



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Die Wahl eines DaF-Lehrbuchs in Schweden

Eine Literaturstudie zu möglichen Auswahlkriterien

Charlotta Sakko
Ämneslärarprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: L9TY2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2021
Handledare: Michelle Waldispühl
Examinator: Edgar Platen

Nyckelord: DaF, Fremdsprachenunterricht, Lehrbuch, Kriterien.

Abstract

Das Lehrbuch macht einen großen Teil des Deutsch als Fremdsprachenunterrichts aus und trägt beträchtlich zum Input von Deutsch bei, den die Lernenden im Unterricht bekommen. In dieser Literaturübersicht wird untersucht, welche Kriterien ein Lehrbuch erfüllen soll, um die Ziele des Kursplans und des Unterrichts zu erfüllen. Die Literaturübersicht hat ergeben, dass das Lehrbuch eine Vielfalt von Kriterien erfüllen muss und dass es viele Anforderungen an ein Lehrbuch gibt. Das Lehrbuch soll eine Variationsbreite von Texten, Übungen und Aufgaben enthalten, welche alle Sprachfertigkeiten entwickeln sollen. Es wurde festgestellt, dass das Lehrbuch die kommunikations- und handlungsorientierte Sicht der Sprache fördern soll. Das Lehrbuch soll an den geltenden Lehr- und Kursplänen orientiert sein und die Kultur- und Landeskunde für Lernende darstellen. Die Kriterien für den Grammatikteil ergeben, dass mit der Ausgangssprache gelernt werden soll und dass das Lehrbuch thematisch aufgebaut sein soll, um eine Lernprogression zu ermöglichen. Festgestellt wurde auch, dass es an empirischer Forschung mangelt und dass in der Literatur oft nicht deutlich gemacht wird, an welche Schulstufe sich die Kriterien richten.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
1 Einleitung.....	2
1.1 Fragestellung	3
1.2 Aufbau der Arbeit.....	3
2 Theoretischer Hintergrund	3
2.1 Begriffserklärung Lehrbuch, Lehrmittel und Lehrwerk.....	3
2.2 Historische Perspektive auf Lehrbücher im schwedischen Schulsystem	4
2.3 Sprachdidaktische Methoden und Theorien	6
3 Hauptteil	7
3.1 Produktive Fertigkeiten	7
3.2 Rezeptive Fertigkeiten.....	10
3.3 Wortschatz.....	12
3.4 Grammatik.....	14
3.5 Kultur- und Landeskunde	15
3.6 Sprache, Gestaltung und Layout des Lehrbuchs	17
4 Diskussion	18
5 Literaturverzeichnis	21

1 Einleitung

Jeder, der in die Schule gegangen ist, weiß bestimmt, dass das Lehrbuch einen großen Teil des Unterrichts ausmacht. Die Anzahl von Lehrbüchern und sonstigen Lehrmitteln, welche in der Schule verwendet werden um das Lernen zu fördern, nimmt Jahr für Jahr zu. In Schweden ist die Wahl eines Lehrbuchs eine Entscheidung, die jede Lehrkraft oder sämtliche Lehrkräfte in einem Fach selber treffen müssen.

In Schweden werden Lehrbücher in unterschiedlichen Formen seit dem 19. Jahrhundert produziert und passen sich nach den jeweilig bevorzugten didaktischen Theorien und Methoden an. Laut der Forschung dominiert das Lehrbuch als Lehrmittel in den schwedischen Schulen, und das Lehrbuch beeinflusst nicht nur den Unterricht, sondern auch die Planung der einzelnen Unterrichtsstunden sowie auch des gesamten Semesters und hat die einflussreichste Position in der Schule. Das Lehrbuch soll eine Brücke zwischen Lehrplan, Kursplan und Unterricht sein (Ammert, 2011, S. 25f).

So sieht es auch im Fremdsprachenunterricht an schwedischen Grundschulen aus. Im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) ist diese Problematik vielfältig. Öfters ist man als Lehrkraft der Einzige, der in der Sprache unterrichtet, und hat deswegen niemanden zum Diskutieren vor Ort. Zudem soll das Lehrbuch die Sprache, Landeskunde und Kultur an die Lernenden vermitteln. Das Lehrbuch besitzt viele Rollen in der Schulwelt und die Kriterien, nach welchen Lehrkräfte und Schulleiter ein Lehrbuch auswählen sollen, scheint auf den ersten Blick einerseits subjektiv und andererseits objektiv zu sein. Der Fremdsprachenunterricht beruht öfters als in anderen Fächern auf dem Lehrbuch (Skolverket, 2006, S. 65), was die Diskussion über Kriterien für die Lehrbuchwahl anregt. Ein sinnvoller Unterricht braucht auch ein effizientes Lehrbuch.

In dieser Arbeit geht es darum herauszufinden, welche Kriterien, Charakteristika und Merkmale die Suche nach einem Lehrbuch leiten soll. Die Wahl eines Lehrbuchs spiegelt die Kompetenz einer Lehrkraft und für die Lernenden ist das Lehrbuch ein Maß der Qualität des Unterrichts (Skolverket, 2006, S. 135). Der Unterricht in sämtlichen Fächern der Grundschule soll einheitlich und unabhängig des Wohnorts und der Schule sein (Skolverket, 2019, S. 6). Dieses Verhältnis beleuchtet auch das Bedürfnis ein Lehrbuch vernünftig auswählen zu können. Diese Problematik hat mein Interesse während meines Praktikums (VFU) geweckt, da mir die Vielfalt von Lehrbüchern überwältigend vorgekommen ist.

1.1 Fragestellung

Das Ziel dieser Arbeit ist es, den Forschungsstand der Lehrbuchwahl und Kriterien für die Wahl zusammenzufassen und zu vergleichen. Dafür ist die folgende Frage zentral:

- Welche Kriterien sollen die Lehrbuchwahl für den DaF-Unterricht in Schweden leiten?

1.2 Aufbau der Arbeit

Im folgenden Kapitel wird der Begriff *Lehrbuch* näher definiert und bestimmt und mit den Begriffen *Lehrmittel* und *Lehrwerk* verglichen. Zudem werden historische Grundlagen des Lehrbuchs in der schwedischen Grundschule und *Styrdokument* präsentiert und sprachdidaktische Methoden und Theorien, wie z.B. die soziokulturelle Perspektive oder die kommunikative- und handlungsorientierte Ansicht werden erläutert. Im dritten Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand zur Fragestellung präsentiert und die unterschiedlichen Kriterien werden dargestellt. Das vierte Kapitel diskutiert die Ergebnisse der Literaturübersicht und zuletzt werden Möglichkeiten für weitere Forschung präsentiert.

2 Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel werden zuerst die Begriffe *Lehrbuch*, *Lehrmittel* und *Lehrwerk* genauer definiert und differenziert. Darauf folgt ein Überblick von aktuellen und vergangenen Lehrplänen und sonstigen *Styrdokument* in Bezug auf Lehrbücher und der Anwendung des Lehrbuchs in der schwedischen Schule. Abschließend werden einige sprachdidaktische Methoden und Theorien erläutert, um einen weiteren didaktischen Zusammenhang darzustellen.

2.1 Begriffserklärung Lehrbuch, Lehrmittel und Lehrwerk

Die Begriffe *Lehrbuch*, *Lehrmittel* und *Lehrwerk* scheinen auf den ersten Blick Synonyme zu sein, und werden auch häufig auf diese Art verwendet. Die Begriffe werden in dieser Arbeit allerdings nicht synonymisch verwendet, und die Arbeit wird vor allem den Begriff *Lehrbuch* anwenden. Um eine ganzheitliche Perspektive auf das Thema zu schaffen, ist eine Auseinandersetzung mit allen diesen Begriffen notwendig.

Lehrmittel und *Lehrwerk* werden definiert als alles, was Lehrkräfte und Lernende zusammen vereinbaren, um die Ziele des Kurses zu erreichen. Diese Definition enthält alles, was im Unterricht verwendet wird, um das Lernen zu unterstützen und zu steuern. Das Lehrbuch, Materialien für die Planung, Zeitungen, audiovisuelle Medien, Internetseiten und Ähnliches fallen unter die Begriffe *Lehrmittel* und *Lehrwerk* (Englund, 2006, S. 16; Fuchs, Niehaus & Stoletzki, 2014, S. 9f; Skolvöverstyrelsen, 1980, S. 52).

Ein Versuch, das Wort *Lehrbuch* zu definieren, ist wertvoll für das Ziel dieser Arbeit. Lehrbücher sind für den Unterricht hergestellt, damit die Ziele des Kursplans erreicht werden können und vermitteln daher die Kenntnisse, welche der Lehrplan verlangt. Die Sprache des Lehrbuchs ist charakteristisch für Lehrbücher, und die Sprache ist leicht erkennbar. Das Lehrbuch ist ein eigenes Genre (Wikman, 2004, S. 89, 100). Das Lehrbuch ist zentral für den DaF-Unterricht. Es wird oft auch *Textbuch* genannt und in dieser Arbeit wird auch *das Übungsbuch* unter dem Begriff *Lehrbuch* eingeordnet. Das Lehrbuch enthält traditionelle Texte, welche z. B. die Sprache, die Grammatik und die Kultur für Lernende präsentieren (Maijala, 2007a, S. 543).

Diese Begriffe *Lehrmittel* und *Lehrwerk* sind eng miteinander verbunden und können daher synonymisch verwendet werden. *Lehrmittel* und *Lehrwerk* sind so, wie sie in dieser verstanden werden, Hyperonym für den Begriff *Lehrbuch*.

2.2 Historische Perspektive auf Lehrbücher im schwedischen Schulsystem

Das Lehrbuch hat eine lange Geschichte und viele Traditionen im schwedischen Schulsystem. Seit dem 19. Jahrhundert wurden Lehrbücher für Schulen produziert und herausgegeben. Was die Lehrbücher prägt und was sie vermitteln, steht immer im Verhältnis zu den geltenden Lehrplänen, Gesetzen, zum demokratischen Denken und zu den didaktischen Theorien und Methoden. In Ländern wie Schweden, wo die politische Lage und die Entwicklung der Gesellschaft von Ruhe und Frieden geprägt sind, wird an den Fakten des Lehrbuchs generell nicht gezweifelt (Ammert, 2011, S. 25ff.).

Lehrbücher wie auch Lehrmittel im Allgemeinen waren in Schweden eine Zeit lang eines von den Werkzeugen, womit der Staat die Schule, die Lehrkräfte und die Kenntnisse der Lernenden in eine gewisse Richtung steuern konnte. Die staatlichen Behörden haben somit ihren Einfluss ausgeübt, und die Lehrbuchwahl und -nutzung reguliert durch Verteilung von Geld und im Rahmen des Lehrplans. 1991 wurde diese Machtausübung beendet mit der

Auflösung des *Statens Institut för Läromedel*, und die Organisation der schwedischen Schule wurde kurz darauf dezentralisiert. Es gibt in Schweden mittlerweile keine staatliche Kontrolle über die Lehrbücher mehr. Damit wurde der Staat aber nicht machtlos, sondern besitzt noch die Verantwortung für Zielsetzungen und die Erstellung von Lehrplänen. Die Durchführung des Lehrplans ist die Verantwortung der Gemeinden und der jeweiligen Schulen. In den letzten zwei Jahrzehnten wurde mehr Wert auf die professionelle Freiheit von Lehrkräften und Schulen gelegt, die vorgegebenen Ziele, Lehrpläne und Kurspläne zu deuten und in eigener Verantwortung Methoden, Lehrbücher und Lehrmittel auszusuchen, um die Ziele zu erreichen (Skolverket, 2006, S. 6, 13).

Im Lehrplan für die Grundschule von 1980 (Skolöverstyrelsen, 1980) wird Lehrmittel wie folgt definiert: „Lehrmittel sind solche [Materialien], die Lehrkräfte und Lernende vereinbaren, um festgelegte Ziele zu erreichen.“ (Skolöverstyrelsen, 1980, S. 52). Es wird auch in dieser Ausgabe verdeutlicht, wie Lehrmittel benutzt werden sollen, wer die Kosten dafür tragen soll, wie sie am besten ausgeführt werden und wie die Wahl vorgehen soll. In den nächstkommenden Lehrplänen von 1994 und 2011, „Läroplan för de obligatoriska skolväsendet LPO 94“ (*Lehrplan für die obligatorischen Schulformen*) (Skolverket, 2006) und „Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet LGR 2011“ (*Lehrplan für die Grundschule, die Vorschulklasse und Horte*) (Skolverket, 2019), wird Lehrmittel nur einmal genannt, nämlich im Zusammenhang damit, dass der Schulleiter die Verantwortung für die Besorgung von Lehrmitteln trägt. Lehrmittel werden im geltenden Schulgesetz (SFS 2010:800) nicht erwähnt, und die Schulverordnung (SFS 2011:185) regelt nur die Kosten von Lehrmitteln.

In der gegenwärtigen Zeit wird die Lehrbuchwahl von den ökonomischen Ressourcen der Gemeinde, den Voraussetzungen und dem Bedarf von Lernenden beeinflusst. Auch die Fähigkeit, die Methodenwahl und pädagogische Wahl der Lehrkraft beeinflussen die Lehrbuchwahl (Skolverket, 2006, S. 10).

Der schwedische Kursplan für *Moderna Språk*, wozu auch die Fremdsprache Deutsch gehört, ist auf dem *Gemeinsame[n] europäische[n] Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (GeR) (Skolverket, 2009) basiert (Skolverket, 2017, S. 5). GeR ist die Grundlage für die Kurspläne, Lehrpläne und Lehrmittel des Sprachunterrichts in ganz Europa.

2.3 Sprachdidaktische Methoden und Theorien

Sprachdidaktische Methoden und Theorien prägen die schwedische Schule und beeinflussen die Lehrerausbildung, Lehrpläne und den Unterricht. Das Lehrbuch soll den Richtlinien und Gedanken folgen und diese widerspiegeln. Damit ist es auch möglich, vergangene Methoden und Theorien in älteren Lehrbüchern zu identifizieren. Im aktuellen, globalisierten Diskurs ist es wünschenswert, dass das Lehrbuch die Richtlinien des Lehrplans sowie auch die aktuelle sprachdidaktische Methode und Theorie reflektiert.

Die vorherrschende didaktische Theorie in der schwedischen Schule ist die soziokulturelle Perspektive, welche von Vygotsky stammt. Diese Theorie meint, dass das Lernen in der Interaktion zusammen mit anderen passiert. Die Entwicklung der Sprachkenntnisse und Fachkenntnisse entstehen zusammen und als Ergebnis der Ausbildung. Das Lernen soll auf die vorherigen Kenntnisse und Erfahrungen bauen, damit es in einem Kontext entsteht. Laut der soziokulturellen Perspektive schaffen die Lernenden kompliziertere Aufgaben zusammen mit jemandem, als was sie alleine meistern können. Die Aufgaben sollen innerhalb der Zone der nächsten Entwicklungsphase sein. Es beschreibt den Unterschied zwischen dem aktuellen Stand der Entwicklung eines Lernenden, wo er selbst die Aufgabe lösen kann, und dem potenziellen Stand der Entwicklung, wo er mit Hilfe einer Lehrkraft oder anderen Lernenden Aufgaben lösen kann (Gibbons, 2010, S. 42). Diese didaktische Theorie liegt zu Grunde für LGR 11 und die Kurspläne.

Methoden für den Fremdsprachunterricht waren immer anwesend, aber seit den 1970er wurde der Schwerpunkt von Unterrichtsmethoden zu Lernmethoden verschoben, damit die Lernenden besser verstehen, wie sie am besten lernen. Eine der ersten Methoden des Fremdsprachenunterrichts, welche während 100 Jahren die gängigste Theorie war, ist die sogenannte Grammatik-Übersetzungsmethode. Die Schwerpunkte dieser Theorie sind, dass der Unterricht in der Muttersprache gehalten wird, die Lernenden müssen Grammatikregeln auswendig lernen und Texte übersetzen, um das Verständnis zu überprüfen. Der Nachteil der Grammatik-Übersetzungsmethode ist deutlich das Kommunikationsvermögen, da dieses keinen oder nur geringen Fokus erhalten hat (Tornberg, 2009, S. 31, 34ff.).

Aufgrund dieses Mangels an Kommunikationsvermögen ist die direkte Methode entstanden. Statt der formellen Aspekte der Sprache und deren Regeln in Fokus zu haben, sollte jetzt die gesprochene Sprache in Zentrum stehen. Es wurde nur in der Zielsprache unterrichtet, mit der alltäglichen Sprache im Zentrum. Viel Wert wurde auf die Intonation und Aussprache gelegt, Lernende sollten die grammatischen Regeln anhand kurzer Texte

selbstständig entdecken und die Texte waren oft arrangiert, um das Sprechen zu fördern (Tornberg, 2009, S. 37ff.).

Als Antwort auf die Globalisierung und den Bedarf nach Mehrsprachigkeit, welcher während des 2. Weltkriegs entwickelt wurde, ist die audiolinguale Methode entstanden. Die Sprache wurde durch häufig repetierte Übungen auswendig gelernt, die Äußerungen der Lernenden wurden nur in der Struktur bewertet und das Wichtige war, dass die Lernenden überhaupt etwas sagten und dass es korrekt war. Die Sprachkenntnisse sollten in kleinen Bausteinen aufgebaut und damit Inkorrektheiten vermieden werden (Tornberg, 2009, S. 45f).

Die gegenwärtige Methode und Theorie des Fremdsprachenunterrichts ist ein kommunikativer Sprachunterricht mit einer handlungsorientierten Sicht auf Sprache. Während des Spracherwerbs werden unterschiedliche Kompetenzen entwickelt, unter anderem sprachliche Strategien verwenden zu können, um zu verstehen und verstanden zu werden. Der Schwerpunkt des Unterrichts soll deswegen auf der Kommunikation liegen. Lernende sollen auch Fertigkeiten entwickeln, um die Sprache für unterschiedliche Zwecke anpassen zu können und die Form der Sprache beherrschen (Skolverket, 2009, S. 9; Skolverket, 2019, S. 65).

3 Hauptteil

In diesem Kapitel werden die in der Forschungsliteratur gefundenen Kriterien für ein DaF-Lehrbuch in Schweden erläutert. Das Kapitel bezieht sich auf die Fragestellung dieser Arbeit: welche Kriterien sollen die Lehrbuchwahl für den DaF-Unterricht in Schweden leiten? Die Kriterien wurden in der gegenwärtigen didaktischen Literatur gefunden und werden folglich als eine Literaturübersicht dargestellt. Zuerst werden Kriterien in Bezug auf Fertigkeiten und Kenntnisse der Sprache besprochen und danach werden die Kriterien für die Sprache des Lehrbuchs sowie auch die Gestaltung des Lehrbuchs präsentiert.

3.1 Produktive Fertigkeiten

Die produktiven Fertigkeiten sind Sprechen und Schreiben. Die Schreibfertigkeit in der Fremdsprache besteht aus vielen Faktoren, die zusammen eine komplexe Schreibfertigkeit aufbauen. Enthalten sind, unter anderem, den Textaufbau verschiedener Genres und Textarten, Schriftsprache und einen Text planen zu können. Viele Fremdsprachenlernende haben diese Fähigkeiten in der Muttersprache schon entwickelt, in der Zielsprache können sie

jedoch anders aussehen (Krings, 2016, S. 107). Der Stockholmer Kriterienkatalog¹ (vgl. Turon, 2015, S.61f) schlägt vor, dass ein Lehrbuch Material für die Schreibproduktion anbieten soll, die vorhandenen Texte sollen zur Weiterarbeit mit der Schreibfertigkeit anspornen und die Lernenden sollen angereizt werden, kreativ zu sein. Krings (2016, S. 110) meint, dass negativer L1-Transfer vermieden werden soll. Beispiele von negativem Transfer könnten sogenannte falsche Freunde sein. Krings meint, dass der negative Transfer mit einem großen Input von zielsprachigen Texten in der eigenen Textproduktion vermieden werden kann. In die gleiche Richtung geht Ciepielewska-Kaczmarek (2010, S. 115) mit ihrer Aussage, dass das Lehrbuch zur Verwendung von Strategien (wie z.B. Texte strukturieren) und zum Vergleich mit der Muttersprache anspornen soll. Das Lehrbuch soll gleichzeitig auch den positiven und negativen Transfer beleuchten.

Um einen Text im DaF-Unterricht erfassen zu können, meint Mohr (2010, S. 993), dass die Lernenden gleichzeitig auf sämtliche Fertigkeiten der Fremdsprache zugreifen können müssen. Die Lernenden müssen ein Wissen über die Sprache, das Thema und die Textsorte verfügen, und die Schreibfertigkeit soll somit zusammen mit anderen Fertigkeiten geübt werden. Mohr (2010, S. 995) meint, dass in Lehrbüchern die Schreibfähigkeit oft separat geübt wird und dies resultiert darin, dass es als eine Aufgabe gesehen wird, und nicht als eine kommunikative Handlung. Die Schreibfertigkeit soll in einem authentischen Kontext seinen Platz haben, damit sie auch später so verwendet werden kann. Um die Schreibfähigkeit zu fördern, schlägt Mohr unterschiedliche Aufgaben vor, z. B. Umformulierung eines Textes, Lückentexte ergänzen, und Texte an einen realen Empfänger zu verfassen. Im Gegenteil zu Mohr meint Krings (2016, S. 110) allerdings, dass die verschiedenen Teilfaktoren der Schreibfertigkeit getrennt vermittelt werden und erst später als eine Fähigkeit organisiert werden sollen.

Funk (2004, S. 46) meint, dass die Lernenden die Möglichkeit bekommen sollen, sich selbst auszudrücken und ein Portfolio mit geschriebenen Werken aufzubauen. Weiter betont Ciepielewska-Kaczmarek (2010, S. 115), dass das Lehrbuch die schon vorhandenen Sprachkenntnisse des Lernenden verwenden soll, um die DaF-Kenntnisse zu fördern.

Es ist vorteilhaft, meint Gehring (2018, S. 107), dass der Schreibstoff erstmal mündlich oder als Hörübung realisiert wird, damit er befestigt wird, um danach zu schreiben. Dies soll die individualisierte Arbeit fördern, da jeder Lernende die Sprache verarbeiten, ausprobieren und bearbeiten kann. Gehring (2018, S. 112ff.) empfiehlt Aufgaben für das

¹ Der Stockholmer Kriterienkatalog beschreibt Faktoren zur Bewertung von DaF-Lehrmitteln in nordischen Ländern (vgl. Turon, 2015, S. 3).

Schreiben eines Textes, die sich in ein Lehrbuch befinden sollen, zum Beispiel, das Ergänzen von Sätzen und Wörtern und/oder Sätze in der korrekten Reihenfolge zu platzieren. Aufgaben für das Verfassen von Texten sind z.B. Gebrauchsanweisungen, Rezensionen oder über ein Bild zu erzählen.

Die zweite produktive Fertigkeit, die Sprechfertigkeit, enthält viele Faktoren der Fremdsprachenkompetenz, unter anderem die Aussprache, Grammatik, Hörverständnis und soziokulturelles Wissen. Diese Faktoren müssen gleichzeitig verwendet werden, damit ein sinnvolles Gespräch zustande kommt, deshalb sollten sämtliche Fertigkeiten simultan geübt werden. Unter einem sinnvollen Gespräch wird ein Gespräch verstanden, in dem gegenseitige Kommunikation entsteht (Tornberg, 2009, S. 186). Um dieses Gespräch zu fördern, empfiehlt Tornberg (2009, S.187), dass die Gespräche aufgezeichnet werden können und später die Lernenden anhören lassen.

Ähnlich betont Liedke (2010, S. 987), dass die Sprechfertigkeitsvermittlung handlungsorientiert sein soll und einen kommunikativen Ansatz haben soll. Deswegen soll sich der Unterricht an beiden Rollen, dem Hörer und dem Sprecher orientieren. Für die Rolle des Sprechers sollen Strategien für die sprachlichen Ebenen geübt werden, wie Umschreibung, Vereinfachung, Übersetzung und Erklärung. Weiter sollen die Lernenden ermutigt werden, sich zu trauen zu sprechen und Ängste vor dem Sprechen zu überwinden. Für die Rolle des Hörers sollen Formen für die Beteiligung eines Gespräches geübt werden, zum Beispiel das Nicken, Augenkontakt und Rückmeldungen. Darüber hinaus empfiehlt Liedke (2010, S. 989) verschiedene Übungen für die Förderung der Sprechfertigkeit; Chorsprechen, Nachsprechen, Dialoge und ähnliche Vorleseübungen und spontane Sprechübungen, wo die Lernenden das freie Gespräch trainieren dürfen. Auch GeR (Skolverket, 2009, S. 59, 148) hebt Übungen wie Chorsprechen, Singen, Vorlesen, explizite Ausspracheübungen, Schauspielern und spontan zu sprechen hervor, um die Sprechfertigkeit zu fördern.

Segermann (2000, S. 341) behauptet, dass Lernende über ihr Alltagsleben sprechen wollen, weshalb Aufgaben aus diesem Bereich für die Förderung der Sprechfähigkeit dominieren sollen. Für Themen wie das Alltagsleben, zum Beispiel die Schule, Freunde und Freizeit, empfiehlt sie den Dialog als Medium. Die im Lehrbuch vorhandenen Musterdialoge und Texte, welche Kommunikation und sprechen anspornen sollen, bieten eine Hilfe bei Ausdrucksweisen in der Fremdsprache an. Diese Dialoge und Texte können dann als Vorlagen gesehen werden, aber den Lernenden sollen, laut Segermann, die Dialoge und Texte

zu mündlicher Sprechfertigkeit selber erstellen. Beschreibungen, wie diese Dialoge und Texte aussehen könnten, werden leider nicht gegeben.

Die Lehrkräfte sollen, laut Reinke (2016, S. 454), die im Lehrbuch vorhandenen Ausspracheübungen analysieren, um sicherzustellen, dass sie den Lernenden und ihren Bedürfnissen entsprechen und auch die phonetischen Themen und Faktoren ansprechen, die die Lehrkraft für wichtig hält. Diese Bedürfnisse, Themen und Faktoren sind, zum Beispiel, Alter, Muttersprache, wie und ob besonders wichtige Laute geübt werden, wie die Progression aufgebaut ist und wie der Aufbau der Übungen gestaltet ist. Reinke nennt Spiele wie Memory, Singen und Nachsprechen als Beispiele für Ausspracheübungen. Maijala (2007a, S. 547) betont zudem, dass, um die Aussprache zu verbessern, Texte mitgesprochen werden sollen, um damit das Geschriebene und das Gesprochene vergleichen zu können.

3.2 Rezeptive Fertigkeiten

Die rezeptiven Fertigkeiten sind Hören und Lesen. Mit den produktiven Fertigkeiten bilden die rezeptiven Fertigkeiten die kommunikative Fertigkeit. In den rezeptiven Fertigkeiten geht es darum, was die Lernenden verstehen.

Tornberg (2009, S. 99) schreibt, dass wenn Lernende einen Text in der Fremdsprache hören oder lesen, muss er dekodiert werden. Viele Wörter und Ausdrücke sind oft unbekannt und viele Lernende behaupten fälschlicherweise, dass sie, um den Text zu verstehen, ihn übersetzen und jedes Wort verstehen müssen. Deswegen meint Tornberg, dass sich Lernende über die verschiedenen Prozesse bewusst werden müssen, die vor sich gehen, um einen Hör- oder Lesetext zu verstehen. Diese Prozesse sind teils sprachlich gebunden, wie z.B. das Wissen über die Fremdsprache, weitere Sprachen, Wortbildung und Satzbau und teils sprachlich unabhängig, wie beispielsweise Kenntnisse der Textart, des Zusammenhangs oder Deutung von Bildern. Darüber hinaus betont Tornberg (2009, S. 109), dass es vorteilhaft ist, mit einem Lehrbuch zu arbeiten, das thematisch aufgebaut ist. Thematisch aufgebaute Lehrbücher sind nach Themen gestaltet, wobei ein, oder mehrere, Kapitel ein Thema haben, zum Beispiel Familie, Hobbys oder Schule. Mit thematisch aufgebauten Lehrbüchern kann das Lesen auf den Inhalt konzentriert werden, zwischen Lernenden individualisiert werden, die Textart kann variiert werden und der Wortschatz kann inhaltlich organisiert werden.

Das Ziel des Hör- und Leseverständnisses ist häufig eine der produktiven Fertigkeiten oder Kommunikation, aber kann auch einfach das Verstehen per se sein (Badstübner-Kizik, 2016, S. 93). Badstübner-Kizik (2016, S. 94) meint, dass Aufgaben für Hörverstehen, die die

Prozesse des Hörverstehens bewusst machen, im Vordergrund stehen sollen. Eine Kontrolle des Verstehens soll erstmal im Hintergrund stehen. Um die Prozesse des Hörverstehens sichtbar zu machen, empfiehlt Badstübner-Kizik, dass die Hörverständnisübungen mit hoher Frequenz wiederholt werden sollen und die Progression bezüglich der Textlänge, des Sprechtempos, der Komplexität, der Authentizität und der Sprechvarietät steigen soll. Um die Aufgaben zu gestalten, könnten kurze Filme, Radiosendungen, Audiomaterialien des Lehrbuchs oder Hörspiele verwendet werden. Genauso hebt Funk (2004, S. 45) vor, dass eine Vielfalt der Hörübungen zu bevorzugen ist. Die Hörübungen sollen sich laut Funk auf der einen Seite am Verständnis und auf der anderen Seite am Lexikon und der Grammatik orientieren. Es soll sowohl Übungen geben, die für das Lehrbuch didaktisiert sind, als auch Übungen, die authentische Texte verwenden. Funk betont weiter, dass Hörübungen zum Spaß zur Verfügung gestellt werden sollen, um die Freude an der Sprache zu fördern. Konkrete Beispiele von Übungen für die Förderung des Hörverstehens gibt Funk leider nicht.

Das Leseverstehen ist eine komplizierte Fertigkeit, welche viele Prozesse miteinbezieht. Vor allem ist die Entwicklung der Fertigkeit während des fremdsprachlichen Erwerbs komplex, da oft gefordert wird, das Leseverstehen gleichzeitig mit den anderen Fertigkeiten zu entwickeln. Beim Erwerb von Leseverstehen ist in der Muttersprache die Hör- und Sprechfertigkeit schon vorhanden, aber bei dem Fremdsprachenunterricht soll es simultan vermittelt werden. Die deutsche Wortfolge ist oft schwierig für die Lernenden zu verstehen und zu dekodieren, was oft das Verständnis des Inhalts behindert. Um bei der Dekodierung der Texte zu helfen, soll das Lehrbuch Strategien anbieten, wie zum Beispiel Raten oder die Verwendung von Wörterlisten. Wenn der Lernende ein erfahrener Leser wird, wird auch das Dekodieren automatisiert (Lutjeharms, 2016, S. 97f).

Texte, die für ein Lehrbuch geschrieben werden, werden mit einem bestimmten Leser mit einem bestimmten Vorwissen und Hintergrund verfasst. Die Textlänge soll im Anfängerunterricht eher kurz sein, und mit Progression in der Fremdsprache sollen die Texte auch erweitert werden (Lutjeharms, 2016, S. 98f). Maijala (2007a, S. 549) meint, dass der DaF-Unterricht möglichst viele Textsorten anbieten soll und dass die traditionellen Lehrbuchtexte oft zu künstlich sind. Maijala hebt hervor, dass, falls verschiedene Textsorten, authentische und nicht authentische, nicht ausreichend im Lehrbuch vorhanden sind, die fehlenden Textsorten ergänzt werden müssen.

Aufgaben zu Leseverstehen können sich auf zwei verschiedenen Ebenen befinden – Dekodierebene und Inhaltsebene. Aufgaben auf der Dekodierebene beziehen sich auf den Wortschatzerwerb, die Unterscheidung der Wortarten und Lückentexte. Aufgaben auf der

Inhaltsebene sind, zum Beispiel, die Identifizierung der Textart, Zusammenfassungen erstellen, und den Inhalt besprechen (Lutjeharms, 2016, S. 100). Aufgaben für das Hör- und Leseverständnis sollen bevor, während und nach dem Lesen und Hören stattfinden (Funk, 2004, S. 45; Tornberg, 2009, S. 110; Waters, 2009, S. 319). Wie die Aufgaben konkret gestaltet werden könnten, bleibt allerdings unklar.

Auch für die Lesefähigkeit ist die Frage nach der Authentizität von Texten bedeutend. Waters (2009, S. 314ff.) meint, dass Authentizität der Lehrbuchtexte oft vernachlässigt wird. Die Texte des Lehrbuchs sind oft, meint auch Waters, erstellt, um das Verstehen und die Entwicklung zu fördern, anstatt den Lernenden die Möglichkeiten zu bieten, ihre eigenen Erfahrungen, Vorwissen und Leben in Beziehung zu dem Text zu verstehen. Waters (2009, S. 317, 324) betont weiter, dass eine „zu häufige“ Verwendung von authentischen Texten oft ein Argument gegen die künstliche Art der Lehrbuchtexte ist. Er meint, dass Texte für den Unterricht viele Zwecke erfüllen müssen, und die authentischen Texte können oft den pädagogischen Anforderungen, wie ausreichende Textlänge, Schwierigkeit und passenden Wortschatz, nicht entsprechen.

Hingegen meint Segermann (2000, S. 339f), dass Texte in Lehrbüchern oft den Zweck haben, den Lernenden einen spezifischen Wortschatz und spezifische Grammatikthemen zu lehren, und diese Texte bilden ein eigenes Genre. Der Lehrbuchtext ist für Lernende im frühen Fremdsprachenunterricht unersetzbar, da die Texte die wichtigsten Bestandteile der Sprache vermittelt. Segermann betont, dass die künstliche Art der Lehrbuchtexte wichtige grammatische Strukturen und Wörter vermittelt, und dies können authentische Texte nicht. Darüber hinaus meint Segermann (2000, S. 340), dass Lehrbuchtexte die kommunikativen Anforderungen erfüllen müssen, und für die Verständnisebene gilt es, die Bedeutung des Textes herauszunehmen ohne viel Aufmerksamkeit auf die Form.

Segermann (2000, S. 344f) meint schließlich, dass die Progression des Hör- und Leseverstehens schneller vorangehen könne als die produktiven Fertigkeiten, da die rezeptiven Fertigkeiten der Lernenden in der Regel höher entwickelt sind als die produktiven. Die Schwierigkeit eines Textes wird anhand von der Komplexität von Ausdrucksweisen gemessen und kann später gemäß der Progression in Texten für den Muttersprachenunterricht angepasst werden.

3.3 Wortschatz

Die Wortschatzauswahl soll angepasst an die Wünsche der Lernenden gestaltet werden. Um die kommunikative Fähigkeit zu unterstützen, müssen Wörter erworben werden, die die Bedürfnisse der Lernenden erfüllen. Somit argumentiert Segermann (2000, S. 342) für die Verwendung von einem alltagssprachlichen und umgangssprachlichen Lexikon, im DaF-Unterricht.

Genauso schlägt Funk (2004, S. 47) vor, dass die Lernenden an der Wortschatzauswahl beteiligt sein sollen und meint, dass das Lehrbuch anleiten soll, um zwischen Inhaltswörter und Funktionswörter zu unterscheiden. Weiter soll das Lehrbuch Lernstrategien zum Wortschatzerwerb vermitteln und öfters die gleichen Worten repetieren, um das Memorieren zu optimieren.

Kurtz (2016, S. 445f) meint ebenso, dass das Lehrbuch unterschiedliche Werkzeuge für das Wortschatzlernen zur Verfügung stellen soll. Texte gehören zu dieser Ressource sowie die Wörterlisten, die nur zielsprachig gestaltet sein können, oder auch zweisprachig. Sämtliche Inhalte des Lehrbuchs können für den Wortschatzerwerb verwendet werden. Darüber hinaus betont Kurtz (2016, S. 448), dass das Wortschatzlernen sich nicht auf einzelne Wörter begrenzen soll, sondern dass Wörter im Kontext erlernt werden sollen. Er schlägt Aufgaben wie Schreibwerkstätte vor, wo die Lernenden Wörter aus verschiedenen Texten oder Wörterbüchern sammeln und in sogenannte Wörternetzen ordnen. Gleich viel Zeit soll verwendet werden im Unterricht für die Form und die Bedeutung der Wörter.

Das Wortschatzlernen wird laut Kühn (2010, S. 1252) als ein Mittel für Leseverständnis und Schreibkompetenz oft verwendet, aber soll als ein eigener Bestandteil des Fremdsprachenerwerbs gesehen werden. Der Lexikonerwerb hört aber eng mit den restlichen Fähigkeiten des Fremdsprachenerwerbs zusammen. Die Wortschatzarbeit soll sich nicht an einzelnen Wörtern orientieren, auch Kühn argumentiert dafür, dass Wörter im Kontext mit Text erworbt werden. Kühn (2010, S. 1255) betont weiter, dass es an geeigneten Materialien für den Wortschatzerwerb mangelt. Er meint, dass Lehrbücher die Arbeit mit Wörtern im Kontext zu Texten gestalten sollen.

GeR (Skolverket, 2009, S. 146) gibt verschiedene Vorschläge dafür, welche Wörter die Lernenden erwerben sollen. Innerhalb thematischer Abschnitte des Lehrbuchs können Lehrkräfte Stichwörter oder Merksätze auswählen, die kommunikativ oder für die Sprache an sich notwendig sind. Lehrkräfte können auch die am häufigsten verwendeten Worte auswählen, Wörter aus authentischen Texten verwenden oder den Lexikonerwerb natürlich entwickeln lassen.

3.4 Grammatik

Der Kursplan für moderne Sprachen (Skolverket, 2019, S. 68) beschreibt das Thema Grammatik wie folgt: „Språkliga företeelser som uttal, intonation, grammatiska strukturer, stavning och interpunktion i det språk som eleverna möter.“. Grammatik soll ein Teil des Unterrichts sein, und damit auch ein Teil des Lehrbuchs.

Laut Summer (2016, S. 448ff.) hat das Lehrbuch, zusammen mit der Lehrkraft, eine wichtige Funktion für den Erwerb von Grammatik. Es sei ein entscheidender Faktor für das Lernen der Grammatik, dass das Lehrbuch kreativ und zielstrebig mit Grammatik umgeht. Der Aufbau des Lehrbuchs prägt den Grammatikerwerb, der oft entweder eine deduktive oder induktive Grammatikvermittlung hat. In der deduktiven Grammatikvermittlung wird eine neue grammatische Regel in einem Text präsentiert, danach wird die Regel vereinfacht, und die Lernenden dürfen zuletzt Übungen zu der grammatischen Struktur durchführen. In der induktiven Grammatikvermittlung werden Lernende eingeladen, selber die Grammatik zu entdecken, auszuprobieren und die Strukturen zu verwenden. Durch die deduktive Grammatikvermittlung wird handlungsorientiertes Lernen gefördert, was Summer bevorzugt.

Majjala (2007a, S. 545ff.) stellt fest, dass Grammatik in DaF-Lehrbüchern einer Progression folgen soll. Es soll systematisch aufgebaut sein und mit Umweltverknüpfung, damit die Regeln und die Grammatik in dem realen Leben eingesetzt werden können. Um dies umsetzen zu können, empfiehlt Majjala Lückentexte, da die Textart zum Beispiel über die Kultur informiert. Auch Börner, Edelhoff, et al. (2011, S. 43) schlagen vor, dass Grammatik durch authentische Übungen erwerbt werden soll, dadurch werden grammatische Strukturen im richtigen Kontext verwendet, verstanden und gelernt, um die kommunikative Fertigkeit zu fördern. Sie meinen, dass wenn Grammatik in konstruierten, unnatürlichen Texten gelernt werde, die Sprache ihre natürliche Art verliere. Weiterhin meint Majjala (2007a, S. 545ff.), dass ein kreativer und spielerischer Vorgang mit Grammatik vorteilhaft ist, damit die Motivation der Lernenden verstärkt wird. Es ist zu bevorzugen, Grammatik zusammen mit der Ausgangssprache zu unterrichten und zu üben. Dieser Vorgang verwendet die kontrastiven Möglichkeiten und lässt die Lernenden deren vorherige Kenntnisse an Sprachen und Grammatik verwenden. Auch Majjala und Tammenga-Helmantel (2016, S. 545) meinen, dass die Verwendung der Muttersprache vorteilhaft ist, besonders in Erklärungen und Übungen und der Vergleich zwischen Muttersprache und Deutsch macht die grammatischen Strukturen für Lernende deutlicher. Auch Ciepielewska-Kaczmarek (2010, S. 115) empfiehlt, dass das Lehrbuch Vergleiche zwischen der Ausgangssprache und der

Zielsprache anbietet. Der interlinguale Vergleich kann das Vorwissen den Lernern nutzen, um die Ähnlichkeiten, der Sprachen zu sehen.

Wie im 2. Kapitel dargestellt, wurden früher andere sprachdidaktische Theorien und Methoden bevorzugt. Um grammatische Regeln und Strukturen zu lernen und zu automatisieren, wurden in der audiolingualen Methode oft Drillübungen verwendet. Funk (2004, S. 46) schlägt vor, dass Grammatik oft und häufig geübt werden soll, um die Strukturen zu automatisieren und lernen. Roche (2016, S. 468) weist aber darauf hin, dass Drillübungen zu vermeiden sind, weil es Kommunikation nicht fördert. Stattdessen empfiehlt er eine Progression von Übungen, welche durch das ganze Lehrbuch folgen und die schon bei dem Lexikonerwerb anfängt. Durch diesen Vorgang macht es den Lernenden möglich, systematisch die grammatischen Regeln zu lernen, selber zu entdecken und auch zu automatisieren. GeR (2009, S. 147f) meint, dass Aufgaben wie z. B. Übersetzung von Muttersprache in die Zielsprache, Multiple-Choice-Verfahren, Lückenaufgaben, Ersatzübungen und nach Muster Sätze verfassen die grammatische Fertigkeit entwickeln.

Der Stockholmer Kriterienkatalog (vgl. Turon, 2015, S. 61ff.) nennt den grammatischen Teil des Lehrbuchs als einen der wichtigsten Bestandteile. Der Kriterienkatalog meint auch, dass die Texte hinsichtlich der Grammatik und Kommunikation aufgebaut werden sollen, dies soll die kommunikative Fertigkeit fördern. Am besten soll die grammatische Darstellung des DaF-Lehrbuchs so sein wie jene im muttersprachlichen Unterricht und es soll auch kontrastiv mit Zielsprache und Muttersprache gearbeitet werden.

3.5 Kultur- und Landeskunde

Der DaF-Unterricht an schwedischen Grundschulen soll nicht nur die Sprache vermitteln, sondern Lernende sollen sich auch mit dem deutschsprachigen Raum auseinandersetzen. Dazu gehört die Kultur, Traditionen, das soziale Leben, gesellschaftliche Bedingungen, das politische System und das Schulsystem in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Liechtenstein (DACHL-Länder) (Skolverket, 2019, S. 65).

Eine der Kompetenzen, welche im Kulturteil aufgebaut soll, ist die interkulturelle Kompetenz. Diese Kompetenz, die in jedem Fach der schwedischen Schule entwickelt werden soll, soll auch das Verständnis von anderen Kulturen und Ländern umfassen (Skolverket, 2019, S. 8). Auch GeR (Skolverket, 2009, S. 101) betont die Bedeutung von interkultureller Kompetenz, damit Lernende die eigene Gesellschaft und Kultur in den Zusammenhang der Gesellschaft und Kultur der neuen Sprache setzen können. Ciepielewska-

Kaczmarek (2010, S. 114) betont, dass das Lehrbuch ein großer Teil der Entwicklung dieser Kompetenz ausmacht. Durch das Lehrbuch können sich Lernende anderen Perspektiven und kulturellen Eigenheiten bewusst werden, welche in den deutschsprachigen Regionen bedeutend sind. Ciepielewska-Kaczmarek empfiehlt weiterhin authentische Werke und Texte für die Arbeit mit Kultur und insbesondere für die Entwicklung von interkultureller Kompetenz. Beispiele, wie die authentischen Werke verwendet werden können, sind nicht vorhanden.

Nicht nur für die interkulturelle Kompetenz ist das Lehrbuch Teil der kulturellen Bausteine. In jenen Fällen, in denen die Lehrkraft nicht Muttersprachler/in ist, oder die Kultur der DACHL-Länder nicht bekannt ist, muss das Lehrbuch die Stelle der Lehrkraft einnehmen (Friederici, 2019, S. 295).

Um die Kulturkenntnis der DACHL-Länder bei den Lernenden zu fördern, sollen möglichst viele unterschiedliche Textarten verwendet werden. Es soll vermieden werden, den Unterricht nur auf dem Lehrbuch beruhen zu lassen. Textarten wie Zeitungsartikel, Romane und audiovisuelle Materialien wie Fernsehen und Filme geben Lernenden eine größere Perspektive und Verständnis von der Kultur. Es besteht auch die Gefahr, dass die Lehrbuchherausgeberinnen und -ausgeber die Kultur nicht vollständig darstellen und beschreiben können. Dieses wird auch problematisch, da oft von positiven Teilen der Kultur berichtet wird und auf negative Aspekte der Kultur verzichtet wird. Der DaF-Unterricht soll ein Gesamtbild der DACHL-Kultur schildern (Maijala, 2007a, S. 549ff.; Maijala, 2007b, S. 26). Dies bedeutet, dass wenn es im Lehrbuch an verschiedenen Textarten mangelt, es mit authentischen Texten ergänzt werden soll.

Der Stockholmer Kriterienkatalog (vgl. Turon, 2015, S. 61ff.) schlägt vor, dass der Alltag der Menschen in den DACHL-Ländern dargestellt wird, mit Menschen, Frauen und Männern, aus unterschiedlichen Ständen. Maijala (2007a, S. 550) beschreibt die Schilderung der Alltagskultur als „eine der wichtigsten Herausforderungen für die Lehrwerkgestaltung“. Die Alltagskultur und die kontrastive Behandlung der Alltagskultur gilt als ein Motivationsfaktor, um Deutsch zu lernen (Maijala, 2007b, S 26).

Nicht nur die vielfältige Kultur der DACHL-Länder soll unterrichtet werden, sondern auch die verschiedenen Varietäten der deutschen Sprache sollen Teil des Unterrichts sein. Diese werden in Lehrbücher oft vergessen, und die Standardsprache wird bevorzugt (Maijala, 2007a, S. 553).

3.6 Sprache, Gestaltung und Layout des Lehrbuchs

Die Sprache des Lehrbuchs kann das Lernen erschweren oder vereinfachen, je nachdem, wie sie organisiert und aufgebaut ist. Mit Lehrbuchsprache sind die Begriffserklärungen, Aufgabenerklärungen, Grammatikerklärungen und Texte innerhalb des Lehrbuchs gemeint. Die Lehrbuchsprache ist zu einer charakteristischen Textart geworden, welche eine vereinfachte Version der authentischen Sprache ist. Durch die Umwandlung der Sprache wirkt sie oft forciert. Die Sprache des Lehrbuchs erklärt und vereinfacht Begriffe und Texte, damit sie zielgruppenspezifisch und zweckgemäß sind. Das Lehrbuch und dessen Sprache soll den Lerner durch die Themen und Inhalte leiten (Maijala, 2007a, S. 549; Wikman, 2004, S. 100).

Das Lehrbuch kann auf unterschiedliche Art gestaltet werden, um das Lernen zu fördern und unterstützen. Um ein Verhältnis zu der Kultur der DACHL-Länder zu bekommen, ist es vorteilhaft, dass es Fotos, Illustrationen und Landkarten von der Umgebung gibt, welche als Zusatz zum Text funktionieren sollen. Die Texte, Fotos und Illustrationen sollen eine Einheit schaffen, die zusammen ein Thema aufbauen (Maijala, 2007a, S. 548). Hingegen hat Wikman (2004, S. 100) in seiner Studie herausgefunden, dass zu viele Bilder, Fotos und Illustrationen das Lernen nicht unterstützt.

Anhand von Faktoren wie das Alter des Lerner, die Lerntraditionen und die Lernerfahrung sollen die Themen und die Progression des Lehrbuchs organisiert werden. Diese unterscheiden sich in verschiedenen Klassen, Schulen und Ländern. Dadurch werden Lehrbücher unterschiedlich für Kinder, Jugendliche und Erwachsene gestaltet. Für Kinder und Jugendliche sind farbenfrohe und einfallsreiche Lehrbücher vorzuziehen. Durch strukturierte Themen soll die Lernprogression von sämtlichen Fertigkeiten geleitet werden. Sprachstrategien, Lernstrategien, Lerntechniken und Lernprozesse sind auch Themen, welche das Lehrbuch den Lernern vorstellen und lehren soll. Themengeleitet sollen sämtliche Fertigkeiten und Wissensgebiete des DaF-Unterrichts parallel behandelt werden (Börner et al., 2011, S.36ff.; Friederici, 2019, S. 289f). Ciepielewska-Kaczmarek (2010, S. 112) betont die Bedeutung der Möglichkeit, individuell mit dem Lehrbuch arbeiten zu können, anhand von eigenen Entscheidungen und Interessen. Dies bietet eine Gelegenheit, auch außerhalb des Unterrichts selbstständig zu lernen.

Ein weiteres Kriterium für das Lehrbuch ist, dass es anhand geltender Lehrpläne und Kurspläne orientiert ist. Kommerzielle Lehrbücher entsprechen öfters schon den Zielen der Lehr- und Kurspläne, damit sie im Unterricht verwendet werden. Das Lehrbuch soll die

Curricula an die Lerner vermitteln und schildert die Ziele der Fertigkeiten, welche die Lehr- und Kurspläne vorgeben. Weiterhin soll das Lehrbuch auch den Stufen des GeR entsprechen und diese verdeutlichen (Funk, 2004, S. 44f; Krumm, 2011, S. 1215).

4 Diskussion

In diesem Kapitel wird mit Hilfe der Literatur die Fragestellung beantwortet. Zuerst werden die gefundenen Kriterien in einer Liste zusammengestellt. Anschließend wird weiterer Forschungsbedarf dargestellt, und am Schluss gehe ich darauf ein, wie ich die gefundenen Kriterien in meiner zukünftigen beruflichen Rolle umsetzen kann.

Die im vorherigen Kapitel genannten Kriterien für ein DaF-Lehrbuch werden in diesem Abschnitt als eine Liste zusammengestellt. Ausgewählt wurden die Kriterien, auf die sich die Literatur einigermaßen einigte. Ein DaF-Lehrbuch für die schwedische Grundschule soll, laut der Literatur, die folgenden Kriterien erfüllen:

- an den geltenden Lehrplänen und Kursplänen orientiert sein
- die Lehrbuchsprache soll zielgruppenspezifisch sein, und die Lernenden bei dem Lernen leiten
- thematisch aufgebaut sein
- die Lernprogression organisieren
- die Verwendung von sprachlichen und nicht-sprachlichen Strategien lehren und anspornen
- angemessene Anzahl von Illustrationen und Bilder enthalten, welche den Lernstoff verdeutlichen sollen
- interlinguale Vergleiche zwischen L1 und L3 ermöglichen
- sämtliche Fertigkeiten des Fremdspracherwerbs parallel behandeln
- Der Grammatikerwerb soll deduktiv vorgehen, in der L1 unterrichtet werden und von authentischen Texten und Kontexten ausgehen.
- Der Wortschatz soll in einem Kontext gelernt werden, und zusammen mit Lernenden ausgewählt werden.
- eine Vielfalt von Hörübungen anbieten, mit Aufgaben vor, während und nach dem Hören
- kulturelle Kompetenz, durch Kenntnis der DACHL-Ländern, entwickeln

- Die Kultur- und Landeskunde soll die Alltagskultur und ein Gesamtbild der Kultur in ihrer Vielfalt darstellen. Zusätzlich sollen die Lernenden Sprechvarietäten begegnen.
- eine Vielfalt von Texten und Textsorten anbieten, um das Leseverständnis zu fördern. Aufgaben für das Leseverständnis sollen vor, während und nach dem Lesen stattfinden.
- Sprechaufgaben sollen kommunikations- und handlungsorientiert sein, z. B. Chorsprechen, vorlesen und freies Sprechen.
- Die Aufgaben in dem Lehrbuch sollen sich auf das Alltagsleben der Lernenden beziehen.

Dass das Lehrbuch einen wichtigen Teil des Unterrichts ausmacht, wurde schon im zweiten Kapitel festgestellt. Das Lehrbuch muss mal die Rolle der Lehrkraft und mal die Rolle des Reiseführers übernehmen. Ein Lehrbuch mit hoher Qualität ist folglich ein entscheidender Faktor für einen gelungenen Unterricht. Wie das Schulgesetz (SFS 2010:800) bestimmt, soll die Ausbildung auf „vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet“ beruhen, und dies gilt auch für die Lehrbuchwahl.

Deshalb ist überraschend, dass einige der Quellen nicht auf Literaturstudien oder empirischen Studien beruhen, sondern eher auf die Ansichten der VerfasserInnen. Würden Lehrkräfte den Tipps und Methoden von Segermann (2000) folgen, würden diese nicht auf Forschungsergebnissen beruhen. Obwohl die Ansichten und Kriterien, welche Segermann präsentiert, mit der kommunikations- und handlungsorientierten Sicht der Sprache übereinstimmen, sind es eben Ansichten und Meinungen, die in empirischer Forschung erprobt werden müssen.

Um den Vorschriften des Schulgesetzes zu folgen, können Lehrkräfte die Kriterien von z. B. Maijala (2007a) wählen. Die sind deutlich mit Forschungsergebnissen begründet. Wenn Lehrkräfte diesen Kriterien folgen würden, wäre ihr Unterricht vielseitig, kommunikations- und handlungsorientiert und von Lernenden beeinflusst gestaltet. Maijalas Kriterien stammen auch aus ihrer Unterrichtserfahrung und geben viele wertvolle Tipps für die Lehrbuchwahl. Auch die Kriterien von Ciepielewska-Kaczmarek (2010) beruhen auf Forschung, und durch ihre Vorschläge für die Lehrbuchwahl würde eine gut begründete Wahl stattfinden. Eine Zusammenstellung der Kriterien von Ciepielewska-Kaczmarek und von Maijala sind am ausführlichsten, und wären die, die ich in meiner Praxis später verwenden würde.

Es besteht in der gefundenen Literatur Unklarheit darüber, auf welche Schulstufen sich die jeweiligen Kriterien richten. Es könnte behauptet werden, dass die gleichen Kriterien und Empfehlungen für Lehrbüchern gelten, unabhängig von Alter der Lernenden oder Schulstufe. Jedoch könnte dafür argumentiert werden, dass die Kriterien anhand von Schulstufen variieren, da die Bedürfnisse der Lernenden unterschiedlich sind. Grundschullernende haben andere Bedürfnisse als Erwachsene, die Deutsch für die Arbeit lernen. Friederici (2019) ist eine der wenigen, die die Zielgruppe spezifisch diskutiert und erklärt, wie dies die Wahl eines Lehrbuchs beeinflussen könnte.

Viel der verwendeten Forschungsliteratur stammt aus anderen Ländern als Schweden, und einige wenige Artikel beziehen sich auf einen anderen Fremdsprachenunterricht als DaF. Trotzdem ist es meiner Meinung nach auf die schwedischen Umstände übersetzbar. Der DaF-Unterricht kann unabhängig vom geografischen Standort gleich gestaltet werden. Trotzdem wäre es für diese Arbeit vorteilhaft mit Forschung gewesen, wenn es mehr Forschung über den schwedischen Kontext gegeben hätte. Diese würde gezielte und spezifische Ergebnisse und Kriterien hervorbringen, welche vielleicht die Antwort auf die gestellte Fragestellung verändern würde. Aus Platzmangel wurde in dieser Arbeit auf Studien und Literatur verzichtet, welche globale, regionale und lokale Lehrbücher behandelt haben (z.B. Maijala & Tammenga-Helmantel, 2016). Diese hätte eine interessante Sichtweise hinzugefügt, welche unter schwedischen Bedingungen noch nicht viel erforscht ist.

Zuletzt kann festgestellt werden, dass generell noch Forschungsbedarf in diesem Bereich besteht. Es gibt zwar genügend Literatur für den DaF-Bereich, allerdings wurde keine Forschung für den DaF-Bereich spezifisch in Schweden gefunden. Weiterhin besteht auch Forschungsbedarf für konkrete Kriterien und Wünsche, die auf empirischer Forschung beruhen. Für die zweite Examensarbeit wäre es interessant, die gängigsten Lehrbücher an schwedischen Grundschulen anhand der obengenannten Kriterien zu analysieren.

5 Literaturverzeichnis

- Ammert, N. (2011). Om läroböcker och studiet av dem. In: N., Ammert. (red.). *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. (S. 25–41). Lund: Studentlitteratur.
- Badstübner-Kizik, C. (2016). Hör- und Hör-Sehverstehen. In E., Burwitz-Melzer, G., Mehlhorn, C., Riemer, K., Bausch, & H., Krumm, (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (S. 93–97). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Börner, O., Edelhoff, C., Rebel, K., Schmidt, T., & Schröder, K. (2011). Funktion und Profil von Lehrwerken in der Epoche von Standards und Kompetenzen. *FLuL-Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40(2), 31-48.
- Ciepielewska-Kaczmarek, L. (2010). Neue Ansätze in der DaF-Methodik und ihre Konsequenzen für die Lehrwerkgestaltung. *Glottodidactica. An international Journal of Applied Linguistics*, 36, 107-118.
- Engel, U., Halm, W., Krumm, H. J., Ortmann, W. D., Picht, R., Rall, D., ... & Wierlacher, A. (1977). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Englund, B. (1999). Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(4), S. 327–348.
- Englund, B. (2006). *Vad har vi lärt oss om läromedel?: En översikt över nyare forskning: Underlagsrapport till Skolverkets läromedelsprojekt*. Stockholm: Skolverket.
- Friederici, L. (2019). Vorschlag für eine pluriperspektivische Analyse der Zielgruppe zur Auswahl eines neuen Lehrwerks oder: Vergesst die Lehrer nicht!. *Pandaemonium Germanicum*, 22(37), 281–301.
- Fuchs, E., Niehaus, I. & Stoletzki, A. (2014). *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: V&R unipress.
- Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen - ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*, 3(04), 41-47.
- Gehring, W. (2018). *Fremdsprache Deutsch unterrichten: Kompetenzorientierte Methodik für DaF und DaZ*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket lyft tänkandet. Språk och lärande*. 2 Aufl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Krumm, H-J. (2010). Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In H-J., Krumm, C., Fandrych, B., Hufeisen, & C., Riemer, C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Band 2*. (S. 1215–1227). Berlin, New York: De Gruyter Mouton.

- Krings, H.P. (2016). Schreiben. In E., Burwitz-Melzer, G., Mehlhorn, C., Riemer, K., Bausch, & H., Krumm, (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (S. 107–111). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Kurtz, J. (2016). Lehr-/Lernmaterialien und Medien zum Wortschatzlernen. In E., Burwitz-Melzer, G., Mehlhorn, C., Riemer, K., Bausch, & H., Krumm, (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (S. 445–448). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Kühn, P., (2010). Materialien für das Wortschatzlehren und -lernen. In H-J., Krumm, C., Fandrych, B., Hufeisen, & C., Riemer, C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Band 2*. (S. 1215-1227). Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Liedke, M. (2010). Vermittlung der Sprechfertigkeit. In H-J., Krumm, C., Fandrych, B., Hufeisen, & C., Riemer, C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Band 1*. (S. 983-991). Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Maijala, M. (2007a). Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Informationen Deutsch Als Fremdsprache*, 34(6), 543-561.
- Maijala, M. (2007b). Zum Lehrwerkalltag in britischen und finnischen Lehrwerken für das Fach Deutsch—Von Stadtmenschen, Landeiern und Mülltonnen. *GFL-German as a Foreign Language*, 3, 25-48.
- Maijala, M., & Tammenga-Helmantel, M. (2016). Regionalität als Stärke? Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43(5), 537-565.
- Reinke, K. (2016). Lehr-/Lernmaterialien und Medien zur Ausspracheschulung. In Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K., & Krumm, H. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (S. 442–456). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Roche, J. (2016). Kriterien für die Auswahl von Lernmaterialien und Medien. In E., Burwitz-Melzer, G., Mehlhorn, C., Riemer, K., Bausch, & H., Krumm, (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (S. 466–471). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Segermann, K. (2000). Eine neue Lehrwerk-Konzeption: Lehrbuch für Lehrer–Lernmaterialien für Lernenden. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 47(4), 339–348.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:185. *Skolförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: Lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2006). *Läromedlens roll i undervisningen. Grundskolelärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. (Rapport nr. 284.) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2018* (6. Auflage). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. (1980) *Läroplan för grundskolan 1980: Lgr 80*. Stockholm: Liber Läromedel/Utbildningsförlaget.
- Summer, T. (2016). Lehr-/Lernmaterialien und Medien zum Grammatiklernen. In E., Burwitz-Melzer, G., Mehlhorn, C., Riemer, K., Bausch, & H., Krumm, (Hrsg). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (S. 448–452). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Tornberg, U. (2009). *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups.
- Turon, N. (2015). *Deutschlehrwerke in Finnland. Lehrwerkanalysen der Lehrwerkreihen „Genau“ und „Panorama Deutsch“*. (Doctoral dissertation, Magisterarbeit. Universität Oulu Abteilung für Germanische Philologie).
- Waters, A., (2009) Advances in Materials Design. In M.H., Long, & C.J., Doughty, (Eds.). *The handbook of language teaching*. (S. 311–326) Chichester: Wiley-Blackwell.
- Wikman, T. (2004). *På spaning efter den goda läroboken: Om pedagogiska texters lärande potential*. Åbo: Åbo akademis förlag.