

LARA HEDŽIĆ

POTENTIALE UND GRENZEN DER
FREMSPRACHENLEHRWERKE IM LEHR- UND
LERNPROZESS

Abstract

Das traditionelle Fremdsprachenlehrwerk spielt trotz zunehmender Digitalisierung eine ausschlaggebende Rolle im Lehr- und Lernprozess. Es nimmt direkten Einfluss auf die Planung und Zielformulierung des Unterrichts und gehört sowohl für Lehrende als auch für Lernende zum wichtigsten Leitmedium. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag die Spezifik des Fremdsprachenlehrwerks im Kontext des Fremdsprachenlehrens und -lernens betrachtet. Es wird der Versuch einer Begriffsklärung vorgenommen, wobei auch verschiedene verwandte Termini näher erläutert werden. Aufgaben und Merkmale des Fremdsprachenlehrwerks werden näher beleuchtet sowie sein Zielgruppenbezug hinsichtlich des Alters, Sprachniveaus und der Lernziele. Globale, regionale und regionalisierte Lehrwerke werden miteinander verglichen und ihre Vor- und Nachteile erörtert. Abschließend werden Potenziale und Grenzen von Fremdsprachenlehrwerken erläutert und ein Ausblick auf die Zukunft des Lehrwerks gegeben.

Schlüsselwörter: *Fremdsprachenlehrwerk, Lehr- und Lernprozess, Fremdsprachenunterricht, Lernende, Lehrende*

BEGRIFFSKLÄRUNG

Dem traditionellen Fremdsprachenlehrwerk kommt in zahlreichen Unterrichtskontexten eine zentrale Rolle zu. Sowohl für Lernende, die das Lehrwerk oft als erste Informationsquelle nutzen als auch für Lehrende, für

die es ein Instrument zur Arbeitserleichterung (vgl. Nieweler 2017, 206) und eine Grundlage für die inhaltliche und methodische Planung des Lehrprozesses sein kann, gehört das Lehrwerk zum wichtigsten Leitmedium im Unterricht. Lehrwerke sind flexibel, überall und jederzeit einsetzbar, funktionieren auch ohne Strom und Internetzugang und bieten idealerweise eine umfassende Darstellung des Faches (vgl. Maijala 2007, 543). Weltweit nehmen Lehrwerke direkten Einfluss auf die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, die Umsetzung von Lernzielen, Auswahl und Progression von Inhalten, den Einsatz von Methoden und Arbeitsformen u.a. Auch wenn das Lehrwerk immer wieder in Kritik gerät und in diesem Zusammenhang für einen lehrwerkfreien Unterricht plädiert wird, behält Neuner (1994, 8) auch heute Recht mit seiner Behauptung, dass das Lehrwerk „wie kein anderer Faktor das [bestimmt], was im Fremdsprachenunterricht geschieht.“

Beim Versuch einer Begriffsklärung begegnet man in der Forschungsliteratur der letzten 20 Jahre mehreren verwandten Termini: Lehr- und Lernmaterial, Lehr- und Lernmedien, Lehrbuch, Lehrwerk, Arbeitsbuch, Arbeitsheft, Schülerbuch, Übungsbuch, Kursbuch u.a. Krumm (2010, 1215) bezeichnet mit Begriffen wie Lehrbuch, Lehrwerk, Unterrichts- bzw. Lehrmedien, Lehr- und Lernmaterialien alles, was das Lernen anregt, stützt und steuert. Funk (2016, 436) setzt Lehr- und Lernmaterialien mit Lehr- und Lernmedien gleich und bezeichnet damit alle Materialien, Medien und Texte, die Lehrende und Lernende zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen gebrauchen. Heute werden die Begriffe Lehrmaterial und Lernmaterial im Hinblick auf die Materialien, auf die sie sich beziehen, oft als Synonyme betrachtet (vgl. Rösler/Würffel 2017, 12). Traditionell wurde der Begriff Lehrmaterial gebraucht. Mit der Wende zur Lernerorientierung in den 1970er Jahren gewann der Begriff Lernmaterial zunehmend an Bedeutung (vgl. Rösler 2016, 471). Allerdings wird immer häufiger von Lehr- und Lernmedien statt von Lehr- und Lernmaterial gesprochen. Würffel (2021, 282) schlägt vor, den Begriff Lehr- und Lernmedien als Oberbegriff zu betrachten und nicht mehr zwischen Materialien und Lehr- und Lernmedien zu unterscheiden, da aufgrund immer größer werdender Bedeutung von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht der Medienbegriff den

Materialienbegriff immer weiter verdrängt. Mit Lehr- und Lernmedien werden somit „alle in irgendeiner Form vorliegenden Dinge bezeichnet, die zum Fremdsprachenlehren und/oder -lernen eingesetzt werden.“ (ebd.) In diesem Sinne wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff *Lehr- und Lernmedien* synonym für alles verwendet, was Lehrende und Lernende für den Lehr- bzw. Lernprozess nutzen.

Obwohl die Begriffe *Lehrbuch* und *Lehrwerk* im Sprachgebrauch häufig gleichgesetzt werden, wird in der einschlägigen Literatur grundsätzlich zwischen diesen beiden Termini unterschieden. Das Lehrwerk hat sich im Laufe der Jahre aus dem Lehrbuch entwickelt, v.a. durch die Ergänzung von zahlreichen Zusatzmaterialien, Arbeitsbüchern etc. (vgl. Krumm/Ohms-Duszenko 2001, 1029; Funk 2010, 188), aber auch durch die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz Mitte der 1970er Jahre. Die Bezeichnung *Lehrwerk* kennzeichnet in Abgrenzung zum *Lehrbuch* Materialien, „die systematisch aufeinander bezogen sind und einen Medienverbund bilden“ (Krumm/Ohms-Duszenko 2001, 1029). Neuner (2007, 399) definiert das Lehrbuch als

„ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung, Lehrstoffprogression, Unterrichtsverfahren), in dem alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte, Übungen, Grammatikdarstellung, Vokabular, etc.) zwischen zwei Buchdeckeln enthalten sind.“

Das Lehrwerk dagegen ist ein komplexer Medienverbund, der aus bis zu zehn Lehrwerkteilen bestehen kann (vgl. Koenig 2019, 177). Im institutionellen Kontext der Schule besteht es aus Materialien, die speziell für Lernende und Lehrende erstellt werden. Traditionell enthält es vorgefertigte Ziele, Inhalte und Methoden. Dabei bilden das Lehrbuch, Arbeitsbuch und Lehrerhandbuch den Kern des Lehrwerks (Rösler/Würffel 2017, 20), wobei sie im Unterricht selbstverständlich eine unterschiedliche Rolle spielen.

Das Lehrbuch (manchmal auch Schul-, Schüler-, Lerner-, Haupt- oder Kursbuch genannt) dient als Grundlage für den Unterricht und wird üblicherweise direkt im Unterricht benutzt. Darin sind meistens neue

Inhalte wie Texte, Grammatikdarstellungen, Lernaufgaben, Übungen und Glossare integriert.

Das Arbeitsbuch (auch Arbeitsheft genannt) mit verschiedenen Aufgaben und Übungen kann hingegen unterschiedliche Funktionen haben. Es ergänzt meistens das Lehrbuch und dient zur (selbstständigen) Einübung und Wiederholung des im Unterricht behandelten Stoffs, kann aber auch Anregungen für Aktivitäten und zusätzliche Informationen bieten.

Dank einer deutlichen „quantitativen Ausweitung“ (Thaler 2011, 21) gehören zum Lehrwerk mittlerweile auch zusätzliche Übungshefte für Lernende (z.B. Intensiv- oder Zusatztrainer, Wortschatz- oder Grammatiktrainer), welche häufig für selbstständiges Üben verwendet werden. CDs mit Hörtexten oder Hörmaterialien im Internet integrieren muttersprachliche Sprecher und authentische Hördokumente in den Unterricht. Immer häufiger werden auch lehrwerkgebundene oder lehrwerkunabhängige (digitale) Materialien, Lern-Apps usw. angeboten. „Das ursprünglich rein schriftliche Medium ist in den letzten Jahrzehnten um eine Fülle auditiver, visueller, audiovisueller und interaktiver Elemente zu einem multimedialen Verbund angereichert worden“ (ebd., 21f.).

Das Lehrerhandbuch (auch Lehrerheft oder Lehrerhandreichung genannt) hat die primäre Funktion, Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung zu unterstützen. Es bietet Erläuterungen zur Konzeption des Lehrwerks und Vorschläge zum methodischen Vorgehen mit einzelnen Lektionen. Es ist häufig mit integrierten Kopiervorlagen und Hintergrundinformationen, Transkripten von Hörtexten, Lösungsschlüsseln und Projektvorschlägen versehen. Sein Umfang kann sehr unterschiedlich sein. Zum einen kann es sehr ausführlich und kleinschrittig konzipiert sein, so dass zu jedem Text und jeder Übung didaktische Tipps, Tafelbilder u.Ä. vermittelt werden. Somit kann es vor allem für angehende Lehrkräfte oder Berufseinsteiger wertvolle Empfehlungen und eine wichtige Hilfestellung bei der Durchführung und Entwicklung ihres Unterrichts bieten. Andererseits kann es auch sehr allgemein verfasst sein, mit wenigen Unterrichtsleitungen und vereinzelten alternativen Vorgehensweisen und Anregungen. In jedem Fall ist

das Lehrerhandbuch ein „wichtiges Orientierungsinstrument im täglichen Bemühen von Lehrkräften, eine hohe Unterrichtsqualität zu gewährleisten“ (Kirchhoff/Stadler-Heer 2019, 159). Nach Thaler (2011, 22) sollten Lehrerhandreichungen vielfältige Optionen anbieten und methodische Tipps geben, um auf diese Weise die Heterogenität der Lehrerschaft ernst zu nehmen und die Arbeit der Lehrkräfte zu erleichtern, vereinfachen und verbessern. Hin und wieder gibt es auch Materialien zur Leistungsmessung, z.B. ein Testheft mit auf Lehrbuchlektionen abgestimmten Testaufgaben.

Auch wenn das gedruckte Lehrwerk in den letzten Jahren dank des technischen Fortschritts immer mehr durch zusätzliche interaktive Lernangebote ergänzt wird, ist auch in der Zukunft damit zu rechnen, dass es ein „Ankermedium“ (Funk 2001, 290) und eine „zentrale Stütze“ (Nieweler 2017, 207) des Unterrichts bleiben wird. Als ein „Ensemble“ aus Lehrbuch und vielen weiteren Materialien, die teils für die Lernenden, teils für die Lehrenden konzipiert sind (vgl. Leupold 2006, 2), wird das Lehrwerk weiterhin den Lehr- und Lernprozess begleiten und „das zentrale Medium im Fremdsprachenunterricht“ bleiben (Nieweler 2017, 206).

AUFGABEN UND MERKMALE DES FREMDSPRACHENLEHRWERKS

Einem Lehrwerk kommen heutzutage zahlreiche Aufgaben zu. So soll es „nicht nur Texte zu Themen liefern, sondern die Gesamtheit der Anforderungen an Spracharbeit in den Bereichen Aussprache, Lexik, Wortschatz, Grammatik, Textarbeit usw. abdecken und mit einer Übungs- und Aufgabenvielfalt verbinden“ (Rösler/Schart 2016, 485). Diese verschiedenen Aspekte gilt es im Lehrwerk zu verbinden. Weiterhin soll das Lehrwerk ein starker Motivationsfaktor sein und das Interesse von Lernenden (und Lehrenden) wecken. Dies geschieht u.a. durch altersgerechte und zielgruppenbezogene Themen, die alltagsbezogene und realitätsnahe Situationen behandeln, aber auch durch ein vielfältiges und kreatives Angebot an Zusatzmaterialien, die ständig aktualisiert und erneuert werden müssen, wenn sie dem Aktualitätsanspruch gerecht werden wollen.

Auf der anderen Seite sollten Inhalte in einem Lehrwerk anspruchsvoll genug sein, um dadurch die Neugier auf die neue Sprache und Kultur zu wecken (vgl. Maijala 2007, 557). Die Motivation der Lernenden wird besonders dadurch gestärkt, dass vielseitige landeskundliche Perspektiven in die Kultur der deutschsprachigen Länder präsentiert werden. Dadurch können auch mögliche Stereotypen abgebaut werden (vgl. ebd., 553), z.B. durch eine große Vielfalt an Texten unterschiedlicher Art und Herkunft (vgl. ebd., 549). Grammatik soll spielerisch, klar und strukturiert und mit einem breiten Angebot an mündlichen Übungen in einem kommunikativen Kontext präsentiert werden (vgl. ebd., 545ff.). Hörtexte sollten immer auch Ausspracheübungen beinhalten, die verschiedene Aussprachevariationen anbieten. Neue Medien, die autonomes Lernen fördern, sollten das Lehrwerk ergänzen. Die im Lehrwerk abgedruckten Illustrationen sollten nicht nur eine touristische, sondern auch eine didaktische Funktion haben, also keine bloße Dekoration, sondern eine Erweiterung der Texte sein. Generell sollten Bilder Interesse und Neugier der fremden Kultur gegenüber wecken. Damit die Lehrwerksprache nicht künstlich wirkt (z.B. durch häufige Vereinfachungen), sollte sie sich am besten an der in Zielsprachenländern gesprochenen Sprache orientieren. Lehrwerkprotagonisten sollten v.a. authentisch, glaubwürdig und empathieerzeugend wirken. Landeskundliche bzw. kulturbezogene Inhalte sollten in Anfängerlehrwerken zwar die Alltagskultur vermitteln, sich jedoch nicht nur mit positiven, reiseführerartigen Informationen beschäftigen, sondern auch auf einen problemorientierten Zugang zielen. Dabei sollten alle Varietäten der deutschen Sprache und Kultur in Betracht genommen werden (vgl. ebd.).

Für Funk (2004, 43) ist das Lehrwerk ein „soziales Drehbuch“, ein „script zur Organisation eines phantasievollen sozialen Miteinanders [...], in dem die Zeit zu wertvoll ist, um sich mit dem Ausfüllen von Lückenübungen und dem Einüben in Formalitäten statt mit kommunikativem gemeinsamem Lernen zu beschäftigen.“ In diesem Sinne soll das Lehrwerk die Lernenden durch offene Gesprächsimpulse zum fremdsprachlichen Handeln

in authentischen Kommunikationssituationen befähigen und ihnen breite Identifikationsmöglichkeiten bieten. Das Konzept des Lehrwerks sollte ebenfalls so offen gehalten sein, dass möglichst viele Lernertypen angesprochen werden.

Maijala (2007, 557) betont besonders die Wichtigkeit des Zielgruppenbezugs bei Lehrwerken: „Es zeigt sich, dass die Erstellung von Lehrwerken am besten mit einem klaren Bezug zur Zielgruppe gelingen kann.“ Ob und wie ein Lehrwerk für eine bestimmte Zielgruppe geeignet ist, ist eines der wichtigsten Kriterien für die Auswahl eines Lehrwerks (vgl. Rösler/Würffel 2017, 44). Obwohl Lehrwerke nur begrenzt auf konkrete Zielgruppen zugeschnitten sein können, kann man sie grob nach dem Zielgruppenbezug einteilen. Nach Ciepielewska-Kaczmarek et al. (2020, 23) umfasst der Zielgruppenbezug u.a. das Alter der Lernenden, das angestrebte Sprachniveau und den Bezug zu Lernzielen (vgl. hierzu auch Rösler 2012, 45).

Die meisten Lehrwerke auf dem Markt berücksichtigen das Alter der Lernenden (vgl. Rösler/Würffel 2017, 46). Bezogen darauf wird grob zwischen Lehrwerken für Kinder, Jugendliche und Erwachsene unterschieden. Hier kann noch weiter zwischen Lehrwerken für junge Erwachsene, für Kinder im Primarbereich, für Kinder im Vorschulalter etc. unterschieden werden, seltener gibt es Lehrwerke für Senioren.

Bezogen auf das angestrebte Sprachniveau wurde bei Lehrwerken traditionell nach dem Kriterium Grundstufe, Mittelstufe und Oberstufe unterschieden. Seit der Einführung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Abkürzung GeR) (vgl. Europarat 2001) zu Beginn des 21. Jahrhunderts hat sich europaweit ein differenziertes System mit drei Unterstufen durchgesetzt: A für die elementare Sprachverwendung, B für die selbstständige und C für die kompetente Sprachverwendung. Jede dieser drei Ebenen ist noch einmal in zwei Teile unterteilt, so dass es sechs Niveaustufen gibt: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Dabei stehen A1 und A2 für das Anfänger- und fortgeschrittenes Anfängerniveau; B1 und B2 für ein mittleres allgemeines und berufsbezogenes Niveau; C1 und C2 für ein hohes Sprachniveau bis hin zu fast muttersprachlicher Kompetenz. Detaillierte

Referenzniveaubeschreibungen für alle sechs Stufen finden sich in *Profile deutsch* (Glaboniat et al. 2005).

Nach den Lernzielen wird zwischen allgemeinsprachlichen und fachsprachenbezogenen Lehrwerken differenziert. Allgemeinsprachliche Lehrwerke wollen in der Regel die Alltags- bzw. Allgemeinsprache vermitteln, bei fachsprachenbezogenen Lehrwerken liegt der Fokus auf der Vermittlung von Fachsprache (vgl. Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020, 23).

Des Weiteren wird zwischen einsprachigen und kontrastiven (zweisprachigen) Lehrwerken unterschieden, die ferner in globale (in der Fachliteratur auch als überregionale, universalistische, kommerzielle, inter- oder multinationale Lehrwerke genannt), regionale und regionalisierte Lehrwerke unterteilt werden können. Lehrwerke für Deutschals Fremdsprache werden zu einem großen Teil im deutschsprachigen Raum produziert und sind in der Regel einsprachig. Sie sind für einen weltweiten, globalen Markt gedacht und sollen so viele Lernende wie möglich ansprechen. Ein Blick in die fachdidaktische Forschungsliteratur macht ersichtlich, dass diese globalen, „allgemeingültigen“ DaF-Lehrwerke häufig kritisch betrachtet werden. So ist in den 1980er Jahren eine Debatte über die regionale Spezifik des Lehrens und Lernens und die Notwendigkeit regionaler Lehrwerke entstanden (vgl. Krumm 1987, 278, Breitung/Lattaro 2001, 1041f. sowie Krumm 2010, 1222), in der ausdrücklich regionsspezifisches Lehr- und Lernmaterial gefordert wurde. Dabei wurde kritisiert, dass adressatenunspezifische Lehrwerke die Unterrichtsbedingungen und -methoden in den einzelnen Ländern außer Acht lassen und oft unreflektiert westliche Traditionen, Wertvorstellungen und Haltungen präsentieren (vgl. Breitung/Lattaro 2001, 1043f.). Somit könnten sie weder auf die Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden und Lehrenden vor Ort eingehen (vgl. Maijala/Tammenga-Helmantel 2016, 537) noch die sprachlichen und kulturellen Kenntnisse und die bisher gemachten Sprachlernerfahrungen der Lernenden berücksichtigen (vgl. Rösler 2013, 216). Außerdem werden in globalen Lehrwerken unterschiedliche Lehr- und Lerntraditionen vernachlässigt, wie z.B. das Auswendiglernen in manchen Kulturen (vgl. Breitung/Lattaro 2001, 1043), so dass Missverständnisse

entstehen können. Es bleibt oft Lehrenden selbst überlassen, das Lehrwerk den eigenen Gegebenheiten anzupassen und methodisch-didaktisch zu bearbeiten. Oft haben die Lehrenden vor Ort auch Schwierigkeiten, die kulturellen Hintergründe in globalen Lehrwerken zu verstehen (vgl. Maijala/Tammenga-Helmantel 2016, 540).

Häufig wird globalen Lehrwerken vorgeworfen, sie würden immer nach dem gleichen Schema hergestellt werden. Dies kann aber die Vergleichbarkeit der Abschlüsse an verschiedenen Schulen garantieren (vgl. ebd.). Der Vorteil der globalen Lehrwerke liegt weiterhin in der Tatsache, dass Lehrwerkautor:innen innerhalb des deutschsprachigen Raums „zumeist stärker die aktuellen zielsprachlichen Didaktikentwicklungen in ihre Materialgestaltung einbeziehen“ können (Rösler 2013, 215). Zudem ist der benutzte Wortschatz nicht durch die Perspektive der Ausgangssprache und -kultur gefiltert worden (vgl. Zacharias 2005, zitiert nach Maijala/Tammenga-Helmantel 2016, 539). Studien zu Englischlehrwerken zeigen, dass globale Lehrwerke eine wichtige Rolle im Lernprozess der Lernenden spielen (vgl. Hadley 2013) und Lernende eine positivere Einstellung zu globalen Lehrwerken als Lehrende haben (vgl. Hawkey 2006).

Bei kontrastiven Lehrwerken handelt es sich um regionale und regionalisierte Lehrwerke, die meistens außerhalb des deutschsprachigen Raums hergestellt werden. Sie beziehen die Erstsprachen und manchmal die bereits gelernten Fremdsprachen der Lernenden in das Lehrwerk ein und sind in der Regel zweisprachig. Die Nachteile der einsprachigen, globalen Lehrwerke werden in diesen Lehrwerken behoben, indem sie genauer auf die Lernenden zugeschnitten werden. Regionalisierte Lehrwerke entstehen meist in Kooperation von ausländischen und einheimischen Autor:innen (vgl. Tichy 2012, 56), die in einem Austauschprozess ihr spezifisches Wissen und Können im Lehrwerk umsetzen (vgl. Breitung/Lattaro 2001, 1046). Somit stellen sie eine Adaption globaler Lehrwerke für einen bestimmten Markt dar, wie etwa für den asiatischen oder arabischen Markt. In der Instruktions- und Beschreibungssprache nehmen sie durch angepasste Arbeitsbücher, spezifische Aufgaben und Übungen, zweisprachige

Wortlisten, Grammatikübersichten usw. die Sprache der Lernenden auf (vgl. Rösler 2012, 45). Diese adaptierten Zusatzmaterialien können aber die grundlegend einsprachige Ausrichtung dieser Lehrwerke nicht ändern (vgl. Rösler 2010, 129). Regionale Lehrwerke bauen meist aus der kontrastiven Analyse der Ausgangs- und Zielsprache und -kultur das Material auf und berücksichtigen die Sprachlerngewohnheiten und Lerntraditionen der Lernenden in einem bestimmten Land (vgl. ebd.). Sie nehmen fast immer landesspezifische Lernziele und curriculare Vorgaben vor Ort in Betracht. Auch für Lehrende vor Ort ist es in der Regel einfacher, regionale Lehrwerke im Unterricht einzusetzen, da sie bereits über implizites Wissen über die sprachlichen und kulturellen Gegebenheiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede verfügen (vgl. Maijala/Tammenga-Helmantel 2016, 557). Außerdem berücksichtigen diese Lehrwerke „die personellen und didaktisch-methodischen Bedingungen in den jeweiligen Ländern besser“ (ebd. 541).

Regionale und regionalisierte Lehrwerke nehmen für sich in Anspruch, „durch die Zweisprachigkeit und durch die Arbeit mit dem Kontrast von Erstsprache und Deutsch den Lernenden in einer Weise beim Deutscherwerb zu helfen, wie das einsprachige Lehrwerke nicht können.“ (Rösler/Würffel 2017, 53) Dies ist aber nicht immer der Fall. Die Zweisprachigkeit darf sich demnach nicht nur auf die Arbeitsanweisungen im Lehrwerk beziehen, sondern auf die Gestaltung des Lehrwerks insgesamt. Demzufolge sollten Erklärungen zu grammatischen Strukturen, kulturbezogene Themen, Wortschatz und Aussprache (auch) in der Erstsprache der Lernenden erscheinen und Beispiele aus verschiedenen zuvor gelernten Fremdsprachen angeboten werden. So zeigt Maijala (2019, 728) in ihrer Untersuchung zur Rezeption von überregionalen DaF-Lehrwerken, dass Arbeitsanweisungen in globalen Lehrwerken sprachlich schwierig zu verstehen sind und Lernende oft nicht wissen, was zu tun ist.

Weiterhin sollte auf die Spezifik der Zielgruppe, z.B. auf spezielle Lernschwierigkeiten und Lernstrategien eingegangen werden. Außerdem sollten v.a. Lehrwerke für Anfänger kulturspezifische Gemeinsamkeiten

und Unterschiede ausführlicher behandeln (vgl. ebd., 54). Maijala und Tammenga-Helmantel (2016, 540) weisen diesbezüglich darauf hin, dass „im Vergleich zu den vor Ort produzierten regionalen Lehrwerken [...] die vor Ort herrschenden didaktischen Traditionen in den regionalisierten Lehrwerken nicht unbedingt berücksichtigt werden [können], vor allem dann, wenn im Autorenteam die ausgangssprachliche Perspektive nicht vertreten ist.“ Eine Herausforderung für regionalisierte Lehrwerke sehen sie darin, das Fremde aus der Sicht des Eigenen zu erkennen. Die Autorinnen plädieren deutlich für regionale Lehrwerke. Ihre Stärke sehen sie in ihrem sprachkontrastiven Ansatz sowie in der Nutzung der Ausgangssprache, v.a. bei der Behandlung grammatischer und kulturbedingter Inhalte. In ihrer Studie beweist Maijala (2019, 730), dass Lernende es positiv finden, wenn Grammatikerklärungen und Arbeitsanweisungen auch in der Muttersprache angeboten werden. Dies kann aber dazu führen, dass die Zielsprache Deutsch in der Unterrichtspraxis nur wenig oder gar nicht benutzt wird (vgl. ebd.). Daher besteht die Herausforderung der regionalen Lehrwerke darin, der sprachlichen Unterstützung mehr Aufmerksamkeit zu widmen und den Zielspracheneinsatz mehr zu stimulieren (vgl. Hoch/Jentges/Tammenga-Helmantel 2016, 620).

Der Vorteil regionaler Lehrwerke liegt insbesondere im impliziten Wissen der Lehrwerkautor:innen über die sprachlichen und kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Ausgangs- und Zielsprachenkultur (vgl. Maijala/Tammenga-Helmantel 2016, 557f.). Die Autorinnen stellen aber auch fest, dass in der Praxis der regionalen Lehrwerke oft ein kontrastiv-reflexiver Ansatz fehlt und noch stärker umgesetzt werden müsste, um die interkulturelle Kompetenz und das Sprachbewusstsein zu fördern. Dennoch können regionale Lehrwerke „als sprachlicher und kultureller Mediator zwischen der eigenen und fremden Kultur“ den Einstieg in die neue Sprache und Kultur erleichtern (ebd.). Es sollten also sprach- und kulturkontrastive Komponenten im Lehrwerk vorhanden sein, damit die Lernenden den Zugang zur fremden Sprache und Kultur finden (vgl. Maijala 2019, 732).

Obwohl mehr sprachkontrastive Lehrwerke sehr zu begrüßen wären, ist das Angebot an regionalen und speziell zielgruppenorientierten Lehrwerken trotz vieler Vorteile im Vergleich zu globalen Lehrwerken „eher rar“ (Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020, 24). Mögliche Gründe liegen in den steigenden Produktionskosten der Lehrwerke, die u.a. aufgrund einer Vielzahl von Zusatzmaterialien entstehen und welche sich hauptsächlich noch große und tradierte Verlage aus deutschsprachigen Ländern leisten können (vgl. Funk 2016, 440). Globale Lehrwerke dagegen haben für andere Länder nicht selten Vorbildcharakter (vgl. Breitung/Lattaro 2001, 1044). Sie sprechen Lernende und Lehrende oft durch ihre äußere Attraktivität, farbliche Aufmachung und hochqualitative Bilder, anregende handlungsorientierte Unterrichtsmaterialien und vielfältige Zusatzübungen an. Sie sind meist nach neuesten Erkenntnissen der Lernpsychologie und Neurodidaktik konzipiert und bieten neben interaktiven digitalen Ausgaben auch motivierende Downloadmaterialien, digitale Apps und Lernplattformen an. In vielen Ländern werden Lehrwerke aus dem deutschsprachigem Raum als qualitativ hochwertiger als die im eigenen Land produzierten betrachtet. Nicht selten sind diese Lehrwerke aber deutlich teurer als die regionalen Ausgaben. Außerdem passen sie nicht immer zu lokalen Lernbedingungen und/oder curricularen Vorgaben, weshalb sich viele Lehrende dann trotz schlechterer Qualität und veralteten Lehrwerken für die regionalen Ausgaben entscheiden.

Abschließend lässt sich sagen, dass ein Lehrwerk nicht alleine deshalb besonders gut oder schlecht ist, weil es kontrastiv ist oder nicht oder ein ansprechendes Layout hat oder nicht (vgl. auch Rösler/Würffel 2017, 54; Thaler 2011, 19). Um das zu entscheiden, braucht es neben ausführlichen Lehrwerkanalysen auch empirische Untersuchungen zum Umgang mit dem Lehrwerk in der Unterrichtspraxis.

POTENZIALE UND GRENZEN VON LEHRWERKEN

Die Diskussion um den Einsatz von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht wird in fachdidaktischen Kreisen immer wieder geführt. In diesem Zusammenhang werden zahlreiche Vorteile eines lehrwerkbasierten Fremdsprachenunterrichts genannt:

Das Lehrwerk bestimmt den Unterrichtsalltag von Lernenden und Lehrenden stark und bietet ihnen als zentrales Steuerungsinstrument des Unterrichts eine sichere „Geländerfunktion“ (Nieweler 2017, 206). Es bereitet den Lehr- und Lernstoff systematisch auf und gibt „einen gut strukturierten Überblick über das zu lernende Material“ bzw. die Unterrichtsinhalte (Maijala 2007, 543). Die auf einer bestimmten Niveaustufe einzuführenden sprachlichen und kulturellen Phänomene werden so präsentiert, dass sie aufeinander abgestimmt und gut strukturiert sind. Der Zeitfaktor spielt beim Lehrwerk ebenfalls eine große Rolle. Die Praxis zeigt, dass bei der Unterrichtsvorbereitung nicht lehrwerkgebundene Materialien für Lehrende oft überfordernd und wesentlich zeitaufwendiger sein können (vgl. Nieweler 2017, 207). Nach Thaler (2011, 18) agieren Lehrwerke in diesem Sinne als „timesaver“: „Textbooks save time for busy teachers“. Somit ist ein Lehrwerk auch aus arbeitsökonomischen Gründen gegenüber einem völligen Verzicht auf Lehrwerke von Vorteil. Ferner können durch diverse Lehrerhandreichungen Ausbildungsdefizite bei Lehrenden verringert und z.T. kompensiert werden (vgl. Nieweler 2000, 14f.). Außerdem kann es Lernenden zum selbstständigen Nachschlagen und außerschulischen Selbstlernen dienen bzw. auch nach dem Unterricht verwendet werden (vgl. Rösler 2012, 47). Im Idealfall hilft es ihnen, die eigenen Ziele präziser zu verfolgen und die Lernerautonomie zu fördern.

In den letzten Jahren ist auch die Tendenz zu beobachten, dass Begleitmaterialien zu Lehrwerken den Lernenden auch die Möglichkeit bieten, ihre eigenen Lernprozesse selbst zu prüfen und zu evaluieren. Häufig ist die Evaluationskomponente ein fester Bestandteil des Lehrwerks. Darüber hinaus bietet das Lehrwerk auch eine Grundlage für die Vergleichbarkeit von Prüfungsleistungen (vgl. Maijala 2007, 543). Außerdem werden Lehrwerke

erst dann im Unterricht verwendet, wenn sie ein gutachtliches Prüfungsverfahren durchlaufen haben (vgl. Nieweler 2000, 16); somit garantieren sie auch einen gewissen Qualitätsstandard.

Nieweler (2000, 14) hebt noch weitere Argumente für den Einsatz von Lehrwerken hervor: Das Lehrwerk wirkt „katalysierend“ bei der Umsetzung neuer didaktischer Erkenntnisse. Es ist also ein wichtiges Vehikel, um die Theorie mit der Praxis zu verbinden. Bei der Unterrichtsvorbereitung dienen Lehrwerke als systematischer Leitfaden: „With textbooks you know where you are, what you have done, where you are going.“ (Thaler 2011,18) Das gilt sowohl für Lehrende als auch für Lernende. Thaler (ebd.) betont auch die praktische Seite von Lehrwerken: „Textbooks are compact - can be easily stacked, stored and carried, are collated within a book binding, so the sheets do not fall out and get lost.“ Abschließend fasst er zusammen: „There are no real alternatives to textbooks.“ (ebd.)

Es kann festgestellt werden, dass das Lehrwerk auch in Anbetracht der noch aktuellen Pandemiesituation keine richtige Alternative finden konnte. Durch die zunehmende Digitalisierung wird das Lehrwerk zwar immer mehr ins digitale Umfeld wechseln und mehr zusätzliche, v.a. papierlose Komponenten bekommen, jedoch seine ursprüngliche Form, in der man Lektionen findet, Seiten blättert und Übungen macht (ob nun analog oder digital) usw. wohl nicht ändern. Relevant in diesem Zusammenhang bleibt primär, dass Lehr- und Lernmedien sinnvoll in den Lehr- und Lernprozess integriert und eingesetzt werden, unabhängig von der Frage, ob es sich um Präsenz- oder digitalen Unterricht handelt.

Obwohl die bedeutende Funktion des Lehrwerks als „das“ Unterrichtsmedium weiterhin unbestritten ist, finden sich auch kritische Äußerungen, die an mehreren Problembereichen festzumachen sind (vgl. zusammenfassend u.a. Funk 2004; Thaler 2011; Rösler und Schart 2016; Nieweler 2017; Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020; Würffel 2021). Das „Sündenregister“ der Lehrwerke ist lang (Funk 2004, 42):

Zunächst betrifft die Kritik den oft fehlenden Zielgruppenbezug bzw. „die unzureichende Flexibilität der Lehrwerke angesichts einer Vielfalt

an Unterrichtskontexten“ (Rösler/Schart 2016, 483), die insbesondere bei globalen Lehrwerken bemängelt wird. Es fehlt dabei an Kenntnis der konkreten Lerngruppe, ihrer Interessen und Bedürfnisse. Auch wird die Heterogenität der Lernenden ignoriert, die sich in einer Klasse oder Lerngruppe zusammenfinden, so dass Lehrende, wollen sie darauf eingehen, immer zusätzliche Materialien suchen und anpassen müssen. Dies betrifft oft Lehrwerktexte, die zu lang oder zu kurz, zu anspruchsvoll oder zu einfach sein können. Außerdem ist die Autonomie der Lernenden ebenfalls stark eingeschränkt, da sowohl der Inhalt als auch die vorgegebene Progression der Lehrwerke keinen Spielraum für subjektives und autonomes Lernen zulassen. Auch hier erscheint das Lehrwerk als das Haupthindernis auf dem Weg zur Autonomie (vgl. Funk 2004, 42).

Ferner wird die mangelnde Themenvielfalt kritisiert, die die Lernenden gerade in der Anfangsphase oft unterfordern und langweilen (vgl. Rösler 2012, 22). Ergebnisse einer Befragung brasilianischer Dozenten zeigen auch, dass „die Themenwahl in den aus Deutschland importierten Lehrwerken, insbesondere in Hinblick auf Kultur und Landeskunde, weder den Erfahrungen noch den Interessen der Lernenden entspricht“ (Voerkel 2018, 242). Außerdem wird an der inhaltlichen und sprachlichen Progression der Lerninhalte Kritik geleistet, die zu grammatiklastig und immer noch zu selten kommunikativ ausgerichtet sei. Freudenstein (2001, 16f.) kritisiert dabei besonders die lineare Grammatikprogression, die es so beim Fremdsprachenlernen nicht gäbe. Es bilde den realen Sprachgebrauch nicht ausreichend ab, der an Kommunikationssituationen orientiert ist (vgl. hierzu auch Nieweler 2017, 207). Auch andere Fachdidaktiker, allen voran Bleyhl (1996), kritisieren „vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Ansatzes“ (Leupold 2006, 4) immer wieder das lineare Progressionskonzept und plädieren für dessen Ablösung.

Ein zusätzliches Problem stellt die mangelnde Authentizität von Lehrwerktexten dar. Durch die v.a. in Lehrwerkbänden für die ersten Lernjahre eingesetzten didaktisierten Texte und Textsorten wirkt die „Lehrbuchsprache“, hinter der sich häufig Grammatikphänomene verstecken, oft unecht und nicht authentisch (vgl. Rösler 2012, 38). Nieweler (2017, 207) bestreitet

diese „Gemachtheit“ von Lehrwerken bzw. Texten ebenfalls nicht. Außerdem würden die Texte, aber auch Illustrationen und Grafiken schnell veralten und dadurch die Lernenden demotivieren, anstatt sie zum Lernen anzuregen (vgl. auch Leupold 2006, 5).

Ein weiterer Kritikpunkt liegt in der Dominanz von Lehrwerken im Unterricht. Diese Kritik kommt aber weniger aus den Schulen als aus den Hochschulen (vgl. Nieweler 2017, 206). Demnach hängt das Handeln vieler Lehrender zu stark von den im Unterricht verwendeten Lehrwerken ab. Das Lehrwerk bestimmt den ganzen Lehr- und Lernprozess und lässt oft keinen Freiraum für Kreativität. Vor diesem Hintergrund wird seine zentrale Stellung als „heimlicher Lehrplan“ kritisch eingeschätzt und die Reduzierung seiner dominanten Position im Unterrichtsprozess eingefordert (vgl. Fäcke/Mehlmauer-Larcher 2017, 10).

Wipperfürth und Will (2019) untersuchen im Rahmen einer Studie die Beweggründe von Lehrkräften für oder gegen eine Lehrbuchverwendung im Fremdsprachenunterricht. Die Befragten nennen unterschiedliche Situationen, in denen sie auf das Lehrbuch verzichten bzw. davon abweichen. Hier wird deutlich, dass Lehrende besonders bei veralteten Lehrwerken öfter alternative Materialien verwenden, um ihren Unterricht zeitgemäßer und authentischer zu gestalten sowie um mehr Abwechslung im Unterricht zu schaffen (ebd., 198f.). Ferner werden Binnendifferenzierung bei unterschiedlichen Lernbedürfnissen und didaktische Defizite von Lehrbüchern als Gründe für die Abweichung vom Lehrbuch genannt. Außerdem möchten viele Lehrende mit selbsterstellten Materialien auch eigene Interessen und Vorlieben in den Unterricht einbringen und damit „Zeichen und Ausdruck der didaktischen Kompetenz“ zeigen (ebd., 201). Insgesamt zeigt sich, dass sich Lehrende aus verschiedenen didaktischen, pädagogischen und motivationspsychologischen Gründen gegen das Verwenden des Lehrbuchs im Unterricht entscheiden, jedoch nicht komplett darauf verzichten möchten. Das Abweichen vom Lehrbuch wird „als durchaus positiv und bereichernd für ihre Arbeit“ gesehen (ebd., 207). In Anbetracht dieser Ergebnisse kann man sagen, dass insbesondere im schulischen Fremdsprachenunterricht,

wo häufig ein ganzes Schuljahr mit demselben Lehrbuch gearbeitet wird, alternative Materialien im Unterricht sowohl Lehrenden als auch Lernenden Abwechslung vom Unterrichtsalltag bieten können.

Bleyhl (1999, 27) kritisiert an Schullehrwerken, sie ließen die Bedürfnisse der Lernenden außer Acht, da sie eher aus der Lehrenden- als aus der Lernendenperspektive erstellt und ausgewählt werden.

„Lehrbücher in der Schule haben insgesamt ein großes Problem: [...] Die Lerner wählen sie nicht aus. Das Beurteilungskriterium bzw. das Auswahlkriterium ist nicht, ob man mit ihnen gut lernen kann. Das Kriterium ist, ob man meint, mit ihnen gut unterrichten zu können. Es sind eben **Lehr-** und nicht **Lern**bücher.“

Angesichts dieser durchaus berechtigten These sind schulische Fremdsprachenlehrwerke noch stärker herausgefordert, Bedürfnisse und Erfahrungen der Lernenden einzubeziehen und die Fremdsprache so zu vermitteln, dass sie sowohl interessant als auch nützlich für die Lernenden ist und auch außerhalb des Klassenzimmers verwendet werden kann.

Nach Rösler und Schart (2016, 484) haben v.a. die mangelnde Passgenauigkeit für konkrete Unterrichtskonzepte und „falsche“ Inhalte von Lehrwerken sowie deren Banalität auf den unteren Sprachniveaus zu Konzepten geführt, bei denen für ein gänzliches Verzicht auf Lehrwerke plädiert wird. Als beispielhaft wird der Dogme-Ansatz von Scott Thornbury und Luke Meddings angeführt, in welchem die Autoren zehn Prinzipien für einen Unterricht ohne Lehrwerkeinsatz vorstellen (vgl. Meddings/Thornbury 2009). Die Autoren werfen dem Fremdsprachenunterricht eine Abhängigkeit von Unterrichtsmaterialien vor und sehen die grundlegenden Ziele des kommunikativen Ansatzes in Gefahr. Anstatt auf Lehrwerke setzen sie auf den kommunikativen Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden (vgl. ebd., 6). Aufgrund der Ablehnung publizierter Lehrwerke und auch moderner Technologien wird dieser Ansatz häufig in Frage gestellt. Eine permanente Erstellung von Materialien sei zu zeitaufwendig, unsystematisch und unprofessionell (Thaler 2011, 18) und selbstproduziertem Material fehle es an der nötigen Komplexität eines Lehrwerks (vgl. Rösler 2013, 216).

AUSBLICK

Das traditionelle Lehrwerk, ob in Print- oder digitaler Form, wird nach wie vor seinen festen Platz im Lehr- und Lernprozess behalten. Wegen seiner zentralen Position im Unterrichtsgeschehen ist das Ende des Lehrwerks nicht in Sicht. Das hat unterschiedliche Gründe: Zum einen muss seine Funktion als Kontrollinstanz für die Erfüllung curricularer Vorgaben genannt werden, die insbesondere im schulischen Bereich von großer Bedeutung ist. Zum anderen erleichtern Lehrwerke erheblich die Unterrichtsplanung und -gestaltung, die Lehrende täglich leisten müssen. Besonders Berufseinsteiger schätzen sowohl die Transparenz und Progression des Lehrwerks als auch seine klare Struktur. Lehrwerke dienen nicht nur leistungsschwachen Lernenden als Orientierungshilfe und helfen bei der Beobachtung des eigenen Lernfortschritts. Außerdem kann die inhaltliche und gestalterische Aufmachung des Lehrwerks für Lernende ein großer Motivationsfaktor sein. Darüber hinaus gilt für diverse Lehr- und Lerntraditionen einzelner Länder oder Regionen das Lehrwerk nach wie vor als das wichtigste Hilfsmittel für den Lehr- und Lernprozess.

Um die Schwächen der Lehrwerke auszubalancieren, bedarf es eines kritisch-reflexiven Umgangs mit dem Lehrwerk (vgl. Gerlach/Leupold 2019, 69). Das bedeutet, dass sich alle Akteure, die an der Lehrwerkerstellung und Lehrwerknutzung beteiligt sind, sowohl der Vor- als auch der Nachteile der Lehrwerke bewusst sein müssen und jederzeit bereit sein sollten, in ihrem Rahmen flexibler damit umzugehen. Lehrwerke wiederum müssen versuchen, sich zu erneuern und gewissermaßen zeitlos zu bleiben, um sich ständig wachsenden und verändernden Anforderungen anzupassen, die v.a. junge Lernende an sie stellen (vgl. ebd., 12). Durch die zunehmende Digitalisierung können sich Lernende heutzutage jederzeit Inhalte „ergooglen“ (ebd.), weshalb Lehrwerke Wege finden müssen, um hier mitzuhalten.

Trotzdem darf auch dann kein ideales Lehrwerk erwartet werden. Dafür ist die Lehr- und Lernsituation in jedem Kontext zu unterschiedlich und allzu komplex und heterogen, als dass es das perfekte Lehrwerk jemals

geben wird. Umfassende quantitative und qualitative Lehrwerkforschung kann aber helfen, die Schwächen der Lehrwerke aufzudecken und eventuell zu beheben.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bleyhl, W., 1996. „Der Fallstrick des traditionellen Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Vom Unterschied zwischen linearem und nicht-linearem Fremdsprachenunterricht“. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 43 (4), S. 339-347.
- Breitung, H., Lattaro, E., 2001. „Regionale Lehrwerke und Lehrmethoden“. In: Helbig, G., Götz, L., Henrici, G., Krumm, H.-J. Hg. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19, 1-2)*. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1041-1053.
- Ciepielewska-Kaczmarek, L., Jentges, S., Tammenga-Helmantel, M., 2020. *Landeskunde im Kontext. Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Göttingen: V & R Unipress.
- Europarat, 2001. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Fäcke, C., Mehlmauer-Larcher, B., 2017. „Forschungsdiskurse zur Analyse und Rezeption fremdsprachlicher Lehrmaterialien. Eine Einleitung“. In: Fäcke, C., Mehlmauer-Larcher, B. Hg. *Fremdsprachliche Lehrmaterialien - Forschung, Analyse und Rezeption*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 7-18.
- Freudenstein, R., 2001. „Fremdsprachen lernen ohne Lehrbuch. Zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft fremdsprachlicher Unterrichtsmaterialien“. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 48 (1), S. 8-19.
- Funk, H., 2001. „Das Ende ist nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke“. In: Funk, H., Koenig, M. Hg. *Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*. München: Iudicium, S. 279-293.

- Funk, H., 2004. „Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen - ein Verfahrensvorschlag“. *Babylonia. Die Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen*, 3 (4), S. 41-47.
- Funk, H., 2010. „Das Lehrwerk“. In: Barkowski, H., Krumm, H.-J. Hg. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, S. 188-189.
- Funk, H., 2016. „Lehr-/Lernmaterialien und Medien im Überblick“. In: Burwitz-Melzer, E. et al. Hg. *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage*. Tübingen: Francke Verlag, S. 435-441.
- Gerlach, D., Leupold, E., 2019. *Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Glaboniat, M. et al., 2005. *Profile deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel*. Niveau A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2 (Neubearbeitung). München: Langenscheidt.
- Hadley, G., 2013. „Global Textbooks in Local Contexts: An Empirical Investigation of Effectiveness“. In: Harwood, N. Hg. *English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 205-238.
- Hawkey, R., 2006. „Teacher and Learner Perceptions of Language Learning Activity“. *ELT Journal*, 60 (3), S. 242-252.
- Kirchhoff, P., Stadler-Heer, S., 2019. „Lehrerhandbücher als Wissensquelle für lebenslanges Lernen von Fremdsprachenlehrkräften“. In: Ruisz, D., Rauschert, P., Thaler, E. Hg. *Living Language Teaching. Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 157-172.
- Koenig, M., 2019. „Lehrwerkarbeit“. In: Hallet, W., Königs, F. G. Hg. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 177-182.
- Krumm, H.-J., 1987. „Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts?“. In: Wierlacher, A. Hg. *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München: iudicium, S. 267-281.
- Krumm, H.-J., Ohms-Duszenko, M., 2001. „Lehrwerkproduktion, Lehrwerk-analyse, Lehrwerkkritik“. In: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm,

- H.-J. Hg. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 1029-1041.
- Krumm, H.-J., 2010. „Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht“. In: H. Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B., & Riemer, C. Hg. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, S. 1215-1227.
- Leupold, E., 2006. „Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht: ein viel diskutiertes Medium“. In: Jung, U. O. H. Hg. *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, S. 1-9.
- Maijala, M., 2007. „Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potentialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. *Info DaF*, 34 (6), S. 543-561.
- Maijala, M., 2019. „Die Rezeption eines überregionalen Lehrwerks im finnischen DaF-Unterricht“. *Info DaF*, 46 (6), S. 714-735.
- Maijala, M., Tammenga-Helmantel, M., 2016. „Regionalität als Stärke? Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken“. *Info DaF*, 43 (5), S. 537-565.
- Meddings, L., Thornbury, S., 2009. *Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching*. Peaslake UK: Delta.
- Neuner, G., 1994. „Lehrwerkforschung-Lehrwerkkritik“. In: Kast, B., Neuner, G. Hg. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht*. Berlin, München, Leipzig: Langenscheidt, S. 8-22.
- Neuner, G., 2007. „Lehrwerke“. In: Bausch, K., Christ, H., Krumm, H.-J. Hg. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Hrsg. Tübingen: UTB, S. 399-402.
- Nieweler, A., 2000. „Sprachenlernen mit dem Lehrwerk - Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht“. In: *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Bern, Berlin, Brüssel, Frankfurt a.M., New York, Oxford, Wien: Lang, S. 13-19.
- Nieweler, A., 2017. „Lehrwerk“. In: Surkamp, C. Hg. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze-Methoden-Grundbegriffe. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 206-208.

- Rösler, D., 2010. „Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien - Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008“. In: Chlosta, C., Jung, M. Hg. *DaF integriert. Literatur – Medien – Ausbildung*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 127-144.
- Rösler, D., 2012. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Rösler, D., 2013. „Lehrmaterial für Deutsch als Fremdsprache“. In: Oomen-Welke, I., Ahrenholz, B. Hg. *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider, S. 212-220.
- Rösler, D., 2016. „Prinzipien der Entwicklung und Evaluation von Lernmaterialien und Medien“. In: Burwitz-Melzer, E. et al. Hg. *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage*. Tübingen: Francke Verlag, S. 471-476.
- Rösler, D., Schart, M., 2016. „Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck“. *Info DaF*, 43 (5), S. 483-493.
- Rösler, D., Würffel, N., 2017. *Lernmaterialien und Medien*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Thaler, E., 2011. „Die Zukunft des Lehrwerks - Das Lehrwerk der Zukunft“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40 (2), S. 15-30.
- Tichy, E., 2012. *Regionale Lehrwerkforschung - Deutsch als Fremdsprache in Ungarn von der Wende bis 2010*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Voerkel, P., 2018. *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. Dissertation. Friedrich-Schiller-Universität Jena. [online] Verfügbar unter: https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644 [Zugriff am 20. April 2021].
- Wipperfürth, M., Will, L., 2019. „Wann entscheiden sich Englischlehrkräfte gegen die Arbeit mit dem Lehrbuch? Eine explorative Studie“. In: Ruisz, D., Rauschert, P., Thaler, E. Hg. *Living Language Teaching. Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 191-209.
- Würffel, N., 2021. „Lehr- und Lernmedien“. In: Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S., Heine, A. Hg. *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte - Themen - Methoden*. Berlin: J. B. Metzler Verlag, S. 282-300.

POTENCIJALI I OGRANIČENJA UDŽBENIKA STRANOG JEZIKA U PROCESU POUČAVANJA I UČENJA

Sažetak

Tradicionalni udžbenik stranog jezika, uprkos sve većoj digitalizaciji, igra odlučujuću ulogu u procesu poučavanja i učenja stranih jezika. Direktno utiče na oblikovanje nastave i formulisanje ciljeva te predstavlja najvažniji medij kako za nastavnike tako i za učenike. U tom kontekstu, rad istražuje specifičnosti udžbenika stranog jezika u procesu poučavanja i učenja stranih jezika. Pokušavaju se razjasniti temeljni pojmovi, pri čemu se pobliže tumače različiti srodni stručni izrazi. Razmatraju se zadaci i obilježja udžbenika, kao i njihov odnos prema ciljnoj grupi s aspekta dobi, jezičkog nivoa i ciljeva učenja. Uspoređuju se globalni, regionalni i regionalizirani udžbenici te razmatraju njihove prednosti i nedostaci. Zaključno se pojašnjavaju potencijali i ograničenja udžbenika stranog jezika te prikazuju zaključak i izgledi za budućnost udžbenika.

Ključne riječi: udžbenik stranog jezika, proces poučavanja i učenja, nastava stranog jezika, učenici, nastavnici

POTENTIALS AND LIMITATIONS OF FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

Abstract

Despite the increasing digitization, the traditional foreign language textbook plays a crucial role in the teaching and learning process. It has a direct influence on lesson planning and formulation of objectives, and is the key medium for both teachers and learners. Therefore, this article explores the specificity of the foreign language textbook in the context of foreign language teaching and learning. An attempt is made to clarify the term “foreign language textbook”, with various related terms. Tasks and features of foreign language textbooks are examined, as well as their relation to the target group with regard to age, language level and learning objectives. Global, regional and regionalized textbooks are compared and their advantages and disadvantages are discussed. Finally, the potentials and limitations of foreign language textbooks are explained as well as the outlook on the future of textbooks.

Keywords: *foreign language textbook, teaching and learning process, foreign language teaching, learners, teachers.*