen alle Namen, Ableitungen und Formen der Pronomina) eingeführt. Voll aktiviert (dieser Begriff wird nicht erläutert) werden davon 737. Es wird (Lehrerheft I, S. 8) der Versuch gemacht, zwischen Gebrauchswert und Aufmerksamkeitswert zu unterscheiden, um zum Beispiel das Vorkommen von Wörtern wie *Tabakimporteur* und *Flugkapitän* in Lektion 3 zu rechtfertigen. Wenn dem so ist, dann könnte Frau Kaufmann in Lektion 4 sicherlich mit erhöhter Aufmerksamkeit bei den Schülern rechnen, wenn sie nicht Lehrerin, sondern Stripteasetänzerin wäre. Was die Wörter

Tabakimporteure und *Flugkapitän* für eine "Funktion im Textzusammenhang" haben und was sie "im Rahmen der Gesamtsituation linguistisch und pädagogisch" (Lehrerheft I, S. 8) leisten, bleibt rätselhaft. Wenn der Schüler am Anfang etwas lernen muß, was er später doch nicht gebrauchen kann, dann ist das nur Ballast. Band II bringt die Zahl der vollaktivierten Wörter auf 2000 (also 1263 neue). Für die Bände I und II wird die Wortschatzliste des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache zugrunde gelegt, sie gehen aber "im rein lexikalischen Bereich darüber hinaus" (Lehrerheft I, S. 8).

Band III bringt 1790 neue Wörter mit Ableitungen und Komposita. Wieviele davon "voll aktiviert" werden sollen, wird nicht gesagt.

Der Tatsache, daß das Deutsche überwiegend in Form von Dialekten gesprochen wird, trägt das Lehrwerk durch einen Abschnitt über die regionalen Verschiedenheiten der Sprache Rechnung (Band III, Abschnitt 24), und im gleichen Abschnitt durch einen Artikel im Ruhrpotttdialekt - mit Übersetzung ins Hochdeutsche. Das ist mehr, als in vergleichbaren Lehrbüchern angeboten wird; für die Demonstration des Faktums muß dies als ausreichend bezeichnet werden.

Zur P r a g m a t i k , d.h. zur situativen Angemessenheit des Sprachmaterials, besonders der Texte (die Übungen werden an anderer Stelle behandelt): Einige situative Rahmentexte in Band I haben oft etwas Lehrbuch- oder Grundschulfibelhafte, oder sie sind vage; Beispiele:

Abschnitt 2:

Das ist das Studio A. Es ist in München.

Abschnitt 4:

Das sind Hans und Eva Kaufmann. Sie wohnen in Nürnberg.

Nach einem Einkauf im Supermarkt werden noch einmal alle Einkäufe mit Preisangaben auf dem Kassenzettel registriert. Warum dies geschieht, ist nicht ersichtlich.

Abschnitt 5:

*Herr Neumann hat Hunger und geht in ein Restaurant.
(Warum sonst wohl?)*

Abschnitt 20:

Heute wollen wir über ein interessantes Buch diskutieren.

Mit *wir* sind wahrscheinlich Lehrer und Schüler gemeint, aber dann verwirrt die Anrede mit Vornamen und *Sie*.

Wieviel *G r a m m a t i k* in den einzelnen Bänden tatsächlich enthalten ist, läßt sich bei der vorgeblichen Enthaltsamkeit hinsichtlich der Grammatik schwer ausmachen. Für die Bände I und II wird auf die Strukturenliste des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache verwiesen. Das propagierte Ziel des konzentrischen Aufbaus hat leider auch zur Folge, daß man nicht weiß, was wo und in welcher Abfolge eingeführt wird. Den "Grammatikgehalt" einer Lektion muß man sich mühsam im jeweiligen B-Teil zusammensuchen, ohne daß man damit immer die Bezüge zu Früherem oder Späterem herstellen könnte. Oder wie soll man die Strukturen *Heute nehme ich...* und *Dann ruft sie.* (I, 48) oder *Vor dem berühmten Motorwagen* (I, 146) einordnen? Die B-Teile bringen nicht nur eine "Übersicht über den grammatischen Stoff der Lektionstexte" (Lehrerheft I, S. 13), sondern auch Wortschatzerweiterungen (Monate: I, S. 94, Zahlen: I, S. 126, II, S. 38, Schreibweisen wie 1.3. = *erster März*).

Im Lehrerheft II heißt es lakonisch: "Mit dem zweiten Band wird die elementare Morphologie abgeschlossen" (II, S. 13). Man muß sich, wie gesagt, mühsam zusammensuchen, was zur "elementaren Morphologie" gehört. In diesem Zusammenhang wird auf die Grammatischen Beihefte verwiesen, die "den in den Bänden I und II gebrachten Stoff systematisch zusammen (stellen)..." (Lehrerheft II, S. 16). Diese schon im Lehrerheft I (1972) angekündigten grammatischen Beihefte werden im Lehrerheft II detailliert beschrieben und als "für die wichtigeren Weltsprachen in Arbeit" befindlich gekennzeichnet. In der zweiten Auflage des Lehrerhefts III heißt es sogar, daß kontrastive Beihefte für acht Sprachenpaare vorliegen, während zugleich das zögernde Erscheinen dieser Beihefte mit dem Mangel an einschlägigen wissenschaftlichen Untersuchungen erklärt wird (Lehrerheft III, S. 13). 1976 erhielt man vom Verlag die telephonische Auskunft, daß die Beihefte überhaupt nicht erscheinen und ihre geplante

Funktion von der "Grammatik der modernen deutschen Umgangssprache" (s.u.) übernommen würde.

Im Werbeprospekt zu Deutsch 2000 wird von "authentischen, relevanten Textsorten" gesprochen. In Band I mögen die Textsorten relevant (was immer das bedeuten mag) sein; authentisch sind sie nicht. Die angebotene Mischung ist freilich ausgewogen: beschreibende Texte, Beschreibung mit Dialogteil, Rahmenhandlung mit dialogischem Hauptteil, reiner Dialog, Brief und Erzählung (vgl. Lehrerheft I, S. 13). Da die Adressatengruppe nicht dahingehend definiert ist, ob sie Deutschunterricht im Heimatland oder in einem deutschsprachigen Land bekommt, kann man nur schwer etwas über die Angemessenheit der Texte sagen. Auf die Situation des Anfängers in einem deutschsprachigen Land nehmen die Texte mit Alltagssituationen (z.B. Lektion 4, 5, 6, 18) Rücksicht. Mehr wäre für diese Gruppe sicherlich von Vorteil gewesen. An solcher Auswahl der Texte wird die Absicht deutlich, den Käuferkreis so breit wie möglich zu halten.

Für Band II werden im Werbeprospekt "adaptierte Originaltexte" angekündigt. Das Lehrerheft II (S. 6) präzisiert: "Obwohl auch im zweiten Band der Dialog weiterhin gepflegt wird..., stehen als Ausgangsmaterial die verschiedenen Ausprägungen des geschriebenen Deutsch (mit Ausnahme literarischer Texte) im Vordergrund". Die Themen behandeln Fragestellungen des privaten und öffentlichen Lebens, wie sie in unserem Kulturkreis auftreten (Lehrerheft II, S. 6). Einige Texte sind aber von Inhalt und Anlage her zu feuilletonistisch, um diesem Anspruch genügen zu können (Lektion 12: Ein Rembrandt für 3 Millionen, Lektion 14: Eine lästige Verpflichtung, Lektion 16: Der Neue, Lektion 24: Ein Buch, ein Film - und die Folgen). Ansonsten stammen die Texte aus Themenbereichen, die sicher noch längere Zeit in der Diskussion sein werden (Infrastruktur, Hochleistungssport, Gleichberechtigung, Gastarbeiter, Universitätsprobleme, Freizeit).

Die Textquellen werden leider nur pauschal angegeben, so daß man keine Möglichkeit hat, sich über Art und Umfang der Adaptierung zu informieren. Ohnehin hätte man für diese Stufe schon

einige Originaltexte aufnehmen sollen, nicht nur adaptierte, aus denen oft das Textsortenspezifische herausgefiltert ist. Die sinnvolle Verwendung von Originaltexten wäre im Arbeitsbuch durchaus möglich, weil dort inhaltlich und strukturell sehr verwandte Texte erscheinen. Positiv ist andererseits zu werten, daß dort öfters Meinungen von Einzelpersonen, wie sie in Form von Leserbriefen oder Umfragen fast täglich in der Presse zu lesen sind, aufgenommen wurden.

Für Band III werden im Werbeprospekt "gekürzte, aber kaum adaptierte Originaltexte (vom Zeitschriftenartikel über das Behördendeutsch bis zu ausgewählten Texten von Brecht, Tucholsky und Schweitzer)" angekündigt. Die Quellen werden diesmal ausführlicher (S. 143) angegeben. Über die Themenbereiche wird nur gesagt, daß es sich um "problemorientierte Zeitungs- und Zeitschriftentexte (handelt), von denen man annehmen darf, daß sie den jugendlichen und erwachsenen Leser gleichermaßen interessieren." (Lehrerheft, S. 7).

Diese Bedingung erfüllen nahezu beliebige Texte der deutschen Gegenwartssprache.

Faktisch stammen die Themen aus den Bereichen Technik und Wissenschaft, Soziologie, Sprache, Bildende Künste, Geschichte usw. Aus der Arbeitswelt stammt nur ein einziger Text (Lektion 8). Die Themen sind von allgemeiner und teilweise auch aktueller Problematik, oft freilich von der Textart "Du und...".

Man hätte auf dieser Stufe noch Zusätzliches erwartet, z.B. Themen, die die Situation des Ausländers in der BRD kritisch reflektieren, ferner eine Bewußtmachung von Textkonstitution, Zusammenhang bestimmter grammatischer Strukturen in bestimmten Textsorten, Stilistik usw. Möglicherweise ist das für das noch nicht erschienene Arbeitsbuch geplant.

6.8. Phonetik

Im Lehrerheft I, S. 18, liest man: "Deutsch 2000 hat weder einen phonetischen Vorkurs noch besondere Übungen zur Aussprache,

da wir die unnatürliche Häufung von Ausspracheschwierigkeiten nicht für ein geeignetes Verfahren halten... Die richtige Aussprache wird in der Nachsprechphase durch die ständige Korrektur erreicht". (Lehrerheft I, S. 18). Das ist durchaus richtig. Man hätte sich in den Grammatischen Beiheften, die ausgangssprachenspezifisch geplant waren, Ausspracheübungen gewünscht. Dies ist, da die Grammatischen Beihefte aus dem Programm genommen wurden, nun nicht mehr möglich. Immerhin liegen seit Ende 1976 englische, schwedische und italienische Bearbeitungen der "Grammatik der modernen deutschen Umgangssprache" vor.

6.9. Morphologie und Syntax

Zu Grammatik und grammatischer Terminologie ist oben unter 6.6. das Wichtigste gesagt worden. Hier sei wiederholt, daß nach dem Willen der Autoren explizite Grammatik weitgehend aus dem Lehrwerk ausgeschlossen ist, nicht jedoch aus dem mit diesem Lehrwerk betriebenen Unterricht; Ausmaß und Art wird vielmehr dem Lehrer freigestellt.

Bei der Grammatikvermittlung findet sich der Lehrer nicht mehr alleingelassen, seit die "Grammatik der modernen deutschen Umgangssprache" vorliegt, die nach einer Erklärung des Verlags die Funktion der Grammatischen Beihefte mit zu übernehmen hat. Diese Grammatik verwendet die traditionelle lateinische Terminologie der Schulgrammatik. Die Kapitel tragen entsprechende Bezeichnungen: Verb, Substantiv, Artikel, Adjektiv, Adverb, Pronomen, Präpositionen, Konjunktionen. Auf die Beschreibung dieser acht Wortklassen beschränkt sich denn auch die Grammatik. Sie enthält keine Lautlehre, was entschuldbar ist, weil korrekte deutsche Aussprache auf verschiedenen Wegen vermittelt werden kann. Darüber hinaus fehlen jedoch wichtige, ja zentrale Kapitel; so ist weder der einfache Satz mit seinen Konstituenten noch komplexer Satz, Satzkonnexität, Text usw. behandelt. Es handelt sich also um eine reine Wortklassengrammatik.

Das Buch verarbeitet etwa den Stand der zweiten Auflage der Duden-Grammatik (1966). Die Forschung der letzten 10 Jahre ist

nicht berücksichtigt. Man findet hier also nichts über die Valenz der Verben, nichts über Satzbaupläne usw. Weder Textkonstitution noch Dialogstrukturen werden behandelt. Auch zur Rolle der Pragmatik wird nichts gesagt. Nicht einmal der Leitbegriff "Umgangssprache" wird definiert; das Wort wird offenbar sowohl für die saloppe Sprache des Alltags wie für die regio- und sozianeutrale deutsche Standardsprache verwendet.

Die Gewichtung der einzelnen Erscheinungen ist nicht immer einsehbar. Für eine Grammatik von 160 Seiten erscheinen 8 Seiten für die Behandlung der Modalverben als ziemlich ausführlich. Dabei werden für jedes Modalverb die Paradigmen für Präsens, Präteritum, Konjunktiv I und Konjunktiv II gegeben, jeweils mit Beispielsätzen, obwohl es da morphologisch sehr viele Übereinstimmungen gibt. Für *ein* und *kein* werden hintereinander alle Deklinationsformen mit je einem Beispielsatz aufgeführt, obwohl die Flexionsendungen völlig übereinstimmen. Graphische Hilfen gibt es nur in Form grauunterlegter Felder und Kästchen.

Die "Grammatik der modernen deutschen Umgangssprache" nennt sich eine Beispielgrammatik, womit möglicherweise der Gegensatz zu einer systematischen oder Regelgrammatik angedeutet werden soll. Bei einer solchen Grammatik muß man also hohe Anforderungen an die Beispielsätze stellen können, besonders was ihre Verwendungsbreite und ihre Kontextualisierbarkeit anbetrifft. Letzteres bedeutet, daß sie weder zu situationsabhängig noch zu textsortenspezifisch sein dürfen. Aber auch in dieser Grammatik finden sich viele Beispiele von Lehrbuch- oder veraltetem Deutsch, andere sind in Bezug auf die angegebene Textsorte unangemessen.

Beispiel für Lehrbuchdeutsch:

S. 122: *Der Preis dieses Autos beträgt 15000 DM.*

Beispiel für veraltetes Deutsch:

S. 112: *Es gibt ihrer viele.*

Auch inhaltlich gibt es Ungenauigkeiten. Stoffnamen wie *Kaffee*, *Tee* usw. kommen nicht nur im Singular vor, wie auf S. 71 gesagt wird, sondern, wenn verschiedene Sorten gemeint sind, auch im

Plural. Mißverständlich sind die Angaben zum Gebrauch des unbestimmten Artikels (S. 85), ungenau die zum Infinitiv (S. 11). Wo Präteritum und Perfekt besprochen werden, hätte erwähnt werden sollen, daß in Norddeutschland das Perfekt weniger üblich ist als in Süddeutschland, wie solche regionalen Besonderheiten auch an anderer Stelle vermerkt werden. Die Behauptung (S. 29): "In der gesprochenen Sprache gehen Konjunktiv I und Konjunktiv II durcheinander.", ist in dieser allgemeinen Form unhaltbar.

Trotz dieser Kritik, die durch weitere Beispiele ergänzt werden könnte, ist festzuhalten, daß der Lernende in dieser Grammatik in dem Rahmen, der skizziert wurde, in der Regel verlässlich Auskunft und eine große Zahl von akzeptablen Beispielsätzen vorfindet. Dies ist allerdings auch bei einigen früher erschienenen Grammatiken der Fall. Dem Anspruch des Titels genügt die vorliegende Grammatik im Ganzen nur bedingt.

6.10. Lexik

Der Wortschatz wird im Lehrwerk nicht gegliedert. Es gibt aber im Lehrbuch II einige (meist Gegenteil-)Übungen, in Band III dann auch eine Reihe von Übungen zur Unterscheidung von bedeutungsähnlichen Lexemen (*sich beteiligen an - teilnehmen an; kennen - erkennen - anerkennen - wiedererkennen*).

Wortbildung wird im Lehrmaterial weder erklärt noch geübt.

6.11. Kontrastivität

Kontrastive Gesichtspunkte sind im Lehrwerk nicht berücksichtigt. Die vor kurzem erschienenen fremdsprachigen Bearbeitungen der Grammatik enthalten einige wenige 'kontrastive' Notizen und Bemerkungen.

6.12. Thematische Zielangabe

DEUTSCH 2000 ist eines der wenigen Werke, in denen Sprache primär inhaltsbezogen gelehrt wird als Instrument, "eine neue,

verwandte oder auch gänzlich andersgeartete Welt zu erschließen" (Lehrerheft III, S.7). Sprach- und Kulturvermittlung werden deshalb ausdrücklich aufeinander bezogen: "Sprachunterricht ... ist jedoch ohne die spezifischen Inhalte, die mit der gegenwärtigen und historischen Kultur der Sprache verbunden sind, nicht mehr möglich." (ebenda). Lehrerheft II fordert von den Lehrbuchtexten Problemorientiertheit, "wobei unter 'Problemen' Fragestellungen des privaten und öffentlichen Bereichs verstanden werden, wie sie im Bereich der deutschsprachigen Länder und in Kulturkreisen ähnlicher Prägung auftreten." (Lehrerheft II, S. 6).

Es wird auch darüber reflektiert, ob diese Probleme dem ausländischen Lerner zugänglich sind: "Diese 'Problemstellungen' führen möglicherweise dort zu Schwierigkeiten, wo dem Schüler die eigene Anschauung bzw. die eigene Urteilsfähigkeit mangels äquivalenter Erscheinungen in seinem Lebenskreis fehlt." (ebenda). Konsequenterweise wird deshalb in der Themenwahl solchen Bereichen der Vorzug gegeben, die auch in anderen Ländern zur Diskussion stehen: "In diesem Sinne hat die 'Weltkunde' Vorrang vor der herkömmlichen 'Landeskunde'." (Lehrerheft II, S. 8). Es handelt sich um "Probleme ..., die in allen Industrienationen und allen Ballungszentren der westlichen und östlichen Welt in gleicher Form auftreten." (ebenda, S. 6). Die praktischen Probleme, die bei einem eventuellem Besuch in deutschsprachigen Ländern auftreten können, werden bewußt zurückgestellt und in einem gesonderten Heft behandelt. Genauere Angaben zur Informationsplanung und Themenabfolge fehlen, es ist jedoch folgendes Vorgehen erkennbar: Die behandelten Themen erhalten in den Bänden I bis III einen wachsenden Problematisierungsgrad. Während sie in Band I jeweils nur kurz und deskriptiv angesprochen werden, erfolgt in den folgenden Bänden eine vertiefte Beschäftigung mit ihnen. Die behandelten Probleme werden von Band zu Band komplexer und vielschichtiger und stellen erhöhte Anforderungen an den Lerner.

6.13. Kommunikation, Gesellschaft, Situationen

Trotz des differenzierten Vorgehens erfolgt in DEUTSCH 2000 keine systematische Darstellung gesellschaftlicher Wirklichkeit. Man hat vielmehr den Eindruck, daß das breite Spektrum der angebotenen Themen impressionistisch nach Interesse, Aktualität und vielleicht auch nach den zufällig gerade für eine bestimmte Sprachstufe greifbaren Texten zusammengestellt ist. Hierdurch entsteht eine bunte, aber doch recht willkürliche Themenfolge. Die drei Bände geben im übrigen ein breites Spektrum von aktuellen gesellschaftspolitischen Problemen und Zeiterscheinungen, das von Verkehrsproblemen, Berufswahl und Umweltschutz über Frauen, Abtreibung und Jugend bis hin zur Gastarbeiterproblematik, zur Automatisierung und zur Friedenspolitik reicht. Die Problematisierung geht im allgemeinen behutsam vor und erschließt die in der jeweiligen Situation enthaltenen gesellschaftlichen Fragen (z.B. I, Lektion 20 A: Gehaltsunterschiede zwischen Berufsgruppen; Band II, Lektion 23 A: Kinderfeindlichkeit von Vorstadtsiedlungen; Band III, Lektion 10 A: Rollenverteilung zwischen Mann und Frau), ohne in Agitation gleich welcher Art zu verfallen. Politische Themen werden kaum behandelt. Nicht-verbale Kommunikation wird kaum thematisiert. Begrüßenswert ist, daß in Band II und III immer wieder historische und vor allem kulturhistorische Perspektiven eröffnet werden.

6.14. Kulturgeographie, Kulturrelativierung, Deutschlandbild

Kulturgeographische Gegebenheiten werden nur in geringem Umfang vermittelt. Die Präsentation von Landschaften z.B. beschränkt sich fast ausschließlich auf den Bildanhang in Band II. Die Problematik von Industrieräumen, Ballungszentren, Erholungsräumen etc. wird allerdings vielfach ohne Beziehung auf spezifisch deutsche Verhältnisse behandelt. Dort, wo sich die Texte gelegentlich konkret auf den deutschsprachigen Kulturraum beziehen, ist die Priorität einer "bundesrepublikanischen Perspektive" nicht zu übersehen. Nur selten werden kontrastierende Informationen über Zustände in anderen deutschsprachigen Ländern gegeben. Und wenn, dann bei eher peripheren Fragestel-

lungen (z.B. beim Thema "Tempo 100", wo ausführlich auf unterschiedliche Regelungen in den einzelnen deutschsprachigen Ländern eingegangen wird), während gerade dort, wo kontrastierende Informationen besonders interessant wären, nicht auf andere deutschsprachige Länder eingegangen wird.

Fast durchweg wird versucht, die in den Texten behandelte Thematik zu den Ausgangskulturen bzw. zur Interessenlage möglicher Adressaten des Werkes in Beziehung zu setzen. Fragen wie z.B. *Gibt es in Ihrem Lande große Familien mit 4 oder mehr Kindern, oder sind die Kleinfamilien häufiger? Wie ist es bei der älteren Generation, wie bei der jüngeren?* (Band III, S. 30) gehören zum festen Inventar des Lehrwerks. Während im ersten Band noch das aus anderen Sprachwerken bekannte Bild einer glatten Konsumwelt überwiegt, führt die differenzierendere Darstellungsweise der folgenden Bände dazu, daß der Lerner zu einer nachdenklicheren, auch historische Dimensionen einbeziehenden Betrachtungsweise angeleitet wird. Allerdings ist weder bei der Themenabfolge noch bei der Behandlung der einzelnen Problembereiche ein systematisches Konzept zur Erschließung gesellschaftlicher oder "deutschlandkundlicher" Wirklichkeit zu erkennen. Aus diesem impressionistischen Vorgehen folgt, daß das Lehrwerk kein zusammenhängendes und abgerundetes Deutschlandbild bieten kann. Weniger, dafür besser durchgearbeitetes Material hätte mehr genützt.

7. KAUFMANN (Kurztitel)

Kaufmann, Gerhard:

Wie sag ich's auf deutsch?, München (Hueber)

7.0. Untersuchte Materialien

Wie sag ich's auf deutsch? Übungen zu ausgewählten Kapiteln aus Grammatik und Wortschatz für Fortgeschrittene, ⁵1973

7.1. Lernziele und Methoden

Das als Ergänzungsband zu anderen Lehrwerken konzipierte Heft enthält lediglich ein knappes Vorwort (S. 6): "Unsere Sammlung von Übungen und Beispielen zu Grammatik und Wortschatz will kein systematisches Repetitorium sein; es wurden vielmehr nur solche Kapitel ausgewählt, die erfahrungsgemäß auch fortgeschrittenen Deutschlernenden noch Schwierigkeiten bereiten!". Über diese Hinweise hinaus enthält das Übungsheft keinerlei Hinweise für Lehrende und Lernende. Es ist dabei zu berücksichtigen, daß sich dieses Heft nicht als geschlossenes Lehrwerk versteht, sondern voraussetzt, daß der Kursleiter weiß, wie er das Heft im Unterricht zu verwenden hat. Weitere Hinweise sind dementsprechend auch nicht erforderlich. Man hätte sich allerdings eine differenziertere Angabe dazu, was hier unter "Fortgeschrittenen" zu verstehen ist, gewünscht. Ebenso wäre es durchaus nützlich und möglich gewesen, kurz auch den grammatischen Standort dieses Übungsheftes anzugeben.

Mit dem Lehrwerk wird kein bestimmter Abschluß angestrebt.

7.2. Struktur des Lehrwerks

Das Buch enthält keine Lektionen, sondern ohne inhaltlichen Zusammenhang 15 Kapitel, die jeweils einen einführenden Teil und einen

Übungsteil enthalten. Es gibt allerdings auch Kapitel ohne Übungen, in denen stattdessen die strukturellen Zusammenhänge dargestellt werden. Die Kapitel behandeln völlig unterschiedliche grammatische Probleme. Man kann daher weder von einer sprachlichen noch von einer inhaltlichen Entwicklung von Lektion zu Lektion sprechen, vielmehr liegen entsprechend der Konzeption dieses Buches voneinander unabhängige sprachliche Schwerpunkte für die einzelnen Kapitel fest.

Das Lehrwerk ist in sich als lektionsübergreifendes Material gedacht, das zur Arbeit mit anderen Lehrbüchern herangezogen werden kann. Insofern sind die einzelnen Lektionen weitgehend "situationsneutral" und eben nur über grammatische Schwerpunkte an Lektionen anderer Lehrbücher anzuschließen. Zu dem Buch wird ein Schlüssel geliefert, der Lösungen zu den Übungen enthält.

7.3. Verwendung des Lehrwerks

Mit Hilfe des Schlüssels kann das Buch durchaus im Selbstunterricht für Fortgeschrittene verwendet werden - es muß allerdings noch einmal angemerkt werden, daß "Fortgeschrittene" hier nicht genau definiert sind und daher unterschiedliche, im ganzen freilich relativ hohe Ansprüche gestellt werden.

Im Klassenunterricht kann das Buch als Mittel zur Differenzierung eingesetzt werden, um bei einzelnen Teilnehmern oder auch kleineren Gruppen gezielt bestimmte sprachliche Probleme anzugehen. Da die Verwendung des Lehrwerks vom Lehrer bzw. vom einzelnen Schüler und seiner Auswahl abhängt, kann nicht angegeben werden, inwieweit sich die einzelnen Kapitel mit Unterrichtsstunden decken - es ist durchaus möglich, daß in einer Doppelstunde ein bestimmtes grammatisches Kapitel mit den entsprechenden Übungen im Vordergrund steht.

7.4. Fertigkeiten

Das Buch ist nicht auf eine der vier klassischen Fertigkeiten ausgerichtet: Lernziel ist die Verbesserung der Korrektheit und Erweiterung der Ausdrucksfähigkeit in allen produktiven Fertigkeiten sowie die Einsicht in grammatische Zusammenhänge. Mit Hilfe der

Übungen lassen sich durchaus die Fertigkeiten des verstehenden Hörens und Lesens sowie des Sprechens und Schreibens üben. Allerdings bedarf es zur Schulung gerade produktiver Fertigkeiten der Hinzuziehung anderer Materialien, denn in dem Buch selbst liegt der Schwerpunkt eindeutig auf der Einsicht in grammatische Schwierigkeiten des Deutschen. Bezogen auf das Lernziel "Einsicht in sprachliche Zusammenhänge" dürfte der Effekt der Arbeit mit diesem Buch der Arbeit mit den in anderen Lehrbüchern angebotenen Übungen zum gleichen Thema überlegen sein.

7.5. Übungen

Das Buch enthält vielfältige Übungsformen: Lückenübungen, Umformungsübungen, Satzbildung aus gegebenen Elementen, Wortbildungsübungen, Wortschatzerweiterungsübungen.

Die Übungsformen werden nicht im einzelnen mit speziellen Lernzielen begründet (konkrete Lernzielangaben fehlen, wie schon gesagt, ohnehin völlig). Die Übungen dienen der Wiederholung und Systematisierung der Grammatik, eventuell auch des Wortschatzes. In den Übungen werden paradigmatische und syntagmatische Beziehungen berücksichtigt. Sie bestehen aus Einzelsätzen, dialogähnliche Beziehungen treten nicht auf. Die Übungen sind jeweils einem bestimmten Problem gewidmet.

Die Übungen sind etwas trocken und setzen gute Vorkenntnisse voraus. "Motivierend" wirken sie insofern, als dem Lerner sprachlich schwierige Kapitel (Präpositionen, Negation und Einschränkung u.ä.) durch eine Fülle treffender Übungsbeispiele eingängig klargemacht werden. Aktualität ist bei dieser Konzeption nicht angestrebt. Positiv hervorzuheben ist die sprachliche Authentizität der meisten Beispiele.

7.6. Sprachdidaktische Konzeption

Die grammatischen Informationen und Übungen werden einsprachig dargeboten. Man kann bei diesen ausschließlich grammatikorientierten Übungen nicht eigentlich von einer expliziten methodischen Konzeption sprechen.

Da es sich im wesentlichen um grammatische Wiederholung handelt und man nicht im eigentlichen Sinne von Progression reden kann, läßt sich lediglich sagen, daß ausreichend Übungsmöglichkeiten angeboten werden. Falls mit den jeweiligen Kapiteln ein grammatisches Phänomen neu eingeführt werden sollte, muß die (lineare) Progression als entschieden zu steil bezeichnet werden.

Grammatik wird hier explizit mit Regeln beschrieben und behandelt. Die Terminologie ist die übliche deutsch-lateinische. Wo es möglich ist, werden die Strukturen mit graphischen Hilfen verdeutlicht, sonst durch Beispiele in der Zielsprache und durch Erläuterungen.

Will man das Buch einer Methodenkonzeption zuordnen, so muß man es als grammatisierend und monolingual bezeichnen, und zwar auf dem Hintergrund einer strukturalistischen Sprachauffassung.

7.7. Deutsch: Abgrenzung, Texte

Die Übungssätze sind kontextlos, was kritisch angemerkt werden muß, denn die Erklärungen beziehen sich oft auf den Kontext. Auch wenn durch Kontextualisierung die Anzahl der Übungssätze verkleinert worden wäre, wäre dies im ganzen für das Buch von Vorteil gewesen.

Die überwiegende Zahl der Beispiel- und Übungssätze ist, sofern man dies bei isolierten Sätzen sagen kann, durchaus akzeptabel; die Authentizität der Übungssätze muß gegenüber anderen Übungsbüchern hervorgehoben werden. Daß unter anderem Beispiele aus der klassischen deutschen Literatur (Goethe) verwendet werden, dürfte allerdings dem Lernenden wenig nützen, wo es sich um gebundene Rede handelt. Auch unabhängig davon enthält das Lehrwerk stellenweise veraltete und kaum mehr akzeptable Sätze (z.B. S. 36: *Er bringt seine Zeit mit dem Lesen billiger Kriminalromane hin.*) In den Übungsbatterien wird kein Unterschied gemacht zwischen geschriebener und gesprochener Sprache.

7.8. Phonik

Segmentale Phonik ist nicht Gegenstand des Buches. In Kapitel 2 ("Satzbau und Intonation am Beispiel einfacher Satztypen") wird der Unterschied zwischen Bezugsbereich und Informationsbereich mit Hilfe von Schwachton und Starkton deutlich gemacht. Im Kapitel 8 (Modalwörter) wird der Unterschied zwischen *jǎ* und *jā* erklärt.

7.9. Morphologie und Syntax

Obwohl der Untertitel des Buches "Übungen zu ausgewählten Kapiteln aus Grammatik und Wortschatz für Fortgeschrittene" lautet, enthalten 5 Kapitel überhaupt keine Übungen. Diese Tatsache wird im Vorwort folgendermaßen erklärt: "...das Erfassen der durch Beispiele aufgezeigten strukturellen Zusammenhänge kommt hier bereits einer produktiven sprachlichen Leistung gleich". Bei dieser Begründung mag auch dem Verfasser nicht ganz wohl gewesen sein, denn er fährt fort: "Es bleibt dem Lehrer überlassen, auch diesen Abschnitten geeignete Kontrollübungen anzuschließen." Man gewinnt den Eindruck, daß wenigstens beim letzten Kapitel der Grund für das Fehlen der Übungen eher darin liegen dürfte, daß auf S. 71 die Grenze von viereinhalb Bogen erreicht war; denn mit knapp ein-einhalb Seiten ist dieses Kapitel besonders dünn ausgefallen.

Andererseits ist schlecht, daß in Kapitel 12, das die Verben *können*, *kennen*, *erkennen*, *kennenlernen*, *wissen* behandelt, überhaupt nur Übungen angeboten werden; hier hätten die Verben auch inhaltlich und möglichst sogar valenzmäßig abgegrenzt werden sollen.

Weitere Einzelbemerkungen:

In Kapitel 1 ("Lokaler Gebrauch der Präpositionen") vermißt man eine Erklärung dafür, warum man zwar *Ich gehe zur Post/Bank*. (in der Bedeutung 'in die Bank') sagen kann, nicht aber *Ich gehe zum Theater/Kino*. bei entsprechender Bedeutung. In Kapitel 7 wird zwar erklärt, daß *es* als Hinweis auf den folgenden Subjektsatz bzw. Objektsatz dienen kann. Dann folgen 58 Übungssätze ("Beginnen Sie mit Subjektsatz/Objektsatz"), in denen die Verwendung des *es* gar nicht als produktive Leistung gefordert wird.

In Kapitel 10 ("Konjunktionen und satzverbindende Adverbien") reichen die angegebenen Erklärungen nicht aus, um den Gebrauch von *da* und *weil* voneinander abzugrenzen. Auch hier müßte der Unterschied zwischen geschriebenem und gesprochenem Deutsch deutlich gemacht werden.

7.10. Lexik

Einzelbemerkungen:

Das Kapitel 6 soll "Darstellung von Fortbewegungen" behandeln. Die hierher gehörenden Ausdrucksmittel (z.B. *hin*) werden aber auch in Verwendungen beschrieben, die mit Fortbewegung nichts mehr zu tun haben (*Auf seinen Protest hin. Selbst auf die Gefahr hin*).

Bei der Zeitskala (Kapitel 9: "Zur Temporalangabe") fällt die fehlende Unterscheidung zwischen geschriebener und gesprochener Sprache besonders störend auf, von der sehr unterschiedlichen Gebrauchshäufigkeit der angeführten Beispiele gar nicht zu reden (z.B. S. 44: *gestern - am gestrigen Tag, vergangene Woche - vorige Woche*). Die Zeitskala (S. 46) mit den entsprechenden Zeitadverbien ist sehr lückenhaft. Wörter wie *sofort, bald, vor kurzem, gerade, eben* hätte man durchaus aufnehmen können.

In Kapitel 15 wird "Das Wortfeld Sehen" nach außersprachlichen Kriterien gegliedert (etwas gerät ins Blickfeld, Reihe mit zunehmender Intensität, Physiognomisches usw.). Diese Unterscheidungen sind aber teilweise nur zu halten, wenn sie - wie in den Beispielsätzen - durch die Semantik des ganzen Satzes oder der adverbialen Teile gestützt oder gar getragen werden. Die Reihe mit zunehmender Intensität z.B. erstreckt sich von *Er blickte kaum hin.* bis *Er starrte wie gebannt durch die Scheibe.* Daß die "Intensität" nicht (oder zumindest nicht allein) in der Bedeutung der Verben liegt, läßt sich durch gegenläufige Beispiele leicht zeigen: *Er blickte wie gebannt durch die Scheibe, er starrte gedankenverloren in den Himmel.*

7.11. Kontrastivität

Das Buch ist nicht kontrastiv angelegt. Immerhin sind manche Probleme (z.B. zu *erst/nur*) durchaus in dem Bewußtsein aufgegriffen,

daß hier mit Interferenzfehlern zu rechnen ist.

7.12ff.

Im Hinblick auf die Themenplanung wurde das Lehrwerk nicht geprüft, da es seiner Anlage nach eine inhaltliche Themenplanung weder beansprucht noch benötigt.

8. KESSLER (Kurztitel)

Kessler Hermann, Deutsch für Ausländer, Königswinter (Verlag für Sprachmethodik)

8.0. Untersuchte Materialien

Teil 1 : Leichter Anfang, ⁶⁷1974

Teil 1a : Leichte Aufgaben, ³⁸1974

Teil 2 : Schneller Fortgang, ¹³1973

Teil 2a : Kurze Übungen, ¹⁰1974

Lehrerheft, ⁹1974

H. Kessler, Die Methode "Deutsch für Ausländer" und die moderne Linguistik, in: Deutsch für Ausländer, Heft 10, 1969, S. 7 - 10

Verlagsprospekt

Die Neuauflage von Band 3 (Deutschlandkunde) war noch nicht verfügbar. Da die vorliegende Auflage völlig veraltet ist, wurde das Lehrwerk im Hinblick auf Themenplanung hauptsächlich anhand der vorstehend genannten Materialien geprüft.

8.1. Lernziele und Methoden

Hinweise für den K u r s l e i t e r finden sich in den Vorworten zu den schriftlichen Materialien, ebenso im Verlagsprospekt. Erläuterungen der Methode finden sich in der Zeitschrift "Deutsch für Ausländer" 8, 1968, S. 3 - 16, und 10, 1969, S. 7 - 10. Diese Informationen sind nicht ausreichend präzisiert; die Hinweise auf die Grundlagen der Methode sind zu allgemein und

zu sehr in Form eines Werbetextes aufgebaut. Das Lehrerheft (45 Seiten, Format A6, 1974) enthält zwar ausführliche und präzise, oft rezeptartige Hinweise zur Arbeit mit der Grundstufe. Es fehlt allerdings jede Begründung für die methodischen Hinweise, jede Systematisierung (z.B. Bezug auf einen Grundwortschatz). Zu allgemein sind die unterrichtsorganisatorischen Angaben zur Medienverwendung und zur Kombination der vielfältigen Materialien. Für die Mittelstufe beschränken sich die Hinweise auf zweieinhalb Kleinseiten.

Auf Grund ihrer Allgemeinheit und Vagheit sind die Aussagen kaum auf Richtigkeit nachzuprüfen.

Hinweise für den L e r n e r sind nicht vorhanden; die Methode ist ausschließlich lehrerzentriert.

Die L e r n z i e l a n g a b e n sind unzureichend: "... vermittelt das Grunddeutsch der Anfängerstufe ...". "... ermöglicht eine ausreichende Verständigung im Alltagsleben ...". Auch zu Z i e l g r u p p e und L e r n v o r a u s s e t z u n g e n erhält man völlig vage Angaben.

Es wird nicht deutlich, ob mit dem Lehrwerk ein bestimmter A b s c h l u ß (z.B. Zertifikat "Deutsch als Fremdsprache") intendiert ist.

In den oben genannten Aufsätzen (Zeitschrift "Deutsch für Ausländer") findet man eine ausführliche Erörterung der m e t h o d i s c h e n bzw. fachwissenschaftlichen P o s i t i o n. Hier wird zwar stellenweise auf neuere wissenschaftliche Erkenntnisse angespielt, diese werden jedoch in keiner Weise in das Lehrwerk umgesetzt. So ist es sicher unzulässig, aus der allgemeinen und akzeptablen Forderung, den Unterricht an Sprech- anlässen anzusetzen, die Konsequenz zu ziehen, daß die Grundstufe entsprechend den "20 Fragen" aufgebaut werden müsse.

8.2. Struktur des Lehrwerks

Der g e n e r e l l e A u f b a u aller Lektionen ist gleichartig: In Teil 1 entspricht (allerdings - entgegen der Behauptung des Autors - nur im großen ganzen) jede Lektion einer

Frage; in Teil 2 enthält jede Lektion je drei Seiten "analytische" und drei Seiten "synthetische" Texte. Einzelne Lektionen übergreifende thematische **S c h w e r p u n k t e** sind teilweise vorhanden (Familie Richter, Deutschlandreise u.a.), doch ergibt sich daraus lediglich eine lockere inhaltliche Beziehung zwischen den Lektionen und Teilen. "Situative" Schwerpunkte liegen im Bereich von Familie und Handwerk (vgl. Abschnitt 13).

L e k t i o n s ü b e r g r e i f e n d sind die Vokabelanhänge, ein Teil der Tonbandübungen sowie die Texthefte mit Erzählungen. Der Kursleiter erhält keine Hinweise über ihre Zuordnung zu den einzelnen Lektionen und ihren Stellenwert im Unterricht.

M e d i e n v e r b u n d: Der Stellenwert der einzelnen Medien zueinander wird nicht deutlich - ihre Integration bleibt dem Kursleiter überlassen. Zum Teil bewirken die Medien nicht die angestrebten Reaktionen (dies gilt z.B. für die teilweise unbeholfen gemachten Tonbandübungen, vgl. dazu auch Abschnitt 5).

8.3. Verwendung des Lehrwerks

Das Lehrwerk ist als Leitmedium im Klassenunterricht vorgesehen. Eine Empfehlung für den Selbstunterricht kann schon wegen fehlender Lernhinweise und Selbstkontrollmöglichkeiten nicht gegeben werden. Präzise Angaben über die Dauer einer Lektion liegen nicht vor.

8.4. Fertigkeiten

Den vagen Zielangaben des Autors zufolge strebt das Lehrwerk eine Beherrschung auch des freien Sprechens an. Das vorliegende Material (Lehrbuch, Übungen im Begleitmaterial) enthält allerdings weder Hinweise für eine gezielte Schulung des produktiven Sprechens noch für ein Schreibtraining. Das Material dürfte daher vorwiegend für die Vermittlung der Fertigkeiten des Hörens, Lesens und imitativen Sprechens geeignet sein, während die Vermittlung von produktivem Sprechen und Schreiben vom Kursleiter selbst geplant werden muß; es fehlen Hinweise auf Rollenspiele etc. Ebenso fehlen Angaben für Stufung und Reihenfolge der Ver-

mittlung der angestrebten Fertigkeiten - sie sollen offenbar gleichzeitig vermittelt werden. Auf Grund der vagen Zielangaben läßt sich kaum sagen, in welchem Ausmaß die angegebenen Fertigkeiten angestrebt oder gar erreicht werden.

8.5. Übungen

Es liegen (im Arbeits- und Übungsbuch) Einsetzübungen vor, ferner Transformations- und Substitutionsübungen. Sie betreffen die Bildung von Sätzen, enthalten außerdem Fragen zum Text und Anweisungen für Beschreibung, Inhaltsangabe usw. Auf den Tonbandern wird Nachsprechen, Nachsingen geübt, im Übrigen gibt es auch hier Substitutionen und Transformationen.

Die Übungen widersprechen zum Teil der von Kessler formulierten Methodenkonzeption. Sie sind durchweg nichtsituativ und geben dem Lerner kaum die Möglichkeit, sich mit bestimmten Sprecherrollen zu identifizieren. In den Übungen werden Wortschatz, Grammatik und Grammatikregeln (auch grammatische Termini) geübt. Sie berücksichtigen auch die syntagmatischen Beziehungen.

Die Übungen sind in die Lektionen integriert.

Als problematisch erweisen sich die Sprachlaborübungen: Sie enthalten zum Teil reine Pattern-Übungen, zum Teil nicht mediengerechte Buchstabier- und Regelübungen im 2- bis 4-Phasen-Drill.

Die meisten dieser Übungen sind nicht kontextualisiert. Man könnte sie bestenfalls als "vertonte Grammatik", jedoch nicht als "gesprochene Sprache" bezeichnen. Eine Motivierung der Lerner durch diese Übungen ist kaum vorstellbar.

8.6. Sprachdidaktische Konzeption

Das Lehrwerk ist grammatisierend und einsprachig aufgebaut. Die Bezeichnung "audio-visuell" führt es zu unrecht; im Gegensatz zu audio-visuellen Methodenkonzeptionen ist nicht die ganzheitliche Sinnerfassung, sondern die Sprachstruktur (Grammatik) der Ausgangspunkt der Lektionen und die Grundlage der Texte.

Allerdings wird dem Lehrer Freiheit in der Verwendung des Materials gelassen. Ein im Umgang mit differenziertem Material unerfahrener Lehrer dürfte jedoch Schwierigkeiten bekommen, da die verschiedenen Medien und Materialien keineswegs deutlich aufeinander bezogen sind und das Lehrerheft keine ausreichende Hilfen gibt.

Die im Hinblick auf die 20 Fragen festgelegte lineare Progression dürfte für Erwachsene eher zu langsam sein.

Die Semantisierung der deutschen Ausdrücke erfolgt im wesentlichen durch Visualisierung sowie durch Definitionen bzw. Umschreibungen. Diese sind vielfach äußerst fragwürdig, gelegentlich auch falsch, z.B.: *Verkehr* = 'die Bewegung der Personen und Fahrzeuge' (1, S. 101); *beschreiben* = 'schreiben von' (1, S. 114); *Plattform* = 'ein flaches Dach' (2, S. 101).

Grammatik wird ausdrücklich mit einbezogen, aber vielfach so ungeschickt, daß zwischen grammatischen Aussagen und objektsprachlichen Beispielen kaum zu unterscheiden ist. Grammatik existiert hier für den Lernenden vor allem in Form der 20 "Bestimmungsfragen", der Listen, Umformungsübungen und einiger sehr ungenauer (meta-)grammatischer Aussagen. Hinzu kommt eine verspielte und unpräzise Kurzgrammatik ("Kleine deutsche Sprachlehre") am Ende von 2, die aus einigen Flexionsparadigmen, einer anfechtbaren Übersicht über die deutschen "Wortarten" und einer viel zu kurzen "Satzlehre" (16 Zeilen) besteht.

In Teil 1 ist die graphische Umsetzung grammatischer Regeln in vielen Fällen klar und gut gelungen.

Eine Grammatik für den Lehrer gibt es nicht.

Die verwendeten grammatischen Begriffe sind zum Teil metaphorisch andeutend, zum Teil implizit und zum Teil nicht erkennbar.

In den Einleitungen zu 1 und 2, im Lehrerheft und besonders in dem genannten Aufsatz von H. Kessler wird Bezug genommen auf den frühen Strukturalismus, auf den amerikanischen Distributionalismus und auf die generative Transformationsgrammatik. Intendiert ist eine eklektische Grammatik, die fälschlich als "Funk-

tionale Grammatik" ausgegeben wird. Faktisch wird nichts als eine traditionelle Schulgrammatik geboten, die zum Teil distributionalistisch organisiert ist.

Die Terminologie ist letztlich traditionell. Sie wird nicht konsistent gebraucht. In 1 wird mit einer deutsch^umelnden Terminologie ("Einzahl", "Mehrzahl", "Wemfall", "Leideform") begonnen, die zum Teil in deutschen Grundschulen noch benutzt wird. Diesen Ausdrücken werden dann lateinische Entsprechungen ("Plural", "Dativ", "Passiv") hinzugefügt. In 2 werden meist lateinisch-grammatische Ausdrücke verwendet. Diese Doppelterminologie nützt ausländischen Deutschlernenden nicht, sie verwirrt eher.

Die *A u s s p r a c h e* wird über Tonbänder vermittelt, zum Teil mit Buchstabieren (!); es gibt keine phonetische Umschrift.

8.7. Deutsch: Abgrenzung, Texte

Nirgends wird der Ausschnitt aus dem Deutschen, der vermittelt werden soll, ausreichend erläutert oder begründet. Es wird lediglich gesagt, daß die 20 Fragemuster ("Bestimmungsfragen") viel enger mit der Grammatik zusammenhängen, als allgemein angenommen werde (Lehrerheft, S. 16).

Ein Wortschatz von "Über tausend Wörtern" in 1 soll ein "abgerundetes Ausdrucksvermögen" vermitteln. Die Auswahl der Wörter wird nicht begründet. 2 soll den Wortschatz auf "2500 sorgfältig ausgewählte Wörter" erweitern. Auch hier werden keine Kriterien für die Auswahl genannt; sie sind auch nicht erschließbar. 1 soll laut Lehrerheft eine ausreichende Verständigung im Alltagsleben ermöglichen und über die deutsche Sprache den Zugang zur deutschen Kultur eröffnen. Die Grundstufe könne auch als "sichere Grundlage für ein wissenschaftliches Sprachstudium" dienen (!).

Abgesehen von einigen Hinweisen auf den Gebrauch von *Du* und *Sie* und von Anredeformen werden keine pragmatischen Einsichten vermittelt. Dies ist auf die unspezifische Themenstellung des Buches (s. bes. unter Nr. 13 und 14) zurückzuführen.

Zu Regiolekten, Soziolekten und Fachsprachen wird auch in Teil 2 nichts gesagt.

Beispielsätze, Beispieltexte und erläuternder Text können oft nicht auseinander gehalten werden: *Herr Fischer ist Lehrer. Der Lehrer ist männlich.* Sie bleiben auch nicht immer innerhalb der schon jeweils behandelten Konstruktionen.

Eine Norm ist nicht erkennbar; punktuell wird jedoch bewertet (z.B. "besser").

Der in den Beispielen dargebotene und in den Übungen einge-drillte Ausschnitt aus dem Deutschen ist zum großen Teil überholte Schulbuchsprache, z.B.: *Berlin ist nicht London und London nicht Berlin.* (1, S. 6). *Hilde ist nicht meine und nicht deine Tochter, sondern seine und ihre Tochter* (1, S. 45). *Das Tier, das im Zoo lebt, ist ein lebendes Tier.* (2, S. 116) - *Wobei ist getanzt worden? Bei den großen Festen ist getanzt worden.* (2, S. 128).

Auch die 20 "Bestimmungsfragen" sind zum Teil in der angegebenen Form nicht verwendbar. Es werden häufig Ellipsenbildungen suggeriert (*Wie heißt?, Was für*), die im Deutschen nicht akzeptabel sind.

Der zu Anfang von 1 übertriebene Artikelgebrauch wird nicht einleuchtend wieder reduziert. Die Verwendungsbedingungen für den Artikel werden damit verschleiert.

Paraphrastische Paradigmen werden in geradezu penetranter Weise als Syntagmen ausgedrückt (*Er hat oder er besitzt einen österreichischen Paß*).

Die Texte schwanken zwischen Erwachsenensprache und Kindersprache, sind bei alledem größtenteils gebrauchsunüblich. Es handelt sich im Lehrbuch um imaginative, speziell für das Lehrwerk gemachte Texte. Die Beihefte enthalten allerdings adaptierte und teilweise auch Originaltexte.

In 1 überwiegen Situationen des Schul- und Familienlebens. Die Sätze sind schulmeisterlich, sprachlich hölzern, auch wo sie scheinbar vom Thema her stärkeren Lebensbezug aufweisen. In 2

sind die Texte umweltbezogen, inhaltlich und sprachlich jedoch wie bei I.

T e x t s o r t e n werden nicht ausdrücklich unterschieden. Lediglich die in 2 behandelten Briefformen bilden eine Ausnahme.

Insgesamt sind die Texte nicht aktuell und dürften bis auf geringe Ausnahmen den Interessen deutschlernender Ausländer nicht gerecht werden.

Dialogkonnexität wird nicht bewußt gemacht. Im Hinblick hierauf sind viele Dialoge fehlerhaft.

8.8. Phonetik

Sie wird explizit dargestellt. Gelegentlich werden Buchstaben und "Laute" durcheinandergebracht. Das Begriffspaar "Sprechsilbe": "Sprachsilbe" bietet Anlaß zu Mißverständnissen.

Eine sinnvolle Progression ist im Bereich der Phonetik umso weniger erkennbar, als in der ersten Lektion von Teil 1 allein 23 Phoneme, darunter für viele Ausländer so schwierige wie die Diphthonge /ai/ (*nein, weiß*), /au/ (*blau, braun, grau, auch*), der Umlaut /y/ (*grün*), der Gaumenreibräut /ʃ/ (*auch*) und der Gaumennasal /ŋ/ (*dunkel*) eingeführt werden.

8.9. Morphologie und Syntax

Die **W o r t k l a s s e n** werden explizit in 2, S. 135ff. behandelt. Hier ist auf 2 1/2 Seiten die beabsichtigte gleichzeitige Einführung der morphosyntaktischen Regeln natürlich nicht möglich.

Zwischen Kategorien und Funktionen wird nicht unterschieden, was besonders beim "Adverb" deutlich wird. Die grammatischen Aussagen sind weitgehend ungenau und in ihrer schwammigen Metaphorik eher verwirrend als hilfreich.

Zwischen S ä t z e n und Ä u ß e r u n g e n wird nicht unterschieden. Über Form und Funktion der Nebensätze, die Struktur von komplexen Sätzen und die Wortstellung wird wenig gesagt; das Wenige ist teilweise falsch.

Lexikalische Paradigmen werden gelegentlich eingeführt, aber unzureichend erläutert.

8.10. Lexik

Band 1 bleibt nicht im Rahmen der im Wörterverzeichnis aufgeführten rund tausend Wörter. Es werden eine Reihe von Wörtern gebraucht, die weder im Wortindex zu 1 noch im mehrsprachigen Glossar zu "leichte Aufgaben" (1) genannt sind. Entsprechendes gilt in verstärktem Maße für 2..

Der in 1 gebotene Wortschatz ist zum Teil veraltet (*Postmeister, Base, Tintenfaß, Schutzmann*), orientiert sich oft an veralteten Vorstellungen vom Arbeitsleben, verwendet oft fast ausgestorbene Anredeformen.

W o r t e r k l ä r u n g e n sind oft keine Verständnishilfen, sondern verwirren eher (*einige* = 'drei, vier oder fünf', *Rüssel* = 'lange Nase').

8.11. Kontrastivität

Es gibt keinen erkennbaren Bezug auf irgendwelche Ausgangssprachen außer in den viersprachigen Glossaren (Deutsch, Englisch, Spanisch, Italienisch) in 1a und 2a.

8.12. Thematische Zielangabe

An keiner Stelle werden deutschlandkundliche Lernzielangaben gemacht. Desgleichen fehlen Angaben über Prinzipien einer Informationsplanung. Ein systematisches Zusammenspiel von Sprach- und Kulturvermittlung wird nicht erkennbar.

Gelegentlich werden Z i e l g r u p p e n erwähnt, z.B. in 1a, 40 ("Für Schüler in der ganzen Welt"); an anderen Stellen, besonders in 2, ist von Ferienkursteilnehmern an Universitätskursen bzw. Sprachschülern in Sprachferien die Rede. Präzisierungen sind nicht vorhanden.

8.13. Kommunikation, Gesellschaft, Situationen

2 enthält gelegentlich Hinweise auf nichtsprachliche Determinanten im Briefstil (Anredeform); es wird jedoch nur beschrieben, nicht problematisiert. Sonst werden Texte nicht als Teile kommunikativer Handlungen verdeutlicht. Typisch ist ein Beispiel in 1, 83:

Großvater: *Du mußt gerade sitzen, Peter, und die linke Hand auf den Tisch legen...*

Kind: *Kann ich noch etwas Suppe haben, Mutter?*

Mutter: *Natürlich ...*

Kind: *Danke, Mutter.*

Verhaltensbegründungen und Rollenalternativen werden nicht einmal ansatzweise gegeben. Solche eindimensional autoritätsorientierten Kommunikations- bzw. Verhaltensmuster werden auch an keiner Stelle des Lehrwerks durch partnerschaftliche Kommunikationsmuster ersetzt oder in Frage gestellt.

Bezüglich der Textauswahl zeigt das Lehrwerk eine deutliche Vorliebe für Texte ohne kulturspezifisches Interesse. Eine Begründung für die Themenauswahl wird nicht gegeben. Scheinbar landeskundliche Stücke wie "Im Land der Kohle" (2, S. 55) sind in Wirklichkeit eher Schilderungen privater Erlebnisse. Wissenschaftliche Texte, Zeitungsartikel, Flugblätter, Rundfunknachrichten kommen nicht vor. Zur sprachlichen Bewältigung realer Lebenssituationen tragen die Texte in aller Regel nicht bei. Eine inhaltliche Progression ist nicht zu erkennen.

Vorherrschend ist die Präsentation von fiktiven und/oder mittelständischen Bildungs- und Erlebniswelten, die die Wirklichkeit oft wie eine zweite Realität überlagern. Politische Grenzen werden nur selten zur Kenntnis genommen. Als Feste des Jahres werden immer noch in Volkstumsideologien eingebettete "Sommersonnenwenden" usw. angeführt. (2, S. 114).

Von den 60 "analytischen" Texten in 2 abstrahieren viele Texte von jedem Bezug auf Raum- und Zeitkoordination sozialer Wirklichkeit (es handelt sich um Texte wie Volkslieder, Zitatensammlung usw.); von den verbleibenden Texten wird in vielen Fällen Realität auf Erlebnisbereiche verkürzt. Nur ca. 12 Texte (= 20%) bemühen sich um Präsentation politischer und

gesellschaftlicher Wirklichkeit. Auch hier bleibt die Objektwahl jedoch unbegründet, die Darstellung zugleich sehr oberflächlich.

Auffallend ist, daß Studenten und ihre Probleme kaum vorkommen; bildungsbürgerliche Figuren und Situationen aus dem privaten mittelständischen Milieu werden durchaus bevorzugt. Die in den Texten vorkommenden Familien sind ökonomisch abgesichert, meist besitzt man ein Haus oder eine große Wohnung, man hat in der Regel Hausangestellte (z.B. 1, S. 39f.; S.61f.; vgl. auch 1a, S. 26f.).

Andererseits läßt der Autor eine Vorliebe für kleinbürgerlich-vorindustrielle Realitätsbezüge erkennen, so etwa in der Auflistung von Berufen (1a, S. 11 bzw. 1a, S. 28; 1, S. 24), wo die Berufe Bäcker, Schmied, Friseur, Schneider, Uhrmacher, Schuster usw. genannt werden, jedoch für die Industriegesellschaft typische Berufe keine Erwähnung finden.

Auch eine ideologische Komponente der Textauswahl tritt deutlich zu Tage: Zum einen wird einer unkritisch-affirmativen Einstellung zur politisch-sozialen Wirklichkeit Vorschub geleistet, zum anderen wird mit dem Verzicht auf Problematisierung der Bereiche Arbeit, Industrie, Wirtschaft, Politik (Öffentlichkeit) und Sozialwesen ein wesentlicher Teil der deutschen Wirklichkeit vernachlässigt (vgl. z.B. 2, S. 19).

Bei der Vermittlung politischer Fakten und Tatbestände laviert der Verfasser in auffallender und zudem inkohärenter Weise. Dies zeigt sich besonders deutlich angesichts des Verhältnisses von Bundesrepublik Deutschland und DDR und der Einordnung der Stadt Berlin (1, S. 41: "Eine Stadt in Deutschland"; 2, S. 21: "West- und Ostberlin"; "Hauptstadt der DDR"; Weiteres 2, S. 123). Eine ähnliche Unklarheit herrscht hinsichtlich der politischen Verhältnisse des heutigen Europa.

Ohne jeden Bezug zur aktuellen Wirklichkeit sind die Lesebände 1b und 2b; während in 2b Märchen und Mythen sowie literarisierte Geschichten überwiegen, spielen die Erzählungen in 1b

im zeit- und geschichtslosen Raum. Sie handeln davon, wie Menschen sich gegenseitig übervorteilen, sie präsentieren im witzigen Gewande Eigenschaften wie List, Geiz, Habsucht usw. Gesellschaftliche Begründungen für diese Verhaltensweisen werden nicht einmal angedeutet.

Viele kommunikativ relevante Lebenssituationen werden nicht thematisiert. 1 bringt weitgehend Gegenstandsbeschreibungen (z.B. Küchengeräte, Kleidungsstücke, Möbel usw.) sowie privatemenschliche Tätigkeitsschilderungen (Essen, Trinken, Einkaufen usw.). Situationen wie "In einer Gaststätte" (1, S. 107) oder "Am Mittagstisch" (1, S. 79) erscheinen ebenso trivial wie "Im Sprachkurs der Universität" (2, S. 25) oder "Das Unfallkrankenhaus" (2, S. 95). Ein größerer Raum ist ohnehin nur bestimmten Erlebnissituationen - Reise, Besuch, Konsum - gegeben; Situationen aus der Arbeitswelt (ohne touristische Erlebnisperspektive) fehlen.

8.14. Kulturgeographie, Kulturrelativierung, Deutschlandbild

Die meisten Texte geben nur den Rahmen für Erlebnisschilderungen ab (oder dienen als Beispiel für grammatische Übungen). Die Existenz diverser Städte dient nicht der Realitätsvermittlung, sondern dem Üben von Wortbildungsregeln (zum Beispiel Ortsnamen auf *-burg*). Die Existenz von Landschaften usw. wird vermerkt, jedoch bleibt die Problematik, die sich aus dem Vorhandensein von Städten, Landschaften, Industriezentren, Ballungsräumen usw. ergibt, ausgespart.

Eine kulturrelativierende Perspektive fehlt gänzlich. An vielen Stellen vermittelt der Autor tradierte kleinbürgerliche Verhaltens- und Ordnungsmuster (nochmals: 1, S. 83), ohne deren spezifische Verknüpftheit mit der deutschen Sozialgeschichte zu verdeutlichen und/oder sie durch einen Vergleich mit anderen Kulturen zu relativieren.

Das zu Anfang des Abschnitts 13 genannte Beispiel macht deutlich, daß das Lehrwerk ein höchst fragwürdiges "deutschlandkundliches" Interesse hat, daß es ein unkritisches Verhältnis

zu tradierten Ordnungsmustern zeigt und versäumt, derartige Muster aus der Sicht anderer Kulturen zu beleuchten (der Amerikaner legt eben **n i c h t** die linke Hand auf den Tisch.

Es findet weder eine kontrastive Kulturrelativierung statt noch eine theoretische Verarbeitung der sich aus dem Unterschied von Ausgangskultur und Zielkultur ergebenden Probleme.

Die Mitteilungen im Lehrwerk summieren sich zu einem Deutschlandbild, dessen politische Kulturen verwischt und dessen soziale Konturen durch Elemente eines bildungsbürgerlichen touristischen Privathorizonts unter weitgehender Vernachlässigung der Arbeitswelt ersetzt sind.

9. MODERNE WELT (Kurztitel)

Griesbach, Heinz:

Deutsch für Fortgeschrittene, München (Hueber)

9.0. Untersuchte Materialien:

Moderne Welt 1, 1970

Moderne Welt 2, ³1974

Sprachheft 1, ³1974

Deutsche Grammatik im Überblick, ⁴1974

9.1. Lernziele und Methoden

Die Hinweise für den Kursleiter im Vorwort (das zweiseitige Vorwort von Moderne Welt 1 und 2 ist identisch) sind sehr knapp.

Lernziele: Die Texte sollen informieren, zur Diskussion anregen. Angestrebt wird beim Adressaten die Fähigkeit, "eigene komplexere Informationen weiterzugeben", außerdem "eine angemessene Flexibilität im Gebrauch der Sprache" und auch "eine gewisse intellektuelle Einsicht in den deutschen Sprachbau". Diese Lernzielangaben sind zu global und deshalb nur von geringem Wert für Lehrer und Schüler. Das Lehrwerk wendet sich an ein "breites Lesepublikum", es ermöglicht "fortgeschrittenen Deutschunterricht". Auch diese Hinweise sind weder ausreichend noch letzten Endes brauchbar. Gerade im Unterricht für Fortgeschrittene spielen die genauen Lernvoraussetzungen eine wichtige Rolle. Auch Eingangstests oder Hinweise auf solche fehlen. Der Lehrer soll das Unterrichtsprogramm vielmehr "individuell zusammenstellen, entsprechend den Ausgangskenntnissen und dem Unterrichtsziel seiner Klasse". Damit reduziert sich das Lehrwerk auf eine Textsammlung, in der der Lehrer die Intentionen der Herausgeber erst entdecken und interpretieren muß.

Offensichtlich wendet sich das Lehrwerk nach der Ansicht des Autors an den erwachsenen, vielseitig interessierten Schüler, dem

auch Texte über die Verfassung der BRD, Arbeitsrecht oder Wirtschaftslehre zuzumuten sind.

Zur methodischen / fachwissenschaftlichen Position enthält das Lehrwerk keine Angaben.

Hinweise für den Lerner enthält das Sprachheft 1 in insgesamt 14 Zeilen (allgemeine Übungsanweisungen). Sonst erhält der Lerner keinerlei Hinweise als den, daß er ein Wörterbuch zu Rate ziehen solle.

Ein bestimmter angestrebter Abschluß ist nicht erschließbar.

9.2. Struktur des Lehrwerks

Genereller Aufbau: Die Bände 1 und 2 enthalten Sachtexte. Auf den Text folgen jeweils in strengem Aufbau

- a) Fragen zum Textinhalt,
- b) Übungen: Umformungsübungen,
- c) Aufgaben zur Erweiterung des Wortschatzes und des Ausdrucks,
- d) Übungen (Grammatik): Ergänzung fehlender Wörter und Endungen,
- e) grammatische Übungen: (weitere) Transformationen

Zu jedem Themenbereich gibt es mehrere Texte, eine sprachliche oder inhaltlich-situative Entwicklung ist jedoch nicht zu erkennen.

Die Übungen haben unterschiedliche grammatische Schwerpunkte. Im Sprachheft 1 gibt es z.B. Übungen zum Bereich des Prädikats, der Prädikatsergänzung usw. Eine weitergehende Organisation, vor allem inhaltliche Schwerpunkte sind nicht erkennbar.

Beziehungen zwischen den Texten sind jeweils in Form von Themengruppen gegeben.

Da das Werk ausschließlich Sachtexte enthält, stellt sich die Frage nach unterschiedlichen Textsorten nicht.

Von einem Verbund der verschiedenen Teile des Lehrwerks kann nur bedingt gesprochen werden. Im Sprachheft wird bei den Übungen auf

die jeweils heranzuziehenden Kapitel der Grammatik verwiesen; es fehlen aber Hinweise auf die Verknüpfung von Textbänden und Sprachheften. Je nach Fehlern und Schwierigkeiten, die bei den Schülern auftreten, soll der Lehrer über die Übungen in den Textbänden hinaus die Sprachhefte heranziehen und entsprechende Übungen auswählen. Von einem integrierten Lehrwerk kann dabei nicht gesprochen werden.

Die Behandlung der einzelnen Texte ist nicht in der vorgegebenen Reihenfolge verbindlich, sie kann vielmehr je nach Bedarf und Interesse variiert werden. Dabei erscheint die Zuordnung der in den Übungen behandelten grammatischen Erscheinungen zum jeweiligen Text meist als zufällig.

Ein strenger **L e r n r h y t h m u s** ist nicht erkennbar, weil die methodische Umsetzung des Lehrwerks weitgehend dem Lehrer überlassen bleibt.

9.3. Verwendung des Lehrwerks

Für den Selbstunterricht kann das Lehrwerk nicht empfohlen werden, weil neben detaillierten Arbeitsanleitungen auch ein Schlüssel mit Lösungen für die Übungen fehlt. So eignet sich das Lehrwerk als Ergänzungsmittel (zur Differenzierung und Erweiterung) für den Klassenunterricht. Soll das Werk als Leitmedium für den Klassenunterricht dienen, so hat der Lehrer zunächst selbst eine didaktische Konzeption zu entwickeln und die von Textbänden, Sprachheften, Grammatik und Tonbändern bereitgestellten Materialien im Hinblick auf seine Adressaten erst zu organisieren.

Entsprechend dem oben Gesagten fehlen im Lehrwerk auch Hinweise auf die zeitliche Erstreckung. Texte und Übungen lassen sich jedoch ohne Zweifel zu sinnvollen Unterrichtseinheiten zusammenfassen bzw. untergliedern.

9.4. Fertigkeiten

In den geprüften Teilen des Lehrwerks werden verstehendes Lesen, produktives Sprechen und Schreiben geübt. Einige Fragen zum Textinhalt eignen sich eventuell für schriftliche Stellungnahmen. Die

Tonbänder, mit denen Hörverstehen und imitatives Sprechen geübt werden sollen, lagen nicht zur Prüfung vor. Da die Unterrichtsorganisation dem Lehrer überlassen ist, kann auch keine feste Reihenfolge für den Erwerb der verschiedenen Fertigkeiten angegeben werden. Bei Fortgeschrittenen wird - auch die Übungen lassen dies erkennen - die gleichzeitige Aneignung und Verwendung aller genannten Fertigkeiten vorausgesetzt.

Produktives Sprechen erscheint übrigens bei der Konzeption der Textbücher und Übungen eher als Nebenprodukt. Für verstehendes Lesen, Schreiben und den Erwerb grammatischer Strukturen bietet das Lehrwerk immerhin ausreichende Übungsmöglichkeiten.

Es gibt jedoch weder in den Textbänden noch in den Sprachheften eine erkennbare oder gar geplante grammatische Progression.

9.5. Übungen

In den Textbüchern 1 und 2 werden Fragen zum Text gestellt; weitere Übungen betreffen Ausdrücken eines Sachverhalts mit verschiedenen sprachlichen Mitteln sowie Wortschatzerweiterung; schließlich findet man Ergänzungs- und Umformungsübungen. Das Sprachheft 1 enthält darüber hinaus Konjugationsübungen, Umformungsübungen etc.

Ausdrucksgrammatische Wiederholungsübungen werden mit möglichen Wissenslücken auch bei fortgeschrittenen Schülern begründet.

Eine knappe Begründung der oben genannten 5 Übungstypen der Textbücher enthält das Vorwort.

Der Wortschatz wird vor allem in den Textbänden geübt. Diese Übungen dienen durchweg der Wiederholung der Grammatik, der Einsicht in sprachliche Zusammenhänge und generell der Sprechfähigkeit.

Die Übungen zur Wortschatzerweiterung sind in der Hauptsache Wortfeldübungen, die bei methodisch geeigneter Weiterführung gute Resultate haben können.

Es fehlen Hilfen für die Diskussionen und auch ein Schlüssel mit Lösungen für die Übungen.

Die Übungen sind weder deutlich kontextbezogen, noch bestehen innerhalb der Übungen dialogähnliche Zusammenhänge. Dies führt be-

sonders in den Übungen, in denen Sachverhalte mit anderen sprachlichen Mitteln ausgedrückt werden sollen, häufig zu problematischen Gleichsetzungen. Vergleiche: Sachtexte 2, S. 34/35:

*Die Leistungen werden verkannt
= nicht erkannt*

Erfreulich ist die Tatsache, daß die Übungssätze inhaltlich in Zusammenhang mit den Sachtexten stehen; sie sind allerdings oft zu lang und können so verwirren und ermüden. Eine *Aktivierung* der Lerner erfolgt recht ungezielt, was die angestrebten Fertigkeiten angeht. Was die *Motivierung* betrifft, so werden die Schüler wahrscheinlich im allgemeinen der Meinung sein, daß sie viel lernen, weil jedes zu übende Problem auf einen sehr einfachen Nenner gebracht wird; dies gibt dem Lerner das Gefühl, das Problem damit auch schon zu bewältigt haben. Erschwerend für die Motivierung dürfte der Niveauunterschied zwischen Wortschatz (planlos, kompliziert, speziell) und grammatischen Übungen sein.

9.6. Sprachdidaktische Konzeption

Das Lehrwerk ist einsprachig und traditionell grammatisierend angelegt, doch wird dieses im Grunde herkömmliche Konzept ergänzt durch inhaltbezogene Textarbeit.

Der Lehrer erhält, falls er über die vorgegebenen Fragen zum Text hinausgehen will, keinerlei Hilfen. Es dürfte auch ein offenes Problem sein, wann denn die Fragen zum Textinhalt als ausreichend beantwortet gelten können und wie die jeweils als erste Übung angesetzte Diskussion/Stellungnahme in den Fragen zum Textinhalt sprachlich gesichert werden soll.

Semantisierung: Wort- und Sacherklärungen sind nur in geringem Maße vorhanden. Die Übungen "Ausdrücken des gleichen Sachverhalts mit anderen sprachlichen Mitteln" lassen sich als vereinfachte "Übersetzungen" von "auffälligen Ausdrucksformen" ebenso wie die Rückübersetzungen zur Verständnissicherung benutzen. Generell sind die Übungen zur Semantisierung und Verständnissicherung jedoch zu knapp; die Auswahl der erläuterten Ausdrücke ist mehr

oder weniger willkürlich.

Von **G r a m m a t i k**, die als "Ballast" bezeichnet wird, sind die Textbücher ausdrücklich freigehalten.

Die "Deutsche Grammatik im Überblick" gibt Regeln und Beispielsätze in der Zielsprache und benutzt durchgängig die lateinische Terminologie. In den Sprachheften taucht die Grammatik in Form systematischer Drillübungen auf, auch hier in lateinischer, teilweise jedoch eingedeutschter Terminologie. Zum Teil werden Terminologie und Ansatz der "funktionalen"/inhaltbezogenen Grammatik benutzt. In der Grammatik werden die Sprachstrukturen durch Schemata, graphische Hilfen und Beispiele anschaulich erläutert. Es bestehen jedoch Zuordnungs- und Erläuterungsdiskrepanzen zwischen Graphik und Sprachheft 1. So wird zum Beispiel die Flexion des Verbs im Sprachheft 1 beim "Prädikat" behandelt, in der Grammatik jedoch unter dem Titel "Das Verb", während hier das "Prädikat" unter den "Funktionen im Satz" erscheint. Ebenso gibt es Diskrepanzen zwischen Sprachheft 1 und Grammatik im Überblick bei der Behandlung des Konjunktiv II.

A u s s p r a c h e wird in den geprüften Teilen des Lehrwerks nicht behandelt.

9.7. Deutsch: Abgrenzung, Texte

Abgrenzungskriterien werden weder für den Wortschatz noch für grammatische Komplexität angegeben. Es wird auch nicht gesagt, ob die gesprochene oder die geschriebene Sprache im Vordergrund steht.

Die Texte sind alle schriftsprachlicher Natur, aber im Vorwort zum Sprachheft 1 heißt es, daß "das Hauptgewicht in diesem Stadium des Lernens... auf der Entwicklung einer korrekten Sprechfähigkeit des Schülers zu liegen" hat. Daß die vorhandenen Übungen diesen Gegensatz nicht überbrücken können, wird erst später ausgeführt.

Dialektale Unterschiede des deutschen Sprachraums werden nicht aufgezeigt. Auch die Fachsprachenproblematik wird durch die nur sporadisch auftretenden Fachtermini nicht zureichend deutlich.

Faktisch wird ein Deutsch geboten, daß teilweise im lexikalischen Bereich, aber auch im Bereich der Satzstrukturen recht schwierig ist. Die Inhaltsverzeichnisse von Sprachheft und Grammatik im Über-

blick zeigen, daß ein umfassender Überblick über die Grammatik angestrebt wird. Auf den ersten Blick erfreulich ist, daß die Modaladverbien geübt werden und daß auch die verschiedenen Satzstrukturformen vorgestellt werden.

Alle Texte sind authentisch. Sie stammen aus Zeitungen, populärwissenschaftlichen Zeitschriften und Sachbüchern. Aus den Quellenangaben geht leider nicht hervor, ob die Texte dabei gekürzt oder irgendwie bearbeitet wurden. In zahlreichen Fällen wäre eine gründliche Vereinfachung der sprachlich oft unnötig schwierigen Texte wünschenswert gewesen.

Es handelt sich allgemein um expositorische Texte. Dies ist angesichts der oben angegebenen Quellen nicht anders zu erwarten. Daß dabei dialogische Texte überhaupt nicht auftauchen, muß bedauert werden. Der Autor ist offenbar peinlich darum bemüht, kontroverse Themen zu vermeiden. Die angeschnittenen Themen sind deshalb im allgemeinen nicht aktuell und in keiner ersichtlichen Weise auf die Adressaten bezogen. Das schließt nicht aus, daß eine ganze Reihe von Texten für viele Studenten interessant sein können. Immerhin wird besonders dem künftigen Studenten naturwissenschaftlicher Fächer durch die große Zahl der wissenschaftlich-technischen Texte eine Hinführung zu neueren Erkenntnissen mit dem dazugehörigen Wortschatz geboten. Die Texte sind mit durchschnittlich eineinhalb Seiten von einer Länge, die noch gut zu bewältigen ist. Zu begrüßen ist auch, daß jeweils neuere Texte einem übergreifenden Thema zugeordnet sind.

Gerade die Tatsache, daß in den Texten keine Standpunkte bezogen werden, daß kein Pro und Contra aufgezeigt wird, führt dazu, daß die "sorgfältige Textarbeit", wie sie auch in den anschließenden Übungen angelegt ist, eher zu einer bloß inhaltlichen und wortschatzmäßigen Aufbereitung führt. Daß sie "zur Diskussion" anregen und zum "interessanten Gespräch in der zu erlernenden Sprache" führen, muß bezweifelt werden.

Die "Deutsche Grammatik im Überblick", die auf der "Grammatik der deutschen Sprache" von Schulz-Griesbach beruht, greift an keiner Stelle über den Rahmen des Satzes hinaus. Entsprechend taucht Textkonstitution an keiner Stelle des Lehrwerks explizit auf; sie wird auch implizit nicht geübt.

9.8. Phonetik

Unter der Überschrift "Zur Intonation" bringt die Grammatik zwei Seiten zu Intonation und Akzent. Es handelt sich um eine Aufstellung allgemeiner Regeln, zu denen jeweils mehrere Beispielsätze angeführt werden. Da sich dieser Teil an das Kapitel Satzbau anschließt, ist er gut verständlich und hilfreich.

Segmentale Phonetik wird - auf dieser Stufe verständlich - im Lehrwerk nicht geübt.

9.9. Morphologie und Syntax

Es wurde schon erwähnt, daß die beiden Textbände weitgehend von Grammatik freigehalten sind. Die Umformungsübungen behandeln häufig Nominalisierungen und Stellungsregeln. Im ganzen werden jedoch die in den Texten steckenden grammatischen Probleme kaum angesprochen und erklärt. Dies ist besonders bedauerlich, weil Darstellung und Übungen in der "Grammatik im Überblick" und im Sprachheft 1 ebenfalls fast ausschließlich kontextlos sind und so dem Lernenden den Gebrauch der einzelnen Erscheinungen nicht wirklich nahebringen können.

Die "Deutsche Grammatik im Überblick" bringt Regeln, Tabellen, Listen und Übersichten. Die Terminologie ist lateinisch, manchmal eingedeutscht, mit inhaltbezogenen Einflüssen. Die Tabellen bzw. Übersichten sind in ihrer lateingrammatischen Vollständigkeit irreführend, teilweise falsch. Dies gilt besonders für die Konjugationstabellen (S. 28-37), wo viele vollkommen ungebräuchliche Formen auftreten, z.B. *ikr werdet... gesollt haben, ich werde... sollen*. Hierzu paßt schlecht, daß im "Gebrauch der Zeitformen" (S. 38) das Futur II überhaupt nicht erwähnt wird. Der Gebrauch der Formen wird sporadisch und unzureichend erklärt. Der Autor glaubt offenbar, daß der Gebrauch in der Regel hinreichend durch einen oder zwei Beispielsätze erklärt sei.

Das Sprachheft (I) vermag trotz der parallelen Kapitelabfolge die Mängel der "Deutschen Grammatik im Überblick" keineswegs auszugleichen. Die Einsetz-, Umformungs- und Ergänzungsübungen wirken durch ihre übertriebene Formalität und ihre Bezugslosigkeit häufig stupide und motivationstötend; vgl. Sprachheft Übung 134: *Vom*

Bootsrumpf wird Wasser durchgelassen. Übung 138: *Unsere Firma will Ihrem Angebot näher treten.* Die Übungssätze stehen im leeren Raum. Selbst dort, wo der Bezug klar ist oder leicht klar gemacht werden könnte, wird jede Konkretisierung vermieden; vgl. Übung 147: *Die Pockenepidemie in unserer Gegend hat nicht auf die benachbarten Landesteile übergreifen.* Übung 175: *Das Autobahnnetz erstreckt sich über das ganze Land.* Die Übungen zum Passiv und zur Negation bestehen meist darin, daß die Sätze der zwei vorangegangenen Übungen ins Passiv gesetzt bzw. verneint werden müssen. In sehr vielen Übungen wird einer bestimmten grammatischen oder lexikalischen Form (z.B. dem Futur) eine bestimmte Bedeutung zugeordnet (Absicht, Erwartung). Dazu werden Sätze geübt wie *Ich werde nach München fahren.*, *Ich werde mir einen neuen Anzug kaufen.* (Übung 7), die als mündliche Äußerung einfach nicht dem Sprachgebrauch entsprechen. Für den Schüler ist es aber gerade wichtig zu erfahren und zu üben, was eine im System vorhandene Form leisten kann und was sie nicht leistet.

Die Gleichsetzung von Ausdruck und Inhalt ist an vielen Stellen bedenklich. In Übung 75 wird der Partikel *aber* die Bedeutung "Anerkennung, Bewunderung" zugeordnet. Zu den Beispielen (*Du kommst aber pünktlich. Das war aber nett von Dir.*) lassen sich ohne weiteres Gegenbeispiele finden (*Du kommst aber unpünktlich. Das war aber gemein von Dir.*), die zeigen, daß *aber* die oben angegebene Bedeutung nicht zwingend besitzt, sondern nur je nach Kontext haben kann.

Störend fällt allgemein auf, daß Erklärungen nicht am Anfang der Übungen gegeben werden, sondern nur ab und zu an deren Ende.

9.10. Lexik

Wortschatz wird in den Übungen zur Erweiterung des Wortschatzes und des Ausdrucks geübt. Meist wird freilich nur das Erinnerungsvermögen in Bezug auf den Wortschatz im Text überprüft. Das ist oft nicht sehr produktiv, z.B. wenn der Satz *Um sie herum war nur Einsamkeit.* in den im Text vorhandenen *Einsamkeit umwehte sie.* zurückverwandelt werden muß.

Es bleibt viel Wortballast, der auch nach Absolvierung der Übungen nicht Bestandteil des aktiven Wortschatzes fortgeschrittener Lernender sein wird; vgl. im Textbuch 1, S. 72: *Lötzinn, Rostfraß, Elek-*

trophorese, Galvanik.

Ansätze zur Gliederung des Wortschatzes gibt es wiederum in den Übungen zur Erweiterung des Wortschatzes und des Ausdrucks, wenn nämlich thematisch zusammenhängende Lexeme aus dem Text herausgesucht werden sollen. Diese stereotype Aufgabenstellung wird manchmal überstrapaziert.

W o r t b i l d u n g wird nicht erklärt und nur wenig geübt.

9.11. Kontrastivität

Das Lehrwerk ist nicht kontrastiv angelegt.

9.12. Thematische Zielangabe

Nach dem Vorwort der Textbücher wird die "Fähigkeit, eigene komplexere Informationen bewältigen zu können" (S. V), als Lernziel genannt. Dementsprechend werden Texte vorgestellt, "die sich mit Themen unserer modernen Umwelt beschäftigen" und "für ein breites Leserpublikum" geeignet sind (ebenda). Ein genaueres Konzept bei der Textauswahl ist nicht erkennbar. Der Zusammenhang von Sprach- und Kulturvermittlung bleibt unreflektiert.

9.13. Kommunikation, Gesellschaft, Situationen

Die Texte in den beiden Textbüchern sind verschiedenen Bereichen der Wirklichkeit entnommen. Die Themenskala reicht von der Verfassung der Bundesrepublik über sozialpsychologische Probleme, Wirtschaft und Medienproblematik bis zur Friedensforschung (Auszug aus einer Rede Gustav Heinemanns). Insgesamt dominieren Texte aus dem Bereich der Technik und der Wissenschaften, während die Problemkreise Politik und soziale Fragen nur sehr kurz berührt werden. Nur zwei der 57 Texte befassen sich mit der politischen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland, und nur zwei weitere geben über soziale Ordnungen in Deutschland Auskunft. Entsprechend dürftig sind die Informationen im Sprachheft und in der Grammatik, wo sich so gut wie keine deutschlandkundlichen Mitteilungen finden.

Streng genommen ist der Informationsgehalt der Texte oft recht gering. In der Regel wird ein Thema nur aufgerufen, anstatt gründlich analysiert zu werden. Insofern wäre eine geringere Themenzahl bei besserer Durcharbeitung nützlicher gewesen.

Von einer Thematisierung bestimmter wichtiger Lebenssituationen wurde gänzlich abgesehen; begründet hat der Verfasser dies nicht. Von einer Ausnahme (Dialog "In der Autowerkstatt", S. 36 - 11 Zeilen!) abgesehen, bringt auch das Sprachheft keine Situationsbeschreibung. Es beschränkt sich vielmehr auf Übungssätze, die zwar meist in einer allgemeinen Art gegenwartsbezogen sind, jedoch kaum zum Informationspotential des Lehrwerks beitragen.

Nichtverbale Faktoren der Kommunikation werden nicht thematisiert; wissenschaftliches Arbeiten, Lesen etc. ebensowenig. Von Organisation und Organisationen deutscher Wissenschaft wird nicht gehandelt. Nirgendwo werden Texte als Teile einer kommunikativen Handlung (etwa der wissenschaftlichen Erörterung) verdeutlicht.

9.14. Kulturgeographie, Kulturrelativierung, Deutschlandbild

Die Textauswahl enthält keinerlei Sachtexte mit kulturgeographischen Fragestellungen. Von der deutschen Industrielandschaft erfährt der Lernende nichts. Der Kulturbegriff, der auf S. 29 f., *Moderne Welt 2*, vorgestellt wird, und die zustimmenden Fragen auf den folgenden Seiten sind in verschiedener Hinsicht angreifbar. Das Verfahren der bloßen Rekapitulation, das an diesem Beispiel deutlich wird, verhindert kritische Bewußtmachung und Erörterung der behandelten Themen.

Eine kulturrelativierende Perspektive ist nicht zu erkennen. Die präsentierten Texte könnten in einem Lehrbuch jeder anderen Sprache stehen. Naiv wird zu oft das unbegründet Ausgewählte als das Richtige weitergegeben.

Ein Deutschlandbild bietet das Lehrwerk nicht.

10. SCHADE (Kurztitel)

10.0. Untersuchte Materialien:

Schade, G.:

Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften,
Berlin ⁵1975 (E. Schmidt)

10.1. Lernziele und Methoden

H i n w e i s e f ü r d e n K u r s l e i t e r werden nur in einem sehr kurzen Vorwort gegeben. Das Buch möchte danach den Weg in die Sprache der Wissenschaft ebnet, es möchte einzelne sprachliche Phänomene in syntaktischem Zusammenhang zeigen. "Wissenschaftssprache" wird dabei auf alle Fachrichtungen bezogen; eine der Grundlagen ist die Unterrichtspraxis am Studienkolleg Berlin. Lernziel ist eine Sprachbeherrschung, wie sie bei Aufnahmeprüfungen an Universitäten und Studienkollegs verlangt wird.

Insgesamt müssen die Hinweise für den Kursleiter als zu wenig detailliert bezeichnet werden.

Z i e l g r u p p e sind Ausländer, die in Deutschland studieren oder wissenschaftlich arbeiten wollen. L e r n v o r a u s - s e t z u n g sind Grundkenntnisse im Deutschen.

Die m e t h o d i s c h e u n d f a c h w i s s e n - s c h a f t l i c h e P o s i t i o n wird nur knapp skizziert. Als Grundlagen werden Strukturalismus und Transformationsgrammatik genannt, dazu wird (S. 254f.) noch ein Literaturverzeichnis sprachwissenschaftlicher Werke geboten. Auch diese Hinweise sind zu pauschal und daher kaum brauchbar.

H i n w e i s e f ü r d e n L e r n e r : "Er ist aufgefordert, das vorgelegte Sprachmaterial aus seinen Fachbüchern zu ergänzen, um so mit Hilfe dieses Buches in die Sprache seines eige-

nen Fachgebiets immer tiefer hineinzudringen." (S. 5f.). Auch die Hinweise für den Lerner, nicht zuletzt die pauschale Forderung selbständigen Arbeitens, dürften wenig hilfreich sein. Die Übungen zum Beispiel sind ohne Schlüssel für die Eigenkontrolle ungeeignet.

Als **A b s c h l u ß** wird offensichtlich die Abschlußprüfung an Studienkollegs bzw. die Aufnahmeprüfung an Hochschulen angestrebt. Es wird nicht im einzelnen gesagt, inwieweit sich das Buch auf solche Prüfungen bezieht.

10.2. Struktur des Lehrwerks

Das Buch enthält sieben grammatikbezogene Kapitel, die generell gleich aufgebaut sind: "Am Anfang jedes Abschnittes steht eine eingehende Beschreibung der sprachlichen Erscheinung, mit der man es zu tun hat. In den nachfolgenden Einzelübungen werden die Kenntnisse gefestigt. Am Schluß jedes Kapitels findet man einen wissenschaftlichen Text, in dem das behandelte Phänomen häufig anzutreffen ist." (S. 5). Öfter sind die Texte auch als Einsetzübungen ausgearbeitet. Das Buch folgt keiner kontinuierlichen sprachlichen oder inhaltlich-situativen Entwicklung, es wird vielmehr ausdrücklich darauf hingewiesen, daß es je nach Kenntnisstand auch schwerpunktmäßig durchgearbeitet werden kann. Der Aufbau orientiert sich an den grammatischen Schwerpunkten der sieben Kapitel. Zwischen diesen Kapiteln sind keinerlei Beziehungen vorhanden. Der jeweilige sprachliche Schwerpunkt eines Kapitels ist das gewichtigste Charakteristikum einer Lektion. Auch die Teile einzelner Lektionen sind nur bedingt sinnvoll aufeinander bezogen: Es handelt sich um grammatische Darstellung und Übungen, wobei das Sprachmaterial der Übungen häufig nichts mit spezifischer Wissenschaftssprache zu tun hat.

Der **L e r n r h y t h m u s** Beschreibung - Übung - Text kann für einen Selbstlerner durchaus sinnvoll sein; fragwürdig wird das Prinzip aber dann, wenn sich der Lerner komplizierten Grammatikerklärungen gegenüber sieht, die er ohne Textzusammenhang verstehen soll. Über diese Grobstruktur hinaus ist ein Lernrhythmus nicht vorhanden.

10.3. Verwendung des Lehrwerks

Das Lehrwerk eignet sich für den Selbstunterricht - wobei allerdings der fehlende Schlüssel eine Selbstkontrolle und Selbstkorrektur unmöglich macht - sowie als Leitmedium für den Klassenunterricht.

10.4. Fertigkeiten

Von der Themenstellung des Buches her würde man in erster Linie die Ausbildung des verstehenden Lesens, verbunden mit dem produktiven Sprechen, erwarten. Demgegenüber ist festzustellen, daß Techniken zur Informationsaufnahme aus schriftlichen Texten überhaupt nicht vermittelt werden, wohl aber Wiedergabeaufgaben (Textwiedergabe, Diskussion). Neben dem offensichtlich nicht besonders stark anvisierten Lesen stehen daher das produktive Sprechen, auch das Schreiben als weitere Fertigkeiten - es wird allerdings an keiner Stelle deutlich, welche Fertigkeiten nun gezielt ausgebildet werden sollen. Wegen des allzu umfangreichen Informationsanteils ist das Lehrwerk eher ein Nachschlagebuch. Der Übungsteil mutet wenig reizvoll an.

10.5. Übungen

Das Buch enthält Einsetz-, Ergänzungs- und Umformübungen. Diese Übungen dienen vor allem der Systematisierung der Grammatik, aber auch der Einübung des Wortschatzes. Eine Begründung der Übungsformen wird nicht gegeben.

Die syntagmatischen Beziehungen werden nur in den Umformungsübungen berücksichtigt. Sonst stellen die ziemlich einfallslosen Übungen oft reinen morphologischen Drill dar. Man merkt es den Übungssätzen an, daß sie zu Demonstrationszwecken konstruiert wurden:

4. Die Zahl der Arbeitslosen ist in diesem Lande erschreckend hoch. 5. Das Haar wächst fortwährend nach. 6. Diese Vorgänge unterscheiden sich grundlegend. (Übung 1, S. 152).

Durch bestimmte Aufgabentypen ("Bilden Sie von den folgenden Verben das Partizip I und II") entstehen häufig Formulierungen, die

nicht dem Sprachgebrauch oder dem Register der verwendeten Texte entsprechen.

Zwischen oder innerhalb der einzelnen Übungen bestehen keinerlei dialogähnliche Zusammenhänge. Im Hinblick auf Motivierung und Aktivierung der Lerner müssen die Übungen negativ beurteilt werden. Es überwiegt langweiliger Schematismus, Aktivierung dürfte nur bei äußerster Geduld und Selbstdisziplin, Motivierung nur bei tiefer Grammatikgläubigkeit möglich sein.

10.6. Sprachdidaktische Konzeption

Es handelt sich um ein grammatisches Übungsbuch herkömmlicher Art. Dem Lehrer werden keinerlei Hilfen an die Hand gegeben, um eine bestimmte methodische Konzeption mit diesem Buch zu realisieren.

Von einer geregelten **P r o g r e s s i o n** kann man bei den vorliegenden, jeweils in sich grammatikorientierten Kapiteln nicht sprechen. Reihenfolge und Auswahl für die Durcharbeitung der Kapitel sind ausdrücklich freigestellt.

Die **S e m a n t i s i e r u n g** dürfte auf dieser fortgeschrittenen Stufe kein Problem darstellen. Es ist daher konsequent, daß hierzu keine Hilfen gegeben werden.

G r a m m a t i k wird explizit unter Verwendung lateinisch-deutscher Terminologie behandelt. Die Sprachstrukturen werden durch Beispielsätze verdeutlicht. Erläuterungen werden ausschließlich in der Zielsprache gegeben. Es ist allerdings völlig unverständlich, weshalb der Autor nur einige wenige Kapitel aus der Grammatik behandelt, wo doch für das Leseverständnis der Einblick in die Struktur des ganzen deutschen Satzes nötig ist. Außerdem sind die behandelten Teilaspekte nicht alle gleich wichtig (vgl. Kapitel II; Die Deklination des Adjektivs). Über diesen Mangel kann der seit Jahren in Aussicht gestellte, aber immer noch nicht erschienene zweite Band bislang nicht hinweghelfen.

A u s s p r a c h e wird nicht behandelt.

10.7. Deutsch: Abgrenzung, Texte

Das Buch, das zur Erreichung seines Lernziels nicht näher definierte Grundkenntnisse voraussetzt und "den Weg in die Sprache der Wissenschaften ebnet" möchte (S. 5), berücksichtigt alle Fachrichtungen, "wenn auch die von den Ausländern bevorzugten Fächer besonders berücksichtigt wurden" (S. 5).

Der Schwerpunkt des Buches liegt offensichtlich auf der geschriebenen Sprache. Umwandlungsübungen von geschriebener in gesprochene Sprache fehlen deshalb, obwohl dies gerade für Vorlesungen, Seminare, Übungen und fachgebundene Diskussionen wichtig wäre.

Die Übungssätze zu den jeweiligen grammatischen Kapiteln entstammen überwiegend nicht der Wissenschaftssprache. Möglicherweise erhofft sich der Autor größere Verständlichkeit bei gemeinsprachlichen Beispielsätzen. Er erliegt aber damit, wie die Verfasser anderer Fachlehrbücher, der Gefahr, Lehrbuchdeutsch zu erzeugen; vgl. S. 126:

*Man gelangt über eine Treppe in den Garten,
von dessen Blüten der Gärtner die Früchte
abpflückt.*

Dieser Satz dürfte jedenfalls nicht der Fachsprache der Hortikultur zuzurechnen sein.

Manchmal wird versucht, Wissenschaftsdeutsch zu erzeugen, indem lehrbuchdeutsche Beispielsätze mit "wissenschaftlichen" Lexemen gefüllt werden, etwa nach dem Muster

*Vater schenkt der Mutter Blumen.
= Der Professor gibt dem Studenten den Seminarschein.*

Von dieser Machart ist der Satz

*Der Professor sprach in seiner Vorlesung über eine
Krankheit, über die er viele Aufsätze geschrieben
hat. (S. 126)*

Weder weist dieser Satz irgendwelche wissenschaftsspezifischen, vom Gemeindefrischen abweichenden Kennzeichen auf, noch kann er eine auch nur minimale Gebrauchswahrscheinlichkeit für sich in An-

spruch nehmen.

Die einzelnen Kapitel behandeln folgende Probleme:

Präpositionen
 Deklination des Adjektivs
 Relativsatz
 Partizip
 Kausalsätze und Kausalangaben
 Konjunktiv
Es

In diesen Kapiteln sollen "einzelne sprachliche Phänomene im syntaktischen Zusammenhang" gezeigt werden (S. 5). Für den zweiten Band werden u.a. Passiv und Ersatzpassiv sowie Artikelgebrauch angekündigt. Diese Themen wären freilich für die Wissenschaftssprache wichtiger gewesen als etwa die Deklination des Adjektivs und wohl auch das Kapitel über *Es*. Die Texte sind bis auf einen oder zwei nur Originaltexte. Meist handelt es sich um Ausschnitte aus längeren Texten bzw. Büchern. Die Texte verteilen sich wie folgt auf einzelne Fachgebiete:

Literatur (keine Sekundärliteratur)	12
Medizin	7
Volkswirtschaft/Betriebswirtschaft	5
Geschichte	4
Physik	3
Soziologie	2
Philosophie	2
Jura	1

Diese Tabelle gibt nicht genau die tatsächliche Verteilung wieder, weil die Texte von sehr unterschiedlicher Länge sind (von 6 Zeilen bis 2 Seiten). Dennoch überrascht die hohe Zahl der literarischen Texte, die ja, da es sich um Originalliteratur handelt, nicht zum Bereich der Wissenschaftssprache gehört und da außerdem die Literaturwissenschaft sicher nicht zu den "von den Ausländern bevorzugten Fächer(n)" (S. 5) gehört.

T e x t k o n s t i t u t i o n wird nicht bewußt gemacht und nicht geübt, obwohl dies gerade für das Abfassen von Referaten, Berichten und anderen wissenschaftlichen Arbeiten für ausländische Studenten sehr wichtig wäre. So wird es wohl auch nach der Arbeit mit diesem Buch dabei bleiben, daß ausländische Studenten ihre Arbeiten von deutschen Kommilitonen verbessern lassen, bevor sie sie abgeben.

10.8. Phonik

Sie wird, was von der Konzeption des Buches her gerechtfertigt ist, nicht behandelt.

10.9. Morphologie und Syntax

Der Einfluß der Transformationsgrammatik, der das Buch laut Vorwort (S. 5) viel zu verdanken hat, wird in Darstellung und Übungsformen nicht sichtbar. Das Buch enthält immerhin eine ganze Reihe fast vollständiger Listen, die wohl eher für den Lehrer nützlich sein können, sicher aber auch für den Lernenden:

- ca. 800 Verwendungsbeispiele für Verben;
- ca. 800 Beispielphrasen für die Verwendung von Präpositionen;
- ca. 400 Verbindungen von Präposition, Substantiv und Verb;
- ca. 100 Adjektive mit Präpositionen;
- ca. 100 präpositionale Attribute

Alle diese Listen sind im Kapitel "Präpositionen" enthalten, das denn auch 40 Prozent des gesamten Buches ausmacht. Obwohl gewisse präpositionale Fügungen in der Wissenschaftssprache wahrscheinlich eine besonders wichtige Rolle spielen, gewinnt man doch den Eindruck, als sei diesem Problembereich zu viel Raum zugestanden worden.

An diese langen Listen schließen sich in der Regel nur einige Einsetzübungen an. Dies muß, da der Lehrvorgang auf diese Art völlig unstrukturiert ist, den Studierenden frustrieren. Überdies werden

die grammatischen Erscheinungen ganz undifferenziert aufgelistet, z.B. die Präpositionen mit dem Dativ; daß diese ganz unterschiedlichen Verwendungsrestriktionen unterliegen, wird nicht erklärt.

Bei der Prüfung entstand der allgemeine Eindruck, daß die ausgewählten Grammatikkapitel zwar ausführlich dargestellt wurden, aber eben nicht mit Rücksicht auf die speziellen Probleme, die ausländische Studenten im Bereich Wissenschaftsdeutsch haben. Es gibt z.B. keine Hinweise darauf, was häufiger oder anders ist als in der Standardsprache.

In diesem Zusammenhang muß auf das Fehlen der Nominalstilproblematik hingewiesen werden. Wenn man die natur- und sozialwissenschaftlichen Texte und einen kleinen Teil der Übungen wegließe, so würde man sicher den Eindruck gewinnen, es handle sich um ein allgemeines Lehrbuch mit ausgewählten Grammatikkapiteln für Fortgeschrittene. Der Anspruch des Buches, eine Einführung in die Sprache der Wissenschaften zu geben, wird durch die Textauswahl vielleicht teilweise begründet, aber in allen anderen Bereichen nicht erfüllt.

10.10. Lexik

Der Wortschatz erscheint nicht gegliedert. Wortbedeutungen werden auch nicht erklärt, was auf dieser Stufe gerechtfertigt ist.

"Wortbildung im wissenschaftlichen Bereich" soll laut Vorwort in einem weiteren Band behandelt werden.

10.11. Kontrastivität

Das Lehrwerk ist nicht kontrastiv angelegt.

10.12. Thematische Zielangabe

Angaben über Integrationsbemühungen von Sprach- und Kulturvermittlung werden im Lehrwerk nicht gemacht. Auch hinsichtlich der Durchführung der Absicht, "den Weg in die Sprache der Wissenschaften (zu) ebnen", ist keinerlei Konzeption der Textplanung als Themenplanung erkennbar. Welche die "von den Ausländern bevorzugten Fächer" (Vorwort S. 5) sind, bleibt dunkel.

10.13. Kommunikation, Gesellschaft, Situationen

Vom Lehrwerk werden keinerlei Einblicke in Bereiche gesellschaftlicher Wirklichkeit vermittelt, obwohl man sicherlich leichter "den Weg in die Sprache der Wissenschaften ebnen" könnte, wenn man zugleich Aufschlüsse über wichtige Elemente des deutschen Wissenschaftslebens geben würde. Von der Funktion der Wissenschaft, ihrer Organisation, von Bewertungen etc. wird nichts gesagt, was in irgendeiner Hinsicht Durchblick verschaffen würde. Auch Informationen allgemeiner sozialer, politischer, ökonomischer Art, die die deutsche Kultur wenigstens in einigen Aspekten thematisieren würden, bringt das Lehrbuch nicht. Punktuelle Hinweise erscheinen zufällig und ohne Begründung. Sie sind von der Art wie der Satz S. 37: "Im Amt des Regierenden Bürgermeisters von Berlin folgte Willy Brandt auf Otto Suhr." Oder S. 94: "Die deutsche Industrie ist angewiesen auf Rohstoffeinfuhren."

Da das Lehrwerk offenbar eine Orientierung im Wissenschaftsleben nicht vermitteln will, ist es verständlich, daß auf Explikation nichtverbaler Kommunikationsfaktoren verzichtet wird, auch wenn damit zweifellos ein Bedürfnis der Adressaten befriedigt würde. Deshalb können die Texte und Beispielsätze aber auch nicht für sich beanspruchen, als typische Zeugnisse wissenschaftlichen Sprachgebrauchs zu gelten. Zahlreiche Beispielsätze verkennen im übrigen die Kompetenzen und Bedürfnisse der Zielgruppe des Lehrwerks und sind als Meinungsäußerungen ideologiekaltig; vgl. etwa den Beispielsatz für Kausalsätze (S. 166): "Die Kinder dürfen heute länger aufbleiben, wo sie doch den ganzen Tag über brav waren."

10.14. Kulturgeographie, Kulturrelativierung, Deutschlandbild

Kulturgeographische Daten werden nicht mitgeteilt, obwohl der Föderalismus gerade für die Organisation des deutschen Wissenschaftsbetriebes wichtig ist.

Kulturrelativierende Perspektiven finden sich im Lehrwerk zwar nicht als Element einer Informationsplanung, aber doch ausdrücklich in verschiedenen Fragen, die Aspekte der Ausgangskultur des Lernenden in den Erörterungshorizont einzubeziehen suchen, z.B.

S. 90: "Zeigen Sie an Hand von Beispielen aus Ihrem Lande, welche Probleme die Technisierung mit sich bringt!" Solche Fragen bleiben jedoch infolge ihrer Zufälligkeit ohne Aufschlußkraft im Hinblick auf die fremdkulturellen Strukturen.

Ein Bild von Aufbau, Organisation, Wertsetzungen der deutschen Wissenschaft und ihrer politisch-sozialen Realität gewinnt der Benutzer dieses Buches nicht; dagegen lassen manche Meinungssätze, die auf Disziplinierung studentischen Verhaltens gerichtet sind, ein Deutschlandbild möglich werden, das die Deutschen in eine sehr kleinbürgerliche Perspektive rückt. Man vergleiche dazu aus dem Kapitel 1 (Präpositionen) S. 40:

Was sagen Sie da - Frau Krause, daß die Studenten wieder demonstrieren?

Ja wissen Sie, die Leute hier im Hause sagen ja sehr viel da -, daß demonstriert und nicht gearbeitet wird! Aber ich habe - (ich) gesagt, daß ich davon wenig weiß und daher schlecht urteilen kann. Aber hören Sie, - manchen Studenten wird gesagt, daß sie sich nicht die Haare schneiden lassen! Da - möchte ich natürlich nichts gegen die Studenten gesagt haben!

11. SCHÖLER (Kurztitel)

Schöler, Waltraud u.a.:

Programmiertes Deutsch. Ein neuartiger Fremdsprachenkurs,
 Standaard-Moussault-Erasme/Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn

11.0. Untersuchte Materialien:

Lehrbuch Band 1, ²1972

Übungsheft Band 1, 1972

Lehrerheft Band 1, ²1972

Lehrbuch Band 2, 1972

Übungsheft Band 2, 1972

Lehrerheft Band 2, 1972

Hinweise zu Zielsetzung, Aufbau, Struktur und Präsentation, 1973

Bemerkung: In den "Hinweisen" wird kein Übungsheft, dafür
 ein "Schülerarbeitsheft" erwähnt.

11.1. Lernziele und Methoden

H i n w e i s e f ü r d e n K u r s l e i t e r enthalten
 die Lehrerhefte und die "Hinweise", wobei Lehrerheft 1 und
 "Hinweise" zu einem erheblichen Teil wörtlich identisch sind.

Im Hinblick auf Fragen der Motivation, des soziokulturellen Hin-
 tergrunds der Schüler und deren Bedürfnisse sind die Angaben
 recht dürftig. In der Hauptsache wird im Hinblick auf die Vermitt-
 lungstechnik/Programmierung argumentiert. Die Einführung bleibt
 in der pädagogischen Argumentation zu vage, z.B. wenn gesagt wird
 (Lehrerheft 1, S. 5), der Schüler werde "im Insgesamt seiner Per-
 sönlichkeit" angesprochen. Brauchbar für den Lehrer sind daher im
 wesentlichen die methodisch-programmierungstechnischen Hinweise.

Für die theoretische Grundlegung des Kurses wird auf eine Diplomarbeit verwiesen, die nicht vorlag. Ohne diese Arbeit muß die Einführung als zu knapp angesehen werden, vor allem hinsichtlich der Grammatik.

Z i e l s e t z u n g : "Hauptziel... ist Sprechfertigkeit, die eine Kommunikation in unterschiedlichen Situationen ermöglicht." (Hinweise, S. 3) Diesem Ziel sind Leseverständnis und Schreiben-können untergeordnet. Hauptsächlich geht es um "Hörverstehen der Umgangssprache in Alltagssituationen".

Es geht insgesamt um den "Erwerb sprachlichen Basiswissens" (Hinweise, S. 10), wobei "Adressatengruppen ab 13 Jahren" angesprochen sind (Hinweise, S. 3), jedoch seien auch Versuche mit älteren Schülern und Erwachsenen schon in der Erprobungsphase erfolgreich verlaufen (Hinweise, S. 14). Es sei "Anpassung an verschiedene Altersstufen und Schultypen möglich" (Hinweise, S. 14), im Klassenunterricht oder individuellem Unterricht (Hinweise, S. 15).

Vorausgesetzt wird die Beherrschung der Muttersprache und eine gewisse Einsicht in deren System, außerdem die Kenntnis der lateinischen Buchstaben sowie Lesen und Schreiben in der Muttersprache.

Die einzelnen Lektionen enthalten leider keine Angaben von Teilerlernzielen mehr, die Aufgliederung des Lehrwerks wird dadurch erschwert, weil die Wort- und Formenlisten als Zielangaben nicht ausreichen.

Zur **M e t h o d i k** gibt es zahlreiche Bemerkungen. In Hinweise, S. 12f., werden die allgemeinen Vorteile programmierten Unterrichts aufgeführt: Objektivierung, Unabhängigkeit von Ort und Zeit, beliebig häufige Realisierbarkeit, individuelle Anpaßbarkeit, Kontinuität, Aktivierung des Schülers, dauerndes Erfolgserlebnis, Motivation. Eben weil es sich um einen programmierten Kurs handle, gelte: "Für den Kurs ist eine optimale Unterrichtsvorbereitung nachgewiesen, die ihn als Unterricht hoher Qualität nachweist" (Hinweise, S. 12). Als Vorteil wird auch genannt, "... daß der Schüler im Insgesamt seiner Persönlichkeit bei einem Lernen,

das sich als denkendes Handeln vollzieht, ständig angesprochen wird." (Hinweise, S. 13)

Als methodische Voraussetzungen werden lernpsychologische, didaktische und methodische Überlegungen (Hinweise, S. 3) genannt. Zu den linguistischen Grundlagen wird auf traditionelle Verfahrensweisen, Strukturalismus und Dudengrammatik verwiesen (Hinweise, S. 3). Richtig ist daran nur die Berufung auf traditionelle Verfahrensweisen, die im ganzen Unterrichtswerk, vor allem im Lehrerheft, durchschlagen. Die Berufung auf den Strukturalismus ist unbrauchbar, da zum einen nicht spezifiziert wird, welcher "Strukturalismus" gemeint ist, und zum anderen die erkennbaren linguistischen Komponenten des Unterrichtswerks keinesfalls einer bestimmten "strukturalistischen" Richtung zugeordnet werden können. Aus dem Duden (1. oder 2. Auflage der Dudengrammatik) sind immerhin die im Lehrerheft sorgsam registrierten Grundformen deutscher Sätze übernommen - dies darf als durchaus sinnvolles Verfahren gelten.

An Hinweisen für den Lerner gibt es vor den einzelnen Lektionen (Abschnitten) kurze Aufzählungen von neuen Wörtern und Strukturen. Dies ist unzureichend mindestens für den Selbstunterricht. Überhaupt kann das Material nur bei Einbeziehung der Lehrerhefte zum Selbststudium benutzt werden (was allerdings nicht für die Tonbänder gilt). Der Lerner wird lediglich stichwortartig ("mündliche Unterrichtsphase") auf die didaktische Programmierung hingewiesen.

Die Tonbänder als Leitmedium enthalten jedoch Anweisungen, die ausreichend sind, um das Lehrwerk in seiner Basiskomponente zu bewältigen. Der Vorteil, Anweisungen auf Tonband auch dann für den Schüler verfügbar zu machen, wenn er noch nicht lesen kann, wird freilich mit dem Verzicht auf Transparenz, auf Lernzielangaben etc. für den Schüler erkaufte. Bei strenger Orientierung am Band kann der Schüler gleichwohl mit dem Kurs individuell arbeiten; gelegentlich erhält er hier auch Hinweise auf Wiederholungs- und Übungsmöglichkeiten. Diese Form der eigenständigen Arbeit mit dem Material dürfte aber nur dem lerngewohnten Erwachsenen möglich sein.

Ein **A b s c h l u ß** - auch ein nur lehrwerksimmanenter ist wegen des Fehlens präziser (operationalisierter) Lernzielangaben und Tests nicht erkennbar.

11.2. Struktur des Lehrwerks

G e n e r e l l e r A u f b a u : Das Lehrwerk ist in 30 Abschnitte eingeteilt, die sich 3 "Kreisen" zuordnen: Nominativkreis, Akkusativkreis, Dativ-/Genitivkreis.

Alle Lektionen folgen der durch die drei Schwerpunkte festgelegten grammatischen Entwicklung.

Die Lokalisierung der Lektionen in einem weitgehend gleichbleibenden Personenkreis wird nicht ausgeführt, so bestehen nur äußerst lose inhaltliche Verknüpfungen zwischen den einzelnen Lektionen; durchgehend dominiert die Grammatikorientiertheit des Lehrwerks.

Es wird auch nicht nach Textsorten oder nach Situationstypen sortiert; die mündliche Kommunikation in einem durch das gesamte Lehrwerk einheitlichen Stil steht im Mittelpunkt. Der Schüler hat, wenn er dieses Lehrwerk durchgearbeitet hat, überhaupt nichts von den vielfältigen Ausprägungen gesprochener Sprache, von der Differenz zwischen geschriebener und gesprochener Sprache, von Registern etc. bemerkt. Auch das Lehrbuch enthält die gleiche Sprache wie das Tonband.

A u f b a u e i n z e l n e r L e k t i o n e n : Alle Lektionen sind gleichartig aufgebaut. Das Tonband bildet das Leitmedium; ihm sind zugeordnet:

- ein Lehrbuch mit Bildern und Texten zum Tonband, schriftlichen Übungen, Antwortvergleichen und einem neunsprachigen Vokabelverzeichnis,
- ein (grammatik- und schreiborientiertes) Übungsheft mit Aufgaben.

Der Ablauf einer Lektion sieht die folgenden Phasen vor:

- Darbietung (Tonband, mit Bildern im Lehrbuch),
- Nachsprechen (Tonband),

- mündliche Übungen (Tonband: Fragen und Antworten),
- Antworten auf Entscheidungsfragen/Ergänzungsfragen (Kontrolle des Sachinhalts, Tonband und Übungsheft),
- Antworten auf Informations- und Ergänzungsfragen,
- Lese- und Schreibübungen,
- Sozialphase: "die dem programmierten Unterricht nachgeschaltete große Sozialphase (Klassenphase)": Verallgemeinerung, Systematisierung, Vertiefung.

Durch das Lehrerheft ist dieser Ablauf streng vorprogrammiert. Der Lehrer wird betont zum Nachvollzug aufgefordert.

Die Lernschritte folgen dem Aufbaugesetz des programmierten Unterrichts: Information - Aufgabe - Antwort - Antwortvergleich. Dabei werden Tonband - Lehrbuch - Übungsbuch durch das Leitmedium Tonband voll integriert. Bezugspunkt ist jeweils der Ausgangsdialog auf dem Tonband und der entsprechende Schwerpunkt im Bereich von Wortschatz und syntaktischen Strukturen.

Dieser vom Leitmedium Tonband her gelungene Medienverbund zeigt zwei entscheidende Schwächen:

- a) Im Bereich "Einstieg", Motivation, Veranschaulichung sind die akustischen Möglichkeiten des Tonbands nicht ausgenutzt; die schriftlichen Materialien mit ihrem ohnehin mehr stützenden Charakter leisten dies auch nicht.
- b) Der Verzicht auf das Lehrbuch als Träger der Grundlageninformation läßt den Lerner ohne ein leicht zugängliches Referenzsystem z.B. zum Wiederholen und Nachschlagen. Insofern ist für den erwachsenen Lerner die Einbeziehung der Lehrerhefte auch beim Selbststudium erforderlich.

11.3. Verwendung des Lehrwerks

Das Werk kann, wie schon bemerkt, bei strenger Orientierung an den Tonbändern oder auch bei Verwendung des Lehrerheftes zum Selbststudium benutzt werden, allerdings wahrscheinlich nur von lerngeübten Erwachsenen. Jedenfalls ist es vom Tonband und den Lehrerheften her durchprogrammiert; Differenzierungen in der der

Laborphase folgenden Sozialphase sind allerdings eingeplant.

Auch für den lehrerzentrierten Klassenunterricht ist das Werk geeignet.

Die Lektionen decken sich nicht mit Unterrichtsstunden, sondern umfassen in Teil 1 zwischen 90 und 125, in Teil 2 zwischen 150 und 190 Minuten. Der Lehrer muß selbst über Einschnitte entscheiden; dabei kann er sich an der Phasenfolge orientieren.

11.4. Fertigkeiten

Zwar werden alle Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) geübt, doch werden insbesondere im Bereich des produktiven Sprechens die Einschränkungen deutlich, denen das Lehrwerk aufgrund seiner Grammatikorientierung, der künstlichen Dialoge und der Programmierung unterworfen ist: Geübt wird hier nicht Sprachverwendung, sondern die Anwendung bestimmter grammatischer Strukturen, d.h. im wesentlichen imitatives und reproduktives Sprechen.

Die Fertigkeiten werden nacheinander eingeführt, Schreiben wird dabei entsprechend der Zielsetzung etwas vernachlässigt.

11.5. Übungen

Das Tonband enthält die üblichen Stimulus-Response-Übungen des programmierten Unterrichts: Substitution, Transformation, Nachsprechen. An die mündlichen schließen sich entsprechende schriftliche Übungen an. Typische Fehler werden bei den Übungen besonders berücksichtigt.

Die Übungen sind "so gezielt auf bestimmte grammatische Strukturen hin angelegt, daß sich beim Schüler grammatische Einsichten im Lernprozess von selbst einstellen werden" (Lehrerheft 1, S. 7); sie dienen daher zunächst der Neueinführung, Bewußtmachung grammatischer Phänomene, erst in zweiter Linie der Wiederholung von Grammatik und Wortschatz.

Nur zum Teil berücksichtigen die Übungen auch die syntagmatischen Beziehungen. Der Zielsetzung entsprechend sind die Übungen nicht in erster Linie dialogisch angelegt; Beispiel Lektion 16:

Er kommt nicht heute, er kommt morgen.

- Er kommt nicht heute, sondern morgen.

Die Übungen geben dem Lerner viele Sprechanlässe; da sie jedoch lediglich darauf abheben, grammatisch "richtige" Sätze zu konstruieren, dürften sie kaum motivierend wirken.

Das Ziel sprachlicher Spontaneität scheint völlig außer acht gelassen und auch durch die "Sozialphase" nicht ausreichend nachholbar. Überhaupt muß der Lerner schon im voraus stark motiviert sein, um das Programm zu bewältigen und durchzuhalten.

11.6. Sprachdidaktische Konzeption

Das Lehrwerk ist schwerpunktmäßig audiolingual/audiovisuell konzipiert. Die jeweils auf einen Satz abgestimmten Zeichnungen sind so stark schematisiert, daß sie kaum mehr motivierende Wirkung haben. Die anschließenden Übungsformen des Lehrwerks entsprechen dem audiolingualen Ansatz. Die "Hinweise" mit einer Musterlektion, die Angaben im Lehrerheft sowie die Steuerung durch das Tonband bieten dem Lehrer einen präzisen Rahmen für die Realisierung der methodischen Konzeption. Dabei entsteht das Problem, daß der Lehrer selbst weitgehend zum Nachahmer wird.

Die **P r o g r e s s i o n** erscheint insgesamt als linear, wobei die Steilheit weitgehend dem Lernenden bzw. der Individualisierung durch den Lehrer überlassen bleibt. Einzelnes fällt dabei als fragwürdig auf: So werden z.B. erst in Lektion 20 in größerem Umfang Zahlen eingeführt; auch die Einführung der Pronomina erfolgt recht spät. In Teil 3, wo sich die neuen Formen (Dativ/Genitiv, Präposition, Tempora, Pronomen u.a.) häufen, dürfte die Progression eindeutig zu steil sein.

S e m a n t i s i e r u n g erfolgt durch Visualisierung und kontextuell, außerdem in dem mehrsprachigen Glossar, das damit von der monolingualen Konzeption abweicht.

G r a m m a t i k wird lediglich in den "Hinweisen" und vor allem im Lehrerheft ausdrücklich einbezogen; hier wird Lektion für Lektion aufgelistet, welche grammatischen Strukturen erarbeitet werden. Dies muß als sehr nützliche Hilfe für den Lehrer betrachtet werden. Dabei sind die verwendeten Begriffe und Regeln im

Großteil des Lernmaterials nur implizit enthalten; im Lehrermaterial, auch in den Übungsheften werden sie explizit aufgeführt, und zwar in außerordentlich traditioneller Form.

Die Terminologie im Lehrermaterial ist im allgemeinen lateinisch, dabei relativ konsistent. Satzgliednamen sind, ebenfalls vorwiegend lateinisch-latinisierend, der Dudengrammatik entnommen. Es begegnet jedoch auch deutsche Terminologie: Aussagesatz (L. 1), Entscheidungsfrage (L. 2), Ergänzungsfrage (L. 1), Fragesatz (L. 1), Satzglied (L. 4), Satztypen (L. 8), Klammerstruktur (L. 11), Satzfeld (L. 12), Verneinung (L. 12), formelle Anrede (L. 14), Intonationsfrage (L. 14).

Gemäß der audiovisuellen Anlage des Kurses gibt es Metasprache in der soeben skizzierten Form nur in einem Teil des Materials. Im Schülermaterial finden sich graphische Hilfen, z.B. ? für Frage, ! für Aussage und anderes.

11.7. Deutsch: Abgrenzung, Texte

In dem Lehrwerk geht es um die Vermittlung der Umgangssprache in Alltagssituationen (Hinweise, S. 3). Dabei genießt das gesprochene Deutsch ausdrücklich Vorrang vor dem geschriebenen Deutsch.

Abgrenzungskriterien werden im allgemeinen nicht angeführt. In den Hinweisen (S. 3) wird zwar auf die Frequenz von Satzstrukturen hingewiesen. Dies ist allerdings fragwürdig, weil zum einen die Frequenz kein zuverlässiges Kriterium für didaktische Notwendigkeit ist und zum andern die Progression der Satzbaumuster durch Häufigkeitserhebungen keineswegs hinlänglich abgesichert ist.

Die Grenzen der grammatischen Komplexität werden nur im ungefähren umrissen durch Hinweise auf Vermittlung von Basiswissen, durch Beschränkung auf den einfachen Satz (Hauptsatz) und (angeblich) auf die häufigsten Satzbaumuster. Ebenso streben die Autoren eine Begrenzung auf die häufigsten lexikalischen Elemente an. Nützlich sind in diesem Zusammenhang für den Lehrer die in jedem Lehrerheft enthaltenen Worttabellen, die nach Wortklassen sowie Abschnitten (Lektionen) geordnet sind.

Das dargebotene Material stimmt einigermaßen mit den intendierten Abgrenzungskriterien überein.

Es wurden im wesentlichen imaginative, speziell für das Lehrbuch entwickelte *T e x t e* verwendet. Diese Texte haben zwar Dialogcharakter und stellen kurze Gesprächssituationen dar, doch schlägt die grammatische Progression in den Texten immer wieder durch; sie dienen letzten Endes vor allem der Demonstration grammatischer Phänomene.

Die Dialoge wirken trotz aller Versuche, dies den Lerner nicht spüren zu lassen, hölzern und schulbuchhaft. Dieser Eindruck wird bei den Tonbändern durch die unnatürlich langsame und zu stark artikulierte Aussprache noch verstärkt.

Beispiele:

17.3.2. *Was spült die Mutter? Sie spült Gläser, Tassen und Töpfe.*

14.3.1. *Macht Hans diesen Monat seine Prüfung? - Ja, Hans macht diesen Monat seine Prüfung.*

Der Zwang bestimmter grammatischer Schemata bewirkt gelegentlich eine im gegebenen Zusammenhang unnatürliche Wortfolge:

14.3.2. *Was macht Hans diesen Monat? - Seine Prüfung macht er diesen Monat.*

Um der intendierten grammatischen Muster willen ergeben sich manchmal in gewisser Weise (meist aus pragmatischen Gründen) abweichende Texte; z.B.:

2.1. Hans: *Der Kuchen ist von Bäcker Köhler. Er schmeckt herrlich.*

Kurt: *Was schmeckt herrlich?*

Hans: *Der Kuchen von Bäcker Köhler.*

Ebendort:

Frank: *Nein, Kurt, der Kuchen ist für Peter. Peter ist krank.*

Hans: *Das Brot schmeckt auch gut. Es ist auch von Bäcker Köhler.*

Die Reaktion des Partners Hans ist sicher nicht die unter normalen Umständen zu erwartende.

Leicht abweichende Texte ergeben sich auch daraus, daß die referentielle Bedeutung, bei oberflächlich gleicher oder ähnlicher Struktur, differiert; z.B.

Abschnitt 3.1.:

Mutter: *Noch eine Tasse, Monika?*Monika: *Ja, Mutter, sie ist schon leer.*

Man beachte, daß *Tasse* hier in beiden Äußerungen Verschiedenes bezeichnet - bei Mutter den Tasseninhalt, bei Monika das Gefäß selbst. Derartige semantische Substitutionen kommen in der Umgangssprache praktisch nicht vor.

Im folgenden Beispiel (Abschnitt 4.1.) bezeichnet das Präsens in den beiden Sätzen - gemessen am üblichen Sprachgebrauch - verschiedene Zeitstufen:

Hans: *Hat Kurt denn morgen Zeit?*Gisela: *Ja, Kurt hat Zeit.*

Gegen die umgangssprachliche Norm verstößt die Antwort in Abschnitt 5.1.:

Frank: *...ich gehe auch.*Dieter: *Gut, wir gehen also.*

In manchen Fällen wurde um bestimmter grammatischer Muster willen eine im gegebenen Textzusammenhang ungewöhnliche Wortstellung gewählt, so in Abschnitt 7.1.:

Elfi: *Wie lange bleiben sie in Deutschland?*Karl: *Ein Jahr. Sie besuchen dann die Universität.*

Oder im selben Abschnitt:

Elfi: *Nein, heute nicht.**Ich bleibe heute abend zu Hause.*

Ein Beispiel für problematische Wortstellung enthält Abschnitt 13.1.:

Peter: *Sag mal, Inge, treffe ich euch hier morgen wieder?*

T e x t k o n s t i t u t i o n ist nicht explizit behandelt, wohl aber implizit (wie auch in anderen Lehrwerken) durch die Einführung und Einübung der Pronomina.

Die für das Sprachtraining gemachten Texte entsprechen weder den Erfordernissen der Aktualität noch den Problemen der Adressaten. Es handelt sich durchweg um Texte zu Alltäglichkeiten, jedoch nicht um spontane sprachliche Äußerungen.

11.8. Phonik

Obwohl es sich um einen audiovisuellen Kurs handelt, ist weder die segmentale noch die suprasegmentale Phonik eigens behandelt. Lediglich in Abschnitt 9 und 10 werden Übungen zur Aussprache und im Zusammenhang damit auch zur Orthographie gebracht, jedoch auch hier nur am Rande. Im übrigen wird Aussprache durch die Nachsprechübungen der Tonbänder geübt.

11.9. Morphologie und Syntax

Die Wortklassen werden nur im Lehrerheft behandelt, und zwar im Sinn der traditionellen Grammatik. Man findet sie in der grammatischen Übersicht und in den Worttabellen am Ende der Übungsbücher.

Beziehungen zwischen Wortlehre und Syntax findet man in den nützlichen Satzbautafeln.

Zu den syntaktischen Beschreibungsebenen: Während die Funktionen partiell im Lehrerheft erwähnt sind (Satzglieder), wird auf die grammatischen Kategorien überhaupt nicht eingegangen. Im übrigen spielt sich alles auf der Ebene des einfachen Satzes (Hauptsatzes) ab, wobei Aussage, Frage und Aufforderung behandelt werden. Zwischen Satz und Äußerung wird dabei weder begrifflich noch terminologisch unterschieden, wenn man von dem gelegentlich verwendeten Terminus "Intonationsfrage" absieht.

Die gesamte Kombinatorik wird in dem Lehrwerk (auch implizit) unzureichend behandelt. Selbst im Bereich der Satzstrukturen werden im allgemeinen vorgegebene Muster in den Übungen variiert, ohne das die Frage der Rektion o.ä. in irgendeiner Weise problematisiert würde.

Wortstellung wird explizit nur im Lehrerheft erwähnt. In den nützlichen grammatischen Übersichten findet man in Abschnitt 4 "*nicht* vor verneintem Satzglied"; aber diese (im Text in zwei Beispielen auftauchende) Form wird nicht geübt. Die Übungen enthalten keine Negationstransformationen, sondern verlangen nur Antworten auf negative Fragen u.ä. In Abschnitt 11 ist die

"Klammerstruktur" mit Modalverben behandelt. Hier gibt es in den Übungen dazu passende Transformationen. Abschnitt 12 behandelt *"nicht am Ende des Satzfeldes zur Verneinung des Satzes"*; der Text enthält nur wenig, aber es folgen einschlägige Übungen. Abschnitt 13 geht auf die "Inversion" ein, die faktisch aber schon früher auftaucht. Das Lesestück enthält dazu eine größere Anzahl von "Inversionen", die auch geübt werden. Abschnitt 18 enthält weitere "Klammerstrukturen", wobei das Phänomen nicht bloß mit Modalverben, sondern auch mit Lokaladverbien geübt wird. Hierbei wird allerdings nicht klar, welche syntaktische Funktion eigentlich klammerbildend wirkt. Die Verwendung eines Lokaladverbs, nicht jedoch lokaler Präpositionalphrasen, muß bei Lehrer und Schüler Verwirrung stiften.

Insgesamt ist zum Bereich der Wortstellung zu sagen, daß relativ wenige auf dieser Stufe relevante Phänomene eingeführt und noch weniger geübt werden. Wichtiger und dringlicher als Klammerstrukturen dürfte die Zweitstellung des finiten Verbs und im Zusammenhang damit vor allem das Problem der Vorfeldbesetzung sein, weil gerade hier eine der häufigsten Fehlerquellen liegt. Es ist naiv anzunehmen, daß sich gerade solche Folgeregeln von selbst ergeben würden.

11.10. Lexik

Die sukzessive Einführung des Wortschatzes wirkt im ganzen überzeugend. Dazu sei noch einmal auf die nützlichen Worttabellen am Ende jedes Lehrbuchbandes verwiesen.

Die Wortmorphologie wird in zahlreichen Übungen (Einsetzübungen) behandelt.

Die Wortbildung fehlt in dem gesamten Kurs.

11.11. Kontrastivität

Das Lehrwerk ist nicht kontrastiv angelegt.

Lediglich das Vokabelverzeichnis ist neunsprachig: deutsch, niederländisch, englisch, französisch, türkisch, spanisch, italienisch, griechisch, serbokroatisch. Wenn man vom osteuropäischen

Raum absieht, sind damit wichtige Ausgangssprachen für den Bereich Deutsch als Zielsprache berücksichtigt.

11.12. Thematische Zielangabe

Das Lehrwerk zielt entschieden auf die Einübung vorprogrammierter Alltagssprache und enthält keine deutschlandkundlich orientierten Lektionen. Über den Zusammenhang zwischen Sprachvermittlung und landeskundlicher Information haben sich die Autoren offenbar keine Gedanken gemacht, da jegliche Angaben hierzu fehlen. Der Kurs soll möglichst vielfältig anwendbar sein, deshalb wird auch über die Problematik spezifischer Bezugsgruppen hinweggegangen. Als einziges wird gesagt, daß der Kurs für Lerner ab 13 Jahren bestimmt sei. Im übrigen wird behauptet: "Der Kurs ist ort- und zeitunabhängig beliebig oft realisierbar." (Hinweise S. 12). "Das Hauptziel des audiovisuellen programmierten Fremdsprachenkurses ist das Herausbilden einer Sprechfertigkeit, die eine Kommunikation in unterschiedlichen Situationen ermöglicht." (Hinweise, S. 3) "Die einzelnen Lernschritte... sind darüber hinaus auf eine neue Situation hin angelegt oder orientieren sich an einer bereits bekannten Situation. Dieser Situationsbezug erleichtert das Lernen, schafft geeignete Motivationen und gewährleistet den Transfer von einer simulierten zu einer echten Kommunikation." (Hinweise, S. 13)

11.13. Kommunikation, Gesellschaft, Situationen

Die im Lehrwerk behandelten Situationen beschränken sich weitgehend auf den Alltag in der Konsum-, Freizeit- und Reisesphäre, ohne sich zu relevanten Lebenssituationen zu konkretisieren. Damit ist nicht nur die Darstellung gesellschaftlicher oder gar spezifisch deutscher Realität ausgeschlossen, die fiktiven Dialogsituationen enthalten so wenig sprachliches Material zum Erschließen wirklicher Situationen, daß sie für die Mehrheit der möglichen Adressatengruppen von nur geringem Wert sein dürften. Die Anspielungen auf deutsche Verhältnisse beschränken sich auf einige Ortsnamen, Mercedes, Volkswagen und Währung. Was dabei heraus-

kommt, mag der Dialog bezeugen, der die Beschreibung gesellschaftlicher Zustände noch am weitesten treibt:

Peter: Vater... wird schnell müde. Er schläft viel.

Hans: Der Mercedes da, ist das euer Wagen, Peter?

Peter: Ja, das ist unser Wagen.

Hans: Er sieht noch so neu aus. Du wäschst ihn wohl regelmäßig?

Peter: Ich nicht. Aber mein Vater wäscht ihn jede Woche. Und Gisela hilft dabei.

Hans: Und was macht deine Mutter, Peter?

Peter: Sie arbeitet leider den ganzen Tag. Sie spült Gläser, Tassen und Töpfe. Sie bügelt Röcke und Anzüge.

Hans: Ja, so sind die Frauen.

(Abschnitt 17.1.)

Texte dieser Art können kaum als situationsgerechte Vorbilder für Sprech- oder (was nicht intendiert ist) Schreibkommunikation angesehen werden. Das Lehrwerk kann deshalb nicht beanspruchen, den Schritt zu einer "echten Kommunikation" (Hinweise, S. 13) zu ermöglichen.

11.14. Kulturgeographie, Kulturrelativierung, Deutschlandbild

Kulturgeographische Gegebenheiten werden nur zufällig angesprochen, so z.B. im Teil 2 des Kurses, wo von einer Autofahrt in die Eifel (Abschnitt 19) oder vom Urlaub in Heidelberg (Abschnitt 17) die Rede ist. Es bleibt jedoch meist bei der bloßen Namensnennung der betreffenden Orte, so daß der Lerner letztlich keinerlei für ihn relevante Informationen erhält.

Kulturrelativierende Perspektiven fehlen.

Man kann nur hoffen, daß sich die im Kurs vermittelten sprachlichen Einzelinformationen nicht zu einem wie immer gearteten Deutschlandbild zusammenschließen.

12. SCHULZ-GRIESBACH (Kurztitel)

Schulz, Dora; Griesbach, Heinz:

Deutsche Sprachlehre für Ausländer, München (Hueber)

12.0. Untersuchte Materialien:

Grundstufe in einem Band (G)

Lehrbuch, ⁹1974

Lehrerheft, ⁵1974

Schülerheft: Contrastive Grammar German-English, 1971

Grundstufe in 2 Bänden:

Lehrbuch 1. Teil, Neubearbeitung 1976 (G 1)

Gelegentlich wurde der 2. Teil der Grundstufe (G 2)

beigezogen.

Mittelstufe (M): Moderner deutscher Sprachgebrauch

Lehrbuch, ⁶1973

Schülerheft, ²1971

Lehrerheft, 1968

12.1. Lernziele und Lernmethoden

Hinweise für den Kursleiter enthalten in G die Lehrerhefte (Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch) mit allgemeinen methodischen Hinweisen, Hilfen für die einzelnen Abschnitte und zur Integration mit den Medien sowie Schlüsseln für die Übungen. Diese Hinweise sind brauchbar, auch zum Kennenlernen des Lehrwerks und seiner Konzeption.

G 1 und G 2 enthalten die Einführung für den Lehrer im Vorwort, doch hier keine Hinweise zu den einzelnen Lektionen. Ein Verweis in G 2, S. VIII, auf weitere Hinweise zu Hilfsmitteln (angeblich auf S. 192) ist irreführend, denn S. 192 findet sich lediglich ein Verzeichnis der Abbildungen. In M enthalten das Vorwort sowie das Lehrerheft Hinweise zu den einzelnen Abschnitten. Diese Hinweise sind brauchbar, doch wird sich ein Lehrer, der nicht Anhänger der inhaltbezogenen Grammatik ist, dauernd an ihnen stoßen.

Lernzielangaben sind für G sehr präzise: Es geht um aktiven mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache, um eine Einführung in Lautbildung und Formenlehre. Allerdings führt das Lehrbuch, wie zahlreiche Erfahrungen zeigen, weniger zu sprachlicher Kommunikationsfähigkeit als zu einer soliden grammatischen Ausbildung.

Für G 1 und G 2 sind keine präzisen und brauchbaren Lernzielangaben vorhanden.

M enthält genaue Angaben in Form von Anleitungen zum Gebrauch des deutschen Wortmaterials und Formenbestandes. Für einzelne Abschnitte oder Lektionen sind keine Lernzielangaben vorhanden; diese lassen sich lediglich vom Grammatik- oder Wortschatzschwerpunkt her ermitteln.

Zielgruppe sind Erwachsene mit großer Lernbereitschaft, die die deutsche Sprache für einen längeren Aufenthalt oder für berufliche Zwecke brauchen; Touristen und Kinder werden ausdrücklich ausgeschlossen. Zu G wird empfohlen, bei Teilnehmern, denen die frühe Systematisierung und grammatische Ausrichtung Schwierigkeiten bereitet, den Sprachkurs "Ich spreche Deutsch" (Schulz-Griesbach) vorzuschalten. Für M werden als Zielgruppe Lernende mit "gutem Sprachgefühl und Interesse am Lerngegenstand" (Lehrerheft, S. 11) genannt, die die Fremdsprache aus beruflichen Gründen, auch zum Kennenlernen der zielsprachlichen Literatur erlernen wollen. Exakte **Lernvoraussetzungen** werden aber für M nicht genannt, es fehlen auch Hinweise zur Einstufung der Schüler.

Wissenschaftliche Grundlagen: Lehrerhefte und Vorworte zu G und M geben Hinweise auf die methodische und fachdidaktische Position des Lehrwerks. Grammatik ist danach nicht isoliert, sondern in Satz und Text zu sehen und zu lernen. Es wird auf Fachliteratur (Lado, Salistra u.a.) verwiesen. Im ganzen wird der Eindruck erweckt, als wären die neuesten Erkenntnisse der linguistischen und fachdidaktischen Diskussion eingearbeitet. Dieser Eindruck ist jedoch recht irreführend. In G berufen sich die Autoren z.B. für den Wortschatz auf Pfeffer und Wängler, für die Phonetik auf Martens, für die Grammatik auf

Schulz-Griesbach, Grammatik der deutschen Sprache. M beruft sich auf die inhaltbezogene Grammatik, jedoch ist diese Entscheidung nicht näher begründet und erläutert, vielmehr wird diese eine Schule einfach mit "der modernen Sprachwissenschaft" identifiziert.

H i n w e i s e f ü r d e n L e r n e r fehlen in G. Lediglich das Schülerheft ist zur selbständigen Benutzung gedacht und enthält die erforderlichen Erläuterungen. G 1 und G 2 enthalten einige Hinweise zur Arbeit für Schüler mit englischer oder französischer Muttersprache.

M enthält ein Schülerheft mit Arbeitsanleitung und Arbeitsplan. Wegen der verwendeten deutschen Fachterminologie haben die Lerner hier bei selbständiger Benutzung eventuell Schwierigkeiten. Ein b e s t i m m t e r A b s c h l u ß wird nicht angegeben. Aus der Lehrpraxis heraus ist jedoch zu vermuten, daß die Schüler in der Lage sein sollen, das Zertifikat "Deutsch als Fremdsprache" nach der Grundstufe und das kleine Sprachdiplom nach der Mittelstufe zu erwerben, sofern die jeweiligen Stufen mit gutem Ergebnis abgeschlossen wurden.

12.2. Struktur des Lehrwerks

G e n e r e l l e r A u f b a u : Jeder der Teile G bzw. G 1, G 2 und M ist in sich gleichartig aufgebaut. Für G gilt allerdings, daß der Aufbau nicht ganz streng gleichartig ist: zwischen mehreren Texten sind Grammatik und Übungen eingebaut. Grundsätzlich soll der Unterricht aber dem Schema Text - Grammatikdarbietung, Regelfindung - Übung - Zusatztext folgen.

M gliedert sich in 3 große Abschnitte: A Lesetexte, Einführung in neuen Stoff; B Grammatik in systematisierter Form; C Übungsmaterial. Der Übungsplan im Schülerheft ermöglicht eine Orientierung.

In der Grundstufe folgen die Lektionen ausschließlich der grammatischen Progression; in der Mittelstufe ist maßgebend für den Aufbau eines Kapitels, wie ein außersprachlicher Sachverhalt sprachlich realisiert wird.

Es gibt keine situative oder inhaltliche Entwicklung, auch keine entsprechenden Schwerpunkte in den einzelnen Lektionen. Entsprechend sind die Lektionen bzw. Abschnitte auch nicht inhaltlich verknüpft.

An l e k t i o n s ü b e r g r e i f e n d e n M a t e r i a -
l i e n liegen vor:

Für G: Lehrerhefte (in 4 Sprachen), zweisprachige Glossare (34 Sprachen), Kontrastive Grammatik Englisch-Deutsch, Diktattexte in zwei Heften, Leseheft, Schallplatten, Tonbänder mit Textheft. Tonbänder, Leseheft und Glossare wurden nicht in die Beurteilung einbezogen.

Für G 1 und G 2: Lehrerheft, Glossar (Englisch, Französisch), Tonbänder mit Textheften. Tonbänder und Texthefte wurden nicht in die Beurteilung einbezogen.

Für M: Lehrerheft, Schülerheft, Tonband und Schallplatten; die beiden letzteren wurden nicht in die Beurteilung einbezogen.

Der M e d i e n v e r b u n d ist - soweit das anhand der beurteilten Materialien gesagt werden kann - als angemessen zu bezeichnen. Das Lehrerheft der Grundstufe enthält Beispiele für die Integration der Tonbänder in den Unterricht.

A u f b a u d e r e i n z e l n e n L e k t i o n e n :
G: Text, Grammatik und Übungen, evtl. Zusatztext. Phonetikteil im Anhang, zugeordnete Tonbandübungen.

M: Eine Lektion entsteht aus der Zuordnung der entsprechenden Teile A (Texte), B (Grammatik), C (Übungen); das Schülerbuch enthält Lösungen für die Übungen, die daher auch als Tests zur Selbstüberprüfung benutzt werden können.

In der Grundstufe ergibt sich aus dem Aufbau Text - grammatische Neueinführung - Übung - Text zur Wortschatzerweiterung ein sinnvoller Lernrhythmus.

In der Mittelstufe bleibt die Strukturierung des Unterrichts weitgehend dem Lehrer überlassen. Im Lehrwerk wird keine Rücksicht auf den Lerner/Lernrhythmus genommen; das Schülerheft empfiehlt vage ein Vorgehen Text/Verstehen - Grammatik - Übungen.

12.3. Verwendung des Lehrwerks

Das Lehrwerk ist als Leitmedium für den Klassenunterricht konzipiert; die Teile B und C der Mittelstufe zusammen mit dem Schülerbuch eignen sich auch zur selbständigen Schülerarbeit. Problematisch ist, daß nirgends konkrete Angaben zum Zeitaufwand gemacht werden. Dies erschwert die Unterrichtsplanung unnötig.

Der Grundkurs wird als besonders geeignet für "intensiven Unterricht" bezeichnet, womit neben der Zeit offenbar vor allem die "Art des Unterrichts" gemeint ist (G, Lehrerheft, S. 5).

Die fehlende zeitliche (und teilweise didaktische) Programmierung macht es erforderlich, daß der Lehrer entsprechende Unterrichtsphasen selbst entwickelt, zumal Lektionen und Unterrichtseinheiten nicht übereinstimmen.

Kontroll- und Selbstkontrollmöglichkeiten sind in der Mittelstufe durch die Übungen gegeben.

12.4. Fertigkeiten

Es werden die Fertigkeiten des Verstehens, Lesens, Sprechens und Schreibens, in der Grundstufe auch des Hörens und imitativen Sprechens ausgebildet, wobei es dem Lehrer überlassen bleibt, inwieweit dies gleichzeitig bzw. nacheinander geschieht.

Auch in der Grundstufe bezieht sich die Ausbildung dieser Fertigkeiten meist auf beschreibende oder erzählende Lehrbuchtexte, die auch auf Tonband aufgezeichnet sind. Hörverstehen in Bezug auf authentische Sprache wird nicht geschult, ebensowenig Aufsatzschreiben. Produktives Sprechen wird über Kenntnisse der Grammatik zu erreichen versucht, wobei Grammatik als linguistisches System, nicht als Ausdruck von Sprechintentionen zugrunde gelegt wird. Die Erfahrung zeigt, daß die Schüler auf diese Art ein relativ gutes Leseverständnis entwickeln und viele Aussagen über grammatische Fragen machen können. Die Kommunikationsfähigkeit kann jedoch ohne Zusatzmaterial kaum geschult werden. Die Mittelstufe setzt die allgemeinen Sprachfertigkeiten weitgehend voraus; sie zielt ohnehin stärker auf Leseverstehen.

12.5. Übungen

Grund- und Mittelstufe enthalten eine Vielzahl von Übungen, neben Hör- und Ergänzungsübungen vor allem solche, die die Anwendung grammatischer Regeln erfordern: Umformung, Satzerweiterung u.a. Diese Übungsformen werden im Lehrerheft begründet. In der Mittelstufe kommen Bildbeschreibungen, Inhalts- und Strukturanalysen, Übersetzungsübungen sowie Übungen an Textgerüsten hinzu.

Die Übungen dienen der Anwendung und Wiederholung von Grammatik und Wortschatz. Es bestehen so gut wie keine dialogähnlichen Zusammenhänge innerhalb der Übungen oder zwischen einzelnen Übungen. Die Übungen sind wesentlicher Bestandteil der Lektionen und in Bezug auf ihren grammatischen Schwerpunkt fest in die Lektionen integriert.

Die Texte der Grundstufe können zum Teil als interessant und daher evtl. motivierend bezeichnet werden. Die Übungen sind jedoch sowohl in der Grund- als auch in der Mittelstufe wenig motivierend. Die Lernenden müssen daher (wie dies auch als "Voraussetzung" im Lehrerheft formuliert ist!) eine starke Lernbereitschaft mitbringen. Negative Beispiele:

Bier trinken wir aus ein...Glas, Kaffee aus ein...Tasse.
(G, S. 34)

Übung 1: "Stellen Sie das geeignete Satzglied als Kontaktglied ins Vorfeld!" (M, S. 44)

"Beziehen Sie die folgenden Handlungen auf das Subjekt und nicht, wie bei den Beispielsätzen, auf eine andere Person!"

6. Du hast mir in den Finger geschnitten...

9. Die Jungen schlugen den Hund. (M, S. 98)

12.6. Sprachdidaktische Konzeption

Das Lehrwerk ist mit Ausnahme der zweisprachigen Glossare vor allem in der Grundstufe einsprachig aufgebaut und traditionell grammatisierend konzipiert.

Die Grundstufe enthält einige audio-linguale Komponenten. Über die Lehrerhefte erhält der Lehrer ausreichende Hilfen für die

Realisierung der methodischen Konzeption (Ausnahme: die zeitliche Strukturierung); bei heterogenen Teilnehmergruppen dürfte der Einstieg in die Mittelstufe Schwierigkeiten bereiten.

Die **P r o g r e s s i o n** ist linear. In der Grundstufe ist sie nicht zu steil, wenn "Ich spreche Deutsch" vorgeschaltet wird; in der Mittelstufe dürfte sie in jedem Fall zu steil sein.

S e m a n t i s i e r u n g wird kontextuell und durch zweisprachige Glossare erreicht.

G r a m m a t i k wird im ganzen explizit betrieben. Die Regeln werden in der Zielsprache gegeben. Die Terminologie ist lateinisch, mit geringen deutschen Bestandteilen. In der Mittelstufe wird der Versuch unternommen, die Grammatik von Schulz-Griesbach, die deutlich inhaltbezogene Einflüsse aufweist, zu didaktisieren. Erkenntnisse dieser linguistischen Richtung sind hier in beachtlichem Maße verwertet.

Die Übungen werden durch graphische Hilfen und Beispielsätze unterstützt.

Zur **A u s s p r a c h e** enthält die Grundstufe phonetische Übungen, in der Mittelstufe wird nur Intonation behandelt, jedoch in einigen Details verwirrend und im ganzen nicht erschöpfend.

12.7. Deutsch: Abgrenzung, Texte

Der Ausschnitt aus der deutschen Sprache, der vorgestellt wird, ist nirgends näher definiert.

In der Grundstufe will das Buch "mit den wichtigsten Strukturen der deutschen Sprache bekannt" machen (Lehrerheft G, S. 6). Dabei geht es um die üblichen Grundstufenkapitel, besonders um die Flexion der Hauptwortklassen und um grundlegende Satzstrukturen. Für die Mittelstufe gibt es überhaupt nur äußerst vage Hinweise. Der Umfang des Wortschatzes auf der Grundstufe wird mit ca. 2.000 Wörtern angegeben. "Die vorliegenden Häufigkeitslisten wurden zu Rate gezogen." (Lehrerheft 1, S. 13). Dabei wird auf Pfeffer und Wängler verwiesen; es wird aber nicht gesagt, wie weit sich die

Autoren an diese Listen gehalten haben. In der Mittelstufe werden keine Angaben zum Umfang des angeführten Wortschatzes gemacht.

Dialekte oder Soziolate werden in der Grundstufe nicht berücksichtigt. Die vorgestellte Sprache ist eine Standardsprache/Einheitssprache, die nahezu situationsunabhängig ist. Der Text "Im Reisebüro" (G, S. 126 f.) ist ein gutes Beispiel dafür, wie die pragmatischen Bedingungen der Sprache unberücksichtigt bleiben bzw. verletzt werden. Einige Beispiele:

Kunde: ... *ich möchte fragen, ob Sie mir eine
Ferienreise empfehlen können...*

Kunde: ... *meine Frau möchte einmal die See
kennanlernen. Die Seeluft soll ja be-
sonders gut für die Nerven sein.*

Angestellter: *Da können wir Ihnen mehrere
Reisen anbieten, hier z.B. eine Reise
vom 15. bis 29. Juni. Sie wird 14 Tage
dauern. (!)*

Nachdem dieses Angebot detailliert beschrieben ist, sagt der

Kunde: *Das ist eine schöne Reise.*

Das ganze Gespräch ist abstrahiert von irgendeiner realen Situation und recht hausbacken. Ähnliche Verstöße gegen die Situations- bzw. Textsortengebundenheit der Sprache kommen in dem Text "Ein Sportbericht" (G, S. 117 f.) vor.

In der Mittelstufe werden weder die Textsorten benannt, noch wird die grammatische Komplexität näher bestimmt. Das Vorwort spricht lediglich von einer "Anleitung zum Gebrauch deutschen Wortmaterials und seines Formenbestandes" (V).

Zu Dialekten oder Fachsprachen wird auch hier nichts gesagt. Ansätze zu pragmatischen Beschreibungen werden nicht ausgeführt. Unter der Überschrift "Gleicher Sachverhalt - Verschiedene Beschreibungen" (M, S. 5) heißt es nach einigen Beispielsätzen nur: "Welche grammatischen oder sprachlichen Mittel zur Beschreibung eines Sachverhalts gebraucht werden müssen, hängt von der Sprechsituation, vom Zusammenhang der Sachverhalte innerhalb einer Mitteilung und von der Mitteilungsabsicht ab." Auch an anderen Stellen deutet

der Autor (Griesbach) nur an, daß solche Dinge relevant sind: "Dieser Gebrauch (d.h. *lassen* im Sinn von 'belassen') ist mit Sicherheit nur bei Kenntnis der Sprachsituation und des Sprechzusammenhangs zu erkennen, wenn nicht im Satz selbst ein Hinweis für den Grund oder die Absicht festzustellen ist." (M, S. 203). Aber dieses Wenige kann dem Anspruch des Vorworts kaum genügen: "Ziel des Mittelstufenunterrichts ist es, den Lernenden darüber aufzuklären, wie er Wortschatz und Wortformen einzusetzen hat, um zu einer der Sprechsituation angemessenen Beschreibung der Sachverhalte zu gelangen, die er mitzuteilen wünscht." (M, V). Ziel der Arbeit mit dem Buch soll sein, daß der Schüler in die Lage versetzt werden soll, "sich mündlich und schriftlich so zu äußern, wie es dem allgemeinen Sprachgebrauch entspricht" (M, VI)! Eine solche Kautschukformel könnte auch für jedes Anfänger-Lehrbuch gelten.

T e x t e : In der Grundstufe werden Lesetexte, Dialoge und Texte zur Wortschatzerweiterung angeboten (G, S. III). Bis auf wenige Ausnahmen gibt es keine Originaltexte oder auch nur adaptierte Texte. Die überwiegende Zahl der Texte ist von den Autoren für dieses Lehrbuch hergestellt worden. Gerade dort, wo eine spezifische Textsorte angestrebt wurde, erkennt man, wie schwer es den Autoren fällt, sich vom Lehrbuchdeutsch zu lösen. Das gilt sowohl für Zeitungsreklame, die sich ganz untypisch durch vollständige Sätze auszeichnet (G, S. 86), wie in dem Bericht über eine Gerichtsverhandlung, wo es statt *Der Dieb wurde in das hiesige Gefängnis eingeliefert*, wohl eher heißen müßte: *M. K. wurde in die Strafanstalt B. eingeliefert*.

Der Anteil von Lehrbuchdeutsch ist in den Texten und noch mehr in den Übungen erschreckend groß.

Beispiele:

- G, S. 3: *Ich bin faul und du bist fleißig! Das ist falsch. Du lernst langsam und ich lerne schnell.*
- G, S.25: *Ich fahre schnell in die Stadt, und du erreichst deinen Zug pünktlich.*
- G, S.27: *Kuchen schadet den Kindern nicht.*
- G, S.53: *Ist dieser Schrank dort ein Kleiderschrank?*

G, S. 54: *Wieviel Uhr ist es schon?*

G, S. 94: *Jetzt ist das Licht grün, und ich kann gehen.*

G, S.112: *Der Arat, der heute kommt, ist berühmt.*

Obwohl die Autoren schreiben, "Der Lernende soll die Sprache in vollständigen Sätzen kennenlernen, ehe er im Dialog auf die Ellipse trifft" (Lehrerheft G, S. 12), findet man im ganzen Band keine Ellipse.

Viele Texte sind in ausgesprochenem Schulfibelstil gehalten.

Beispiele:

G, S. 15: *Wir haben hier 4 Stühle. Wie viele Stühle sind hier?*

Wir zählen die Stühle: eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn. Wir haben zehn Stühle.

G, S. 19: *Herr Breuer wohnt in Köln. Heute fährt er nach Frankfurt.*

Er nimmt das Kursbuch und liest den Fahrplan. Auf S. 112 findet er einen Personenzug, einen Eilzug und einen Schnellzug (D-Zug).

G, S. 24: *Ein Tag hat 24 Stunden. Die Tageszeiten heißen: der Morgen, der Vormittag, der Mittag, Nachmittag, der Abend und die Nacht... Ein Jahr hat 365 Tage. Manohmal hat das Jahr auch 366 Tage. Es heißt dann Schaltjahr.*

G, S. 30: *Unsere Familie. Mein Vater und meine Mutter sind meine Eltern. Ich bin ihr Sohn...*

Auch in späteren Abschnitten taucht dieser simplifizierende Stil auf und wirkt dann noch penetranter, weil die Themen anspruchsvoller sind.

Die Textsorte Brief wird in mehreren Beispielen vorgeführt, erfreulicherweise auch mit einem Ansatz zur Textkonstitution (G, S. 107f.). Hier werden Anrede und Briefschluß recht ausführlich dargestellt.

In der Mittelstufe ist das präsentierte Deutsch je nach den ausgewählten Texten sehr unterschiedlich. Allerdings taucht in Beispielsätzen und Übungen sehr viel Ungebräuchliches auf (z.B. M, S. 35: *Jetzt regnet es glücklich.*).

Die verwendeten Texte sind hier meist gekürzte Originaltexte. Dabei überwiegen die literarischen Texte mit 14, es folgen Beschreibung und Bericht (7), Sachtexte (2) und Essays (3). Dieses Übergewicht der literarischen Texte ist bedauerlich, so sehr diese auch von der Gattung her variieren (Gespräch, Reisebericht, Personenbeschreibung, Erzählung, Parodie) - bedauerlich, da der Gebrauch der deutschen Sprache für fortgeschrittene Studenten damit recht einseitig und vom Interessenspektrum der Lernenden her auch wohl nicht angemessen dokumentiert wird. Dieser Mangel mag auch darin begründet sein, daß die Texte offensichtlich nicht im Hinblick auf ein breites Themen- wie Textsortenspektrum ausgesucht wurden, sondern danach, inwieweit sie geeignet waren, bestimmte grammatische Erscheinungen ("Leistungen" der Sprache) zu verdeutlichen. Damit findet eine ungeschickte Übertragung der Funktion des Beispielsatzes auf den Text (man könnte geradezu von "Beispieltexten" sprechen) statt. Die (wohl zahlreichsten) naturwissenschaftlich orientierten Lernergruppen werden praktisch nicht berücksichtigt. Ebensovienig gehen die Texte auf Probleme ausländischer Lernender, die in einem deutschsprachigen Land lernen, näher ein.

Es wäre hier vor allem wichtig gewesen, die konstituierenden Merkmale verschiedener Textsorten darzustellen und zumindest rekognitiv zu üben. Aber nicht einmal implizit wird die Konstitution von Texten deutlich gemacht; günstigstenfalls bleibt es bei deskriptiven Ansätzen (vgl. "Kontaktfunktion", M, S. 42). Soviel Enthaltsamkeit muß kritisiert werden, auch wenn die linguistische Erforschung dieses Bereichs zur Entstehungszeit des Buches noch in den Anfängen steckte. Mindestens war das Vorhandensein von Textarten wie Brief, Bericht, Lebenslauf, Referat usw. seinerzeit bekannt und ist auch in früher erschienenen Lehrbüchern ausschnittsweise dargestellt worden.

12.8. Phonik

In der Grundstufe sind Lese- und Sprechtexte sowie die phonetischen Übungen auf Tonband vorhanden. Die phonetischen Übungen (9 Seiten im Lehrbuch) bestehen im wesentlichen aus Nachsprechübungen zur Unterscheidung von Ähnlichen und von Ausländern oft verwechselten Lauten (z.B. o - o:, d - d: - e:, r - l). Insgesamt ist

das nicht viel, aber doch mehr als in den meisten anderen Lehrbüchern.

Darüber hinaus gibt es noch einige sehr allgemeine Anleitungen für den Lehrer "Zur Lautung und Intonation" (Lehrerheft G, S. 10f.). Zu dem Problem gleicher Laute in Ausgangs- und Zielsprache, die aber in verschiedenen Umgebungen vorkommen, heißt es dort (Lehrerheft G, S. 11): "Jeder Lehrer wird deshalb gut daran tun, sich mit dem Lautbestand der Muttersprache seiner Schüler zu befassen." Bei Gruppen mit heterogenen Ausgangssprachen ist dies ein schwieriges, wo nicht unmögliches Unterfangen.

Im Mittelstufenband werden Wortton, Satzton und Unterscheidungs-ton auf 6 Seiten (M, S. 59-65) behandelt. Die Darstellung ist verständlich, die graphischen Darstellungen sind hilfreich. Da diese Übungen nicht auf Tonträger vorhanden sind, können sie jedoch nur teilweise zu Hause erledigt werden, weil sonst die Gefahr besteht, daß Fehler eingeschliffen werden. Die Übung auf S. 61 ("Konjugieren Sie die folgenden Sätze und achten Sie dabei auf flüssige Aussprache und auf die richtige Intonation!") ist zumindest recht ungeschickt angelegt. Unabhängig davon, daß viele der so entstehenden Übungssätze unnatürlich und unbrauchbar sind, unabhängig auch davon, daß das Konjugieren von Sätzen grundsätzlich eine nutzlose Fertigkeit ist, besteht die Hauptarbeit des Schülers hierbei darin, die richtigen Flexionsformen zu finden; auf die richtige Aussprache und Intonation - um die es ja hier hauptsächlich gehen soll - wird er sich dann kaum noch konzentrieren können.

Auf den Seiten 162 und 163 werden in M dann noch die Unterschiede der Betonung (des Worttons) bei Verben mit festen und nicht festen Zusätzen (*durchfahren* - *durchführen*) erklärt und geübt.

12.9. Morphologie und Syntax

G r u n d s t u f e :

Die **W o r t k l a s s e n** werden nicht explizit eingegrenzt. Es tauchen die Begriffe **Nomen, Adjektiv, Verb** usw. der traditio-

nellen Schulgrammatik auf.

Die Autoren sehen und präsentieren die deutsche Grammatik als ein geschlossenes und überschaubares System. Dabei führt die Vorliebe für vollständige Paradigmen immer wieder zu ungebräuchlichen, oft sinnlosen Sätzen, z.B.

G, S. 139: *Gestern sind mir von meiner Mutter warme Kleider geschickt worden.*

Der 80. Geburtstag meines Vaters wird bald von uns gefeiert werden.

Diese Übung wird von den meisten Schülern nicht ohne Fehler geschrieben worden sein.

Es überrascht nicht, daß die Autoren den grammatischen Regeln großes Gewicht beimessen. Zwar betonen die Autoren, daß der Nachdruck im Unterricht auf der **F u n k t i o n** der grammatischen Formen liegen müsse; jedenfalls aber ist die Beherrschung einer Regel das **Z i e l** des Unterrichts (Lehrerheft G, S. 14).

"Der Wortschatz der Übungen ist bekannt, so daß sich der Schüler auf die Anwendung der grammatischen Regeln konzentrieren kann" (Lehrerheft G, S. 17). Es ist bei alledem kein Zufall, daß das Wort "Kommunikation" im Lehrerheft nicht auftaucht. Diese Zielvorstellung erklärt es auch, daß in den meisten Fällen der Gebrauch der Formen im Gegensatz zur Aussage im Lehrerheft nicht oder nur andeutungsweise wiedergegeben und geübt wird. Solche Andeutungen bestehen oft nur darin, daß eine "Regel" irgendwie eingeschränkt wird: "Die Zukunft drückt man im Deutschen mit dem Präsens aus, man kann aber auch das Futur verwenden" (G, S. 129); wann man die Wahl zwischen beiden Formen hat, unter welchen Bedingungen man die eine oder andere Form wählen sollte, wird nirgendwo gesagt. Die Beispielsätze suggerieren vielmehr, daß beide Möglichkeiten gleichberechtigt nebeneinander stehen.

Auf der anderen Seite werden detaillierte Angaben gemacht, die nicht immer zutreffend sind. So heißt es in G (S. 105), daß die konditionalen Nebensätze mit *wenn* **v o r** dem Hauptsatz stehen; Beispiel: *Wenn du mir das Buch bringst, kann ich dir bei deiner Arbeit helfen.* Eine Nachstellung des Nebensatzes ist aber ebensogut möglich.

Aussagen wie "Viele Verben haben das Subjekt *es*" (G, S. 76) sind ohne Konkretisierung völlig unbrauchbar.

Der Satzbau, die Satzgliedfolge, die verschiedenen Nebensätze werden sehr ausführlich im zweiten Teil des Buches behandelt. Die schematischen Darstellungen sind gut und hilfreich, ebenso die Aufzählung der Verben mit festen Präpositionen bzw. Kasusobjekten (G, S. 193ff.).

Satzübergreifende Probleme grammatischer Art werden nicht erörtert.

M i t t e l s t u f e :

Der Autor will "die Erkenntnisse der modernen Sprachwissenschaft für den praktischen Unterricht nutzbar machen" (M, S. V). Modern war in der Zeit der Entstehung des Buches (Mitte der sechziger Jahre) immer noch eine bestimmte Spielart der sogenannten inhaltbezogenen Grammatik. Der Autor verwendet viel Mühe darauf, eine bestimmte Terminologie einzuführen. Das führt vielfach zu ausgesprochen informationsarmen Definitionen und Beschreibungen: M, S. 27: "Die Beschreibung eines Sachverhaltes erscheint in der grammatischen Form eines Satzes, d.h. also, daß ein Satz stets einen Sachverhalt beschreibt." M, S. 40: "Eine Mitteilung erscheint in der GRAMMATISCHEN FORM DER REDE. Die Länge der Mitteilung entspricht der Länge der Rede. Die Anzahl der in einer Mitteilung genannten Sachverhalte entspricht der Anzahl der Sätze in einer Rede." Abgesehen von überflüssigen Wiederholungen ist zumindest der letzte Satz auch sachlich unzutreffend. Bei soviel scheinbarer Übergenauigkeit bleibt gleichwohl Wesentliches offen. So werden (M, S. 27) die Bezeichnungen "Satz" und "Sachverhalt" verwendet, ohne daß beide definiert worden wären. Was als Definition verstanden werden könnte (M, S. 102: "Ein Satz enthält immer die Beschreibung eines Sachverhalts. Die Beschreibung ist vollständig, wenn der Satz vollständig ist."), ist nicht nur unbefriedigend, sondern wiederum falsch. Manchmal werden auch Kategorien der Wirklichkeit (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, vgl. z.B. M, S. 16f.) nicht deutlich genug von grammatischen Kategorien getrennt.

Die im Vorwort beschriebene gute Absicht führt so zu einer ge-

schwollenen Terminologie, die dem Lernenden sicher nicht weiterhilft. Eine Beschreibung wie "Das Sein 'frieren' kann nur eine Rolle haben" (M, S. 11) ist jedenfalls nicht klarer als eine Feststellung wie: "*frieren* ist ein einwertiges Verb". Der Autor ist sich dieses Problems bewußt und versucht deshalb auch im Vorwort (S. V) die Tatsache, daß die Erklärungen oft schwieriger erscheinen als der erklärte Gegenstand, damit zu rechtfertigen, daß es sich hier um eine Art Denkschulung handle, die dem Lernenden später in anderen Situationen zugute kommen würde. Hier soll offenbar aus einem Mangel eine Tugend gemacht werden. Ein großer Teil der Übungen verlangt nur identifizierende, nicht produktive Leistungen. Vgl. z.B. M, S. 11: "Stellen Sie bei den folgenden Sachverhalten fest, ob es sich um ein Geschehen oder ein Sein handelt und unterstreichen Sie die Rollen!"

Der Aufbau des Bandes ist übersichtlich. Teil A konzentriert sich auf die inhaltliche Seite der Grammatik. Das verdeutlichen die Themen Mitteilung, Sein und Geschehen, Rollen, Handlung und Vorgang usw. Auch das Verhältnis von kommunikativen und grammatischen Kategorien (z.B. Sachverhalt: Satz) wird thematisiert. Teil B beschäftigt sich mit den traditionellen Kerngebieten der Grammatik: Wortlehre und Syntax (Wortklassen, Zeitformen des Verbs, Subjekt und Objekt, freie Angaben usw.). Dabei ist Teil B dem Teil A nicht immer "sachlich zugeordnet" (M, S. VII). So behandelt Abschnitt 9 (Teil A) unter anderem die freien Angaben, die in Abschnitt 34 (Teil B) überhaupt nicht auftauchen, sondern erst in Abschnitt 41. Als **W o r t k l a s s e n** werden behandelt: Verb, Nomen, Pronomen, Adjektiv, Adverb. Diese Wortklassen werden überwiegend von ihrer inhaltlichen Leistung her definiert: "Nomen nennen Wesen... Dinge... oder Begriffe..." (M, S. 108), "Adjektive nennen Qualität oder Quantität" (M, S. 112). Gelegentlich werden morphologische Eigenschaften hinzugenommen: "Adverbien haben keine Flexionsformen" (M, S. 113).

Die ausdrückssyntaktischen Möglichkeiten, etwas Bestimmtes auszudrücken, werden im Rahmen der zugrundeliegenden Grammatiktheorie detailliert beschrieben, an Beispielen erläutert und auch geübt. Aber die außersprachlichen Bedingungen für den Gebrauch dieser Formen werden kaum beschrieben, gegebenenfalls nur identifizierend

gelbt.

Das Buch bleibt im Rahmen der S a t z grammatik. Gelegentlich werden zwar über den Satz hinausgreifende Bemerkungen gemacht (M, S. 2: "Die Sprache dient zur Mitteilung."), aber prompt wird wieder auf den Satz eingeschränkt: "Die Beschreibung eines Einzelsachverhalts hat die grammatische Form eines Satzes." (M, S.3). Auch wenn vom Titel her Satzübergreifendes versprochen wird (M, S. 165: "Die Anreihung der Sätze innerhalb der Gesamtmitteilung"), wird man enttäuscht; es heißt dazu nur: "Die Summe der Beschreibungen von Einzelsachverhalten ergibt die Gesamtmitteilung. Jeder mitgeteilte Sachverhalt wird durch einen Satz beschrieben... Jeder Satz besitzt einen EIGENEN INTONATIONSVERLAUF."

Die vielen Angaben zur S t e l l u n g der Wörter und Satz-
teile sind gut und hilfreich, wenn auch etwas zu sehr über das
ganze Buch verteilt: M, S. 46ff.: "Das Nachfeld", M, S. 49f.:
"Die Stellung der Satzglieder auf dem Satzfeld", M, S. 51ff.:
Subjekte und Objekte, M, S. 85ff.: "Der Mitteilungswert und die
Stellung der Satzglieder", M, S. 191ff.: "Die Stellung in der
Prädikatsgruppe beim Nebensatz".

Die Gewichtung der einzelnen Grammatikprobleme ist nicht immer
einsichtig. Auf die Beschreibung der verschiedenen Bedeutungen
der Modalverben werden über 14 Seiten, das sind fast 5% des Ge-
samtumfangs, verwendet. Auch die Beschreibung der Inhalte der
Attribute erscheint mit 2 Seiten viel zu langatmig. Dagegen er-
fährt man zu einem so wichtigen Komplex wie den Abtönungspartikeln
nur sehr wenig.

12.10. Lexik

In der Grundstufe wird die W o r t b i l d u n g nur in zwei Be-
reichen vorgestellt: Adjektivbildung mit verschiedenen Endungen (G,
S. 170) und Nomen mit Vor- und Nachsilben (G, S. 178ff.). Das ist
zu wenig, vor allem weil die auf die Beschreibung folgenden Übun-
gen sich nur auf die formale Anwendung beziehen und insofern den
Lernprozess nicht zu fördern vermögen.

Mittelstufe: Der C-Teil enthält in jedem Abschnitt jeweils meh-
rere Worterklärungen mit Übungen zur Differenzierung von bedeu-

tungsähnlichen Lexemen (*können - wissen; nötig - erforderlich - notfalls*). Im Anschluß an die Texte werden manchmal kurze Sacherklärungen und ganz selten Worterklärungen angefügt. Der Wortschatz wird nicht zu Lernzwecken gegliedert. Wortbildung wird nicht behandelt.

12.11. Kontrastivität

Die Contrastive Grammar (German-English) ist eine nicht ungeschickt gemachte Grammatik der deutschen Sprache für Anglophonen, aber keineswegs eine kontrastive Grammatik im strengen Sinne. Zwar enthält sie einige Ansätze zu kontrastiver Betrachtungsweise, aber von einer systematischen Kontrastierung der deutschen mit der englischen Sprachstruktur ist sie weit entfernt.

Das Lehrerheft G beschränkt sich auf wenige Bemerkungen. So wird betont, es sei für den Lehrer "äußerst wichtig, die Ausgangssprache und ggf. die vom Schüler bereits erlernte Fremdsprache ihrer Struktur nach möglichst genau zu kennen, um einen vernünftigen Aufbau des Unterrichts zu planen." (S. 15f.). "Gleichheiten und Verschiedenheiten sollten, wenn irgend möglich, durch einen Hinweis auf die Muttersprache offenbar gemacht werden; hier ist dann die Konstruktion der Zielsprache neben die der Muttersprache zu stellen." (Lehrerheft G, S. 16).

Konkrete Hilfen für die Kontrastierung der Sprache sucht der Lehrer aber im Lehrerheft und anderswo vergebens.

In der Mittelstufe heißt es ähnlich, es sei "daran gedacht, daß der Lernende den dargebotenen Stoff möglichst oft mit seiner Muttersprache vergleicht, denn an der Muttersprache lassen sich viele Inhalte deutlicher erkennen." (M, S. VI). Wie das geschehen soll, wird wiederum nicht gesagt - oder doch in so pauschaler Weise, daß es niemandem hilft; vgl.: "Ein anderes Mittel ... ist das Reflexivpronomen. Doch wird im Deutschen davon nicht soviel Gebrauch gemacht wie in anderen Sprachen." (M, S. 14).

12.12. Thematische Zielangabe

Angaben über eine Themenplanung macht das Lehrwerk nicht; es geht aus von der in G, S. 208, formulierten Überzeugung: "Wenn Sie eine Sprache lernen, so lernen Sie auch das Volk verstehen, das diese Sprache spricht."

12.13. Kommunikation, Gesellschaft, Situationen

Eine Informations- und Auswahlplanung der Darstellung gesellschaftlicher Wirklichkeit ist im Lehrwerk nicht zu erkennen. Im Gegensatz zu der angeführten Prämisse erfährt der Lernende auch nichts über "das Volk" in Deutschland. Verstehen ist für die Verfasser ein sehr enger sprachlicher Begriff - von interaktiven Faktoren der Alltagskommunikation, von Denkweisen, Mentalitätsunterschieden und ihren Ursachen erfährt der Lerner kein Wort. Geradezu ängstlich wird auch die politische Lage übergangen, die durch die Teilung Deutschlands entstanden ist. Nicht einmal im Landkartenkapitel (S. 1) oder im Kapitel über die Geschichte der Bundesrepublik (G, S.152f.) wird die DDR erwähnt (anders jetzt in der Neubearbeitung von G, 1. Teil 1976, S. 13). Zugleich fällt auf, daß in diesem Kapitel keine einzige politische Partei Erwähnung findet (im Gegensatz zu G, 2. Teil, S. 111).

Genau wie in diesem besonderen Kapitel beschränken sich im Lehrwerk allgemein die dargebotenen Informationen in der Regel auf Zahlen, Daten, Institutionen. Sachlich betreffen sie Bereiche der Wirtschaft, des Studiums, der Staatsorgane und der Bundesländer; thematisiert werden ferner der Sport, das Reisen und - bemerkenswert oft - die Polizei, die jeden Dieb rasch findet. Doch bleiben diese Thematisierungen ebenso wie die zuvor genannten Informationen gänzlich kulturunspezifisch; ein irgendwie gearteter Aufschlußwert ist nicht zu erkennen.

Zahlreiche Situationen sind dem Adressatenkreis des Lehrwerks kaum angemessen. Das gilt einerseits für Situationen wie "Im Reisebüro", die eher auf ein nichtstudentisches Lerner-Publikum zugeschnitten sind, das über hinreichende Mittel und Möglich-

keit zum Reisen verfügt, andererseits für Schulsituationen (etwa G, Kapitel 1 und 2), die die Adressaten in fatalem Maße in die Rolle unmündiger Kinder drängen, obwohl "der Lehrgang für den Unterricht an Erwachsenen angelegt ist" (Lehrerheft G, S. 5). Dabei sind die Rollen starr verteilt: *Ich bin der Lehrer, und Sie sind die Schüler. Ich frage, und Sie antworten.* (G, S. 3). Entsprechend handeln zahlreiche Beispielsätze immer wieder von den Kindern und stehen immer wieder in der Autoritätsperspektive, die ihnen etwas erlaubt: Kinder *dürfen*... Selbst Hauptschulabsolventen sind für das Lehrwerk noch "Kinder" vgl. G, S. 124. Eine kaum bemerkenswerte Ausnahme bildet der Abschnitt "Studium in Deutschland" (G, S. 188ff.).

12.14. Kulturgeographie, Kulturrelativierung, Deutschlandbild

Als kulturgeographische Daten finden sich im Lehrwerk ein paar sehr blasse Mitteilungen zu 4 deutschen Städten (Köln, Hamburg, München und Frankfurt). Von der Physiognomie deutscher Bundesländer erfährt man nichts, ein Bildanhang bleibt unbegründet und zufällig wie alle anderen Mitteilungen auch. Nichts wird problematisiert; ein Kapitel "Zwei Studenten in München" bleibt dementsprechend kulturgeographisch völlig konturenlos. Kulturrelativierende Perspektiven werden vom Lehrwerk sehr selten und allenfalls als implizite Rückbezüge eingebaut, z.B. G, S. 161 ("Wörterbücher"): *Wenn Sie einen Text in Ihrer Muttersprache ... lesen...* Nicht einmal das Kapitel "Studium in Deutschland" (G, S. 188ff.) thematisiert Ausgangsprobleme oder sucht Aspekte eines Kulturvergleichs exemplarisch zu verdeutlichen. Die tatsächlichen Schwierigkeiten des ausländischen Deutschstudenten können auf diese Weise nicht erleichtert werden.

Die Reduktion des thematischen Horizonts auf Daten, Institutionen und klare Rollenverhältnisse (des Lehrers, der Schüler, der Polizei) suggeriert ein Ordnungsbild, das Deutschland interpretiert als Land geregelter Verhältnisse und verlässlicher Autorität. Die Menschen selbst, die Tatsache, daß dieses Land seine Probleme hat wie jedes andere auch, Probleme, zu denen

auch die Fragwürdigkeit von Autorität gehört, die Hoffnungen, Wünsche und Ängste seiner Bevölkerung - alle diese immer auch kommunikativen Aspekte der deutschen Wirklichkeit blendet das Lehrwerk aus. Daß dieses Lehrwerk über viele Jahre zu den beliebtesten Unterrichtsmaterialien für Deutsch als Fremdsprache gehörte, besonders bei den Vermittlern, macht nachdenklich.

13. AUF DEUTSCH, BITTEL

Schulz-Griesbach-Lund-Heinsen:

Auf Deutsch, bittel, München 1974ff.

13.O. Untersuchte Materialien:

Band 1 (Schülerbuch) ⁴1974

Band 1 (Übungsheft) ⁶1974

Band 2 (Schülerbuch) ³1974

Band 2 (Übungsheft) ³1975

Lehrerheft Band 1 ³1974

13.1. Lernziele und Methoden

H i n w e i s e f ü r d e n K u r s l e i t e r finden sich in den Lehrerheften und im Schülerbuch in Bezug auf die Zielsetzung; sie sind richtig, aber nicht sehr hilfreich, da sehr allgemein gehalten.

Es werden keine Aussagen zu den 'Grundlagen' gemacht, insofern bleibt diskutabel, ob es sich im 1. Teil wirklich um eine "audio-visuelle Methode" handelt.

Das Lehrerheft enthält ausführliche Hinweise zur Lehrmethode, die dem Lehrer brauchbare Hilfen geben, allerdings bewußt auch auf seine Flexibilität abheben. Die prinzipiellen L e r n z i e l - a n g a b e n sind äußerst allgemein: "Neben dem Sprechen soll das Lesen und Schreiben keineswegs zu kurz kommen". Im Lehrerheft werden die Lernziele der einzelnen Abschnitte in Bezug auf den grammatischen Stoff genau aufgelistet.

Z i e l g r u p p e u n d L e r n v o r a u s s e t z u n g e n :

Für Band 1 werden Primar- und Sekundarschulen angegeben, Band 2 sei "auf spezifische Erlebnishereiche und Interessengebiete von Jugendlichen im Alter von 14 bis 16 Jahren bezogen" (Schülerbuch 2, S. 3). Diese Hinweise sind leider sehr allgemein; nichts wird zu den Lernvoraussetzungen gesagt.

In Teil 2 wird zumindest eine gewisse Vertrautheit mit der Lebenswelt des Sekundarschülers (Klassenfahrt etc.) vorausgesetzt.

Die methodische / fachwissenschaftliche Position sei audiovisuell, einsprachig, paradigmatisch. Dies sind richtige, aber in dieser Vagheit kaum brauchbare Hinweise; es gibt keine Verweise auf Literatur o.ä.

Keine Hinweise gibt es für den Lerner. Die Übungen (Übungsheft + Schlüssel) eignen sich z. T. zum selbständigen Arbeiten, aber es fehlen dazu die expliziten Anleitungen.

Es ist nicht erkennbar, ob ein bestimmter Abschluss intendiert ist. Allerdings lagen auch die Tests nicht vor.

13.2. Struktur des Lehrwerks

Genereller Aufbau:

Die Lektionen sind gruppenweise gleichartig aufgebaut; dieser Aufbau wird im Lehrerheft erläutert:

Bd. 1: 1 - 15 (nahezu unverändert aus Schulz-Griesbach, Ich spreche Deutsch, übernommen), ähnlich
Bd. 2: 1-4

Bd. 1:16 - 18, 19 - 24, Bd. 2: 4 - 20

Bd. 1: 1 - 15: 1) Text, 2) Zusammenstellung neuer Wörter u. Strukturen, 3) Grammatik in Paradigmen, 4) Übungen (Ausbau des Textes)

Bd. 2: 2 - 20: 1) 2-3 Texte, 2) Grammatik in Paradigmen, 3) Übungen.

In Bd. 1, 1-15 wird in der 1. Phase der Text jeweils mit Hilfe von Dias oder Standbildstreifen audiovisuell eingeführt, ebenso in Bd. 2, 1-4.

Hinsichtlich der inhaltlich-situativen Schwerpunkte ist keine systematische Entwicklung erkennbar, es handelt sich aber um einen im wesentlichen gleichbleibenden Personenkreis. In Bd. 2 reicht eine 'story' gelegentlich über 2 Lektionen hinaus. Im wesentlichen werden die Lektionen durch

grammatische Schwerpunkte bestimmt: In jeder Lektion werden bestimmte neue grammatische Phänomene eingeführt.

Textsorten: Ab Lektion 19 Bd. 1 und in Bd. 2 treten neben die Dialoge auch Erzähltexte; in Bd. 2 werden darüber hinaus andere Textsorten (Brief, Anzeigen) eingeführt.

Lektionsübergreifendes Begleitmaterial gibt es nicht im Schülerbuch, sondern als separates Material für Lehrer bzw. Schüler:

Übungsheft 1 und 2 (jeweils mit Schlüssel)

zweisprachige Glossare zu Bd. 1 und 2

zu Bd. 1: Sprechübungen mit Textheft

Bildkarten

zu Bd. 2: Sprachlaborübungen mit Textheft

Lesehefte

Tests

Medienverbund: Der über die Begleitmaterialien erreichbare Medienverbund kann durchgehend als gut bezeichnet werden.

Leitmedium ist das Lehrbuch, die Tonbandübungen sowie das Übungsheft sind auf das Lehrbuch bezogen; das Lehrerheft gibt Hinweise zur Integration der Tonbandübungen und der Bildkarten in die jeweiligen Lektionen.

13.3. Verwendung des Lehrwerks

Das Lehrwerk ist als Leitmedium im Klassenunterricht vorgesehen, auch wenn im Lehrerheft die Flexibilität des Lehrers gegenüber dem Material betont wird. Schon wegen fehlender Arbeitsanleitungen kann das Lehrwerk nicht für den Selbstunterricht empfohlen werden. Es ist jedoch zu prüfen, ob nicht die Übungshefte sowie evtl. die Tonbänder zu einer stärkeren Selbständigkeit der Schüler eingesetzt werden können.

Es fehlen exakte Hinweise zur Dauer einer Lektion und des Gesamtkurses. In Bd. 1 heißt es, "Auf deutsch, bitte!" sei für einen Grundkurs von 3 Jahren konzipiert "mit Erweiterungsmöglichkeiten je nach der zur Verfügung stehenden Zeit"; in Bd. 2 dagegen ist von einem zweijährigen Grundkurs die Rede.

Das Lehrerheft gibt für Lektion 1 ein Unterrichtsschema für 3 bis 5 (1) Unterrichtsstunden vor; zusätzlich wird diese Lektion bei Einführung der Schrift noch einmal herangezogen. Ohne eigenes Ausprobieren dürfte daher kaum exakt festzulegen sein, wieviele Unterrichtsstunden für das Lehrwerk erforderlich sind; 25 Lektionen x 5 Stunden würden nach der Berechnungsgrundlage des Lehrerhefts 120 Stunden erfordern.

13.4. Fertigkeiten

Mit dem Lehrwerk werden Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen ausgebildet, in Bd. 1 zunächst nacheinander, nach Durchnahme von Lektion 6 wird unter Hinzunahme des Lehrbuchs die Schrift eingeführt (Wiederholung der auditiv bekannten Lektionen 1-6), dann erfolgt die Vermittlung der Fertigkeiten gleichzeitig.

Da genaue Lernzielangaben fehlen, läßt sich schwer beurteilen, ob die Fertigkeiten ausreichend ausgebildet werden: Lehrbuch, Begleitmaterial und methodische Hinweise lassen vermuten, daß ausreichende Gelegenheit zur Schulung aller Fertigkeiten besteht. Es werden allerdings keine bzw. nur geringe gezielte Übungsmöglichkeiten für produktives Sprechen angeboten (die Tonbandübungen, die nicht allen Gutachtern vorlagen, sind dabei nicht berücksichtigt).

13.5. Übungen

Vielfältige Übungsformen im Lehrbuch und Übungsheft (sowie Tonband): Substitutionen, 4-Phasen-Übungen, Transformationen, Einsetzübungen, Nacherzählungen, Dialogisierungen, Kreuzworträtsel etc.

Die Begründung für diese Übungsformen ist im Lehrbuch sehr knapp und nicht für alle Formen zutreffend.

Die Übungen dienen durchweg der Wiederholung von Wortschatz und Grammatik; erst in Bd. 2 (Weiterschreiben eines Dialogs, Herstellen eines Hörspiels) tritt auch das Üben mündlichen und schriftlichen Ausdrucks hervor. Besonders in Bd. 2 bestehen dann auch teilweise dialogähnliche Zusammenhänge innerhalb, gelegentlich auch zwischen den Übungen. Die Übungen greifen zum Teil gezielt die Lektionstexte auf und spielen im gleichen Personenkreis, sie sind daher in der Regel gut in die Lektion integriert.

Unter den Gesichtspunkten der Motivierung und Aktivierung des Lerners sind die Übungen durchweg positiv zu beurteilen, insbesondere auf Grund der ansprechenden Aufmachung, des klaren Druckbilds und der klaren Aufteilung sowie eines einigermaßen altersgemäßen thematischen Rahmens. Gerade der thematische Rahmen dürfte das Lehrwerk allerdings auch in seinem Einsatzbereich auf Schüler einengen, da eine darüber hinausgehende Lebenswelt kaum berücksichtigt ist.

13.6. Sprachdidaktische Konzeption

Das Lehrwerk ist einsprachig audiovisuell konzipiert. Die Einsprachigkeit wird durch die audiovisuelle Einführung der Texte (Tonband und Standbildstreifen) erreicht; teilweise ist das methodische Vorgehen eher als audiolingual zu bezeichnen, vor allem ab Lektion 16, wo die Bilder zurücktreten (vgl. Lehrerheft 1, S.38ff.). Zum Teil muß bezweifelt werden, ob es sich um ein audiovisuelles Lehrwerk im Sinne ganzheitlich-audiovisueller Methodenkonzeption handelt, da die Bilder weitgehend eine enge Semantisierungsfunktion haben und im Mittelpunkt der Lektionen in der Regel ein grammatisches Phänomen steht. Diese Texte eignen sich eigentlich nicht für audiovisuelle Darstellung, da sie beschreibend statt dialogisierend sind.

Teil 2 ist durchgängig audiooral konzipiert (Dias nur für die Lektionen 1-4).

Bis auf die Zeitplanung sind die methodischen Hinweise im Lehrerheft ausreichend.

Die vorwiegend lineare Progression ist als angemessen zu beurteilen. Die in Lektion 19-24 eingeführten Wörter und Strukturen werden in Bd. 2 aufgegriffen "und als neuer Stoff behandelt" (Lehrerheft 1, S. 47).

S e m a n t i s i e r u n g erfolgt

- durch zweisprachige Glossare zu Bd. 1: Englisch, Französisch, Spanisch, Serbokroatisch, Türkisch, Griechisch, Italienisch, Niederländisch, Polnisch;
- zu Bd. 2: Englisch, Französisch, Spanisch, Niederländisch;
- durch Visualisierung (Bildstreifen, Bildkarten);
- kontextuell.

G r a m m a t i k wird im Schülerbuch durch Paradigmen einsprachig und ohne Regeln eingeführt (Beispielsätze, graphische Hilfen); die Terminologie ist eine Eindeutschung der lateinischen Ausdrücke. Die Hilfen für den Lehrer, wie er nun Grammatik einzuführen und zu behandeln habe, sind vage: Möglichkeit, den Schüler die Regeln selbst finden zu lassen; Definitionen nur in Ausnahmefällen. Auch für den Lehrer gibt es keinen Gesamtüberblick über die vermittelten Strukturen.

A u s s p r a c h e : Tonbänder mit Nachsprech- und 4-Phasen-Übungen. Die Bänder lagen den meisten Gutachtern nicht vor. Das Lehrerheft zu 1 enthält keine gezielten Hinweise zur Ausspracheschulung.

13.7. Deutsch: Abgrenzung, Texte

"In 'Auf deutsch, bitte' wurde versucht, der Forderung nach der Vermittlung gesprochener Sprache voll gerecht zu werden" (Vorwort S. 1). Über den Umfang des Wortschatzes für das Gesamtwerk oder die Teilbände wird leider nichts gesagt. Für den zweiten Band wird gesagt, daß Dialoge und Erzähltexte "auf der gesprochenen Gegenwortsprache basieren" (Vorwort 2).

Dieses Ziel scheint auch sprachlich erreicht worden zu sein, und zwar besonders nach dem audiovisuellen Teil und im zweiten Band. Dort ist die Sprache durchweg sehr frisch und natürlich, angereichert mit vielen Ausdrücken und Wendungen des Deutschen, "wie es nicht im Wörterbuch steht" (*Quatsch, He Fritz, N' Abend, wahnsinnig spannend, Hier werde ich sonst noch verrückt*). Mängel zeigen sich, wie gesagt, in dem audiovisuellen Teil, der aus "Ich spreche Deutsch" übernommen wurde. Das liegt ganz sicher nicht am notgedrungen begrenzten Wortschatz. Lehrbuchdeutsch ist nicht eine Frage des Wortschatzumfangs, sondern eine Frage des Problembewußtseins.

Andere Bücher beweisen, daß man auch in den anfänglichen Abschnitten nicht gezwungen ist, eine Sprache wie die folgende zu produzieren:

Schülerbuch 1, S. 5: *Der Junge bringt das Buch.*

S. 6: *Was schließen die Kaufleute? - Sie schließen die Fenster.*

S. 11: *Ist sie Frau Seitz? - Ja, sie ist Frau Seitz.*

S. 58: *Was hält vor der Garage? - Ein neues Auto.*

Übungsheft 1, S. 14: *Das Fräulein trinkt Saft. Wieviel Saft trinkt es?*

Regiolektale Formen tauchen nicht auf, obwohl sich die Situierung einiger Dialogszenen in der Schweiz dafür angeboten hätte.

Einige pragmatische Unstimmigkeiten seien aufgeführt:

Daß der Mann seine Frau mit *Mutti* anredet, ist nur unter sehr speziellen Vorkommensbedingungen denkbar, die erklärt werden müßten. An anderen Stellen entspricht die Detailliertheit einer Auskunft nicht der Sprechsituation:

Schülerbuch 1, S. 34: Auf die Frage ihres Mannes: *Hat sie* (die Tochter) *ihre Schularbeiten gemacht?* antwortet Frau Seitz: *Ja, die sind erledigt. Schon um eins ist sie in ihr Zimmer gegangen. Da hat sie mehr als eine Stunde fleißig gearbeitet. Sie hat einen Aufsatz geschrieben und mehrere Aufgaben gerechnet.*

Übungsheft 1, S. 45: Frau Seitz: *Was machst du, Karl?* Herr Seitz: *Ich ziehe den Mantel an und _____ den Hut auf. Ich gehe schon um acht ins Büro.*

Weder der erste noch der zweite Band enthalten authentische Texte. Die Texte des 1. Bandes bleiben im Rahmen klassischer Anfängertexte im Bereich Schule, Familie, Büro, Einkauf und Ausflugsfahrt. Ob dies der Interessenlage von 12-14jährigen entspricht, ist sehr zu bezweifeln. Dies wird allerdings auch nicht als ein Ziel dieses Bandes herausgestellt. Die Dialoge ab Abschnitt 16 werden dann sehr schnell zu lang, so daß sie nicht mehr lernbar sind: Ein etwas zu abrupter Übergang vom audiovisuellen Teil. Die kurzen Dialoge im Übungsteil einiger dieser Lektionen können diesen Mangel nicht aufwiegen.

Die Texte des 2. Bandes sind laut Vorwort auf die "speziellen Erlebnisbereiche und Interessengebiete von Jugendlichen im Alter von 14-16 Jahren bezogen". Dieses Versprechen wird durchweg gehalten, obwohl dieser Bereich recht eng definiert ist. Die Texte haben allerdings keinen Aktualitätsbezug.

Die Texte des 2. Bandes sind sehr frisch geschrieben und können deshalb zumindest sprachlich motivierend wirken. Dort wo bestimmte Textsorten zu erkennen sind (Interview, Zeitungsmeldung), wird das Spezifische der Textsorte nicht deutlich herausgearbeitet oder sogar verletzt. Eine Zeitungsmeldung beginnt so: *Walter Hahn, ein 25-jähriger Bankräuber aus Basel, ärgert (!) sich. Gestern hat er...* (Schülerbuch 2, S. 26).

13.8. Phonetik

Zur Phonetik gibt es keine Aussagen und keine speziellen Übungen im Buch. Die audiovisuelle Methode mit ihrem "mimicry-memorization"-Effekt bildet allerdings auch im lautlichen Bereich, besonders was die Prosodik anbetrifft, eine gute Grundlage (falls die Aufnahmen eine natürliche Aussprache und Intonation befolgen).

13.9. Morphologie und Syntax

Das Lehrerheft zu Band 1 sagt, die Schüler sollten die wichtigsten Strukturen der deutschen Sprache lernen, und fährt fort: "Sie lernen sie zu gebrauchen, aber nicht sie mit grammatischer Terminologie zu beschreiben" (S. 5). Folgerichtig enthält der erste Band keine Terminologie, sondern nur eine Reihe von Strukturbeispielen ("einfache Paradigmen").

Im Vorwort zum 2. Band heißt es: "Die Einführung der Grammatik erfolgt funktional, grammatisches Regelwerk wurde konsequent ausgeschaltet." Hier jedoch wird die traditionelle Terminologie der Schulgrammatik verwendet. Die sehr auseinandergezogene Progression bringt es mit sich, daß auch die Grammatik-Probleme in sehr kleinen Portionen dargeboten bzw. einzelne Erscheinungen oft wiederholt werden. Die Probleme, die mit der Fragestellung *wo - wohin* zusammenhängen, werden in den beiden Bänden nicht weniger als sechzehn Mal (!) behandelt. Das wiederum läßt nach den Kriterien der Gewichtung fragen.

Eine ganze Reihe von Grammatikthemen, die im 1. Band eingeführt und zum Teil mehrfach behandelt werden, tauchen in Band 2 wieder auf, teilweise in graphischen Übersichten (z.B. die Zeitformen des

Verbs). Neben der anderen Zusammensetzung des Autorenteam's scheint auch dies ein Indiz dafür zu sein, daß der Band 2 ein sehr eigenständiges Werk ist, das nicht homogen an Band 1 anknüpft.

Die vergleichsweise langsame Progression führt dazu, daß wichtige und schwierige Grammatikprobleme wie Passiv und Konjunktiv sehr spät in Band 2 und dann noch recht kurz abgehandelt werden. So muß auf Grund der Kürze der Darstellung des Passivs (Schülerbuch 2, S. 40 und 54) der Schüler den Eindruck haben, daß jeder Aktivsatz unter Beachtung bestimmter syntaktisch-morphologischer Regeln in einen Passivsatz umgewandelt und verwendet werden kann, und daß z.B. das Agens im Passivsatz immer genannt werden muß.

Schon der erste Band enthält einige problematische Darstellungen: Die teilweise komplementäre Leistung von bestimmtem und unbestimmtem Artikel wird durch die Anordnung der Beispiele verwischt (S. 17):

Hier ist der Löffel! - Ich bringe den Löffel in die Küche.

Hier ist eine Gabel! - Sie legt eine Gabel ins Wasser.

Hier sind Bälle! - Er bringt Bälle ins Zimmer.

Problematisch auch die Abfolge:

Das ist ein Kleid. Wer kauft das Kleid? Die Frau kauft das Kleid.

(u.ä. S. 5).

Probleme des Satzes, außer den einfachsten Stellungsregularitäten, werden nicht thematisiert. Beziehungen, die über die Satzgrenze hinausgehen, werden nicht behandelt. Die Übungsformen im Übungsheft sind stark visuell unterstützt und sehr abwechslungsreich (Kreuzworträtsel, Bilderrätsel, Interview, Fragen zu vorhandenen Antworten finden, Dialogsätze in richtige Reihenfolge bringen, Non-senssätze korrigieren, verklecksten Text entziffern).

Der Aufwand scheint allerdings manchmal im Verhältnis zum sprachlichen Ergebnis etwas zu groß (z.B. Kreuzworträtsel, Übungsheft 2, S. 10f.).

Insgesamt vermißt man Definitionen im Grammatikteil und einen Überblick über die vermittelten Strukturen.

13.10. Lexik

Daß alle neuen Wörter und Phrasen bis Abschnitt 18 des 1. Bandes in Beispielsätzen dargeboten werden, ist gut; daß diese Sätze meist wortwörtlich aus den Lektionstexten stammen, ist nicht gut. Auf S. 37 des 1. Bandes werden die kaum gebrauchten Wörter *vorvorgestern* und *überübermorgen* eingeführt. An einer Stelle (Schülerbuch 2, S. 87) heißt es: *Inge ist die erste, die Augen bekommt*. Da dieser Satz nicht erklärt wird, könnte er dem Schüler als idiomatische Wendung für die Bedeutung "aufwachen" erscheinen oder völlig unverständlich bleiben.

13.11. Kontrastivität

Das Werk ist nicht kontrastiv angelegt.

13.12. Thematische Zielangabe

Aus der Adressatengruppe des Werkes - Jugendliche zwischen 14 und 16 Jahren - haben die Autoren den Schluß gezogen, daß Realität, um motivierend zu wirken, in erster Linie in Form von Erlebnis-schilderungen vorzustellen sei. Eine systematische Themenplanung für die Abfolge der einzelnen Lektionen ist nicht zu erkennen, es finden sich keinerlei Angaben über den Zusammenhang von Sprach- und Kulturvermittlung.

13.13. Kommunikation, Gesellschaft, Situationen

Da das Kriterium für die Auswahl der Themen "spezifische Erlebnisbereiche und Interessengebiete von Jugendlichen im Alter von 14 und 16 Jahren" (Schülerbuch 2, S. 3) sind oder vielmehr das, was die Autoren dafür halten, herrschen Szenen aus dem häuslich-privaten Kinder- und Jugendlichenmilieu, der Schule, Ferien und Reisen vor. Auffällig ist die überproportional große Menge von Diebstahl- und Kriminalgeschichten, die wohl spannend sein sollen, in dieser Massierung aber den Eindruck eines zur Obsession gewordenen Strebens nach materiellen Gütern wecken. Auch sonst ist viel von Geld, Konsum, Autos, Fernsehen und anderen Wohlstandsattributen die Rede, während Bildung, Kunst und Arbeitswelt fast ganz ausgeklammert

bleiben. Die handelnden Personen bleiben weitgehend ohne soziale Konturen, die gezeigten Situationen werden nicht problematisiert. Die Erlebnisse bleiben deshalb sehr oberflächlich, und man kann sich fragen, ob eine derartige Banalisierung von Realität pädagogisch wirklich angemessen ist. Informationen zu spezifisch deutschen Verhältnissen werden kaum angegeben, Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Themenbereichen nicht hergestellt. Es wird damit die Chance vertan, das Erlernen von Sprache zur Einführung in Kultur oder in gesellschaftliche Verhältnisse zu nutzen.

13.14. Kulturgeographie, Kulturrelativierung, Deutschlandbild

Kulturgeographische Gegebenheiten Deutschlands werden lediglich in sehr verkürzter Form und aus touristischer Perspektive präsentiert (z.B. Nennung von Reisezielen). Die einzige Ausnahme bildet Aufgabe 48 in Übungsheft 1, wo systematisch deutsche Städte lokalisiert werden. Über Landschaften, Kultur- oder Industrieräume wird der Lerner nicht informiert.

Kulturrelativierende Perspektiven fehlen.

Da spezifische Hinweise auf Deutschland weithin fehlen, entsteht nicht eigentlich ein Deutschlandbild; die Summe der Texte und Bilder ergibt aber den Eindruck einer glatten und geschichtslosen Konsumwelt.

14. MAHLER/SCHMITT (Kurztitel)

Mahler, Gerhard; Schmitt, Richard: Wir lernen Deutsch, Unterrichtswerk für den Deutschunterricht im Ausland, Frankfurt (Diesterweg)

14.0. Untersuchte Materialien

Band 1, ⁶1972

Beiheft Englisch, 1967

14.1. Lernziele und Methoden

H i n w e i s e f ü r d e n K u r s l e i t e r sind nur im Vorwort zu Band 1 enthalten (auf zweieinhalb Seiten); sie reichen keinesfalls aus, um einen erfolgreichen Unterricht mit diesem Lehrbuch zu gewährleisten. Im Grunde referiert dieses Vorwort nur knapp den Aufbau des Lehrwerks. Explizite L e r n z i e l a n g a b e n findet man kaum, allenfalls Hinweise wie "die Frageübungen (sollen) allmählich zur freien Beschreibung und Erzählung überleiten" (Band 1, S. VI). Man kann erkennen, daß das Buch an deutschen Auslandsschulen eine Einführung in die deutsche Gegenwartssprache ermöglichen soll. Dabei scheinen die Autoren der Erzählung, dem Bericht usw. in Wort und Schrift mehr Gewicht zuzumessen als dem freien Gespräch. Daneben ist ein ziemlich umfangreiches Grammatikpensum zu bewältigen.

Z i e l g r u p p e : Das Lehrwerk richtet sich an Kinder in deutschen Auslandsschulen, "in denen die Schüler die deutsche

Unterrichtssprache unmittelbar vor oder am Anfang einer Mittelschule oder einer höheren Schule erlernen müssen", jedoch sei das Buch auch "im Fachunterricht höherer Schulen" verwendbar (Band 1, S. V). Weitere Angaben finden sich im Lehrbuch nicht.

Was die methodische / fachwissenschaftliche Position betrifft, so verweist das Lehrbuch lediglich auf die prinzipielle Orientierung an einer einsprachigen Methode, von der allerdings im Hinblick auf den Grammatikunterricht Abstriche möglich sind und in den Beiheften auch gemacht werden. Weitere Hinweise fehlen. Man wird die Eigenart des Lehrwerks möglicherweise besser verstehen, wenn man weiß, daß es sich im Grunde um eine Adaption der für Erwachsene bestimmten "Deutschen Sprachlehre für Ausländer" von Schulz-Griesbach an Schüler des 6. Schuljahres handelt, wobei gleichzeitig das auf 4 Wochenstunden angelegte Lehrwerk zu einem Intensivkurs für Schüler mit einer nichtindogermanischen Ausgangssprache umgestaltet wurde.

Hinweise für den Lerner liegen nicht vor.

Ein bestimmter Abschluß wird nicht angestrebt. Erfahrungen mit dem Unterrichtswerk zeigen, daß nach erfolgreichem Arbeiten mit Band 1 schon ein deutschsprachiger Fachunterricht in Mathematik und anderen Sachfächern möglich sei.

14.2. Struktur des Lehrwerks

Genereller Aufbau: Alle Lektionen des Lehrbuchs sind gleichartig aufgebaut und folgen dem Schema: Einführungsstück (ein Rätsel, ein Lied, eine kleine Geschichte o.ä.), Übung (dabei handelt es sich durchweg um grammatikorientierte Pattern-Übungen), Lesestück, extensive Übungen (hierbei handelt es sich um die unterschiedlichsten Frage-/Antwort- und Schreibübungen, die zu einem kleinen Teil Bezug auf das Lesestück nehmen, ferner Sprech- und Konversationsübungen); es folgen Grammatik (die in nach Muttersprachen unterschiedenen Beiheften zusammengefaßt ist) sowie Wortschatz, der im gleichen

Beiheft nach Lektionen geordnet enthalten ist.

Die sogenannten "Lehrstücke" (Lektionen) folgen einer sprachlichen, stark grammatisch orientierten Progression. Die Texte weisen keinerlei inhaltlich-situative Entwicklung auf. Die Lektionen dienen in erster Linie dem Erlernen bestimmter grammatischer Phänomene. Grammatische Schwerpunkte werden durch Fettdruck sogar im Einführungsstück hervorgehoben. Auf Vollständigkeit oder Wichtigkeit der Situationen für den Adressatenkreis wurde kein Wert gelegt. Entsprechend bestehen auch in der Regel keine inhaltlichen Verknüpfungen zwischen den Lektionen; nur in wenigen Fällen wird ein Lesetext auf zwei Lektionen verteilt. Der einzige durchgehende inhaltliche Bezug ist die Situation des Schulzimmers. Die Auswahl der Texte/Textsorten ist offensichtlich eher von einer sehr schulspezifischen Motivationsabsicht bestimmt: Das Einführungsstück soll "das Interesse des Lernenden wecken und ihn an den neuen Stoff heranzuführen" (Vorwort S. V). Entsprechend gibt es dort Fabeln, Rätsel, Lieder. Die Lesestücke sind meist Geschichten, die sich für Nacherzählungen eignen; sie nehmen im Verlauf des Kurses an Länge und Schwierigkeitsgrad zu. Durchweg fehlen kommunikative Situationen in Dialogform. Eine systematische Anordnung oder Begründung unterschiedlicher Textsorten ist nicht erkennbar.

An l e k t i o n s ü b e r g r e i f e n d e n M a t e r i a l i e n weist das Lehrwerk Beihefte mit Grammatik und Glossar für unterschiedliche Sprachen (Türkisch, Englisch, Spanisch, Portugiesisch, Dari, Französisch) auf, ferner Flanelltafeln, Haftelemente für den Anfangsunterricht, ein Beiheft für den Lehrer und Schallplatten. Bis auf das Beiheft Englisch zu Band 1 lagen diese Materialien nicht zur Begutachtung vor.

A u f b a u d e r e i n z e l n e n L e k t i o n e n :
Wie schon oben skizziert, werden im ersten Drittel Sprechübungen angeboten, dann folgen Texte und sogenannte "Konversationsbeispiele", die aber nur aus Verständnisfragen zu den Texten bestehen, sowie Übungen, bei denen wechselnde Formen (Frageübungen, Sprechübungen, Konversationsübungen) im Vordergrund

stehen. Man kann sagen, daß die einzelnen Lektionen einen Phonetikteil (falls der Lehrer die Einführungsstücke entsprechend auswertet), einen Text, grammatische Übungen und eventuell eine Reproduktion der Texte auf Schallplatte enthalten, ferner im Beiheft einen Grammatik- und einen Vokabelteil. Diese einzelnen Lektionsteile sind insoweit aufeinander bezogen, als ein Teil der Übungen einen inhaltlichen Bezug zu den Texten und außerdem Texte und Übungen einen gemeinsamen grammatischen Schwerpunkt haben. Sofern man eine solche Grammatikzentrierung befürwortet, muß man die Bezüge zwischen den Lektionsteilen als sinnvoll bezeichnen. Kontextueller Bezug liegt jedoch weder innerhalb der Übungen noch zwischen diesen und den Texten vor.

Von einem vorgeplanten **L e r n r h y t h m u s** ist nur bedingt zu sprechen, weil das Vorwort dem Lehrer die Abfolge der Teile einer Lektion ausdrücklich freistellt. Es muß allerdings gesagt werden, daß der Übungsteil, wenn man ihn im Unterricht vollständig durchnimmt, mit Sicherheit zu lang, eintönig und ermüdend ist.

14.3. Verwendung des Lehrwerks

Das Lehrwerk ist ausschließlich als Leitmedium für den Klassenunterricht gedacht. Lektion und Unterrichtsstunde decken sich nicht. Da das Lehrerheft nicht vorlag, ist nicht ersichtlich, wie sich die Autoren die Arbeit mit den einzelnen Lektionen und ihre Verteilung auf die verfügbare Zeit vorstellen. Es wird nur pauschal angegeben, daß sich die 40 Lektionen bei 20 Wochenstunden in einem Schuljahr unterbringen lassen. Die Lektionen 38 bis 40 gelten als Wiederholungsstücke, die am Ende des Schuljahrs nicht unbedingt durchgenommen werden müssen.

14.4. Fertigkeiten

Verstehendes Hören wird bestenfalls vom Lehrer bzw. durch die Schallplatten vermittelt, auch dann nur in begrenztem Ausmaß.

Verstehendes Lesen wird ausschließlich in Bezug auf die Lektionstexte vermittelt.

Inwieweit imitatives Sprechen erlernt wird, hängt von den Unterrichtsaktivitäten des Lehrers ab. Daß das Lehrwerk zu produktivem Sprechen befähigt, ist schwer vorstellbar, weil Sprechen im Lehrbuch ausschließlich grammatikgesteuert ist und es damit zu spontanem und situationsbezogenem Sprechen überhaupt nicht kommen dürfte. Schreibfertigkeiten werden zum Teil von den Übungen her vermittelt; dabei handelt es sich aber im wesentlichen um reproduktives Schreiben. Freies Schreiben ist im Lehrbuch nicht vorgesehen.

Alle diese Fertigkeiten werden im wesentlichen gleichzeitig vermittelt, eine Differenzierung nach Fertigkeiten ist im Lehrbuch nicht festzustellen.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß das Lehrwerk selbst lediglich den Erwerb begrenzter Fertigkeiten gewährleistet. Wieweit darüber hinausgehend produktive und situationsbezogene Fähigkeiten erworben werden, bleibt dem Geschick des Lehrers überlassen.

14.5. Übungen

Das Lehrbuch bietet eine Vielzahl von Übungsformen an: Nachsprechübungen, Einsetzübungen, aber auch reine Konjugationsübungen, Substitution, Transformation, sachbezogene Frage-Antwort-Übungen. Durchweg handelt es sich nicht um fertigkeitens-, sondern um grammatikbezogene Übungen; die Übungsanweisungen sind entsprechend wenig motivierend und auch nicht immer klar und anschaulich. Vgl. z.B. die Übungsanleitung aus Lektion 20: "Finde den Artikel und die Endung! ... Bilde selbst Sätze mit diesen Wörtern! ... Ergänze den Artikel und die Endung! ... Finde die richtige Akkusativpräposition und den Artikel!" usw.

Die sogenannten Konversations- und Ausdrucksübungen beziehen sich auf das Abfragen der Lesestücke oder der Klassensituation: "Seit wieviel Monaten lernst du Deutsch?" (S. 113). Die Übungen dienen der Wiederholung von Wortschatz und Grammatik, daneben wird allerdings auch das Wissen über Grammatik geübt. Weitere Begründungen für die Übungsformen werden nicht gegeben.

Syntagmatische Beziehungen werden nur in geringem Umfang berücksichtigt; dialogähnliche Zusammenhänge bestehen in den Übungen äußerst selten. Die Übungen sind bestenfalls vom Gesichtspunkt der Grammatik aus in die Lektionen integriert.

Motivierung und Aktivierung der Lerner ist von diesen Übungen her nicht zu erwarten. Nur die Einsetzübungen und Ergänzungsübungen sind recht geschickt angelegt, wenn man an die lernfördernde Überprüfung der Einsicht in die grammatischen Strukturen und Wechselbeziehungen innerhalb von Sätzen denkt; leider beschränken sie sich meistens auf Einzelsätze ohne kontextuelle Verbindung untereinander. Als extrem negatives Beispiel für die Motivierung der Schüler sei die Übung S. 25 genannt: "Der Schüler konjugiert 1.) *Ich bin fleißig.* 2.) *Ich bin nicht faul.*

14.6. Sprachdidaktische Konzeption

Das Lehrwerk ist monolingual und im ganzen traditionell aufgebaut. Grammatik spielt im Hinblick auf das Lernziel eine dominierende Rolle.

Die *P r o g r e s s i o n* ist linear; im Hinblick auf den intensiven Unterricht (20-24 Wochenstunden) dürfte sie nicht zu steil sein.

Für die *S e m a n t i s i e r u n g* der deutschen Ausdrücke werden fremdsprachliche Glossen angeboten, ferner die Möglichkeit, den Lerner im Beiheft ein zweisprachiges Glossar anlegen zu lassen. Unterstützt wird die Semantisierung durch Visualisierung und paradigmatische Übungen.

G r a m m a t i k wird im Lernmaterial ausdrücklich einbezogen, in der Regel in der Zielsprache, im Beiheft zum Teil auch in der Muttersprache. Die Grammatikvermittlung erfolgt losgelöst vom Kontext und ohne Bezug zu den Lektionen, und die angebotenen graphischen Hilfen (Fettdruck und Anordnung, keine Schraffierung oder Farbe) wirkt unübersichtlich.

Die verwendeten Begriffe und Regeln sind traditionell, auf bestimmte Schulen wird nicht Bezug genommen. Die *T e r m i n o*

l o g i e ist latinisierend-traditionell, mit gelegentlichen Verdeutschungen (Steigerung, Vergleich, Gegenwart, Zukunft u.a.: nur deutsch werden die Satzteile bezeichnet).

D i e M e t a s p r a c h e ist völlig unbrauchbar in machen Regeln, die die Autoren mit spürbarer Mühe in Reimform gebracht haben. Als Beispiel für mehrere die Regel für die Rektion gewisser Präpositionen in Stück 14/15 des Beihefts:

neben, an, vor, hinter, in,
über, unter, auf und *zwischen*:
 Fragst du dann im Satz "wohin",
 schreib den vierten Fall gleich hin!
 Fragst du "wo"? , dann ist es wichtig:
 Nimm den Dativ! So ist's richtig!

Wenn man von einer möglichen Beziehung zwischen *in* und *wohin* absieht, stehen die Reime in keinerlei Verbindung zum Inhalt. Da Schüler ohnehin nicht gern Reime lernen, entsteht hier lediglich unsinnige Mehrarbeit. Entsprechendes gilt, mit einer kleinen Einschränkung, von zwei Regeln in Stück 19 und 20 des Beiheftes:

mit, nach, seit, von, aus, zu, bei
 haben stets Fall Nummer drei. (= Dativ)

und

durch, um, ohne, gegen, für
 haben stets Fall Nummer vier (= Akkusativ)

A u s s p r a c h e wird im Buch durchweg an Einzelwörtern geübt; überdies liegen Schallplatten zum Lehrbuch vor. Bei den auf die ersten Stücke beschränkten Übungen wird zwar auf im ganzen einleuchtende Weise eine Progression festgelegt, die den Schüler nicht (wie in vielen anderen Lehrwerken) gleich zu Anfang überfordert; aber das Anordnungsschema zeigt, daß es sich mehr um - an der deutschen Orthographie orientierte - Leseübungen als um eigentliche Ausspracheübungen handelt.

14.7. Deutsch: Abgrenzung, Texte

Die Autoren machen keine Aussagen über Art und Umfang des zu

vermittelnden Ausschnitts aus der deutschen Sprache. Es geht ihnen aber offensichtlich in erster Linie um geschriebene deutsche Standardsprache. Lediglich in Stück 32 sind gewisse für die gesprochene Alltagssprache typische Elisionen erwähnt: *ich krieg'*, *ich hab'*. Sprachliche Normen werden nicht angegeben, wohl aber in reichlichem Maße gelehrt.

Die T e x t e sind durchweg imaginativ, vorwiegend Märchen und Anekdoten, größtenteils ohne Bezug auf das Leben in der Bundesrepublik. Bei den Lesestücken handelt es sich um traditionelle Schul- und Lesestücke, die von den Autoren gemacht wurden, sowie um Bearbeitungen von Originalvorlagen, die zum großen Teil aus Schulz-Griesbach übernommen sind.

Insgesamt wirken die Texte extrem lehrbuchhaft; typisch für den Tenor des Ganzen ist der Beginn des Buches *Hier ist Peter. Dort ist Paul. Wer ist fleißig? Wer ist faul?*. Die Texte sind nur von eingeschränkter Aktualität. Zum Beispiel hat der Kaufmann (S. 158f.) keinen Kaffee mehr, er gebraucht auch eine altmodische Anrede (*Guten Tag, meine Dame!*) und redet auch sonst gelegentlich seltsam (*Womit kann ich dienen?*). Rechtsanwalt Hoffmann hat ein schwarzes Telefon (S. 168). Die Preise (außer den Kaffeepreisen) stimmen fast nie. Probleme der Adressaten werden in diesen Texten kaum berücksichtigt. Nicht einmal Schule und Familie werden problematisiert. Interesse und Bedürfnisse gerade jüngerer Lerner dürften mit diesen Texten nicht zu befriedigen sein. Die totale politische Enthaltensamkeit mag darin begründet sein, daß man auf keiner Seite Anstoß erregen wollte. Dies rechtfertigt aber nicht, daß man auf die Präsentation irgendeines Deutschlandbildes völlig verzichtet.

Zwar sind die meisten Texte akzeptabel, aber (wie in Beispielen schon gezeigt) keineswegs alle. In einem Dialog in Stück 31 kommt der Satz vor: *Du hast es geraten!*. Bedenklicher ist die mangelnde Akzeptabilität der Sprache in den Übungen (besonders der Stimuli). Nach Adjektiven und gewissen adverbialen Bestimmungen wird generell - und entgegen dem allgemeinen Sprachgebrauch - mit *wie* gefragt: *Wie ist der Tisch?* (Stück 1); *Wie scheint die Sonne?* (Stück 3). Bei der Einführung des Plurals begegnen

viele kaum akzeptable Fragen und Antworten: *Wie sind Peter und Helga?* (Stück 1); *Wie sind der Bleistift und der Füller?* (Stück 1); *Was machen der Junge und das Mädchen?* (Stück 2); *Wie sind der Bleistift und der Füller?* (Stück 5). Dieses Verfahren ist besonders unverständlich, weil die Wahl einfacher Pluralformen (*Was machen die Jungen?*) durchaus akzeptable Sätze ergeben würde. Zumindest ungewöhnlich ist auch der Gebrauch des indefiniten Artikels in Sätzen wie *Herr M. ist ein Lehrer. Peter ist ein Schüler.* (Stück 1). Und weiter fragt man sich, wo Sätze wie *Wer ist faul und bellt nicht?* (Stück 3); *Wo saßen einmal zwei Männer? Wie war der eine?* (Stück 35) und wo Texte wie "Der Lehrer und die Klasse" (Stück 2) außerhalb eines Lehrbuchs überhaupt verwendet werden können.

T e x t k o n s t i t u t i o n wird nicht explizit behandelt, implizit freilich - wie bei praktisch allen Lehrwerken - im Zusammenhang mit der Pronominalisierung. Ebenso ist Dialogkonexität lediglich faktisch in einigen Lesestücken vorhanden, ohne aber für den Lernprozess fruchtbar gemacht zu werden.

14.8. Phonetik

Zu 10 Lesestücken und einigen Liedern gibt es Schallplatten. Außerdem enthalten die Lektionen 1 - 9 Sprechübungen, die allerdings vorwiegend an der deutschen Orthographie orientiert sind, im Übrigen aber eine überlegte Progression zeigen:

Stück 1: *ie, ei/au, eu, ch/e/z*

In den folgenden Stücken kommen hinzu:

Stück 2: *au, äu/eh, ck/-h/sch/v/j*

Stück 3: *ä*

Stück 4: *sch, sp, st*

Stück 6: *sch, sp, st, br, tr, kl*

Satzakzent und Prosodik werden nicht behandelt, Wortakzent nur bei den trennbaren Verben.

14.9. Morphologie und Syntax

Die Wortklassen werden im Sinne der traditionellen

Grammatik eingeführt, explizit besonders im Beiheft. Dabei unterlaufen typische Schwächen. So werden *sein* und *haben* als Hilfsverben bezeichnet, obwohl sie in den Übungen meist als Vollverben verwendet werden; ein klarer Begriff des "Hilfsverbs" liegt jedenfalls nicht vor. Im Beiheft (Stück 26) werden ferner *wollen*, *können* usw. als modale Hilfsverben eingeführt, daselbst in Stück 31 wird jedoch auch die Perfektform der Vollverben (*gewollt* neben *wollen*) gebracht. *aber*, *denn*, *sondern*, *auch* sind laut Beiheft (Stück 6) Konjunktionen. Sie "verbinden Wörter und Sätze". Das ist in dieser generellen Form falsch, und zwar im Hinblick auf *denn*, das nur Sätze verbinden kann.

Die **W o r t m o r p h o l o g i e** ist ausführlich und im ganzen zutreffend und ansprechend behandelt. So werden z.B. die Formen von *sein* in Stück 5 eingeführt, in dem die Kinder Theater spielen (*Ich bin der Wolf ... Es ist das Rotkäppchen.*). Kritisch wird es bei der **S e m a n t i k** der Flexionsformen. Zwar kann man noch einigermaßen zustimmen, wenn es im Beiheft (Stück 31) heißt, das Imperfekt werde eher für eine Geschichte, das Perfekt mehr im Gespräch verwendet. Aber in Stück 25 des Beiheftes heißt es "Das Präsens oder die Gegenwart", "Das Futur oder die Zukunft". Solche völlig unbrauchbaren Gleichsetzungen richten bei Schülern viel Unheil an. Mehr derartige Fehler sind wahrscheinlich nur deshalb nicht festzustellen, weil in Band 1 nur ein Teil der Flexion behandelt ist.

Da sich die Beschreibung auf die Ebenen des Wortes und des Satzes beschränkt, ist weiterhin neben den Wortklassen nur noch von **S a t z t e i l e n** die Rede. Sie werden im Beiheft (Stück 40) eingeführt, und zwar: Subjekt, Attribut, Prädikat, Objekt, adverbiale Bestimmung. Da die Elemente zum Teil verschiedenen Beschreibungsebenen angehören, enthält jede Übung auf solcher Basis Fehlerquellen.

In späteren Stücken (ab Stück 34) werden auch **N e b e n s ä t z e** (*wenn*, *weil*, Temporalsätze) eingeführt. Über einfache Satzgefüge wird nirgends hinausgegangen.

Bei der Behandlung von Aussagen, Aufforderungen und Fragen

wird zwischen Satz und Äußerung nicht unterschieden (wie in den meisten übrigen Lehrwerken auch).

Da das Lehrwerk weitgehend im Bereich des Morphologischen bleibt, fehlen brauchbare Hinweise auf die satzkonstituierende Kombinatorik (Satzbaupläne o.ä.). Bedenklich ist auch, daß bei der Einführung der reflexiven Verben (Stück 17) "echte" Reflexiva von "unechten" nicht unterschieden werden; so geht die wichtige Information verloren, daß *waschen* viele Dinge als Objekt haben kann, *freuen* (in bestimmter Verwendung) aber nur ein bedeutungsleeres Reflexivpronomen hat.

Ähnliches zeigt sich bei der Behandlung der "zusammengesetzten Verben". In Stück 24 werden neben Verben mit Verbzusatz wie *aufstehen*, *anfangen* auch Verb-Ergänzungs-Kombinationen wie *fortgehen*, *heimfahren* und viele andere aufgeführt, die wegen umfangreicher Paradigmen im Unterricht anders behandelt werden müßten; die Vermischung ist hier lediglich aufgrund der Orthographieregelung zustande gekommen.

Die **W o r t s t e l l u n g**, genauer Satzgliedfolge, wird schon in Stück 2 mit dem Bild einer Eisenbahn eingeführt, wobei der Tender (die zweite Stelle) das konjugierte Verb markiert. Das Verfahren wäre ungemein ansprechend - nicht zuletzt weil die Stellung im Fragesatz leicht durch Umstellung der Lokomotive samt Tender veranschaulicht werden kann -, wenn hierzulande überhaupt noch Dampflokomotiven fahren würden. Es mag freilich für den Unterricht in vielen Ländern außerhalb der Bundesrepublik noch durchaus sinnvoll sein. Im übrigen gibt es mehrere Regeln zur Stellung der Objekte (Dativ und Akkusativ), der Teile des komplexen "Prädikats" u.a., die zwar nur für einen Teil der Fälle gelten, aber im Anfängerunterricht recht brauchbar sein mögen.

14.10. Lexik

W o r t b i l d u n g begegnet andeutungsweise bei den Präfixverben, wird aber nirgends systematisch behandelt.

Ein lexikalischer Fehler findet sich im Beiheft (Stück 17).

Es heißt dort:

"Die Tafel ist eine Sache. Wir sagen *daneben*.

Der Vater ist eine Person. Darum sagen wir *neben ihm*.

Daß die zweite Form auch bei "Sachen", also unbelebten oder nichtpersönlichen Gegenständen, Verwendung findet, müßte auch den Autoren bekannt sein.

14.11. Kontrastivität

Weder Lehrbuch noch Beiheft sind kontrastiv angelegt.

Die Beihefte nehmen allerdings in gewissem Rahmen auf die Muttersprache des Schülers Rücksicht, indem sie Termini oder auch Regeln teilweise übersetzen. Das Wörterverzeichnis im Beiheft enthält freien Raum für Einträge in der Muttersprache.

14.12. Thematische Zielangabe

Angaben über eine Themenplanung fehlen in diesem "Unterrichtswerk für den Deutschunterricht im Ausland" völlig; obwohl das Vorwort (S. V) von den im Lehrbuch verwendeten Übungssätzen behauptet, sie "entstammen dem unmittelbaren Erfahrungsbereich des Schülers oder Alltagssituationen in Deutschland", ist auch keinerlei Bemühung um eine Integration der Vermittlung von Sprach- und Kulturkenntnissen erkennbar.

14.13. Kommunikation, Gesellschaft, Situationen

Bei den dargebotenen Texten handelt es sich zum größten Teil um imaginative Texte (Anekdoten, Märchen, Schnurren etc.) phantastischer Beschreibungsbereiche: *Der Hase und der Igel, Eulenspiegel, Münchhausen* etc.; nur ein sehr geringer Teil sucht Aspekte des Alltagslebens zu vermitteln: *Im Postamt, Eine Turnstunde* etc. Der Unterhaltungswert dieser Texte übersteigt ihren Informationsgehalt beträchtlich. Andererseits ist ein implizites Auswahlkriterium in einer starken affirmativen Präferenz für ländliches Milieu erkennbar, das durchaus vorindustrielle Strukturen aufweist: *Der Bauer und das Wetter, Helga*

zeigt der Freundin den Garten, Der seltsame Ritt, Stadtmaus und Feldmaus. In Reihenübungen finden sehr mittelständische Vorstellungen und Verhaltensweisen - ebenfalls weithin vorindustriellen Zuschnitts - ihren Niederschlag; vgl. z.B. S. 156: Ich muß jetzt zu meinem Schneider gehen; ich lasse einen Anzug machen.

Alltagssituationen und Situationen aus der Schulwelt sind nur vereinzelt anzutreffen. Informationen über soziale, politische, rechtliche oder ökonomische Kontexte fehlen völlig, obwohl das Lehrbuch für die Sekundarstufe I geschrieben ist und entsprechende Informationen auch unter pädagogischen Zielsetzungen angebracht wären. Offensichtlich legt das Lehrwerk auf die Vermittlung sozialer Kompetenz keinen Wert. Selbst die Rubrik "Wie der Deutsche spricht, was der Deutsche sagt" geht nicht auf deutsche Spezifika ein. Von gesellschaftlicher Wirklichkeit erfährt der Lernende so gut wie nichts.

14.14. Kulturgeographie, Kulturrelativierung, Deutschlandbild

Die Verwendung eines weitgehend literarisierten Realitätsbegriffs legt die Erwartung nahe, das Lehrwerk werde sich anstelle der gesellschaftlichen Realität etwa ästhetisch bemerkenswerten kulturgeographischen oder überhaupt kulturellen Gegebenheiten zuwenden. Doch bis auf einige knappe und fast schon komische Mitteilungen über Goethe, Robert Koch und Mozart - ohne jede Begründung ausgewählt - erfährt der Lernende auch hiervon nichts.

Es fällt auf, daß das Lehrwerk, obwohl es für den Deutschunterricht im Ausland konzipiert ist, nicht einmal ansatzweise eine Gegenüberstellung der Zielkultur mit den jeweiligen Ausgangskulturen anstrebt.

Ein geschlossenes Deutschlandbild, das nur im ungefähren der Realität entspricht, entsteht so naturgemäß nicht. Was dem Lernenden - ob beabsichtigt oder nicht - suggeriert wird, ist das Bild einer ländlichen bzw. kleinbürgerlichen und industriefernen Welt. Im Hinblick auf die Adressatengruppe muß dies als besonders bedenklich bezeichnet werden.

15. VORWÄRTS (Kurztitel)

The Nuffield Foundation: Vorwärts International, 1969ff.

15.O. Untersuchte Materialien

Stufe 1A: Lehrerhandbuch, 1971

Lese- und Schreibübungen (1. Hälfte), 1974
Brusela 1, 1972

Stufe 1B: Lehrerhandbuch, 1971

Lese- und Schreibübungen (2. Hälfte), 1974
Jetzt lesen wir, 1969
Wir lesen und schreiben 1, 1972
Brusela 2, 1969

Stufe 2A: Lehrerhandbuch, 1972

Wir lesen und schreiben 2, 1969
Wir lesen und schreiben 3, 1969

Stufe 2B: Lehrerhandbuch, 1972

Wir lesen und schreiben 4, 1970
Wir lesen und schreiben 5, 1970

Stufe 3: Lehrerhandbuch, 1972

Schülerbuch (4 Einheiten), 1972
Grammat.Übungsheft 1 - 4 (Material für leistungs-
schwächere Schüler), 1972
Magazin 1 und 2 (Material für leistungsstärkere
Schüler), 1972

Gelegentlich zum Vergleich herangezogen, aber nicht eingehend analysiert wurde:

VORWÄRTS (Kurzfassung)

Lehrerhandbuch, Schülerbuch, 1974

Nur für das linguistische Teilgutachten beigezogen wurde:

Kommunikative Grammatik 1 - 5, 1974

Für die Untersuchung mitverwendet wurde der Verlagsprospekt.

15.1. Lernziele und Methoden

Hinweise für den Kursleiter werden im Verlagsprospekt sowie in den Lehrerhandbüchern und verschiedenen Materialien gegeben.

Die Gesamtzielsetzung mit Betonung der mündlichen Sprachbeherrschung anhand von Sprechintentionen sowie landeskundlichem Akzent bleibt sehr vage skizziert. Daneben stehen dann sehr detaillierte Lernzielformulierungen und Hinweise im Hinblick auf einzelne Lektionen/Unterrichtseinheiten.

Auch die Darstellung der wissenschaftlichen und methodischen Positionen bleibt unscharf - die Einführung zu 1A, S. 5 - 15, ist hier zu knapp. Das Lehrwerk fühlt sich keiner methodischen Richtung dogmatisch verpflichtet, sondern geht pragmatisch vor. "Der einzuführende Sprachkorpus wurde sorgfältig ausgewählt und graduell aufgebaut" (1A, S. 5).

Die Hinweise zur Zielgruppe sind vage: Das Lehrwerk ist für Anfangsunterricht ohne Vorkenntnisse bei Schülern ab Sekundarstufe I gedacht. Über die angedeutete Nutzungsmöglichkeit als Aufbaukurs für Fortgeschrittene werden keine genaueren Angaben gemacht.

Das ursprünglich für englische Sekundarschüler konzipierte Lehrwerk wurde mit der "Internationalen Ausgabe" an folgende Ausgangssprachen adaptiert: Spanisch, Griechisch, Portugiesisch, Italienisch, Serbokroatisch, Türkisch. Wieweit diese Adaption über Zusatzmaterialien hinaus tatsächlich gelungen ist, bleibt fraglich. Die im Begleitmaterial postulierte Eignung für Kinder aus Übersiedlerfamilien bzw. Kinder ausländischer Arbeitnehmer muß wohl insbesondere angesichts der vorherrschenden Orientierung an englischen Sekundarschülern bezweifelt werden und wird im Vorwort auch nicht weiter belegt.

Lernvoraussetzungen werden nicht benannt.

Kurze H i n w e i s e f ü r d e n L e r n e r enthalten lediglich die Übungshefte. Hier wird angedeutet, wie mit diesen Heften zu arbeiten sei; außerdem enthalten die Inhaltsverzeichnisse der Schülerbücher und "Wir lesen und schreiben" Lernzielangaben. Diese Angaben sind insgesamt knapp - das Lehrwerk ist primär für lehrerzentrierten Unterricht, nicht für die Eigenarbeit gedacht. Mit Band 3 könnte allerdings nach einer Einführung durch den Lehrer solche selbständige Schülerarbeit möglich sein.

Ein bestimmter A b s c h l u ß wird im Lehrwerk nicht angestrebt; in der Abfolge der Fertigkeiten u.ä. entspricht das Lehrwerk jedoch gängigen Lehrplänen. Jedenfalls bildet das Lehrwerk die Basis für das Sprachdiplom I der Kultusministerkonferenz.

15.2. Struktur des Lehrwerks

Genereller Aufbau

Das Gesamtlehrwerk ist nicht übersichtlich organisiert. Bei der an sich begrüßenswerten Vielzahl und Verschiedenartigkeit der Materialien hätte man versuchen sollen, z.B. die Zählung der einzelnen Hefte/Bücher so aufeinander abzustimmen, daß die Zuordnungen leicht nachzuvollziehen sind. Ohne den sehr nützlichen Verlagsprospekt mit einer diagrammatischen Übersicht (S. 12 - 17) hätte wohl auch der mit VORWÄRTS unterrichtende Lehrer Mühe, alles zu überblicken.

Die Stufe 1 und 2 einerseits, 3 andererseits weisen jeweils einen gleichartigen Aufbau der Lektionen auf. Die Lektionen folgen sowohl einer sorgfältigen lexikalischen und grammatischen Progression als auch einer inhaltlich-situativen Entwicklung, die mit dem Aufbau eines Repertoires von Sprechintentionen verbunden ist.

Der durch die Stufen 1 und 2 gleichbleibende Personenkreis könnte allerdings Probleme hinsichtlich der Motivation aufwerfen.

In jeder Lektion werden durchweg verschiedene Textsorten in einer beachtlichen Vielfalt geboten: Dialoge, Briefe, Erzählungen etc. (mit Ausnahme von Band 1).

Zum Kernlehrwerk gibt es zahlreiches Zusatzmaterial:

- grammatisches Übungsheft (Differenzierung, für schwächere Schüler),
- Vokabelanhang im Lehrerbuch, in den Lektürehäften und in Teil 3,
- Schülerarbeitsbücher,
- Tonbandübungen und Testbatterien (nicht geprüft),
- Magazine, Lesehefte (zur Differenzierung, gute Schüler),
- Dias, Bildkarten, Wandkarten (nicht geprüft).

A u f b a u d e r e i n z e l n e n L e k t i o n e n :

Für die Stufen 1 bis 2 gilt:

1. Vorstellung und Erklärung: Dialog, Hörverstehen, Nachsprechen.
2. Wiederholung: Nachsprechen (bis hin zum Auswendiglernen).
3. Aufbau: Nachsprechen, gestützt durch Dias oder Tonband.
4. Wiederdarstellung des Textes: freie Wiedergabe, Rollenspiel.
5. Auswertung: Fragen über den Text, Nacherzählen.
6. Deutschlandkunde (mit Wortschatzerweiterung).
7. Erweiterung: neue Vokabeln mit den bekannten Strukturen.
8. Sprachübungen (mit Tonband oder Sprachlabor): Systematisierung.
9. Fragen: Personalisierung im Hinblick auf den Schüler.
10. Unterhaltungen: kurze Dialoge, die szenisch gespielt werden.
11. Hören und Verstehen: erweiternde Texte.
12. Lieder, Spiele, Reime.
13. Lese- und Schreibübungen.

Dieser mehrfache Durchgang durch den Kerndialog der Lektion (Schritte 1 - 8) und die anschließende Erweiterung bringt dem Schüler eine Vielzahl an Materialien (Dia, Tonband, Bildkarten) und Lern- und Arbeitsformen (Lehrerfragen, Gruppen- und Partnerarbeit, Rollenspiel etc.).

Die einzelnen Lektionsteile sind sinnvoll aufeinander bezogen. Der Hauptdialog bildet den Ausgangspunkt für alle Übungen.

Genau hier müssen aber auch die Bedenken einsetzen, da hiermit ein einziger Dialog Gegenstand einer bis zu zehnstündigen Unterrichtseinheit wird.

Der *L e r n r h y t h m u s* ist als abwechslungsreich zu bezeichnen, die einzelnen Phasen (Information, Manipulation, Kommunikation) sind gut aufeinander abgestimmt. Auch der Medienverbund ist positiv zu bewerten. An der inhaltlichen und methodischen Ausarbeitung der einzelnen Lehr- und Lernschritte muß allerdings Kritik angemeldet werden. So sind viele Angaben zur Deutschlandkunde (6. Schritt) irrelevant und im Hinblick auf die Adressaten sinnlos (z.B. 1A, Lektion 7: Telefonnummer der Polizei Cadolzburg). Die Erweiterungsübungen enthalten zum Teil nichtadressatengerechte und nichtkommunikative Frage-Antwort-Übungen (z.B. 2A, Lektion 21: unter dem Thema "Ich bin ein Drogist - Was möchtest du?" findet sich der Satz *Ich möchte gern eine Schere/ein Stück Seife/eine Dose Frankfurter/eine Tube Senf.*). Außerdem ordnen die Sprachübungen häufig die Texte und Dialoge einem "grammatischen" Zweck unter. Ähnlich "grammatisch" wirken oft die Texte bei den persönlichen Fragen und Unterhaltungsübungen. Sie sind zwar durchweg in eine Situation (Einkauf, Aufbruch in die Ferien u.a.) eingebettet, stellen dort aber keine rollengerechten und altersgerechten Äußerungsformen bereit.

Wiederholungslektionen ohne neues Material dienen der Zusammenfassung mehrerer Lektionen. Auf den Stufen 1 und 2 kommen Lese- und Schreibhefte sowie anfangs die Schülerhefte "Brusela" hinzu.

Stufe 3 besteht aus 4 Einheiten; diese enthalten jeweils

1. illustrierte Grammatik,
2. Übungen (Lesen, Hören, Wortschatz, Sprechen).

15.3. Verwendung des Lehrwerks

Das Lehrwerk ist für den lehrergesteuerten Klassenunterricht konzipiert. Materialien zur Differenzierung (Übungen für schwache, Lektüre für gute Schüler) sind vorhanden. Lediglich die dritte Stufe könnte abweichend von der Konzeption auch als Selbststudienmaterial benutzt werden.

Die Programmierung des Lehrwerks steckt in den bis ins einzelne ausgearbeitete Lehrerhandbüchern. Der Lehrer kann sich darauf beschränken, die Anweisungen des Lehrerhandbuchs, die vorgegebenen Fragen etc. nur nachzuvollziehen. Leider bietet jedoch die methodische Programmierung des Lehrerhandbuchs keine nennenswerten Alternativen.

Eine Lektion erstreckt sich über ca. 10 Unterrichtsstunden. Entsprechend der Untergliederung der Lektion in Lernschritte lassen sich abgeschlossene Teile einer Lektion in einer Stunde erarbeiten.

15.4. Fertigkeiten

Der Schwerpunkt des Lehrwerks liegt beim Hören und Sprechen, mit leichter Zeitverschiebung folgen Lesen und Schreiben. Für alle Fertigkeiten werden ausreichende Übungs- und Ausdrucksmöglichkeiten angeboten. Insbesondere das produktive Sprechen wird durch eine Vielzahl von Rollenspiel-Möglichkeiten gefördert.

Allerdings muß gefragt werden, ob die starke Betonung imitativem Sprechens in Stufe 1 und 2 für die Spielsituationen den Schüler nicht doch zu stark an den vorher intensiv auswendig gelernten Dialog bindet. Ein Übergang vom aktiven zum tatsächlich produktiven Sprechen könnte durch die Konzeption des Lehrwerks somit erschwert werden.

Schreiben wird im Lehrwerk nicht im Sinne "schriftlichen Ausdrucks" geübt, sondern als schriftliches Fixieren von Grammatik, als schriftliche Strukturübung. Lernziele schriftlichen Ausdrucks wie Berichte, Kommentieren etc. sind nicht erkennbar.

15.5. Übungen

Im Hinblick auf die Ausbildung aller Fertigkeiten werden verschiedene Übungsformen benutzt, Substitutionen, Trans-

formationen, Frage-Antwort etc. Die Übungen mit dialogischem Charakter finden sich demgegenüber seltener (Erweiterungsübungen mit Bildkarten, Rollenspiele).

Die Übungen dienen der Festigung und Wiederholung von Wortschatz und Grammatik und der Bewußtmachung von Sprachintentionen. Sie berücksichtigen zum großen Teil stärker die paradigmatischen als die syntagmatischen Beziehungen.

Die Übungen sind weitgehend in die Lektionen integriert und weisen dialogähnliche Zusammenhänge auf, die teilweise allerdings sehr gezwungen wirken. Beispiel 2B, Lektion 37, V Sprechübungen:

Michael will seiner Freundin Anita seine Heimatstadt zeigen. Sie machen Pläne für den Tag.

A: *Die Burg sieht sehr schön aus.*

M: *Gut, gehen wir in die Burg.*

A: *Die Kirche sieht sehr modern aus.*

M: *Gut, gehen wir in die Kirche.*

(... weitere fünf solche Dialogpaare).

Die Übungen sind ein weitgehend gelungener Versuch, "situativ zu üben"; eine Vielfalt von Übungsformen erleichtert Lehrern und Schülern die Arbeit. In den Stufen 1 und 2 findet sich jedoch auch eine Anzahl von Übungen, die sprachlich oder von der Struktur her mißlungen sind.

15.6. Sprachdidaktische Konzeption

Das Lehrwerk ist anfangs audiovisuell (aber nicht streng einsprachig!), später dann audiolingual aufgebaut. Eine detaillierte Methodenkonzeption, in der die Medien ihren eindeutigen Ort hätten, liegt allerdings nicht vor.

Der Lehrer erhält in jedem Lehrerhandbuch ausführliche Hilfen und Anweisungen sowohl zur gesamten Stufe als auch zu jeder Einheit. Jede Stufe enthält dazu spezielle Hinweise,

2A z.B. zur Benutzung der Lesehefte,

2B z.B. zur Gruppenarbeit mit dem Lehrwerk.

Dabei werden die Erfahrungen an englischen Schulen zugrundegelegt; das Problem der Übertragbarkeit auf Situationen in anderen Ländern und bei "Nichtgymnasiasten" wird nicht angesprochen.

Die Lehrerhandbücher sind präzise bis hin zum Rezept und zur Gängelung des Lehrers. Gelegentlich hätte man sich Hinweise auf alternative Lehrstrategien gewünscht.

Die (anfänglich recht langsame) **P r o g r e s s i o n** ist konzentrisch sowohl für Strukturen und Wortschatz als auch für Sprechintentionen.

Hinsichtlich der grammatischen Progression wünschte man sich mehr Durchsicht. Die vorhandenen Inhaltsverzeichnisse und Register helfen da wenig, weil sie einmal allzu speziell sind, zum anderen die verschiedenen Beschreibungsebenen (Einzelelemente, Lexemklassen, Satzstruktur u.ä.) vermischen. Zwar haben sich die Verfasser mit der grammatischen Progression große Mühe gegeben und im ganzen auch gute Erfolge erzielt. Aber ein Überblick über die Reihenfolge, in der einzelne Satzgliedbegriffe, Satzbaupläne (die "Satzmuster" in VORWÄRTS sind etwas anderes), Wortstellungsregeln u.a. eingeführt werden, läßt doch eine konsistente linguistische Grundlage vermissen. Und unabhängig hiervon leuchten einige Entscheidungen der Autoren einfach nicht ein. Man mag den Vorrang der gesprochenen Sprache in Stufe 1 begrüßen, man mag es auch begrüßen, daß bereits in Lektion 11 der abhängige Fragesatz eingeführt wird; aber beides paßt nicht recht zusammen. Und daß das Präteritum bis zum Ende von Stufe 3, in der ja dem Lesen und Schreiben ein gewichtiger Anteil zukommt, nur sporadisch auftaucht und nicht systematisch eingeführt wurde, müßte wohl begründet werden; die meisten Zeitungstexte sind ohne Kenntnis des Präteritums nicht verständlich.

S e m a n t i s i e r u n g erfolgt durch Visualisierung, Übersetzungen, fremdsprachige Glossare, teilweise durch den Kontext.

G r a m m a t i k wird in den Stufen 1 und 2 nicht ausdrücklich einbezogen, und es bleibt dem Lehrer überlassen, wieweit er grammatische Strukturen (die natürlich den Übungen zugrunde liegen) bewußt machen will (vgl. Lehrerhandbuch 1A, S. 40).

Mehrfach wird in 1A und 1B vor der Einführung bestimmter grammatischer Bezeichnungen sogar gewarnt. Ab Stufe 3 wird Grammatik explizit eingeführt, und zwar im Lehrermaterial wie im Schülermaterial (Illustrierte Grammatik, Kommunikative Grammatik); Begriffe und Regeln werden hier aber nicht weiter legitimiert.

Auf bekannte linguistische Schulen wird nicht Bezug genommen. Die "Kommunikative Grammatik" erhebt vielmehr den Anspruch der Eigenständigkeit. Aber das meiste, das unter diesem Namen läuft, ist eben doch im wesentlichen traditionell (und das heißt: in vielen Punkten unpräzise, auch widersprüchlich, relativ brauchbar hauptsächlich wegen der immer noch weltweiten Verbeitung der traditionellen Grammatik). Deutlich zeigt sich dies auch in der im wesentlichen traditionellen Terminologie. Man versteht freilich nicht ganz, warum ständig von "Inflexion", "Dativinflexion", "Präsensinflexion" usw. die Rede ist; auch wenn die meisten Autoren Engländer sind, hätte man sich nach dem im Deutschen üblichen Terminus "Flexion" wenigstens erkundigen können.

Näheres zur Grammatik in VORWÄRTS siehe 9.

A u s s p r a c h e wird durch ein differenziertes Spektrum von Tonbandübungen vermittelt.

15.7. Deutsch: Abgrenzung, Texte

Die Autoren verstehen die zu lehrende deutsche Sprache primär als Kommunikationsmittel. In 1A wird nur gesprochenes Deutsch geboten, aber auch in den späteren Stufen dominiert die gesprochene Sprache entschieden. Es wird dabei nicht ein weiter erläutertes C o r p u s der deutschen Gegenwartssprache erwähnt, das sorgfältig zusammengestellt sei und authentisches Deutsch enthalte (Lehrerhandbuch 1A, S. 5). Weitere Abgrenzungshinweise werden nicht gegeben. Es ist aber deutlich, daß an zwangloses Standarddeutsch gedacht ist, wobei vor allem in den Anfangslektionen der Wortschatz gering gehalten wird, während möglichst vielseitig verwendbare Muster immer wieder geübt werden. Es werden weder Regiolekte noch Soziolekte noch Fachsprachen systematisch eingeführt und behandelt.

Insbesondere in 1 und 2 überwiegen imaginative, speziell für das Lehrwerk hergestellte Texte. Mit 2 setzt auch die Darbietung authentischer, gelegentlich gekürzter bzw. adaptierter Texte ein: Fahrpläne, Programme, "spontan gesprochene Texte Gleichaltriger."

Diese Texte wirken zu einem erheblichen Teil erfrischend natürlich. Vorteilhaft wirkt sich dabei die Beschränkung auf relativ wenige syntaktische Muster und die sehr frühe Einführung der Abtönungspartikeln (*ja, denn, aber* u.a.) aus. Auf der anderen Seite sind sprachliche Fehler, Abweichungen von der Norm und abweichender Gebrauch an sich korrekter Formen durchaus nicht selten. Beispiele:

Lektion 1: *Der Rhein fließt im Westen.* (Ist korrekt, aber völlig unüblich.)

Lektion 12: *Mir gefällt ein Krimi gut.* (In der gegebenen Situation würde man eher sagen: *Krimis gefallen mir gut / habe ich gern / mag ich.*)

Lektion 21: *Morgen geht sie mit Lutz Camping.* (So sagt sicherlich kein Deutscher.)
Siehst du viel Fernsehen? (Ziemlich sicher falsch, eher: *Siehst du viel fern?*)

Lektion 31: *Nein, Wurst schmeckt mir nicht.* (Dies ist zwar korrekt, man würde aber eher sagen: *Wurst mag ich nicht.* - bei konkretem Bezug würde es wohl heißen: *Die Wurst schmeckt mir nicht.*)

Lektion 33: *Und dann stoppt das Fahrrad.*
Sie zeigt und bespricht ein Experiment. (Schulbuchdeutsch)
Wie kann man ein Fahrrad stoppen?

Lektion 37: *Das muß ich für meine Firma machen.*
Die Sommerferien sind da.

Lektion 39: *Nach dem Frühstück sind wir mit dem Bus vom Hotel gefahren.*
Aber Heyers spielt sehr gut im Tor.
Der Schuß war scharf.

Es fällt ferner auf, daß zwar die Lesestücke insgesamt in durchaus natürlichem Deutsch gehalten sind, daß aber in den Übungen der Stufe 1 und 2 ungewöhnlich (und unnötig) viele Sätze mit

Subjektseinleitung vorkommen; das wirkt auf die Dauer monoton und papieren.

Die Aktualität der Texte und ihr Bezug zu den Problemen der Adressaten läßt verschiedentlich zu wünschen übrig. Durch die Wahl eines gutbürgerlichen Kleinstadtmilieus im süddeutschen Raum werden Schüler im Alter von 10 bis 15 Jahren kaum auf die Dauer ansprechbar sein; durch die stärkere Grammatikorientierung der Dialoge auf Stufe 1 und 2 wird eine gewisse Lebensferne verstärkt. Hinzu kommt eine landeskundliche Ausrichtung, die sich auf den süddeutsch-österreichischen Raum konzentriert und in der Mehrzahl eher "zeitlose" Themen besonders auch im Zusatzmaterial enthält. Durch die Bindung an einen Schauplatz und eine Familie über mehrere Lernstufen hinweg dürfte die Bereitschaft der Schüler, sich mit den vorgestellten Personen und Problemen zu identifizieren, früh verloren gehen.

In Ansätzen schon in Teil 2, vollends dann in Teil 3 werden die Texte aktueller und adressatenbezogener. Positiv ist ferner zu vermerken, daß auf allen Lernstufen die Texte durch Bildgeschichten, Illustrationen u.ä. graphische Aufbereitung reizvoll und anregend dargeboten werden.

T e x t k o n s t i t u t i o n wird nirgends explizit behandelt. Die Regel für D i a l o g k o n n e x i t ä t in den Lesestücken, die größtenteils - in den ersten Stufen ausschließlich - aus Dialogen bestehen, werden wenigstens implizit eingeübt.

15.8. Phonik

Phonische Teile im engeren Sinn existieren in VORWÄRTS nicht. Nur ganz sporadisch werden Übungen zu Ausspracheschwierigkeiten gebracht. Die zahlreichen Tonbänder des audiovisuellen Werks gewähren trotzdem zahlreiche Übungsmöglichkeiten für die Aussprache. Ob entsprechende Testmöglichkeiten vorliegen, ist aus den untersuchten Materialien nicht erkennbar.

15.9. Morphologie und Syntax

Daß die dem Sprachlehrwerk zugrunde liegende Sprachtheorie eine "Kommunikative Grammatik" ist, muß als Vorteil bezeichnet werden. Diese Grammatik, die in den ersten Stufen nicht explizit vorgestellt wird, sondern erst in dem zusammenfassenden Band "Kommunikative Grammatik" (KG) für die Stufen 1 - 5, ist freilich größtenteils sehr traditioneller Natur. Mehr als 30 von insgesamt 53 Seiten sind ohnehin nach herkömmlichen grammatischen und nicht nach kommunikativen Gesichtspunkten gegliedert. Und im eigentlich kommunikativen Teil findet man (KG, S. 7f.) unter der Überschrift "Wie man Anweisungen und Befehle gibt (Imperativ-Form)" tatsächlich nur den bekannten Imperativ, dazu einige Formeln und Wendungen; daß man auch in Präsens, Futur, Passiv (jeweils Indikativ) Anweisungen erteilen kann, wird verschwiegen, obwohl die Schüler alle diese Formen in früheren Stufen schon gelernt haben. Ebenso ist unter dem Thema "Wie man eine Verpflichtung ausdrückt" (KG, S. 13) lediglich die Konstruktion mit Modalverben (*er muß, er sollte, er darf, er darf nicht aufstehen*) aufgeführt, obwohl Verpflichtungen auch mit ganz anderen - vom Schüler beherrschten - Mitteln ausgedrückt werden können. Auch bei diesen Teilen kann man also nur bedingt von einer wirklich "kommunikativen" Grammatik sprechen. Die "Illustrierte Grammatik" schließlich (ab Stufe 3) ist im Grunde gar keine Grammatik; es handelt sich um mit Illustrationen versehene Übungen zur Grammatik und einige wenige eingeschobene Schemata und Regeln.

Auf die M o r p h o l o g i e der Wortklassen wird in Stufe 1 nur wenig eingegangen (Begründung: Lehrerhandbuch 1A, S. 5f.), stärker, aber ebenfalls nur implizit in Stufe 2; Bewußtmachung und Tendenz zur Vollständigkeit finden sich erst ab Stufe 3. Diese Enthaltensamkeit ist in einem audiovisuellen Kurs wahrscheinlich sinnvoll. Man muß sich trotzdem fragen, ob es den Belangen der Schüler dient, daß das - eben in der gesprochenen Sprache so notwendige - Perfekt erst am Ende von Stufe 2B, das Präteritum in toto noch später eingeführt wird. Verschiedene dialog-

spezifische Ausdrucksmöglichkeiten bleiben so lange Zeit den Schülern unzugänglich.

Daß Ausdrucks- und Inhaltsformen gelegentlich verwechselt werden ("Anweisungen", "Befehle", wo nur der Imperativ gemeint ist), wurde schon erwähnt.

Die **W o r t k l a s s e n** werden nirgends ausdrücklich eingeführt, geschweige denn definiert, sondern mehr oder weniger stillschweigend vorausgesetzt, und zwar in sehr traditionellem Sinn. Dies führt zu typischen Widersprüchen. So werden (KG, S. 38) die Adjektivendungen dargestellt; der Benutzer muß daraus entnehmen, daß (alle) Adjektive auf solche Art flektiert werden (können). Aber in KG, S. 33, wird das Wort *behilflich*, das unveränderlich ist, als Adjektiv aufgeführt. - In KG, S. 42f., ist die "Form der Modalverben" aufgelistet; aber das Partizip II dieser Verben wird (KG, S. 43) als *gedurft*, *gekonnt* usw. wiedergegeben. So lautet aber das Partizip dieser Verben nur, wenn sie als **V o l l v e r b e n** verwendet werden; das Modalpartizip lautet, wie man weiß, *dürfen*, *können* usw. In dem Lehrerhandbuch 1A wird S. 166 (Lektion 9) das "unpersönliche" Verb *es gefällt* angekündigt; die Beispiele auf S. 167ff. zeigen aber, daß es sich um den "persönlichen" Gebrauch des Verbs *gefallen* handelt: *Gefällt dir die Pelzmitze? Sie gefällt mir sehr gut. Ja, sie gefällt mir prima.* usw.

Syntaktische **K a t e g o r i e n** und **F u n k t i o n e n** werden nicht systematisch unterschieden. Von Satzgliedern und Satzgliedteilen ist wohl gelegentlich die Rede. Manche Klassifikationen sind dabei aber unverständlich. So ist unklar, warum die Sequenz *(wir) an Land gehen können* in KG, S. 22, als "Personalform" eines (welches?) Verbs bezeichnet wird. Bei der Behandlung der sogenannten Verbzusätze wird nicht zwischen Wortteil und Satzglied unterschieden. Als Verbzusätze tauchen (KG, S. 43) nicht nur *ab(waschen)*, *aus(gehen)*, *auf(räumen)*, sondern auch *hinein(Klettern)* auf. Aber *hinein* ist sicherlich kein Verbzusatz, sondern eine Richtungsbestimmung, die mit *ins Fenster*, *aus dem Fenster*, *auf den Nußbaum* u.v.a. kommutiert. - Der pädagogisch wichtige Unterschied zwischen "echten" und "unechten" refle-

xiven Verben wird weder in der "Illustrierten Grammatik (Stufe 3) noch in der "Kommunikativen Grammatik" deutlich gemacht. Auf diese Weise könnte dem (aufmerksamen) Schüler suggeriert werden, daß ich, ebenso wie ich sowohl *mich* als *meinen kleinen Bruder* waschen kann, bei passender Gelegenheit auch *meinen kleinen Bruder erholen* könnte (vgl. Übungsheft 4 "Reflexive Verben"). - Daß *mir* in dem Satz *Er ist mir dankbar.* als Dativobjekt bezeichnet wird, obwohl zugleich seine Abhängigkeit vom Adjektiv (nicht vom Verb) dargelegt wird, beweist eine bedenkliche Unkenntnis grammatischer Grundrelationen. Insgesamt entsteht so der Eindruck, daß ein wenig durchdachtes Gemisch von traditionellem Begriffsinventar und einigen angelesenen Erkenntnissen moderner Grammatiken vorliegt. Dem Schüler ist damit nicht geholfen, der Lehrer hat den Schaden davon.

Die Informationen über die *S t r u k t u r d e s S a t z e s* sind entsprechend unzureichend. Satz und Äußerung werden, wie schon erwähnt, nicht begrifflich getrennt. Verschiedene Satztypen (Hauptsatz, Nebensatz) werden wohl unterschieden, jedoch werden ihre Eigenarten nirgends zusammenhängend dargestellt. Verschiedene Satzarten werden zwar in Texten und Übungen vorgestellt, aber weder in der Kommunikativen Grammatik noch in der Illustrierten Grammatik erläutert. Die Satzkomplexität beschränkt sich im wesentlichen auf einfache Satzgefüge, (1 Hauptsatz, 1 Nebensatz), was dem Unterrichtsziel angemessen ist. Über Verbalenz und Vergleichbares findet man nichts. Der wichtige Bereich der Wortstellung wird in den Übungen zwar behandelt, aber erhellende Informationen darüber finden Schüler und Lehrer nicht. Typisch sind Frage-Antwort-Sequenzen wie in Lektion 23:

Hast du einen Pullover?

Ja, einen Pullver habe ich.

Die Anfangsstellung des Akkusativelements wird hier nicht begründet, der Unterschied zur (ebenfalls möglichen) Anfangsstellung des Subjekts nicht klargemacht (vgl. auch Kommunikative Grammatik, S. 29). Die Illustrierte Grammatik enthält immerhin Angaben zur Verbstellung im Nebensatz nach bestimmten

unterordnenden Konjunktionen; ähnlich Kommunikative Grammatik ab S. 22. Aber über diese elementaren Regeln hinaus wird Weniges explizit angegeben, und das Wenige ist größtenteils falsch. So wird (KG, S. 54f.) gesagt, die adverbialen Bestimmungen seien immer in der Reihenfolge Zeit - Art und Weise - Ort angeordnet. Dieses jahrzehntealte Schema ist durch die fachliche Diskussion längst überholt. Nicht zuletzt würde die begriffliche Unterscheidung zwischen Ergänzungen und Angaben eine sachgemäßere Darstellung ermöglichen. Und in KG, S. 55f. wird (wieder einmal) behauptet, die Reihenfolge der Objekte sei bei Nomina Dativ - Akkusativ, bei Pronomina jedoch Akkusativ - Dativ. Dafür werden u.a. die Sätze

Ulla gibt dem Kellner ein Trinkgeld.

und

Ulla gibt es ihm.

angeführt. Allein der Satz

Ulla gibt ihm das.

zeigt aber, daß es für verschiedene Pronomina verschiedene Regeln gibt, die übrigens längst verschiedentlich publiziert worden sind.

Insgesamt erscheint das Lehrwerk, gerade soweit Probleme der Satzstruktur zur Debatte stehen, besonders unvollständig und teilweise fehlerhaft. Das wäre nicht weiter bedenklich, wenn auf diese Art wenigstens deutsche Sprache korrekt und angemessen vermittelt werden könnte. In einer Reihe von Beispielen ist jedoch gezeigt worden, daß unzureichende bzw. fehlerhafte Grammatik zu falschem Sprachgebrauch führen muß.

15.10. Lexik

Die sukzessive Einführung des Wortschatzes erscheint im allgemeinen gelungen, wobei besonders die frühzeitige Einführung der kommunikativ wichtigen "existimatorischen" Partikeln hervorzuheben ist.

Wortbildung wird im Lehrwerk nicht eigens behandelt.

15.11. Kontrastivität

Das Lehrwerk ist nicht kontrastiv angelegt.

15.12. Thematische Zielangabe

VORWÄRTS ist eines der seltenen Lehrwerke, das auf einer überlegten didaktischen Konzeption, die Sprachunterricht und landeskundliche Informationen verbindet, aufgebaut ist. So schreibt das Vorwort: "The authors of this course ... take as their central point the life and language of young people in Germany and Austria ... For the object of language training is something much more than drill: it includes fluency and a sympathetic understanding of the way in which other people live - and for this purpose the authenticity of what is offered matters a great deal." (Lehrerhandbuch 1A, S. 3). Die Befähigung zur Kommunikation in einer fremden Sprache setzt also die Kenntnis der dieser Sprache zugrundeliegenden Kultur voraus. Dieser Absichtserklärung trägt das Lehrwerk durch seine Anlage Rechnung: Die Lektionen der Stufen 1A, 1B, 2A und 2B enthalten jeweils separate deutschlandkundliche Teile. Auf Stufe 3 sind dann die deutschlandkundlichen Informationen in die Arbeitstexte hineingearbeitet; der Schwerpunkt der landeskundlichen Information liegt dabei in den Abschnitten "Hören B", in denen authentische Interviews mit deutschen "native speakers" präsentiert und problematisiert werden. Außerdem enthalten die Lesehefte der Stufe 3 wichtiges deutschlandkundliches Informationsmaterial. Als Bezugsgruppe werden explizit Schüler bis zum 13. Lebensjahr genannt. Aus diesem Grund beschränken sich die Lernzielangaben zunächst auf die Vermittlung einfacher "patterns of life". Obwohl es keine Angaben über eine Informationsplanung gibt, erfolgen die Informationen auf den ersten beiden Stufen in geordneter Weise und führen anhand der Beobachtung zweier authentischer deutscher Familien aus einem kleinen Ort bei Nürnberg schrittweise in das Leben in Deutschland ein. Diese dem Prinzip exemplarischen Lernens folgende Eingrenzung führt

zu erheblicher Dichte und Intensität, aber auch zu einer gewissen Eintönigkeit des Kurses. Erst in Band 2 und 3 wird der Horizont auf weitere geographische und soziale Bezugspunkte ausgedehnt.

15.13. Kommunikation, Gesellschaft, Situationen

Aus der Wahl der gezeigten Örtlichkeiten und Modellfamilien und dem angenommenen Interessenhorizont der Schüler ergibt sich der Ausschnitt von gezeigten gesellschaftlichen "patterns of life". Die dargestellten Lebenssituationen beziehen sich in aller Regel auf den unmittelbaren Lebens- und Erfahrungsbereich von Schülern der Sekundarstufe I (Familie, Schule, Freizeit etc.). Das sich aus den spezifischen Lebensformen der gezeigten gutsituierten Modellfamilien (z.B. Wohnkultur, Kinder im Gymnasium, musische Erziehung, aufgeklärte Pädagogik etc) ergebende Deutschlandbild ist recht idyllisch. Erst im dritten Band fließen Themen aus dem Arbeitsleben ein, erst hier wird versucht, die gezeigten Lebensweisen und Anspruchshaltungen zu relativieren. Völlig ausgeklammert bleiben selbst die elementarsten politischen Sachverhalte wie die Teilung Deutschlands. Probleme spezieller ausländischer Adressatengruppen (z.B. Gastarbeiterkinder) werden nicht angesprochen.

15.14. Kulturgeographie, Kulturrelativierung, Deutschlandbild

Kulturgeographische Informationen nehmen einen breiten Raum ein; ein systematischer Überblick über alle deutschsprachigen Kulturräume wird jedoch nicht gegeben. Details erfährt der Schüler im Grund nur über die Orte Cadolzburg, Hamburg und Wien sowie über die Flüsse Rhein und Donau. Kulturräume auf dem Gebiet der Schweiz und der DDR werden von vornherein ausgeklammert. Indem das Lehrwerk großstädtisches Milieu (Hamburg) und kleinstädtisch-provinzielles Milieu einander gegenübergestellt, gelingt es, die Abhängigkeit der Lebensweisen vom kulturgeographischen Hintergrund aufzuzeigen. Es wird deutlich, wie und

warum sich das Leben im großstädtischen Hamburg vom Leben im provinziellen Cadolzburg unterscheidet. In der Thematisierung unterschiedlicher geographischer Milieus vermeidet das Lehrwerk eine Betrachtungsweise aus primär touristischer Sicht; eine touristische Perspektive stellt sich jedoch bei der Betrachtung anderer kulturgeographischer Gegebenheiten ein (z.B. Rhein, Donau, Wien). So erfährt der Schüler z.B. mehr über die Sehenswürdigkeiten entlang des Rheins als über die industrielle Bedeutung dieses Flusses; das Rhein-Ruhr-Ballungszentrum wird nur am Rande erwähnt und in stark verkürzter Weise vorgestellt. Der süddeutsch-österreichische Raum wird, besonders im Zusatzmaterial, bevorzugt, aber in seine touristisch attraktiven Aspekte eingesperrt (spanische Reitschule etc.). Lediglich ein Leseheft der Stufe 3, das sich mit der Waldstadt Iserlohn beschäftigt, versucht das Verhältnis zwischen industriellen Zentren und Wohn- und Lebensansprüchen der Bevölkerung zu thematisieren.

Das Lehrwerk ist explizit darum bemüht, eine kulturrelativierende Perspektive zu schaffen: durchweg wird der Schüler dazu angehalten, die Verhältnisse im eigenen Land mit den deutschen Verhältnissen zu vergleichen. "Die Deutschlandkundeübungen regen die Schüler zu einem Vergleich der Familie Reinshagen mit ihrer eigenen Familie an. Diese Vergleiche zwischen einer speziellen Familie und der eigenen sollten möglichst genau durchgeführt werden, da sie eventuellen Allgemeinurteilen über Deutschland entgegenwirken sollen." (Lehrerhandbuch 2A, S. 8). Hierzu werden immer wieder konkrete Anregungen gegeben: "Nimm an, du gingst mit Frau Reinshagen einkaufen. Was würde dir an dem deutschen Supermarkt auffallen?" (Lehrerhandbuch 2B, S. 118).

Insgesamt erhalten die Schüler ein umfassendes und teilweise auch kritisches Bild von den Lebensformen und Gewohnheiten im deutschen Alltag. Allerdings bleibt die politische und soziale Wirklichkeit der deutschsprachigen Länder weitgehend ausgeklammert. Als weiterer Vorzug des Werkes erweist es sich, daß es sehr viele authentische Aussagen enthält, welche das Selbstverständnis der Deutschen widerspiegeln, das auf diese Weise dem in der deutschlandkundlichen Arbeit unvermeidlich entstehenden Außenverständnis der Schüler entgegengestellt wird.

16. KOMM BITTEL (Kurztitel)

Schuh, Hermann:

Komm bitte!, München (Hueber)

16.0. Untersuchte Materialien

Bildwörterbuch, 1974

Lehrerhandbuch, 1974

Leseheft 1, 1974

16.1. Lernziele und Methoden

Hinweise für den Kursleiter finden sich im Lehrerhandbuch. Es enthält ausführliche Hinweise auf die Zielgruppe, die Lernziele, die didaktisch-methodischen Grundlagen und pädagogischen Intentionen, den Aufbau des Kurses sowie die dazu erforderlichen Arbeitstechniken. Diese Hinweise sind sachlich richtig und wegen ihrer pragmatischen Orientierung relativ leicht umsetzbar.

Die Lernziele werden gesondert für die Bereiche Sprechen, Hörverstehen, Lesen und Schreiben dargestellt. Schon hierbei wird Bezug genommen auf "unkomplizierte, alltägliche Situationen", das heißt die fertigkeitenbezogenen Lernzielangaben werden nicht unabhängig von einem adressatenbezogenen Themen- und Anwendungsbereich formuliert. Außerdem tendieren bereits diese allgemeinen Lernzielangaben im Lehrerhandbuch zu einer sehr präzisen Formulierung dessen, was vom Schüler tatsächlich nach Durchlauf des Kurses beherrscht werden soll. Auf den Seiten 73 - 79 des Lehrerhandbuchs wird darüber hinaus

eine Übersicht über das Sprachmaterial gegeben, die auch die im Bereich des grammatischen Wissens liegenden Lernziele verdeutlicht. Obwohl zum Wortschatz nur knappe Angaben gemacht werden, müssen die Lernzielangaben insgesamt als ausreichend präzise, richtig und brauchbar angesehen werden.

Zielgruppe und Lernvoraussetzungen:

Das Lehrwerk richtet sich an "Kinder im Alter von 7 bis 10 Jahren ohne Vorkenntnisse in der deutschen Sprache. Die Kinder sollten in ihrer Muttersprache wenigstens einigermaßen lesen und schreiben können, damit die Lesefertigkeit von der Muttersprache auf die Fremdsprache übertragen werden kann." (Lehrerhandbuch S. 5).

Es handelt sich offensichtlich um ein Lehrwerk für Gastarbeiterkinder. Dies wird deutlich aus Hinweisen auf die Integration, die nach Aussagen des Autors nach nur einem Jahr in sprachlicher Hinsicht noch nicht garantiert werden kann - hier wäre allerdings mehr Präzision wünschenswert gewesen. Ideale Unterrichtsbedingungen liegen nach Ansicht des Autors vor, wenn 10 bis 20 Kinder in 10 bis 20 Unterrichtsstunden pro Woche mit dem Lehrwerk arbeiten.

Zur methodischen / fachwissenschaftlichen Position enthält das Lehrerhandbuch einen zweiseitigen Abschnitt "An welchen Prinzipien orientiert sich der Sprachkurs?". In diesem Abschnitt werden nicht etwa die wissenschaftlichen Grundlagen oder Untersuchungen referiert, vielmehr werden die methodischen Positionen prinzipiell abgesteckt. Es wird deutlich, daß sich das Lehrwerk an einem Begriff von sprachlicher Kommunikation orientiert, der sowohl die Einheit von Sprache und Aktion realisiert (Sprechtätigkeitstheorie) als auch eine Einführung in das System der Sprache für wichtig erachtet. Bei dieser Einführung wird zwischen aktivem, erschließbarem und passivem Wortschatz unterschieden; als "Bausteine" der Sprache gelten die Kurzsätze des Alltagsdialogs. Die Grundprinzipien des Lehrwerks werden mit "Intensität" statt "Extensität", "freiem und richtigem Sprechen von

Anfang an", "Sprache vor Schreibe", der Auffassung von Sprache als Machtzuwachs und Sprache als Mittel des Selbstvertrauens charakterisiert. Der Abschnitt zeigt, daß das Lehrwerk seine Intentionen und Grundlagen nicht primär aus einzelnen fachwissenschaftlichen Untersuchungen und Deklarationen ableitet, sondern aus den Bedürfnissen der Adressaten (Gastarbeiterkinder), und daß es von hier aus einen durchaus breiten theoretischen Hintergrund für sich in Anspruch nimmt.

Daß H i n w e i s e f ü r d e n L e r n e r fehlen, ist angesichts des Alters der Adressatengruppe erklärlich. Das Bildwörterbuch enthält zwar eine kurze Einführung, die aber allein schon durch die Formulierung auf deutsch nur an den Lehrer gerichtet sein kann. Dementsprechend sind auch keine Hinweise zur selbständigen Arbeit vorhanden.

Für die genannte Adressatengruppe kann ein exakt formulierter A b s c h l u ß noch kein sinnvolles Ziel sein. Im Vordergrund stehen hier die sprachlichen Fertigkeiten, wie sie in den Lernzielen skizziert wurden, in der Funktion, damit das Kind mit dem sprachlichen Instrumentarium auszurüsten, "das ihm die Lösung seiner Probleme per Sprache wenigstens ansatzweise ermöglicht" (Lehrerhandbuch).

16.2. Struktur des Lehrwerks

Genereller Aufbau

Dem Kernkurs mit 20 Einheiten ist eine "Einheit 0" vorgeordnet, in der schwerpunktartig bestimmte sprachliche Probleme (Wortschatz, Grammatik) sowie Tonband-/Bildszenen behandelt werden. An diesen Vorkurs schließen sich 20 audiolinguale Einheiten an, die im Prinzip gleichartig aufgebaut sind - dem Lehrer wird im Lehrerhandbuch (S. 10) folgendes Gerüst des Stundenablaufs empfohlen:

- Anwärmen (in der Regel Wiederholen einer Übung des Vortages),
- Arbeit mit dem neuen Sprachmaterial: Einführen oder Einüben oder Übertragen,
- Arbeit mit dem geeigneten Material aus Einheit 0,

- Arbeit mit den Tonbandszenen.

Es wird darauf hingewiesen, daß die Reihenfolge der Aktivitäten nach dem "Anwärmen" beliebig ist und daß gegen Ende der Stunde öfter wechselnde Tätigkeiten, Variationen und Höhepunkte wie Handpuppenszenen u.ä. eingeführt werden sollen.

Die Lektionen folgen keiner inhaltlich-situativen Entwicklung, sondern bauen Sprechintentionen vom Leichten zum Schweren auf: am Anfang etwa Aufforderung mit Rückfrage, am Ende Bitte um Erlaubnis (*Darf ich...?, Kann ich...?*). Jede Lektion enthält eine Kurzszene, die den sprachlichen Schwerpunkt charakterisiert; zwischen den Lektionen bestehen keine wesentlichen inhaltlichen Bezüge.

Im Kernkurs ist die primäre Textsorte der umgangssprachliche Dialog, lediglich die Lesehefte enthalten neben dialogischen auch monologische (erzählende) Texte, die reich bebildert sind und teilweise zum Comic tendieren. Angesichts der Altersgruppe der Adressaten ist die Beschränkung auf die schnelle sprachliche Verständigung und damit der Verzicht auf eine Variation von Textsorten und Situationen positiv zu bewerten.

L e k t i o n e n ü b e r g r e i f e n d e M a t e r i a l i e n
sind die Lesehefte, ein Arbeitsheft für die Hand des Schülers, Handpuppen, Tonband-/Bildszenen, Masken für Kinder und das Bildwörterbuch.

A u f b a u d e r e i n z e l n e n L e k t i o n e n :

Die Einheiten des Kernkurses sind nach methodischen Schritten (Einführen, Einüben, Übertragen, Integrieren), nicht nach Teilen gegliedert. Es lassen sich jedoch ein Phonetikteil, grammatikbezogene Übungen, Texte und Tests sowie Übungen anhand des Bildwörterbuchs und der Tonband-/Bildszenen unterscheiden. Diese einzelnen Lektionsteile werden nun allerdings nicht alle in einem und demselben Buch geboten, sondern durch verschiedene Medien; dies bedeutet, daß die Integration der einzelnen Teile durch den Lehrer erfolgen muß, daß der Lehrer aber zugleich die Möglichkeit hat, im Hinblick auf das Aufnahmevermögen der jeweiligen Lerngruppen zu differenzieren. So ermög-

lichen die Bestandteile der Lektionen durchaus einen sinnvollen Lernrhythmus, der im Lehrerheft S. 10 ausführlich dargestellt wird. Die Entscheidung über die tatsächliche Lernform und den tatsächlichen Lernrhythmus bleibt allerdings dem Lehrer überlassen.

Der **M e d i e n v e r b u n d** ist, mindestens im Hinblick auf die geprüften Materialien, als durchaus positiv zu betrachten. Dies gilt insbesondere für die Möglichkeit, von den Tonband-/Bildszenen über Arbeitshefte und den Kernkurs hin bis zu den Handpuppen sowohl sprachstrukturelle als auch sprachhandlungsbezogene Aspekte im Unterricht aufgrund der gleichen Dialoge zu erarbeiten.

16.3. Verwendung des Lehrwerks

Das Lehrwerk ist als Leitmedium für den Klassenunterricht konzipiert. In den Arbeitsheften/Leseheften sind zwar Übungen enthalten, die auch als Tests zur Selbstbeurteilung aufgefaßt werden können; angesichts der vorliegenden Adressatengruppe muß jedoch die Integration der einzelnen Lektionsteile und der Einsatz der Schülermaterialien (auch als Medium der Differenzierung) durch den Lehrer realisiert werden.

Jede Lektion bietet eine in sich geschlossene Einheit. Ohne unmittelbare Erprobung des Sprachmaterials mit entsprechenden Altersgruppen läßt sich schwer einschätzen, ob und wie weit sich Lektion und Unterrichtseinheit decken. Die Gesamtdauer des Kurses wird an keiner Stelle deutlich formuliert. Es scheint, als sei der Kurs auf etwa ein Jahr intensiver Unterrichtsform hin konzipiert.

16.4. Fertigkeiten

Verstehendes Hören, verstehendes Lesen, imitatives Sprechen und produktives Sprechen und Schreiben werden ausgebildet, und zwar nacheinander. Insbesondere für das Schreiben wird auch ein Lernziel formuliert (Abschreiben, Diktate mit wenig Fehlern, Verfassen eines Kurzen Dialogs oder Textes - Ausklammern

von Nacherzählungen und Aufsatz); dies muß gegenüber anderen Lehrwerken als positiv vermerkt werden.

Durch die Einbeziehung von Mimik, Gestik, Intonation u.ä. wird in diesem Lehrwerk in vorbildlicher Weise auch paralinguistischen Aspekten der Sprachverwendung Rechnung getragen. Der Sprachunterricht kann auf diese Weise zugleich im (für die Adressatengruppe wichtigen) Bereich der affektiven Dimensionen erweitert werden.

16.5. Übungen

Das Lehrwerk enthält zahlreiche verschiedenartige Übungsformen und viele Anregungen im Lehrerhandbuch: kommunikative Strukturübungen, gelenkter Dialog, Frage/Antwort, Kurzinterview, Echoübung, Unterscheidungsübung (hier liegt der Schwerpunkt im Einüben von "Grammatik"). Darüber hinaus gibt es schriftliche Übungen mit dem Arbeitsheft: Satzbildung, Einsetzübung, Diktat, Geschichten mit gegebenen Wortelementen schreiben, Kurzbrief. Die einzelnen Übungsformen werden im Lehrerhandbuch dargestellt, ausführlich begründet, außerdem werden Variationen dazu empfohlen. Die Übungen dienen dem Einschleifen und der Wiederholung sprachlicher Strukturen, sie stehen jedoch durchweg in situativen Zusammenhängen, d.h. sie schulen nicht isolierte sprachliche Fertigkeiten, sondern tatsächliches sprachliches Verhalten. Dabei werden die syntagmatischen Beziehungen ausreichend berücksichtigt. Die Übungsinhalte sind mit den Texten weitgehend identisch, insofern bestehen enge Zusammenhänge zwischen den Übungen und dem dialogischen Text; da der Lehrer die Übungen jedoch mehr in Form von Sprachspielen abhält, kann nicht damit gerechnet werden, daß längere zusammenhängende Dialoge von den Schülern realisiert werden können. Dies tut den Übungen jedoch keinen Abbruch, da die Lektionen (und das heißt auch: die dialogischen Texte) erst durch die Übungen ihre Struktur erhalten.

M o t i v i e r u n g u n d A k t i v i e r u n g der Lerner werden mit dem Lehrwerk in vorbildlicher Weise erreicht. Ein Sprachkurs für Kinder kann es sich nicht leisten, ermüdende

Übungen anzubieten; durch die Verbindung von Handeln in Spiel- und Realsituationen und sprachlichen Äußerungen werden die Lerner besonders stark motiviert und aktiviert. Die Übungsformen werden derart zahlreich vorgestellt und detailliert beschrieben, daß das spielerische Element des Kurses auch von weniger geübten Lehrern produktiv eingesetzt werden kann.

16.6. Sprachdidaktische Konzeption

Das Lehrwerk beruht auf einer (allerdings nicht dogmatischen) audiovisuellen Konzeption. Nicht jedes Wort wird einzeln verbildlicht, vielmehr wird das Textverständnis häufig über Comics oder aber durch darstellendes Spiel erreicht. Der Lehrer erhält im Lehrerhandbuch sehr gute Hilfen für die Realisierung der vom Autor intendierten methodischen Konzeption.

Dabei wird keine lineare sprachliche *P r o g r e s s i o n* verfolgt, obschon insgesamt dafür Sorge getragen wird, daß alle wichtigen Sprachstrukturen und alle für die Altersgruppe wichtigen Wörter vermittelt werden. Die tendenziell eher konzentrische Progression dürfte jedenfalls nicht zu steil sein.

Die *S e m a n t i s i e r u n g*, insgesamt kontextuell, erfolgt im einzelnen durch Visualisierung und durch Handpuppen. *G r a m m a t i k* kann, da es sich um ein Lehrwerk für Kinder von 7 bis 10 Jahren handelt, im Lernmaterial nicht explizit eingeführt werden; sie erscheint in geringen Dosen im Bildwörterbuch und in anderen Materialien. Im Lehrerhandbuch spielt Grammatik jedoch eine nicht unwichtige Rolle, wobei Begriffe und Regeln mehr oder weniger als bekannt vorausgesetzt werden. Auf linguistische Schulen wird nicht verwiesen. Das Buch zeigt im ganzen deutlichen Einfluß der traditionellen Grammatik, angereichert - vor allem was Satzkombinatorik und Wortstellung betrifft - durch umfangreiche Unterrichtserfahrungen. Die (sparsam verwendete) Terminologie ist vorwiegend latinisierend: Vokal; Nomen, Artikel, Adjektiv, Pronomen (Demonstrativ-, Possessivpronomen), Verb, Hilfsverb, Präposition; Nominativ usw.,

1. Person usw., Singular, Plural, Deklination, Präsens, Perfekt, Präteritum, konjugieren; kausal, temporal. Teilweise wird, mit den bekannten Nachteilen, deutsche Terminologie verwendet: Verbzusatz; Geschlecht, *du*-Form, *Sie*-Form; Ortsangabe, Richtungsangabe, Satz, Nebensatz, Fragesatz, Wortstellung, Endstellung. Gelegentlich konkurrieren deutsche und lateinische Formen: maskulin/männlich usw. Insofern ist die Terminologie nicht konsistent, sie dürfte aber in dieser Unterrichtsstufe, da die grammatischen Probleme überschaubar bleiben und keine Abgrenzungsschwierigkeiten auftauchen, durchaus ihren Zweck erfüllen.

A u s s p r a c h e wird mit Hilfe von Tonbändern, vor allem aber durch den Lehrer persönlich laufend geübt; das Lehrerhandbuch enthält dazu zahlreiche Anweisungen.

16.7. Deutsch: Abgrenzung, Texte

Vermittelt wird ein der Altersstufe angemessenes Umgangsdeutsch, vorwiegend in Dialogform, wobei Sprache handlungsbezogen gesehen und als *M a c h t z u w a c h s* (Lehrerhandbuch S. 8) betrachtet wird. Daher überwiegen Fragen, Fordern, Mitteilen. Erst relativ spät (ab Lektion 11) erhält auch das mitteilende Sprechen, später das Lesen mehr Gewicht. Die grammatische Komplexität beschränkt sich auf einfache Satzgefüge und einfachste Phrasen, das Lexikon auf 200 bis 400 Wörter, deren möglichst vielseitige Verwendbarkeit laufend geübt wird. Eine sprachliche Norm wird nicht angegeben. Sämtliche Texte sind vom Autor eigens angefertigt. Sie entsprechen, da es sich um kommunikativ bestimmte Alltagssprache handelt, vollkommen den Bedürfnissen der Adressaten. Es handelt sich um sprachlich hervorragend stimmige, immer konsequent dialogisch in einem kurzen Hin und Her des Dialogs ausgeformte Texte. Sie statten die Kinder mit Verständigungsmöglichkeiten aus, die ein Zusammenspiel ermöglichen, ohne in unctione Kindertümelei zu verfallen.

T e x t k o n s t i t u t i o n wird implizit behandelt, vor allem in den Dialogen als Basistexten, aber auch im Rahmen der

Anaphorisierung durch Pronomina, und zwar schon ab Lektion 6.

16.8. Phonik

Das Lehrwerk enthält viele Übungen zur segmentalen Phonetik. Auch die phonetischen Übungen orientieren sich an der standard-sprachlichen Gebrauchsnorm (abgeschwächte Endsilben, Überspielen von Wortgrenzen).

Die Satzintonation spielt von der ersten Lektion an eine dominierende Rolle. Dabei beschränkt sich das Lehrwerk keineswegs auf die antiquierte Dreiteilung (Mitteilung - Aufforderung - Frage o.ä.), sondern bezieht zahlreiche emotionale Varianten wie normal - laut - leise - flüsternd ... bittend, fordernd, befehlend, streng usw. (vgl. Lehrerhandbuch S. 21) systematisch in die Übungen ein.

Orthographisches spielt demgegenüber eine ganz untergeordnete Rolle.

16.9. Morphologie und Syntax

Die **W o r t k l a s s e n** sind, wie schon erwähnt, ohne eigene Zutat aus der traditionellen Grammatik übernommen. Angesichts des begrenzten Wortmaterials treten Klassifikations-schwierigkeiten nur selten auf - so zum Beispiel bei Elementen wie *raus, runter, rüber, her, mit*, die (in Verbindung mit *kommen*, s. Lektion 2) unterschiedslos als "Verbzusätze" bezeichnet werden. Im übrigen scheint das traditionelle "System" der Wortklassen auf dieser Stufe noch recht gut zu funktionieren.

Die **D e k l i n a t i o n** beginnt sinnvollerweise mit der 1. und 2. Person der Personalpronomina; später kommen weitere Pronomina hinzu. Es werden zuerst der Akkusativ, dann der Nominativ, erst später der Dativ eingeführt (was in Dialogen sinnvoll ist); dabei kommt der Plural nur beim Pronomen der *Sie*-Form vor. Adjektive erscheinen nur in unflektierter Form (*Ich bin krank.*). Bei der **K o n j u g a t i o n** überzeugt die Abfolge Imperativ - Präsens - Perfekt (schon in Lektion 7); das

Präteritum kommt nur in der Form *war* vor. Die Kombination von Modalverben und Infinitiv (*Kann ich reinkommen?*) wird früh eingeführt.

Phrasenstrukturen kommen nur in einfachen Formen vor. Es ist bemerkenswert, daß das ganze Buch mit einem Minimum von Satzstrukturen (insgesamt 7 Satzmuster) ein Maximum an Kommunikation ermöglicht, und zwar mit völlig natürlichen Ausdrucksformen. Dies wird vor allem dadurch ermöglicht, daß von der ersten Lektion an auch Satzangaben eingeführt werden (*bitte, nicht, hier, mal, denn* schon in den ersten drei Lektionen), ferner durch eine bewußte Bevorzugung der Kurzsätze. Fragen und Aufforderungen werden in Lektion 1 eingeführt. Nebensätze werden ab Lektion 10 behandelt, zunächst als indirekte Sachfragesätze (Lektion 10), in Lektion 12 *ob*-Sätze, in Lektion 15 *weil*-Sätze, in Lektion 18 *wenn*-Sätze.

Schwierigkeiten der **W o r t s t e l l u n g** werden eingehend geübt, so die Stellung der Negation, die Stellung lokaler und temporaler Adverbien und existimatorischer Partikeln (*doch, denn*) und verschiedener Ergänzungen. Mehr dürfte in einem solchen Rahmen und auf dieser Altersstufe einfach nicht zu erreichen sein.

16.10. Lexik

Der Wortschatz wird kontinuierlich aufgebaut, mit durchschnittlich weniger als 10 Wörtern pro Lektion. Dabei überwiegen zunächst die Verben, später werden Adverbien und andere Wortarten verstärkt.

Das Werk ist von Regiolekten frei. Von Soziolekten kann nur insoweit gesprochen werden, als eine der Altersstufe der Adressaten angemessene Sprache gelehrt wird. Fachsprachliche Einflüsse sind nicht festzustellen.

16.11. Kontrastivität

Das Lehrwerk ist nicht kontrastiv angelegt. Bei der Einführung der Schriftzeichen (Lehrerheft S. 249 - 250) sowie bei einigen

anderen Übungen, vor allem Ausspracheübungen, erhält jedoch auch derjenige Lehrer, der nicht die Muttersprache seiner Schüler spricht, detaillierte Hinweise, wie er die Muttersprache seiner Schüler einbeziehen und als Lernhilfe benutzen kann. Das Lehrerheft enthält Hinweise auf die Ausgangssprachen Spanisch, Italienisch, Portugiesisch, Französisch, Türkisch, Serbokroatisch (Lateinisch und Kyrillisch) und Neugriechisch. Daß ein Akzent auf den Ausspracheschwierigkeiten für Hispanophone liegt, darf nicht verwundern, da das Werk ursprünglich für die hispanophonen Länder konzipiert war.

16.12. Thematische Zielangabe

Das Lehrwerk geht davon aus, daß die Adressaten (7- bis 10jährige Gastarbeiterkinder) kaum Vorkenntnisse in der deutschen Sprache mitbringen und auch in ihrer Muttersprache nur über rudimentäre Lese- und Schreibfähigkeiten verfügen, ferner daß der Lehrer die jeweiligen Muttersprachen der aus verschiedenen Ländern kommenden Kinder nicht beherrscht. Deshalb beschränkt sich das Werk bewußt darauf, mit einfachen kindgerechten Mitteln die wichtigsten Situationen kindlichen Lebens und die entsprechenden sprachlichen Instrumente zu erschließen. Das Lernziel ist ausdrücklich praxisbezogen. "Sprache ... dient nicht primär zum Antworten, sondern zum Bitten, Fragen, Fordern, Mitteilen, Sichbehaupten im Alltag. Sie wird als 'Fortsetzung des Handelns mit anderen Mitteln' gesehen..." (Lehrerhandbuch, S. 8). Deshalb will der Sprachkurs das ausländische Kind in den Stand setzen, seine Probleme "wenigstens ansatzweise" mit sprachlichen Mitteln zu lösen. Trotz dieser eindeutigen Betonung der Handlungsfähigkeit in fremder Sprache und fremdem Milieu wird allerdings die deutschlandkundliche Problematik und die Frage der Bewältigung spezifisch kultureller Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland nicht angesprochen.

16.13. Kommunikation, Gesellschaft, Situationen

Die Auswahl der Themen und Situationen konzentriert sich auf Schule, Spiel, Verkehr und die naheliegendsten Gebrauchsgegen-

stände, am Rande werden auch Supermarkt, Apotheke, Post und Arzt behandelt. Ausgeklammert bleibt die Arbeitswelt, obwohl diese auch für Gastarbeiterkinder von dominierender Bedeutung ist; auch die Probleme, mit denen ausländische Kinder in der deutschen Umwelt konfrontiert sind, werden nicht angesprochen. Ebenso verzichten die Texte und die im Übrigen sehr ansprechenden Zeichnungen weitgehend darauf, besondere Charakteristika der deutschen Wirklichkeit darzustellen. Bei alledem ist das Werk jedoch keineswegs wirklichkeitsfremd. Seine positive Leistung liegt in der Einübung kommunikativer Kompetenz und Durchsetzungsfähigkeit in vielen für Kinder unmittelbar wichtigen Situationen in Familie, Schule und Spiel.

16.14. Kulturgeographie, Kulturrelativierung, Deutschlandbild

Kulturgeographische Daten und kulturrelativierende Perspektiven fehlen völlig, was im Hinblick auf die Adressaten sinnvoll ist. Aus demselben Grund kann auch ein geschlossenes Deutschlandbild nicht entstehen. Es ist trotzdem zu bedauern, daß spezifisch deutsche Probleme, mit denen gerade Gastarbeiterkinder konfrontiert sind, nicht angesprochen werden.