

Die Rezeption eines überregionalen Lehrwerks im finnischen DaF-Unterricht

Reception of a global textbook in a German classroom in Finland

Minna Maijala*

*Kontaktperson: Minna Maijala, E-Mail: minna.maijala@utu.fi

Zusammenfassung: Nach wie vor basiert der Unterrichtsverlauf im Fremdsprachenunterricht in der Regel auf den Texten und Aufgaben im Lehrwerk. Im Bereich der Fremdsprachendidaktik gibt es bislang nur wenige empirische Untersuchungen zum Umgang mit dem Lehrwerk in der Unterrichtspraxis, d. h. wie die Lernenden bzw. Lehrenden die Inhalte in Lehrwerken verstehen, rezipieren und mit ihnen arbeiten. Vor diesem Hintergrund ist das Ziel der vorliegenden Studie, der Frage nachzugehen, wie die Arbeit mit einem überregionalen DaF-Lehrwerk im fächerübergreifenden universitären Deutschunterricht (GER-Niveau A2–B2) verläuft. Zu diesem Zweck wurde eine Umfrage unter den Studierenden zur Wahrnehmung und Bewertung des Lehrwerks durchgeführt. Darüber hinaus wurde die Arbeit der Studierenden mit dem Lehrwerk im Klassenzimmer aufgezeichnet und diesbezüglich analysiert, was den Lernenden bei der selbstständigen Arbeit mit dem globalen DaF-Lehrwerk schwer- bzw. leichtgefallen ist. Abschließend wird auf die Rolle des globalen DaF-Lehrwerks als sprachlicher und kultureller Mediator in einer nicht deutschsprachigen Lernumgebung eingegangen.

Stichwörter: DaF-Lehrwerke, Rezeption der überregionalen DaF-Lehrwerke, fächerübergreifender universitärer Deutschunterricht

Abstract: Textbooks still have a strong impact on learning activities in foreign language classrooms. Despite of this, in the field of foreign language education, there is not much research on the use of textbooks and students' reactions on them in the classroom. In general, there is a need for more empirical research on the impact and reception of textbooks in the classroom. Against this background, the aim of this study is to find out how students work with a global textbook of German in higher education (CEFR level A2–B2). For this purpose, a questionnaire study was conducted, and video and tape sequences collected in the classroom. When working independently with a global textbook for German, students' reactions were analysed in order to find out difficulties and opportunities in learning. Finally, the role of a textbook as a mediator and a facilitator in learning German outside the German-speaking countries is discussed.

Keywords: Textbooks for German as a foreign language, reception of global textbooks, learning German in higher education

1 Einleitung

Nach wie vor haben Lehrwerke einen großen Einfluss auf den Lernprozess und die Unterrichtspraxis (siehe z. B. Guerrettaz/Johnston 2013; Rösler/Schart 2016). Aus diesem Grunde ist es wichtig, sowohl den Inhalt der Lehrwerke als auch ihre Verwendung in der Unterrichtspraxis zu untersuchen. Die meisten Untersuchungen innerhalb der Fremdsprachendidaktik sind auf die Lehrwerkinhalte (Grammatik, Landeskunde usw.) bezogen. Auch wenn der Unterrichtsverlauf in der Regel auf den Texten und Aufgaben im Lehrwerk basiert (Crawford 2002; Richards 2014), ist der Umgang mit den Sprachlehrwerken bis jetzt sehr wenig empirisch erforscht worden (so auch Crawford 2002; Fäcke 2016; Rösler/Schart 2016). Insbesondere mangelt es an Studien über die Erfahrungen der Lernenden mit Sprachlehrwerken (Crawford 2002; Harwood 2010a), d. h. an der Stimme der Lernenden in der Unterrichtsforschung (Wright 2005: 449).

Der Grund für die geringe Anzahl an empirischen Forschungen zum Umgang mit den Sprachlehrwerken mag darin liegen, dass ihre Durchführung in der Praxis schwierig und zeitaufwendig ist (so auch Tomlinson/Masuhara 2010; Garton/Graves 2014). Allerdings ist in den letzten Jahren die Zahl der Forschungen, die die Benutzung von Sprachlehrwerken und anderen Unterrichtsmaterialien im Fokus haben, gestiegen (siehe z. B. die Sammelbände von Harwood 2010b; Garton/Graves 2013; Gray 2013). Im Idealfall unterstützen die Lehrwerke sowohl die Lehrenden in der Unterrichtsplanung und -gestaltung als auch die Lernerautonomie (Crawford 2002). Gleichzeitig werden neue Unterrichtsmethoden oft durch Lehrwerke verbreitet. Aus diesem Grunde können sie sogar als „agents of change“ (Hutchinson/Torres 1994) bezeichnet werden. Viele Sprachlehrwerke werden zur Prüfungsvorbereitung erstellt. Demzufolge haben verschiedene Sprachtests Einfluss auf die Lehrwerkinhalte und auch die Unterrichtspraxis, weil Lehrende in der Regel auf Lehrwerke vertrauen, wenn sie ihre Lernenden auf die Prüfungen vorbereiten (zum Überblick über Studien zum sogenannten Washback-Effekt siehe Bailey 1999).

Vor diesem Hintergrund ist das übergreifende Ziel des vorliegenden Beitrages herauszufinden, wie die selbstständige Arbeit an Stationen mit einem globalen Lehrwerk im universitären fächerübergreifenden DaF-Unterricht außerhalb des deutschsprachigen Gebietes funktioniert. Zu diesem Zweck wurde Untersuchungsmaterial in Form von einer Umfrage und Tonaufnahmen in Deutschkursen (GER-Niveau A2–B2) an einer finnischen Universität gesammelt. Um an die Arbeit der Studierenden mit dem Lehrwerk besser heranzukommen und den Einfluss der Lehrperson zu reduzieren, wurden die Daten während der selbstständigen Arbeit mit dem Lehrwerk erhoben. Zuerst werden Ergebnisse bisheriger empirischer Sprachlehrwerkforschungen sowie Vor- bzw. Nachteile der regionalen bzw. überregionalen Lehrwerke in der Unterrichtspraxis behandelt. Danach werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung im universitären DaF-Unterricht näher ausgeführt. Abschließend wird auf die Rolle eines überregionalen DaF-Lehrwerks als sprachlicher und kultureller Mediator im nicht deutschsprachigen Umfeld eingegangen.

2 Sprachlehrwerke in der Praxis

Das Lehrwerk sollte die Lernenden insbesondere in den Bereichen des Lernprozesses unterstützen, in denen die Lehrperson das Lernen nicht begleiten kann (Richards 2014). Wie weiter oben festgestellt wurde, ist es zeitaufwendig und methodologisch schwierig, der Frage nachzugehen, wie die Lehrenden und Lernenden tatsächlich das Lehrwerk in der Unterrichtspraxis nutzen. Fäcke (2016) hat den Gebrauch der Französischlehrwerke in den deutschen Schulen untersucht und ist zu dem Schluss gekommen, dass die Lernenden das Lehrwerk öfter zum Wortschatzlernen und zur Grammatikarbeit benutzen als etwa als Baustein für kulturbezogenes Lernen und für das Lernen außerhalb des

Commented [H1]: a? oder b?

Commented [MM2R1]: b

Commented [H3]: nicht in der Literaturliste – oder 2014?

Commented [MM4R3]: Vielen Dank für den Hinweis! Steht jetzt in der Literaturliste!

Garton, Sue; Graves, Kathleen (2013): *International perspectives on materials in ELT*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Klassenzimmers. Dies deutet eventuell darauf hin, dass die Schüler kulturbezogene Informationen lieber aus dem Internet beziehen als aus dem Sprachlehrwerk.

In der Unterrichtspraxis wird in der Regel mit dem Lehrwerk relativ lehrerzentriert gearbeitet, sodass die Lehrperson für die jeweilige Zielgruppe und Stunde passende Inhalte und Aufgaben aus dem Lehrwerk aussucht (siehe z. B. Sercu/del Carmen Méndez García/Castro Prieto 2005). Auch der Umgang mit den Aufgaben im Unterricht wird meist von der Lehrperson bestimmt. Im digitalen Zeitalter sollte es bereits möglich sein, dass die Lernenden selbst Material in die Lehrwerke produzieren und sich dabei an der Wahl und Adaption der Unterrichtsinhalte beteiligen können. Dies ist aber in der Regel immer noch nicht der Fall. Nach wie vor wird mit den vom Verlag fertiggestellten Materialien gearbeitet, in denen meist kein Raum für von Lernenden und Lehrenden selbst produzierte Materialien zur Verfügung steht.

Ein gewöhnliches Muster zum Umgang mit dem Lehrwerk mag öfter wie folgt aussehen: Mithilfe der oft an Alltagssituationen angelehnten Lektionstexte wird in neue grammatische Strukturen und den jeweils neuen Wortschatz eingeführt. Danach werden die Lektionsinhalte in verschiedenen Übungen angewendet, vertieft und gefestigt (vgl. Fäcke 2016: 42 f.). In der Unterrichtspraxis wird nach der PPP-Methode (*presentation, practice, production*) gearbeitet, weil das durch den Aufbau der Lehrwerkkapitel vorgegeben ist. Dabei fällt die Produktion oft etwas geringer aus, d. h. es gibt weniger Aufgaben, bei denen die Lernenden selbst etwas frei produzieren. Sprachlehrwerke beinhalten meist reproduktive Übungen, wie etwa Lückentexte (vgl. Andon/Wingate 2013; Maijala/Tammenga-Helmantel 2017). Auch wenn die Lehrenden und die Unterrichtsmaterialien eine sehr wichtige vermittelnde Funktion in der Unterrichtspraxis haben, hängt das Lernen an sich letztendlich mehr von den Aufgaben und den Initiativen der Lernenden selbst ab (van Lier 2008: 163). Die Studie von Rowland und Barrs (2013) im japanischen Englischunterricht hat gezeigt, dass die Arbeit mit dem Lehrwerk gleich lernerzentrierter wird, wenn Partner- und Gruppenarbeit ermöglicht wird.

3 Stärken und Schwächen der regionalen vs. überregionalen DaF-Lehrwerke

Im DaF-Unterricht wird je nach Land, Lehrkraft und Lerngruppe meistens entweder mit überregionalen (globalen) oder regionalen (lokalen) Lehrwerken gearbeitet. Während die überregionalen DaF-Lehrwerke im Prinzip überall in der Welt einsetzbar sein sollten, werden die regionalen DaF-Lehrwerke meistens in (nicht deutschsprachigen) Ländern benutzt, in denen sie jeweils auch produziert worden sind. Für die einsprachigen globalen Lehrwerke bieten die Verlage oft regionalisierte Zusatzangebote an, wie etwa zweisprachige Wortlisten oder adressatenspezifische Übungen. Diese sind aber oft an größere Sprachgruppen adressiert, wie etwa Englisch, Russisch und Französisch.

In der Unterrichtspraxis haben die regionalen und überregionalen DaF-Lehrwerktypen unterschiedliche Stärken und Schwächen. Ein Vorteil der globalen DaF-Lehrwerke ist, dass der linguistische Inhalt, insbesondere der Wortschatz, nicht durch die Ausgangskultur herausgefiltert ist (siehe z. B. Zacharias 2005). Dagegen ist es oft erforderlich, das globale Lehrwerk vor Ort für die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe und die Lerntraditionen anzupassen und zum Teil methodisch-didaktisch neu zu bearbeiten (siehe z. B. Tomlinson 2012; Masuhara 2011; Richards 2014; Rösler/Schart 2016; Macalister 2016). Der Bedarf an Adaption ist größer, wenn im nicht deutschsprachigen Kontext globale DaF-Lehrwerke an lokale Verhältnisse und an Bedürfnisse der

dortigen Lerngruppen angepasst werden. Gleichwohl sind viele Argumente für den Einsatz globaler Sprachlehrwerke in der Forschungsliteratur zu finden, insbesondere in Bezug auf Englischlehrwerke. Beispielsweise hat Hadley (2013) eine umfangreiche longitudinale Studie unter 700 Studierenden im universitären Englischunterricht in Japan durchgeführt. Seine quantitativen Ergebnisse zeigen, dass das globale Englischlehrwerk eine effektive Ressource für die Studierenden ist und eine wichtige Rolle in ihrem Lernprozess spielt. Weitere Studien zeigen, dass die Studierenden zu dem Einsatz der globalen Lehrwerke positiver eingestellt sind als die Lehrenden (siehe z. B. Peacock 1998; Hawkey 2006).

Es gibt bislang nur wenige Studien, die die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den regionalen bzw. überregionalen Sprachlehrwerken thematisieren (zum Überblick über den jetzigen Forschungsstand im DaF-Bereich siehe Rösler/Schart 2016). Maijala und Tammenga-Helmantel (2016) haben untersucht, wie regionale DaF-Lehrwerke hinsichtlich der grammatikalischen und kulturspezifischen Inhalte an die Gegebenheiten vor Ort im finnischen und niederländischen Kontext adaptiert worden sind. Sie haben Stärken der unterschiedlichen DaF-Lehrwerktypen in Bezug auf Grammatik und Kultur zusammengestellt. Wenn die Autorinnen und Autoren vor Ort implizites Wissen über die sprachlichen und kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Ausgangs- und Zielsprachkultur besitzen, kann dies sowohl in dem Fall von ähnlichen Sprachen, wie Niederländisch, als auch in dem Fall von sehr verschiedenen Sprachen, wie Finnisch, erkannt werden. Eine Stärke der regionalen DaF-Lehrwerke besteht darin, dass das Wissen über die bisherigen Kenntnisse der Zielgruppe in regionalen Lehrwerken eventuell besser aufgenommen werden kann als in globalen. Bei der Behandlung der Grammatik zeigt sich die Regionalität als Stärke vor allem darin, dass die Sprachlernprobleme der spezifischen Zielgruppe, aber auch ihr (sprachliches) Vorwissen berücksichtigt werden können. Insbesondere scheinen sich die Chancen der regionalen Lehrwerke auf der faktisch-kognitiven Ebene zu realisieren.

Weil die globalen DaF-Lehrwerke nicht immer zu lokalen Lerntraditionen und -bedingungen passen, wird im nicht deutschsprachigen Ausland oft mit regionalen Lehrwerken gearbeitet (siehe z. B. Jarzabek 2012; Shaverdashvili 2013). Das Konzept der finnischen Sprachlehrwerke sieht meistens relativ einheitlich aus. Der kommunikative Ansatz des Fremdsprachenunterrichts ist deutlich zu erkennen. Alltägliche Routinen, Wortschatz und Grammatik werden anhand von kommunikativen Übungen und Musterdialogen geübt, die auf Lektionstexten basieren. In den meisten finnischen DaF-Lehrwerken gibt es eine Rahmenhandlung mit bestimmten Lehrwerkpersonen als Hauptdarstellern. Die dominierende Textsorte der Lektionstexte ist der Dialog, in dem die Lehrwerkpersonen in alltäglichen Situationen kommunizieren (siehe Maijala 2016). In finnischen Sprachlehrwerken wird den Lernenden sprachliche Hilfe sowohl in der Muttersprache (z. B. Arbeitsanweisungen) als auch in der Zielsprache (z. B. Musterdialoge) angeboten.

4 Die empirische Lehrwerkanalyse: Die Arbeit mit einem globalen DaF-Lehrwerk im universitären Deutschunterricht

4.1 Untersuchungsmaterial und -methode

Die vorliegende Studie zielt darauf ab herauszufinden, wie die Lernenden im universitären fächerübergreifenden Deutschunterricht mit dem globalen DaF-Lehrwerk umgehen, wenn sie selbstständig an Stationen arbeiten. Als Untersuchungsmaterial wurden die im Kurs durchgeführte Umfrage zu der (subjektiven) Wahrnehmung und Bewertung des überregionalen Lehrwerks sowie die

im Unterricht aufgenommenen Video- und Tonsequenzen herangezogen. In den Deutschkursen wurden das überregionale DaF-Lehrwerk *Passwort Deutsch 3. Kurs- und Übungsbuch* (2002) (Ton- und Videoaufnahmen) und der folgende Teil des Lehrwerks *Passwort Deutsch 4. Kurs- und Übungsbuch* (Umfrage) vom Klett-Verlag eingesetzt. Bei der Analyse wurde nur das Printmedium herangezogen, weil im Kontaktunterricht hauptsächlich der Kursbuchteil des Lehrwerks benutzt wurde. Es wurden nur einzelne Sequenzen des Lehrwerks beim Stationenlernen bei der Analyse herangezogen. So befasst sich die Studie mit bestimmten Aufgabentypen (Lese- und Schreibaufgaben; Ergänzung der Grammatiktafel) im Lehrwerk. Andere Teile des Unterrichts wurden nicht beobachtet. Für die Lernenden wurden zusätzliche zweisprachige Materialien zur Verfügung gestellt, die sich auf der Lernplattform fanden.

An den hier untersuchten Deutschkursen nahmen Studierende aus verschiedenen Fakultäten teil, die aus unterschiedlichen Gründen Deutsch neben ihrem Hauptstudium lernen wollten. Für diese Lerngruppe wurde ein globales Lehrwerk ausgesucht, weil sie oft nach dem Kurs beabsichtigen, in den deutschsprachigen Ländern zu studieren, zu arbeiten oder eventuell an den internationalen Deutschprüfungen teilzunehmen. Die Auswahl der Inhalte und der Wortschatz im globalen Lehrwerk sind nicht durch die Brille der Ausgangskultur herausgefiltert, was den Lernenden hilft, wenn sie sich auf die internationalen Prüfungen und/oder auf das Studium in den deutschsprachigen Ländern vorbereiten.

Die Video- und Tonsequenzen wurden im Herbst 2016 in einem fakultativen fächerübergreifenden Deutschkurs auf dem Niveau A2 des GER aufgenommen. Während der Aufnahmen haben die Studierenden an Stationen gearbeitet und je nach Station verschiedene Aufgaben gemacht. An zwei von insgesamt fünf Stationen haben sie mit dem globalen DaF-Lehrwerk gearbeitet. In die an Stationen behandelten Grammatikregeln wurde bereits in der vorigen Deutschstunde im Plenum eingeführt. Insgesamt knapp 35 Minuten Videosequenzen und 30 Minuten Tonsequenzen wurden aufgezeichnet, stichpunktartig zusammengefasst und teilweise ganz transkribiert. Darüber hinaus haben die Studierenden in einer am Ende des Kurses im Frühjahr 2017 durchgeführten Umfrage (N=16: 12 weiblich, 4 männlich) ihre Erwartungen dem Lehrwerk gegenüber geäußert. Es wurde allgemein gefragt, was sie von einem Sprachlehrwerk erwarten. Darüber hinaus haben sie auf die Fragen zum im Kurs benutzten DaF-Lehrwerk *Passwort Deutsch 4* geantwortet. Sie haben den Inhalt, die Themenbereiche, die Aufgaben, das Layout, die Illustrationen und die Lehrwerkpersonen bewertet. Dazu wurde noch gefragt, ob das Lehrwerk genügend Abwechslung anbietet, beim selbstständigen Lernen außerhalb der Deutschstunde unterstützt sowie dabei hilft, im alltäglichen Leben in den deutschsprachigen Ländern zurechtzukommen. Die Umfrage wurde in der Deutschstunde ausgefüllt, sodass die Studierenden das Lehrwerk vor sich liegen hatten. Dies war erforderlich, damit sie die Aufgabentypen vor sich hatten und Beispiele aus dem Lehrwerk geben konnten. Die Studierenden konnten verschiedenen Aufgabentypen Smileys geben, wenn die Aufgabe ihrer Meinung nach nützlich war. Zudem konnten sie ankreuzen, mit welchen Aufgaben sie ihrer Meinung nach am besten Deutsch gelernt haben und welche Aufgaben sie zu Hause gemacht haben.

Die Auswertung der Umfrage und der Aufnahmen wurde qualitativ durch Kategorienbildung vorgenommen. Es wurde kategorisiert, was den Lernenden schwer- bzw. leichtgefallen ist. Um die Ergebnisse zu veranschaulichen, werden Beispiele aus den studentischen Antworten und Unterrichtsgesprächen herangezogen. Die Beispiele (B1–B18) waren meist in der Originalsprache Finnisch (OF) und wurden von der Autorin ins Deutsche übersetzt.

4.2 Umfrageergebnisse: Die studentische Auswertung des globalen Lehrwerks

Die Umfrageergebnisse haben deutlich aufgezeigt, dass die Lernenden im Allgemeinen von einem Sprachlehrwerk vor allem vielseitige und praktische Aufgaben, interessante Themenbereiche, Deutlichkeit und guten Wortschatz erwarten (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Was erwarten die Studierenden (N=16) im Allgemeinen von einem Sprachlehrwerk?

| | Anzahl der Nennungen pro Eigenschaft | Beispiele (aus dem Finnischen ins Deutsche von der Autorin übersetzt) |
|---|--------------------------------------|---|
| Vielseitige Aufgaben | 9 | „Vielseitige und klare Texte mit gutem Wortschatz. Vielseitige Aufgaben, mit denen man lernt, die Sprache zu benutzen.“ |
| Interessante Themenbereiche/Informationen über verschiedene Regionen im Zielsprachengebiet | 6 | „... dass man richtige Sachen von dem Land und dessen Kultur lernt.“ |
| Deutlichkeit | 4 | „Ein gutes Lehrwerk ist klar. Ich denke, dass das Lehrwerk <i>Passwort Deutsch</i> hin und her springt und nicht so nachvollziehbar war wie das im Anfängerkurs benutzte [finnische] Lehrwerk.“ |
| Guter Wortschatz | 4 | „... Wortschatz, den man richtig benutzen kann.“ |
| Praktische Aufgaben | 3 | „Aufgaben, die helfen, die Sprache zu benutzen.“ |
| Überschaubare Grammatik | 2 | „mit Beispielen versehen“ |
| Wiederholung | 2 | „genügend Wiederholung“ |
| Weitere einzelne Nennungen: „angenehmes Layout“, „handlich“, „deutschsprachig“, „die eigene Muttersprache berücksichtigt“, „kein Kommentar“ | | |

In einer weiteren Frage wurde die Meinung der Studierenden zu dem im Kurs benutzten Lehrwerk erkundet. Nach Meinung der Studierenden sollte ein DaF-Lehrwerk vor allem klar und deutlich sein. Insgesamt 15 von 16 Studierenden haben dessen gesamten Inhalt angemessen gefunden:

B1: „Klar genug, sodass man versteht, aber fordert einen auch → man lernt.“ (Studentin der Soziologie, FK II 2017, OF)
 B2: „Mein Sprachniveau hat zu den Aufgaben gepasst.“ (Student der Staatswissenschaften, FK II 2017, OF)

Die Themenbereiche im Lehrwerk waren nach Meinung von elf Studierenden „o.k.“. Fünf Studierende haben sie sogar sehr interessant gefunden. Niemand hat sie als langweilig eingestuft. Die Studierenden durften auch angeben, welches Thema ihnen besonders interessant erschien. Dabei wurden die Lektionen zu Themen wie dem politischen System (5), Nordsee (4), München (4) und Österreich und der Schweiz (3) angegeben. Alltägliche Themen, Kunst und Geschichte hatten nach Meinung einiger Studierender gefehlt. Es hat sich gezeigt, dass die Lernenden insbesondere längere Texte schätzen, wie das folgende Beispiel zeigt:

B3: „Am Anfang war ich verwirrt, weil es in einer Lektion mehrere kurze Texte gab und keinen längeren Lektionstext. Ich mag es lieber, dass es ein klares Thema pro Lektion gibt.“ (Studentin der finnischen Sprache, FK II 2017, OF)

Die vielen kurzen Texte in einer Lektion in dem hier untersuchten Lehrwerk wurden als fragmentarisch empfunden.

Nach Meinung der Studierenden sollte die Grammatik nachvollziehbar sein und vielseitig behandelt werden. Über die Grammatiktabellen gab es geteilte Meinungen: Fünf Studierende hatten sie als „deutlich“, weitere fünf als „o.k.“ und wiederum fünf als „undeutlich“ eingestuft. Eine Studentin der englischen Sprache hat angegeben, dass die Grammatiktabellen „more elaborate“ hätten sein können. Neun von 16 Studierenden hatten gelegentlich Hilfe von der Lehrperson gebraucht, um die Grammatiktabellen ausfüllen und verstehen zu können. Alle Studierenden haben die von der Lehrperson verfassten zweisprachigen Grammatik- und Wortschatzmaterialien als notwendig erachtet. Beispielsweise hat eine Studentin angegeben, dass die Materialien wichtig sind, weil „das Lehrwerk nicht genug erklärt (OF)“. Hörtexte wurden gelegentlich außerhalb des Unterrichts gehört (2 „ja“, 7 „nein“ und 7 „manchmal“). Ähnlich hat es sich mit Ausspracheübungen verhalten (1 „ja“, 8 „nein“ und 7 „manchmal“).

Die Einsprachigkeit des globalen Lehrwerks wurde sowohl positiv als auch negativ eingeschätzt. Auf der einen Seite haben die Studierenden gut gefunden, dass sie selbst mehr herausfinden müssen, wenn die Muttersprache nicht hilft. Auf der anderen Seite waren die Aufgaben wegen der Einsprachigkeit ihnen zu leicht, mechanisch oder stupide. Die deutschsprachigen Arbeitsanweisungen wurden einerseits als schwierig eingeschätzt. Nach Meinung der Studierenden haben die von der Lehrperson verfassten zweisprachigen Zusatzmaterialien sehr geholfen. Andererseits wurde oft erwähnt, dass die Einsprachigkeit des Lehrwerks eine positive Herausforderung war. Diese beiden Pole werden in den folgenden Beispielen 4–6 veranschaulicht.

B4: „Das Buch hat erfordert, Dinge selbst herauszufinden, weil es keine Übersetzungen gibt – was gut ist. Am Anfang wirkte das Buch etwas chaotisch, aber wenn die Logik klar wird, ist es ein überschaubares und gutes Lehrwerk.“ (Student der englischen Sprache, Fortsetzungskurs II, Frühjahr 2017, OF)

B5: „Das Lernen wäre leichter, wenn es im Buch Übersetzungen gäbe. Andererseits fordert das deutschsprachige Lehrwerk, Dinge selbst herauszufinden.“ (Student der Sozialpolitik, Fortsetzungskurs II, Frühjahr 2017, OF)

B6: „Am Anfang war es schwierig, weil die Anweisungen auf Deutsch waren. Andererseits musste man dann mehr lernen und übersetzen, damit die gewöhnlichsten Anweisungen im Kopf bleiben.“ (Studentin der Religion, Fortsetzungskurs II, Frühjahr 2017, OF)

In manchen Fällen wurde der von finnischen Lehrwerken gewohnte Aufbau vermisst (siehe Kapitel 2). Die Studierenden haben das globale oft mit einem finnischen Lehrwerk verglichen, wie die folgenden Kommentare zeigen:

B7: „Ich habe mich an die finnische Version gewöhnt, in der die Reihenfolge der, das, die und Plural ist. Und nicht umgekehrt.“ (Studentin der Musikwissenschaft, FK II 2017, OF)

B8: „Das Buch ist gut, aber die Tabellen verwirren, weil ich an den finnischen Stil so gewöhnt bin.“ (Studentin der Musikwissenschaft, Fortsetzungskurs II, Frühjahr 2017, OF)

Im Vergleich zu den finnischen Lehrwerken, in denen meistens die gleichen Lehrwerkpersonen durch das ganze Buch begleiten (Maijala 2016), gab es im hier untersuchten globalen DaF-Lehrwerk mehrere Personen. Die Studierenden hatten die Lehrwerkpersonen mit folgenden Attributen bezeichnet (Anzahl der Nennungen in Klammern): „kein Kommentar“ (5), „o.k.“ (4), „normal“ (1), „interessant“ (1), „glaubwürdig“ (1), „wirkten echt“ (1), „zum Kontext passend“ (1), „oberflächlich“ (1) und „ganz gut“ (1). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lernenden das Lehrwerk als sehr „lehrwerksmäßig“ empfinden.

Commented [H5]: Attributen?

Commented [MM6R5]: Ja, Attributen ist viel besser, danke!

Am meisten Smileys hatten die produktiven Aufgaben bekommen, in denen Sätze gebildet werden. Auch Grammatiktabellen und Lückenübungen hatten viele Smileys verdient. Am wenigsten gemocht wurden die kulturbezogenen Aufgaben. Die meisten Studierenden (13 von 16) hatten angegeben, dass sie insbesondere mithilfe des Übungsschlüssels auch außerhalb des Unterrichts arbeiten konnten. Eine Studentin meinte, dass sie Wortschatz selbstständig lernen konnte, aber Grammatik nicht. Die von der Lehrperson verfassten zweisprachigen Zusatzmaterialien haben nicht nur beim Grammatiklernen geholfen, sondern auch dazu beigetragen, dass die Studierenden motiviert blieben (siehe Beispiele 9–10).

B9: „Das Buch war ein bisschen chaotisch. Ich habe Grammatik und Wortschatz aus deinen Heften gelernt. Weil die Lektionen aus vielen verschiedenen kurzen Texten zu unterschiedlichen Inhalten bestanden, konnte ich mich nicht ordentlich in einen Themenbereich vertiefen (war oberflächlich).“ (Studentin der finnischen Sprache, Fortsetzungskurs II, Frühjahr 2017, OF)

B10: „Während es in den PowerPoint-Präsentationen viele Informationen über das alltägliche Leben in Deutschland gab, gab es im Buch ‚härtere‘ Fakten.“ (Studentin der Zeitgeschichte, FK II 2017, OF).

4.3 Aufnahmen: Wie wurde mit dem globalen Lehrwerk in der Unterrichtspraxis gelernt?

Auf den Video- und Tonaufnahmen ist deutlich zu sehen und zu hören, dass die Studierenden sich tatsächlich darauf konzentrieren, an den Aufgaben konsequent zu arbeiten, ohne sich ablenken zu lassen. Dies kann natürlich auch damit zusammenhängen, dass ihnen bewusst war, dass ihre Arbeit aufgenommen wurde. Bei der Analyse der Aufnahmen hat sich viel Neues über die selbstständige Lehrwerkarbeit herausgestellt, was in der normalen Unterrichtspraxis bislang nicht aufgefallen war: Insbesondere die Benutzung der Ausgangs- und Zielsprache bei der Lehrwerkarbeit sowie die aus den Unterrichtsgesprächen hervorgegangenen Stolpersteine bei der Arbeit mit dem Lehrwerk sind dabei hervorzuheben. Diese möchte ich im Folgenden mit Beispielen darstellen.

Die Benutzung der Muttersprache als Metasprache bei der Lehrwerkarbeit. Wenn die Studierenden während der selbstständigen Lehrwerkarbeit über die deutsche Grammatik sprechen, benutzen sie ihre eigene Lernaltersprache. Diese kann als eine Art „Grammatiktalk“ bezeichnet werden. Dies ist eine Mischung aus der Muttersprache, der Zielsprache Deutsch und dem sprachlichen Input von dem Lehrwerk und dem Unterricht (siehe B11). Es hat sich herausgestellt, dass die Studierenden die Sprache nur dann ins Deutsche wechseln, wenn sie etwas aus dem Lehrwerk vorlesen, wie etwa Grammatikbeispiele oder -regeln (siehe Beispiele B11–12). Ansonsten wird die deutsche Grammatik „eingefinnischt“, d. h. die grammatikalischen Termini werden ins Finnische übersetzt und die deutschen Wörter sogar nach dem finnischen System dekliniert, damit man über sie (in der Muttersprache) sprechen kann. Beispielsweise in der Aussage „Siinä on se *junge Menschenkin*.“ wird die finnische Endung *-kin* (dt. auch) zum deutschen Wort hinzugefügt (B12).

| | Auszug aus einem Unterrichtsgespräch [Kursivierung und Übersetzung M.M.] | Aufgabe im Lehrwerk (Grammatiktable ergänzen) |
|-----|---|---|
| B11 | St. 1: No onpas vaikeeta löytää yhtään mitään. [Es ist schwierig, etwas zu finden.] St. 3: Tässä menee taas viisi minuuttia hiljaisuutta. Kukaan ei löydä mitään. [Es vergehen wieder fünf Minuten Stille. Niemand findet etwas.] St. 4: Dommayer-kappaleen lopussa on ainakin tuo <i>leckere Torten</i> . [Am Ende des Dommayer-Kapitels gibt es zumindest leckere Torten.] St. 1: <i>Leckere Torten</i> . Joo. Missä se on? Tossa. <i>Leckere Torten</i> . [<i>Leckere Torten</i> . Ja. Wo ist das? Da. <i>Leckere Torten</i> .] [20 Sekunden Stille] | Die von der Lehrperson gegebene Aufgabenstellung zu der Tabelle in <i>Passwort Deutsch 3</i> (S. 41): <i>Suchen Sie die Adjektive und Substantive in der Tabelle im Text „Wiener Kaffeehäuser“. Ergänzen Sie die Tabelle. (Korrigieren Sie bitte die</i> |

| | | |
|-----|---|---|
| | <p>St. 4: Viimeisessä kappaleessa on <i>schwarzen Kaffee</i>. [Im letzten Kapitel gibt es <i>schwarzen Kaffee</i>.] St. 3: Ootas. Missä kohtaa? [Warte mal. Wo ist das?] St. 4: Toiseks viimeinen rivi. [Die vorletzte Zeile.] St. 3: Joo niin onki. [Ja, so ist es ja.] St. 1: Sit on <i>heißes Wasser</i> siinä heti perässä. [Dann gibt es <i>heißes Wasser</i> gleich danach.] St. 4: Ja <i>frische Milch</i>. St. 1: Joo. <i>Frische Milch</i>. St. 2: Sit oli toi <i>nach eigenem Geschmack</i>. <i>Nach eigenem Geschmack</i>. Onko tässä muita? [Dann war noch <i>nach eigenem Geschmack</i>. <i>Nach eigenem Geschmack</i>. Gibt es noch andere?] St. 1: <i>Nach eigenEM</i> [betont die Endung] St. 3: EM St. 1: Joo. [Ja.] [Pause] Sitten. [Dann.] [Pause]</p> | <p><i>Druckfehler im Lehrwerk: Kaffeeduft, Kaffeehaus.</i></p> |
| B12 | <p>St. 1: Aah, <i>zentraler Lage</i>. [Pause] Mitäs nyt vielä? <i>Junge Menschen</i>. Oho mä sanoin jo jonkun päätteen mä en kyllä löytänyt sitä. [lacht] Tuli villi veikkaus. [Aah, <i>zentraler Lage</i>. Was noch? <i>Junge Menschen</i>. Oho ich habe nur irgendeine Endung gesagt, ich hab' nicht gefunden. Es war ein wilder Tipp.] St. 4: Tuossa toiseks viimeinen rivi. <i>Interessante Frühstücksangebote</i>. [Da die vorletzte Zeile. <i>Interessante Frühstücksangebote</i>.] St. 1: Missä se oli? Missä näistä kappaleista? [Wo war denn das? In welchem Kapitel?] [---] St. 3: <i>Diglas</i>. St. 2: Siinä on se <i>junge Menschenkin</i>. [Da ist es auch <i>junge Menschen</i>.] St. 1: Ja se oli <i>junge Menschen</i>. [Ja es war <i>junge Menschen</i>.]</p> | |
| B13 | <p>St. 3: No mutta ehkä se nyt vaan on se, että <i>ainesanat</i> ja <i>abstraktisanat</i>. [Tja aber vielleicht es ist jetzt so, dass <i>unzählbare Substantive</i> und <i>Abstrakte</i>.] St. 1: Niin, siis tää oli varmaan se juttu. [Ja, so muss es wahrscheinlich sein.] St. 3: Mut siis. Näähän taipuu suht samalla tavalla kuin ennenkin et [Aber. Diese werden ja eigentlich fast genauso dekliniert wie früher, so.] St. 1: Niin. [So] St. 3: <i>Maskuliini</i> muuttuu eniten ja <i>femiiniini</i> ja <i>neutraali</i>* pysyy suht samana. [<i>Maskulinum</i> verändert am meisten und <i>Femininum</i> und <i>Neutrum</i> bleiben eigentlich gleich.] * Das Neutrum heißt auf Finnisch „<i>neutri</i>“ und nicht „<i>neutraali</i>“ (Dt. Adjektiv: <i>neutral</i>).</p> | <p>Die Regel: Die Adjektivdeklination ohne Artikel (die Tabelle in <i>Passwort Deutsch 3</i>, S. 41).</p> |

Wie dem Beispiel 13 zu entnehmen ist, benutzen die Studierenden die grammatikalischen Termini meistens korrekt (fi. *maskuliini*, *datiivi* etc.). Die grammatikalischen Termini werden ins Finnische übersetzt, obwohl sie im Lehrwerk in der Zielsprache stehen. Im Zusatzmaterial stehen die grammatikalischen Begriffe auf Finnisch. Es ist auch interessant zu beobachten, wie mit wenigen sprachlichen Mitteln die Kommunikation gelingt, wenn die Studierenden das Lehrwerk in unmittelbarer Nähe haben (siehe B11). Es gab auch Unterschiede zwischen den Gruppen: In einigen Gruppen wurde mehr Deutsch verwendet und in einigen Gruppen ausschließlich die Muttersprache Finnisch.

Stolpersteine bei der Arbeit mit dem Lehrwerk. Es hat sich erwiesen, dass es den Studierenden nicht leichtgefallen ist, Grammatikregeln im Buch herauszufinden. Das Lehrwerk hat sie bei der Suche nicht unterstützt oder sie haben die Hinweise im Buch nicht verstanden oder sogar falsch interpretiert (siehe B14).

| | Auszug aus einem Unterrichtsgespräch [Kursivierung und Übersetzung M.M.] | Die Aufgabe im Lehrwerk (Grammatiktable ergänzen) |
|-----|--|---|
| B14 | <p>St. 3: En mä tiää. Entäs toi <i>Frühstücksangebote</i>. Mä en löytänyt mistään muualta. [Ich weiß nicht. Was ist mit <i>Frühstücksangebote</i>. Ich habe es nirgendwo gefunden.]</p> <p>St. 1: Missä se oli? Mä oon nyt ihan pihalla. [Wo war denn das? Ich bin total verloren.]</p> <p>St. 3: Se on toi tokavika rivi. [Das ist die vorletzte Zeile.]</p> <p>St. 1: Tuolta tokavika rivi. Joo <i>em</i>. [Hier die vorletzte Zeile. Ja <i>em</i>.]</p> <p>St. 3: Mut se on taas, siinä on eri adjektiiv. [Aber es ist wieder, da ist ein anderes Adjektiv.]</p> <p>St. 1: <i>Mit</i>, niin mut ei sen adjektiivin pitäis siihen vaikuttaa, kun se on se sanan suku. [<i>Mit</i>, aber da sollte das Adjektiv keinen Einfluss haben, weil es sich hier um das Genus des Wortes handelt.]</p> <p>St. 2: Nii-in, mut kun nää kaikki muut on suoraan täältä niin onhan toikin jossain täällä. [Ja-a, aber alle anderen sind direkt von hier*, so muss es hier auch irgendwo sein.]</p> <p>St. 1: Hmm.</p> <p>St. 2: Mut eiköhän se oo kuitenkin se <i>mit</i> ja dativi. [Aber es muss doch <i>mit</i> und Dativ sein.]</p> <p>St. 3: Puuttuu yks vielä. Se nominatiivi neutraali.** [Eins fehlt noch. Das Nominativ Neutrum.] [---]</p> <p>* <i>Mit</i> „hier“ wird auf das Lehrwerk hingewiesen.</p> <p>** Das Neutrum heißt auf Finnisch „<i>neutri</i>“ und nicht „<i>neutraali</i>“ (Dt. Adjektiv: <i>neutral</i>).</p> | <p>Die Regel: Die Adjektivdeklination ohne Artikel In der Tabelle in <i>Passwort Deutsch 3</i> (S. 41): „[---] mit gut... Frühstücksangebot mit international... Zeitungen“</p> |

Vokabeln mit einem kulturellen Hintergrund waren ein Stolperstein, wie aus dem Beispiel 15 hervorgeht.

| | Auszug aus einem Unterrichtsgespräch [Kursivierung und Übersetzung M.M.] | Die Leseaufgabe im Lehrwerk |
|-----|--|---|
| B15 | <p>[---] St. 1: Missä on jotain kirjallisuudesta? No tossa on ainakin toi taiteilija. <i>Hawelkassa</i>. [Wo gibt es was über Literatur? In <i>Hawelka</i>?]</p> <p>St. 4: Hmm.</p> <p>St. 5: Tarkottaako toi kun siinä on se <i>berühmten Buchteln</i>? [Bedeutet das, dass es die berühmten Buchteln gibt?]</p> <p>St. 2: No en mä oikein tiää [Ich weiss es nicht], <i>berühmten Buchteln</i>.</p> <p>St. 5: Mikä se <i>Buchteln</i> on? Mä yritin kattoo sanakirjasta mutta ei siellä ollut mitään. [Was ist <i>Buchteln</i>? Ich habe versucht, im Wörterbuch nachzuschlagen, aber da war nichts.]</p> <p>St. 4: Toisiks viimeinen lause tossa. [Da, die vorletzte Zeile.]</p> <p>St. 1: <i>Buch</i> liittyy niihin kirjoihin. [<i>Buch</i> hat etwas mit Büchern zu tun.]</p> <p>St. 5: Mut mikä on <i>Buchteln</i>? [Aber was ist <i>Buchteln</i>?] [---]</p> | <p>Text in <i>Passwort Deutsch 3</i> (S. 40): <i>Hawelka</i> [---] unbedingtes Muss für jeden Wien-Besucher. 1938 von Leopold <i>Hawelka</i> gegründet. Legendärer Künstlertreffpunkt der 60er und 70er Jahre, aber auch heute immer voll. Nach 22 Uhr gibt es die berühmten <i>Buchteln</i> von Frau <i>Hawelka</i>.</p> |

Aus den Gesprächen geht auch hervor, dass die Arbeitsanweisungen des globalen Lehrwerks sprachlich schwierig zu verstehen sind. Den Aufnahmen ist zu entnehmen, dass die Studierenden oft nicht wissen, was zu tun ist (siehe B16–18). Sie brauchen auch allzu viel Zeit dafür, dass sie einzelne Wörter in der Arbeitsanweisung zu verstehen versuchen.

| | Auszug aus einem Unterrichtsgespräch [Kursivierung und Übersetzung M.M.] | Die Lese- und Schreibaufgabe im Lehrwerk |
|-----|--|--|
| B16 | <p>St. 1: Niin toi seuraava tossa niin se on kyllä ihan sen kirjan. [Ja, der nächste da so ist es im Buch.]</p> <p>St. 3: Kyl ne alkaa jo sivulla nelkyt. [Ja, die beginnen schon auf der Seite vierzig.]</p> <p>St. 1: Joo tästä. [Ja, hier.]</p> <p>St. 3: Joo mut mä en oo nyt ihan varma tästä tehtävänannosta. [Ja, aber ich bin jetzt nicht ganz sicher über die Aufgabenstellung.]</p> <p>St. 1: Niin en määkään niin ku siis mille tekstiriville pitää nyt löytää kahvihuone [fi. kahvila, kahvihuone ist eine direkte Übersetzung für Kaffeehaus]. [Ja, ich habe es auch nicht verstanden, auf welcher Zeile wir jetzt ein Kaffeehaus finden müssen.]</p> <p>St. 2: Onks nää just niinku nää <i>Textzeile</i>? [Ist es irgendwie so wie diese <i>Textzeile</i>?]</p> | <p>„Ins Kaffeehaus!</p> <p>a. Vergleichen Sie Ihre Liste aus 1b mit dem folgenden Text.</p> <p>Du möchtest bei Walzermusik von früheren Zeiten träumen – ins Kaffeehaus!</p> <p>Du brauchst Wohnzimmeratmosphäre, aber nicht zu Hause – ins Kaffeehaus!</p> <p>Du möchtest sehen und fühlen, wo Wiener Literatur entstanden ist – ins Kaffeehaus!</p> <p>Allein! 12 Uhr nachts! Du musst jetzt noch raus und Leute seh’n – ins Kaffeehaus!</p> <p>Du möchtest essen, was schon einer Kaiserin geschmeckt hat – ins Kaffeehaus!</p> <p>Du liest gerne Zeitung und willst keine kaufen – ins Kaffeehaus!</p> <p>b. Bitte suchen Sie möglichst zu jeder Textzeile ein passendes Kaffeehaus. Schreiben Sie dann den Text weiter und ergänzen Sie noch drei Sätze.“</p> <p>(<i>Passwort Deutsch 3</i>, S. 41)</p> |
| B17 | <p>St. 1: Mitä toi tarkoittaa? Etsikää jokaiseen tekstipätkään sopiva, niin mistä? [Was bedeutet das? Suchen Sie ... also bitte wo?]</p> <p>St. 2: Vai onks se niinku näistä? <i>Du möchtest bei Walzermusik</i>. [Oder ist es eine von diesen?]</p> <p>St. 1: Niin joo. Niin toi a. [Ach so. Ja, a.]</p> <p>St. 2: Ja sit se pitää yhdistää johonkin. [Ja, und dann muss man es mit irgendetwas verbinden.]</p> <p>St. 1: Okei. Varmaan täytyy olla, koska se on se kakkostehtävä. [Okay. Wahrscheinlich so, weil es die zweite Aufgabe ist.] [---]</p> | |
| B18 | <p>[---] St. 1: Mitä sitten ... [liest auf Deutsch, was im Buch steht] <i>weiter und ergänzen Sie noch</i> pitääks meidän lisätä johonkin? [Was noch ... <i>weiter und ergänzen Sie noch</i> ... müssen wir noch etwas ergänzen?]</p> <p>St. 2: Jokaiseen vai? [Zu jedem oder?]</p> <p>St. 1: Kolme. <i>Drei Sätze</i>. [Drei. <i>Drei Sätze</i>.]</p> <p>St. 2: Niinku kolmella lauseella. Niinku ... [sagt auf Finnisch etwas]. No ainakin esittely. [So etwa in drei Sätzen. So etwa ... Na, immerhin eine Einführung.]</p> <p>St. 1: Niin että keksitään nyt kolme lisää niin ei kai se sitten voi olla kolme. Sit siinä ois ihan hirvee homma. Oliko tässä muuten vielä jotain tehtäviä? [So finden wir jetzt weitere drei, es kann doch nicht drei sein. Das wäre wirklich sehr viel. Gab es noch weitere Aufgaben?] [---]</p> | |

Wie aus den Beispielen 16–18 hervorgeht, ist es den Studierenden nicht klargeworden, wonach sie suchen. Sie haben die Regeln oft anders interpretiert, als im Lehrwerk vorgesehen war. Sie haben manchmal auch nicht verstanden, ob es sich um eine neue Regel handelt oder um eine, die sie schon können. Die Studierenden brauchen sehr viel Zeit, um die deutschsprachige Arbeitsanweisung im Buch zu verstehen. Es sieht manchmal so aus, als ob sie überhaupt nicht dazu kämen, die eigentliche Aufgabe zu lösen, weil sie immer noch damit kämpfen, die Arbeitsanweisung zu verstehen. Insgesamt lässt sich aber feststellen, dass die Studierenden das Lehrwerk sehr ernst nehmen, wenn sie arbeiten.

5 Fazit: Das globale DaF-Lehrwerk als sprachlicher und kultureller Mediator

Die vorliegende Studie hat gezeigt, wie die Interaktion der Lernenden während der Arbeit mit dem Lehrwerk verläuft. Es hat sich herausgestellt, dass ein globales DaF-Lehrwerk das Deutschlernen sowohl erleichtert als auch erschwert. Die Vor- und Nachteile des Lehrwerks hängen vor allem mit der Einsprachigkeit bzw. Zweisprachigkeit und der sprachlichen Unterstützung der Lernenden zusammen. Beispielsweise haben die Lernenden nur selten die Zielsprache benutzt. Sie arbeiten zwar konzentriert an den Lehrwerkaufgaben, aber verwenden dabei ihre Muttersprache – vor allem dann, wenn sie sich mit den grammatikalischen Themen beschäftigen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die Lernenden es positiv finden, wenn die Grammatikerklärungen und Arbeitsanweisungen auch in der Muttersprache in Zusatzmaterialien angeboten werden. Es hat sich herausgestellt, dass die Arbeitsanweisungen in der Zielsprache aus der Sicht der Studierenden nicht verständlich sind und es oft nicht klar wird, was in der Aufgabe zu tun ist. Gleichzeitig finden die Studierenden die einsprachigen Aufgaben im Übungsbuchteil des Lehrwerks zu mechanisch und nicht anspruchsvoll genug.

Generell sollte die Anwendung der deutschen Sprache in der Praxis in einem größeren Maße durch das Lehrwerk gefördert werden. Die Studierenden haben aus dem Finnischen ins Deutsche nur dann gewechselt, wenn sie grammatikalische Termini benutzt oder Beispiele aus dem Buch gelesen haben. Auch wenn die Studierenden sehr konzentriert gearbeitet haben, wurde die Zielsprache Deutsch nur wenig oder gar nicht benutzt. Daher besteht die Herausforderung der Lehrwerkproduktion darin, dass mehr Aufmerksamkeit auf die sprachliche Unterstützung gerichtet werden sollte. Zu diesem Schluss kommen auch Hoch, Jentges und Tammenga-Helmantel (2016), die niederländische DaF-Lehrwerke in Bezug auf den Zielsprachengebrauch untersucht haben. Aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie sollte bei der Lehrwerkproduktion auch darauf geachtet werden, die Arbeitsanweisungen klar und eindeutig sowie sprachlich dem Sprachstand der Zielgruppe passend zu halten. Bei der Lehrwerkproduktion sollte beachtet werden, wie der Gebrauch der Zielsprache in größerem Maße stimuliert werden könnte (so auch Hoch/Jentges/Tammenga-Helmantel 2016).

Oft wird insbesondere dem Deutschunterricht Grammatiklastigkeit vorgeworfen, d. h. die Grammatik wird als dominant angesehen (Schmenk 2015). Die Frage ist, wie die deutsche Grammatik im Unterricht so vermittelt werden kann, dass sie von den Lernenden leichter zu verdauen wäre. Da spielen natürlich die Darstellung der Grammatikregeln und deren Einübung im Lehrwerk eine wichtige Rolle. Nachdem die Studierenden die grammatikalischen Regeln entdeckt haben, sollten sie sie idealerweise gleich in der Praxis anwenden. Die Lehrwerke sollten mehr produktive Aufgaben auch für die Einübung der Grammatik anbieten. Auch weitere sprachliche Hilfen, z. B. in Form von Dialogmustern und -beispielen, sollten vorhanden sein (ähnlich auch Boers/Dang/Strong 2016). Nach Meinung der Studierenden sollte die Grammatik in einem Sprachlehrwerk vor allem klar dargestellt werden. Dieser Bedarf war auch deutlich den Aufnahmen zu entnehmen, als die Studierenden zum Teil im Dunkeln tappten und (zu) viel Zeit für die Suche nach den Regeln aufbringen mussten.

Die vorliegende Studie hat gezeigt, dass die von der Lehrperson erstellten zweisprachigen Zusatzmaterialien für das Grammatiklernen benötigt wurden. Wenn die sprachliche Unterstützung im Lehrwerk fehlt, bleibt die Ergänzung des Lehrwerks die Aufgabe der Lehrperson. Nach den Prinzipien der Sprachenbewusstheit und Mehrsprachigkeit sollten die Aufgaben in DaF-Lehrwerken die Lernenden dahin steuern, dass sie sprachliche Phänomene (wie etwa Grammatikregeln)

beobachten, entdecken, vergleichen und über die Sprache(n) reflektieren (siehe z. B. Vicente/Pilypaityte 2014; Thaler 2016).

In der vorliegenden Studie wurde der Umgang mit dem Lehrwerk beim selbstständigen Lernen an Stationen beobachtet. Dabei zeigten sich Schwierigkeiten vor allem beim Verständnis der Grammatikerklärungen und der Arbeitsanweisungen. Gleichzeitig sollte man im Auge behalten, dass das Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie Einschränkungen und Grenzen aufweist. Auch wenn in der vorigen Deutschstunde die Grammatikregeln behandelt wurden und somit den Lernenden bereits bekannt waren, kann man sich fragen, inwieweit die ausgewählten Aufgaben aus *Passwort Deutsch* für das Stationenlernen geeignet waren, d. h. ob nicht grundsätzlich eine Anleitung durch die Lehrkraft nötig gewesen wäre. Eine Begrenzung des Untersuchungsdesigns ist auch, dass die Lernenden Zusatzmaterialien in der Muttersprache erhielten. Man kann nicht ausschließen, dass die Arbeit mit dem deutschen Lehrwerk den Studierenden ohne die Zusatzmaterialien noch schwerer gefallen wäre. Dies kann durchaus ihre Einschätzung über das Lehrwerk beeinflusst haben. Weil die Studierenden in den vorherigen Deutschkursen mit einem muttersprachlichen Lehrwerk gearbeitet haben, ist das deutschsprachige möglicherweise ihnen besonders schwierig vorgekommen. Es stellt sich auch die Frage, ob das Lehrwerk *Passwort Deutsch* als typisch für die heute in Deutschland produzierten einsprachigen Lehrwerke angesehen werden kann.

Das Lehrwerk sollte idealerweise ein überall einsetzbares Gesamtpaket mit Texten unterschiedlicher Themen und mit vielseitigen Aufgaben zu Aussprache, Lexik, Wortschatz, Grammatik, Textarbeit usw. sein (so auch Rösler/Schart 2016). Zudem sollte das DaF-Lehrwerk als sprachlicher und kultureller Mediator vor Ort funktionieren. Das heißt, dass im Lehrwerk sprach- und kulturkontrastive Komponenten vorhanden sein sollten, damit die Lernenden den Zugang zur fremden Sprache und Kultur finden. Fest steht, dass ein Lehrwerk in jedem einzelnen Klassenraum „sehr verschieden rezipiert und behandelt wird“ und auch „unterschiedliche Ergebnisse“ hervorbringt (Rösler/Schart 2016). Es bedarf noch weiterer Untersuchungen, ob die Bewertung und die Wahrnehmung der finnischen Studierenden zu einem anderen globalen Lehrwerk ähnlich ausgefallen wären. Weil die vorliegende Studie sich ausschließlich auf eine Unterrichtspraxis beschränkt, sind die Ergebnisse nicht überall vergleichbar. Nichtsdestotrotz hat die vorliegende Studie gezeigt, dass in dem hier beschriebenen Unterrichtskontext die Lernenden mit dem globalen DaF-Lehrwerk den Zugang zur fremden Sprache und Kultur durchaus finden. Aber gleichzeitig hat sich herausgestellt, dass die Lernenden viel Zeit brauchen, um sich in das Lehrwerk hineinzuarbeiten. Weil die Studierenden das Lehrwerk in der Unterrichtspraxis sehr ernst nehmen, sollten auch die Verlage die Entwicklung der Lehrwerke gleichermaßen ernst nehmen und die Zeit und Arbeit der Studierenden und Lehrenden würdigen.

Literatur

Die im Kurs benutzten DaF-Lehrwerke

Passwort Deutsch 3. Kurs- und Übungsbuch. Herausgegeben von Ulrike Albrecht et al. Stuttgart: Klett, 2002/2008.

Passwort Deutsch 4. Kurs- und Übungsbuch. Herausgegeben von Ulrike Albrecht et al. Stuttgart: Klett, 2003/2008.

Forschungsliteratur

- Andon, Nigel; Wingate, Ursula (2013): „Motivation, Authenticity and Challenge in German Textbooks for Key Stage 3“. In: Gray, John (Hrsg.): *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. Basingstoke: Palgrave Macmillan UK, 182–203.
- Bailey, Kathleen M. (1999): „Washback in Language Testing“. TOEFL Monograph Series MS 15. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- Boers, Frank; Dang, Tu Cam Thi; Strong, Brian (2016): „Comparing the Effectiveness of Phrase-focused Exercises: A Partial Replication of Boers, Demecheleer, Coxhead, and Webb (2014)“. In: *Language Teaching Research* 20, 1–19.
- Crawford, Jane (2002): „The Role of Materials in the Language Classroom: Finding the Balance“. In: Richards, Jack C.; Renandya, Willy A. (Hrsg.): *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: CUP, 80–91.
- Fäcke, Christiane (2016): „Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption. Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht“. In: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster und New York: Waxmann, 34–48.
- Garton, Sue; Graves, Kathleen (2013): *International perspectives on materials in ELT*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Garton, Sue; Graves, Kathleen (2014): „Identifying a Research Agenda for Language Teaching Materials“. In: *The Modern Language Journal* 98 (2), 654–657.
- Gray, John (2013): *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. Basingstoke: Palgrave Macmillan UK.
- Guerrettaz, Anne Marie; Johnston, Bill (2013): „Materials in the Classroom Ecology“. In: *The Modern Language Journal* 97 (3), 779–796.
- Hadley, Gregory (2013): „Global Textbooks in Local Contexts: An Empirical Investigation of Effectiveness“. In: Harwood, Nigel (Hrsg.): *English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production*. Basingstoke: Palgrave Macmillan UK, 205–238.
- Harwood, Nigel (2010a): „Issues in Materials Development and Design“. In: Harwood, Nigel (Hrsg.): *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge: CUP, 3–30.
- Harwood, Nigel (Hrsg.) (2010b): *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge: CUP.
- Hawkey, Roger (2006): „Teacher and Learner Perceptions of Language Learning Activity“. *ELT Journal* 60 (3), 242–252.
- Hoch, Barbara; Jentges, Sabine; Tammenga-Helmantel, Marjon (2016): „Zielsprachengebrauch in niederländischen DaF-Lehrwerken“. In: *Info DaF* 43 (6), 599–622.

- Hutchinson, Tom; Torres, Eunice (1994): The Textbook as Agent of Change. In: *ELT Journal* 48 (4), 315–328.
- Jarząbek, Alina Dorota (2012): „Mehrsprachigkeit und ihre Widerspiegelung in polnischen DaF-Lehrwerken“. In: Grucza, Friederike; et al. (Hrsg.): *Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses. Publikationen der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG)*. Bd. 9, 247–253.
- Macalister, John (2016): „Adapting and Adopting Materials“. In: Azarnoosh, Maryam; Zeraatpishe, Mitra; Faravani, Akram; Kargozari, Hamid Reza (Hrsg.): *Issues in Materials Development*. Rotterdam: Sense Publishers, 57–64.
- Maijala, Minna (2007): „Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: *Info DaF* 34 (6), 543–561.
- Maijala, Minna (2016): Plurizentrischer Ansatz im finnischen DaF-Unterricht – am Beispiel der finnischen Deutschlehrwerke für die Sekundarstufe I. In: Drumbli, Hans; de Carvalho, Geraldo; Klinner, Jörg (Hrsg.): *Sprachenpolitik und Sprachenvielfalt. Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Bozen, 29. Juli – 3. August 2013*. Bozen-Bolzano University Press, 129–140. Online: <http://pro.unibz.it/library/bupress/publications/fulltext/9788860460929.pdf>.
- Maijala, Minna; Tammenga-Helmantel, Marjon (2016): „Regionalität als Stärke? Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken“. In: *Info DaF* 43 (5), 537–565.
- Maijala, Minna; Tammenga-Helmantel, Marjon (2017): „Grammar Exercises in Dutch, Finnish, and Global Textbooks for German as a Foreign Language“. In: *The Language Learning Journal*, 1–21.
- Masuhara, Hitomi (2011): „What do Teachers Really want from Coursebooks?“. In: Tomlinson, Brian (Hrsg.): *Materials Development in Language Teaching*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 236–266.
- Peacock, Matthew (1998): „Exploring the Gap Between Teachers’ and Learners’ Beliefs about ‘Useful’ Activities for EFL“. *International Journal of Applied Linguistics* 8 (2), 233–248.
- Richards, Jack C. (2014): „The ELT Textbook“. In: Garton, Sue; Graves, Kathleen (Hrsg.): *International Perspectives on Materials in ELT*. Basingstoke: Palgrave Macmillan UK, 19–36.
- Rowland, Luke; Barrs, Keith (2013): „Working with Textbooks: Reconceptualising Student and Teacher Roles in the Classroom“. In: *Innovation in Language Learning and Teaching* 7 (1), 57–71.
- Rösler, Dietmar; Schart, Michael (2016): „Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte“. In: *Info DaF* 43 (5), 483–493.
- Schmenk, Barbara (2015): „Grammatik. Macht. Sprache: Teach as you were taught und die Ordnung des DaF-Unterrichts“. In: *Info DaF* 42 (1), 25–42.

- Sercu, Lies; del Carmen Méndez García, María; Castro Prieto, Paloma (2005): „Culture Learning from a Constructivist Perspective: An Investigation of Spanish Foreign Language Teachers' Views“. In: *Language and Education* 19 (6), 483–495.
- Shaverdashvili, Ekaterine (2013): „Das Bild der deutschsprachigen Länder in Lehrplänen und Lehrwerken für DaF in Georgien“. In: Demmig; Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 141–152.
- Thaler, Engelbert (2016): „Mehrsprachigkeit im Englischlehrwerk“. In: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster und New York: Waxmann, 180–192.
- Tomlinson, Brian (2012): „Materials Development for Foreign Language Learning and Teaching“. In: *Language Teaching* 45 (2), 143–179.
- Tomlinson, Brian; Masuhara, Hitomi (2010): „Published Research on Materials Development for Language Learning“. In: Tomlinson, Brian; Masuhara, Hitomi (Hrsg.): *Research for Materials Development in Language Learning*. London: Continuum, 1–18.
- van Lier, Leo (2008): „Agency in the Classroom“. In: *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*, 163–186.
- Vicente, Sara; Pilypaityte, Lina (2014): „Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrmaterialien“. In: *Fremdsprache Deutsch* 50, 52–57.
- Wright, Tony (2005): *Classroom Management in Language Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan UK.
- Zacharias, Nugrahenny (2005): „Teachers' Beliefs about Internationally-published Materials: A Survey of Tertiary English Teachers in Indonesia“. In: *RELC Journal* 36 (1), 23–37.

Biographische Angaben

Dr. Minna Maijala

Studium der Germanistik, Skandinavistik, Geschichte, Pädagogik, Politologie und Marketing an der Universität Jyväskylä, Finnland; Promotion 2003 in Germanistik an der Universität Jyväskylä; Promotion 2010 in Pädagogik an der Universität Turku, Finnland; seit 2004 Lektorin für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Turku; 2013–2016 Universitätslektorin für Fremdsprachendidaktik am Institut für Lehrerausbildung, Universität Turku; seit 2011 Privatdozentin für Fremdsprachendidaktik an der Universität Turku. Forschungsschwerpunkte: Lehrwerkforschung, Didaktik Deutsch als Fremdsprache, Landeskunde im Fremdsprachenunterricht.