

das hinnehmbar sein. Aber der letzte Block (»Vom Text zur Grammatik«) berechtigt zu höheren Erwartungen.

Die Integration der Grammatikvermittlung in Textarbeit scheint grundsätzlich eine Selbstverständlichkeit, die nur gelegentlich benannt (Scherer, 365) oder spezifiziert werden muss (Thurmair, 414 über »textsortenbezogene Grammatikarbeit«). Aber sollten dann nicht die Textproben als Untersuchungsgegenstand und -ziel im Mittelpunkt stehen!? Stattdessen bleibt es öfter bei inhaltlicher Paraphrase oder bloßem Zitat (z. B. Benns Gedicht bzw. Kleists *Kohlhaas*-Eröffnung in Klotz). Als Zitat ohne Auswertung bildet *Rotkäppchen auf Juristendeutsch* (Thurmair, 428 f.) ein Anhängsel im »Abschluss und Ausblick« nach einer Serie von Gebrauchstext-Beispielen mit markierten Satzteilen und Formen. Auch eine grammatische Beschreibung der Satzteile ist noch keine Textarbeit: Goethes *Beherzigung* (Redder, 395) erscheint zwar in der Erläuterung als zweistrophiges Gedicht, aber nicht im Druckbild. Ohne formal-inhaltliche Würdigung steht dieses Stück Literatur nur als Dreingabe, nach seitenlangem Ringen um eine Satz-Definition, was als Kampf gegen »Wort-Satz-Dichotomie« im Herausgeber-Vorspann (11) kürzer und einfacher zu verstehen war.

Der Vorwurf, unnötig kompliziert zu theoretisieren, auf Kosten konkreter Sprach- und Textarbeit, trifft leider gerade die vier Aufsätze im Block »Vom Text zur Grammatik«, während die meisten vorhergegangenen Beiträge, trotz ihrer speziellen Grammatikthemen, den versprochenen Überblick durch übersichtliche Darstellung und anregenden Praxisbezug erleichtern. Damit eröffnet der Band tatsächlich *Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen* für die ganze heterogene Adressatengruppe, wie von den Herausgebern prognostiziert, »im Spannungsfeld zwischen Deutschunterricht, Lehrerausbildung und Germanistikstudium« (12).

► Kurtz, Jürgen (Koord.):

Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung. Tübingen: Narr, 2011 (FluL 40.2). – ISBN 978-3-8233-9391-7. 144 Seiten, € 24,90

(Dorothea Spaniel, Jena)

Es gehört ohne Frage zu einer der wichtigsten Kompetenzen von Lehrenden, Lehrwerke für ihr zu unterrichtendes Fach sowohl in Bezug auf die Lernergruppe als auch auf die angestrebten Lehr- und Lernziele hin bewerten zu können. Dabei ist die begründete Auswahl eines Lehrwerkes von vielen Faktoren abhängig. Allein für Deutsch als Fremdsprache gibt es von den vier großen Verlagen in Deutschland derzeit mehr als 50 Titel für das Sprachniveau A1. Seit dem *Mannheimer Gutachten* (1977) stehen Lehrenden und institutionellen Entscheidungssträgern zwar eine Reihe von Kriterienkatalogen zur Analyse und Begutach-

tung von Lehrwerken zur Verfügung (vgl. u. a. Kast/Neuner 1994; Funk 2004), aber selten wird in der Praxis ein Lehrwerk nach der Vielzahl der Kriterien analysiert, um seine Eignung für einen bestimmten Lehrkontext zu prüfen. Hinzu kommt, dass die meisten Kriterien von einer Terminologie geprägt sind, die für Lehrende, die kein philologisches Studium absolviert haben, schwer verständlich sein dürfte. Zusätzlich handelt es sich in der Regel um normative Vorgaben, die i. d. R. keiner empirischen Absicherung aus der Unterrichtsforschung gegenübergestellt werden. Gerade an diesem Punkt knüpft der vorliegende Sammelband an, wenn Kurtz in seinem Einführungsbeitrag für Lehrwerkverwendungsforschung plädiert, da »die tatsächlichen Verwendungsweisen von Lehrwerken in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts in der Forschung bislang nur eine vergleichsweise geringe Beachtung gefunden haben« (4 f.). Fünf Fragenkomplexe stehen daher für die Autoren der Beiträge im Mittelpunkt (vgl. 7 f.):

- Wie stellen sich heutige Lehrwerke für das Lehren und Lernen fremder Sprachen in der Schule dar und wie gelingt es ihnen, den gesellschaftlichen und technologischen Wandlungsprozessen zu entsprechen?
- Wie versuchen sie der derzeitigen bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion (Kompetenzorientierung) gerecht zu werden?
- Inwieweit haben fremdsprachliche Unterrichtsansätze und -konzepte (z. B. task-based learning) Eingang in aktuelle Lehrwerke gefunden?
- Was denken Lehrende und Lernende über das von ihnen genutzte Lehrwerk?
- Wie sieht die Zukunft von Lehrwerken aus?

Einschränkend muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich die Beiträge auf Lehrwerke zu den Schulfremdsprachen (Englisch, Französisch, Russisch) in Deutschland beziehen und somit sowohl Lehrwerke für die Erwachsenenbildung als auch Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache, außer im Beitrag von Britta Hufeisen, unberücksichtigt bleiben. Es kann aber vorweggenommen werden, dass die Erkenntnisse trotzdem auf andere Lehrsituationen übertragbar sind.

Der erste Beitrag von Engelbert Thaler fasst den Stand der Lehrwerkforschung mit Blick auf die Schulfremdsprache Englisch zusammen. Einleitend geht er (in Anlehnung an Kurtz 2010) davon aus, dass sich Lehrkräfte in drei Typen einteilen lassen, deren Lehrwerknutzung von »hält sich gänzlich an die inhaltliche und sprachliche Progression« des Lehrwerks, über »ergänzt« das Lehrwerk »um selbst erstellte und aus anderen Lehrwerken kopierte Materialien« zu »erstellt Unterrichtsmaterialien weitgehend selbst oder übernimmt sie aus diversen Lehrwerken« (15) eingestuft werden kann. Auch wenn sich beide Autoren bemühen, diese Typeneinteilung, »über deren prozentuale Verteilung« in der Unterrichtspraxis es keine empirischen Studien gibt (ebd.), nicht zu bewerten, verfolgt die Argumentation doch die Idee, dass sich ein guter Lehrer von seinem Lehrwerk emanzipiert

und Unterrichtsmaterialien selbst erstellt. Diese Meinung spiegelt sich in der Tradition der Lehrwerkkritik wider, in der Lehrwerke häufig als »stilles Curriculum« oder »heimlicher Lehrplan« gesehen werden. Zudem führe der Lehrwerkeinsatz und »die Überfülle zusätzlicher Medien« zum Verlust »echter Kommunikation« im Unterricht (Thornbury 2000, zit. auf S. 17). Trotz dieser Kritik finden Lehrwerke nach einer Umfrage unter Schülern eine hohe Akzeptanz bei den Nutzern (vgl. 19). Zudem erleichtern sie Lehrkräften eine systematische Unterrichtsplanung, und auch »fachdidaktische und curriculare Neuerungen lassen sich am effektivsten durch Lehrwerke disseminieren« (18). Allerdings nutzen (nach einer Umfrage unter 150 Gymnasiallehrern für Englisch) nur 20 % der Lehrenden regelmäßig ein Lehrerhandbuch, was für sie die größte Hilfestellung bei der Unterrichtsvorbereitung sein könnte (vgl. 23). Abschließend plädiert der Autor daher für eine Lehrerausbildung, die Lehrende »in stärkerem Maße als bisher« mit den wichtigsten Kriterien der Lehrwerkanalyse vertraut mache (25). Der folgende Beitrag ist von verschiedenen Kollegen der *English Academy* verfasst. Damit Lehrwerke den individuellen Lernwegen der Lerner Rechnung tragen können, ist es ihrer Meinung nach eine der größten Herausforderungen der nächsten Lehrwerkgeneration, modularisierte Einheiten anzubieten, die aufeinander aufbauen, sich ergänzen und in einem Mix unterschiedlicher Methoden bearbeitet werden können (vgl. 38 f.). Schon jetzt bieten die Verlage vielfältige Zusatzmaterialien für das Unterrichten im digitalen Medienverbund (plattformgestützter Fremdsprachenunterricht, z. B. Moodle, Whiteboard-Materialien, DVDs mit authentischen Filmsequenzen) und Materialien für das außerschulische Selbstlernen an (vgl. 39). Hier wird in den nächsten Jahren die Frage beantwortet werden müssen, wie sich das Zusammenspiel dieser Materialien, ausgehend vom »gedruckten Lehrwerk als Impulsgeber« (40), gestalten wird und wie der didaktische Mehrwert der einzelnen Medien tatsächlich genutzt wird. Letztlich verweisen die Autoren auf die Veränderungen im schulischen Bereich, denen sich Lehrwerksautoren stellen müssen, wie die Evaluationskultur und neue Schulformen (z. B. Inklusionskonzepte). Den Abschluss des Beitrages bildet eine Liste von zehn Qualitätsmerkmalen eines »guten Lehrwerks« (43), denen exemplarisch Lehreraußerungen zum »idealen Lehrwerk« (44) gegenübergestellt werden. Mehlhorn und Wapenhaus stellen in ihrem Beitrag zu neuen Russischlehrwerken fest, dass sich gerade für diese Sprache die »Diskrepanz zwischen der Relevanz von Schulbüchern [...] und der Vernachlässigung in Forschung und Lehrerbildung« (49) zeige. Außer einzelnen Lehrwerksrezensionen finden sich nach Meinung der Autorinnen »keine Publikationen zu didaktisch-methodischen Fragen« der Entwicklung und des Einsatzes von Russischlehrwerken an Schulen (ebd.). Daher ist es das Ziel des Aufsatzes aufzuzeigen, »wodurch sich die aktuelle Lehrwerksgeneration für Russisch als zweite und dritte Fremdsprache auszeichnet« und von Vorgängerlehrwerken unterscheidet (ebd.). Im Ergebnis der Analyse

heben die Autorinnen hervor, dass die Lehrwerke eine »Vorreiterrolle« (58) in der Umsetzung von Mehrsprachigkeitsansätzen wahrnehmen. So werden nicht nur Sprachvergleiche zwischen dem Russischen und der Muttersprache der Lerner, sondern auch weiteren bereits gelernten Fremdsprachen wie Englisch, Französisch, Latein und sprachenübergreifende Übungen zu Panslawismen angeboten. Der Einschätzung von Lehrwerken für den Französisch- und Spanischunterricht an deutschen Schulen widmen sich gleich zwei Aufsätze, wenn auch mit unterschiedlichem Fokus. Im Mittelpunkt der Untersuchung von Grünewald steht die Förderung interkultureller Kompetenz, während Martinez allgemein Kompetenzorientierung ins Zentrum ihrer Überlegungen stellt. Die Förderung interkultureller Kompetenz bewegt sich nach Ansicht des Autors in einem Spannungsfeld: Einerseits müssen Lehrwerke den Schülern »Besonderheiten fremder Kulturräume und somit Orientierungswissen« (65) vermitteln, andererseits sei dadurch oft eine Vereinfachung komplexer Phänomene notwendig, die für Schüler häufig aufgrund des kognitiven und sprachlichen Niveaus noch nicht ausreichend reflektiert werden können, so dass Stereotypisierungen möglich sind.

Mit der Einführung von Bildungsstandards für die erste Fremdsprache hat die Kultusministerkonferenz (KMK) in Deutschland das Konzept der interkulturellen Kompetenz in drei Bereiche unterteilt, die als Analyse Kriterien für Lehrwerke dienen können: einen kognitiven Aspekt (soziokulturelles Orientierungswissen), einen kognitiv-attitudinalen Aspekt (Umgang mit Stereotypen, Perspektivenwechsel, Kulturkontrastivität) und einen handlungsbezogenen Aspekt (Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen) (vgl. 66). Nach Analyse von zur Zeit im Sekundarbereich eingesetzten Französisch- und Spanischlehrwerken kommt der Autor zu dem Ergebnis, dass bislang der kognitive Bereich überwiege, wobei in erster Linie ethnische und kulturelle Differenzen in der Zielkultur aufgezeigt werden (80 f.). Ein Blick in ein Lehrwerk für den Erwachsenenunterricht zeige jedoch, dass auch die anderen Bereiche zur Förderung interkultureller Kompetenz in Lehrwerken umgesetzt werden könnten.

Martinez beginnt ihren Beitrag mit den Worten, dass der Erfolg von kompetenzorientiertem Unterricht »von der Weiterentwicklung der Lehrwerke [...] und nicht von deren Abschaffung« (83) abhängen. Ausgehend von der Definition von Kompetenz und der Benennung der vier Kompetenzbereiche, die im GER festgeschrieben sind, arbeitet sie Merkmale des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts heraus, die wiederum die Lehrwerksgestaltung beeinflussen müssten. Hierzu erstellt sie eine Liste, wie Lehrwerke kompetenzorientierte Lernaktivitäten, also Aufgaben, anbieten müssten. Dazu zählen beispielsweise (87):

- »Lösen die Aufgabenformate Sprachhandlungen und Lernprozesse aus, die mehrsprachige und mehrkulturelle Ressourcen mobilisieren?«
- »Fördert das Lehrwerk Kooperation und Interaktion zwischen den Lernenden?«

Im Weiteren geht sie auf das Prinzip der Rückwärtsplanung, also das Planen der Einzelschritte von der Zielaufgabe her, ein (89), die systematische Verbindung von Kompetenzen und Strategien (92) sowie die Selbstevaluationskompetenz (94). Für alle Konzepte bietet sie positive Beispiele aus Lehrwerken an.

Der Beitrag von Hufeisen plädiert für den didaktischen Ansatz der Mehrsprachigkeitsförderung, der darauf beruht, mitgebrachte und bereits erlernte Fremdsprachen durch »Bewusstmachung und Einübung fremdsprachenlernstrategischer Verfahren« (107) verstärkt in den Fremdsprachenunterricht einzubeziehen. Dazu sollten auch Lehrwerke Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik umsetzen, wie es bisher beispielsweise für Deutsch nach Englisch (DaF nE) in Arbeitsmaterialien wie *Deutsch ist easy* (Kursiša/Neuner 2006) geschieht. Zudem sollte die erstgelernte Fremdsprache, in der Regel Englisch, der Vorbereitung weiterer Spracherwerbsprozesse dienen. Sprachenübergreifender Unterricht bzw. Lehrmaterialien, die sprachenübergreifend arbeiten, sind ihrer Meinung nach bislang eher selten, z. B. im DaF-Lehrwerk für Jugendliche *deutsch.com* (2008). Die Autorin verweist im Weiteren auf zwei Materialien, die zum einen vom Thüringischen Landesinstitut für Lehrerfortbildung und zum anderen während einer Projektwoche an einem Darmstädter Gymnasium erstellt wurden und eine Sammlung sprachenübergreifender Aufgaben enthalten.

Der letzte Beitrag des Bandes gibt schließlich einen Ausblick auf mögliche Arbeiten zur Lehrwerkverwendungsforschung. Er gibt die Ergebnisse einer Lehrer- und Schülerbefragung an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen zum Einsatz eines Englischlehrwerkes wider (die vollständigen Fragebögen können beim Autor angefordert werden). Die Schüler geben mehrheitlich an, dass Hör- und Hör-/Sehmaterialien nur selten oder nie eingesetzt werden, obwohl sie aber deren Einsatz wünschen (124 f.). Die Hälfte der Lehrpersonen erachtet den Einsatz ebenfalls als »(zwingend) notwendig« (127), sind jedoch mit dem Übungsangebot zu den Materialien nicht zufrieden. Übereinstimmend meinen Lehrer und Schüler zudem, dass Whiteboards nicht für das unterrichtliche Arbeiten genutzt werden. 60 % der Lehrer geben an, dass sie diese als »überflüssig« (127) erachten. Dieses Ergebnis ist einerseits alarmierend, wenn man bedenkt, welche Kosten die Kultusministerien der einzelnen Bundesländer in die Anschaffung der elektronischen Tafeln investiert haben. Andererseits bestätigt sich ein Befund, der auch auf Tagungen zum Einsatz von interaktiven Whiteboards (z. B. 2011 an der FSU Jena¹) herausgearbeitet wurde: Ohne die entsprechende Fortbildung der Lehrkräfte führt die Anschaffung neuer Medien nicht zu Veränderungen im Klassenzimmer. Den Abschluss des Bandes bilden zwei kurze Pro-Contra-Statements zur Frage, ob Fehler für die Bewertung »out« sind, und ein achtseitiger Rezensionsteil. Wie bereits eingangs erwähnt, unterstreicht der Band die Notwendigkeit einer Lehrwerkforschung und Lehrerausbildung, die mit Ergebnissen dieser Forschung auch vertraut macht.

Anmerkung

1 <http://www.alm.uni-jena.de/internationale-whiteboardtagung-2011>

Literatur

Funk, Hermann (2004): »Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag«, *Babylonia – Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen* 41, 3 (2004) [<http://babylonia.ch>].

Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 1994.

Kursiša, Anta; Neuner, Gerhard: *Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen »Deutsch nach Englisch« für den Anfangsunterricht*. Ismaning: Hueber, 2006.

Kurtz, Jürgen: »Zum Umgang mit dem Lehrwerk im Englischunterricht.« In: Fuchs, Eckhardt u. a. (Hrsg.): *Schulbuch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 149–163.

Neuner, Gerhard u. a.: *deutsch.com*. Ismaning: Hueber, 2008.

Thornbury, Scott: »A Dogma for EFL«, *IATEFL Issues* 153 (2000), 2.

► Lamping, Dieter (Hrsg.):

Handbuch Lyrik. Theorie, Analyse, Geschichte. Stuttgart: Metzler, 2010. – ISBN 978-3-476-02346-9. 451 Seiten, € 69,95

(Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen)

Dieter Lamping, der auch in der Lyrikforschung seit Jahren engagierte Mainzer Professor für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft, hat unter Mitarbeit zahlreicher philologischer Spezialisten einen in der Forschung dringend benötigten Band zur Theorie und Geschichte der Lyrik ediert.

Während Rudolf Brandmeyer eine konzise historische Tour d’Horizon über die Theorie und Poetik der Lyrik gibt und dabei den Wechsel von der Normpoetik zur Autorenpoetik akzentuiert, stellt Fabian Lampart Positionen aktueller poetologischer Diskussionen vor. Bemerkenswert ist die Gleichzeitigkeit diverser moderner und antimoderner Poetiken sowie die Tatsache, dass die politische Zäsur von 1989/90 in Deutschland auch eine poetologische Rolle spielt. Unter den auch theoretisch profilierten Dichtern werden Hans Magnus Enzensberger, Antonio Porta und Durs Grünbein hervorgehoben. Rüdiger Zymners prägnanter Überblick über Lyriktheorien vom 18. Jahrhundert bis heute präsentiert bahnbrechende literaturwissenschaftliche Werke wie Käthe Hamburgers *Die Logik der Dichtung* von 1968.

In seinem Überblick über verschiedene Methoden der Lyrikinterpretation listet Dieter Lamping besonders exemplarisch gewordene Einzelanalysen auf, etwa