

DANIELA ANTON

Inter- und transkulturelles Lernen im Englischunterricht

Eine didaktische Analyse
einschlägiger Lehrbücher



PLURALITÄT
INTERKULTURALITÄT
TRANSKULTURALITÄT
INTER- UND TRANSKULTURELLES LERNEN
KULTURELLES LERNEN
INDIVIDUELLE HYBRIDITÄT
KULTURELLE IDENTITÄT(EN)
GLOBALE VERNETZUNGEN

Universitätsverlag
WINTER
Heidelberg



ANGLISTISCHE FORSCHUNGEN

Band 456

Begründet von
Johannes Hoops

Herausgegeben von
Rüdiger Ahrens
Heinz Antor
Klaus Stierstorfer



DANIELA ANTON

Inter- und transkulturelles Lernen im Englischunterricht

Eine didaktische Analyse
einschlägiger Lehrbücher

Universitätsverlag
WINTER
Heidelberg

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8253-6643-8

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2017 Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg
Imprimé en Allemagne · Printed in Germany
Umschlaggestaltung: Klaus Brecht GmbH, Heidelberg
Druck: Memminger MedienCentrum, 87700 Memmingen
Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlorfrei gebleichtem
und alterungsbeständigem Papier

Den Verlag erreichen Sie im Internet unter:
www.winter-verlag.de

Meiner Familie

VORWORT

Die vorliegende Studie zu inter- und transkulturellem Lernen im Englischunterricht wurde im Jahr 2016 als Dissertationsschrift von der Philosophischen Fakultät I der Bayerischen Julius-Maximilians-Universität Würzburg angenommen.

Ziel der Arbeit ist es, Lehrbücher für den Englischunterricht der Sekundarstufe I inhaltlich sowie methodisch-didaktisch bezüglich ihres Potentials für die Anregung interkultureller Lernprozesse zu untersuchen und Anschlussmöglichkeiten für transkulturelles Lernen zu identifizieren. Sie steht damit sowohl in der Tradition inter- und transkultureller Fremdsprachendidaktik als auch der landeskundlichen Lehrwerkanalyse, einer Forschungsdisziplin, die ich während meines Studiums der Anglistik und Germanistik an der Universität Würzburg durch durch meinen Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. Rüdiger Ahrens, OBE, kennen lernen durfte. Ihm gilt mein tiefster Dank dafür, dass er meine Ideen und Projekte während des Promotionsstudiums jederzeit unterstützt hat und mir im Laufe der Entstehung dieser Arbeit vielfältige Denkanstöße gegeben hat. Auch über räumliche Distanzen hinweg war er mir bei der Anfertigung und der Fertigstellung dieser Arbeit jederzeit ein Mentor. Bedanken möchte ich mich auch bei Frau Prof. Dr. Maria Eisenmann für die Erstellung des Zweitgutachtens und die intensiven Diskussionen während des Rigorosums.

Mein Dank gilt weiterhin der FAZIT-Stiftung, die mein Promotionsvorhaben sowie damit verbundene Konferenzen und Forschungsaufenthalte finanziell gefördert hat. Ebenfalls möchte ich mich bei der MERKUR-Stiftung bedanken, die die Veröffentlichung dieser Arbeit großzügig unterstützt. Dasselbe gilt für die Universität Würzburg, durch die mir im Jahr 2016 der Bildungsforschungspreis verliehen wurde

Schließlich möchte ich all jenen Menschen danken, die mich während der Phase meiner Promotion unterstützt und ermutigt haben, und die mich insbesondere auch darin bestärkt haben, mein Ziel auf dem Weg von der universitären zur schulischen Berufslaufbahn nicht aus den Augen zu verlieren. Besonderer Dank gebührt hier meiner Familie und meinen Freunden. Sie haben in den letzten Jahren viel Geduld mit meiner Lebenssituation aufgebracht und durch ihre Unterstützung maßgeblich dazu beigetragen, diese Arbeit zu verwirklichen.

Heidelberg, Februar 2017
Daniela Anton

INHALTSVERZEICHNIS

1.	Einleitung.....	1
1.1.	Grundsätzliche Überlegungen.....	1
1.2.	Zielsetzung, Forschungsdesign und Aufbau der Arbeit	3
1.3.	Bezugswissenschaften und Forschungsstand	4
2.	Lehrbuchanalyse und Lehrbuchkritik	9
2.1.	Das Lehrbuch als Medium im Englischunterricht.....	9
2.1.1.	Stellung und Funktion des Lehrbuches im Medienverbund.....	11
2.1.2.	Das Lehrbuch als Mediator interkulturellen Lernens	16
2.1.3.	Die visuelle Gestaltung von Lehrbüchern und die Rolle von Bildern im Rahmen des inter- und transkulturellen Lernens	18
2.2.	Die wissenschaftliche Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke	23
2.2.1.	Ein Überblick über die Genese von Lehrwerkanalyse und -kritik.....	25
2.2.2.	Zur Entwicklung der landeskundlichen und interkulturellen Lehrwerkanalyse und -kritik	28
2.2.3.	Methodische Konzeptionen wissenschaftlicher Lehrwerkanalyse und -kritik.....	33
3.	Theoretische Grundlagen für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Kultur.....	39
3.1.	Kultur als Unterrichtsgegenstand – eine Rechtfertigung.....	40
3.1.1.	Begriffsinhalte von Kultur – eine historische Perspektive	41
3.1.2.	Der Kulturbegriff: eine Annäherung an die Begriffsverwendung im Rahmen der Fremdsprachendidaktik.....	43
3.2.	Die Vermittlung von Kultur im schulischen Kontext.....	48
3.2.1.	Die historische Entwicklung der Beschäftigung mit kulturellen Inhalten	48
3.2.2.	Das didaktische Konzept des interkulturellen Lernens	51
3.2.3.	Transkulturelle Kompetenz als neues Zielprinzip?	57
3.2.4.	Ein unterrichtstheoretischer Vorschlag – die Verbindung von inter- und transkulturellem Lernen.....	65

3.3.	Persönlichkeitsspezifische Einflüsse auf kulturelle Lernprozesse.....	68
3.3.1.	Entwicklungspsychologische Faktoren – kognitive Entwicklungsprozesse	68
3.3.2.	Persönlichkeitsbezogene Faktoren – die Entwicklung von Identität	71
3.3.3.	Motivationale Faktoren – die Interessen der Lerner und die Wirkung von Lehr- und Lernmaterialien	73
4.	Verfahren und Kriterien einer interkulturell-transkulturellen Lehrbuchanalyse.....	77
4.1.	Die Verankerung kultureller Inhalte in Curricula und Richtlinien	77
4.1.1.	Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen	78
4.1.2.	Die Bildungsstandards	80
4.1.3.	Abgrenzung und Bestimmungen von Curricula, Richtlinien und Lehrplänen.....	83
4.2.	Das Korpus der Lehrbuchanalyse	90
4.3.	Verfahren und Kriterien der Lehrwerkkritik und -analyse	92
4.3.1.	Inhaltsfelder und Aufbau der Analyse.....	92
4.3.2.	Kriterienkatalog zur Beurteilung kultureller Inhalte und inter- und transkultu- reller Entwicklungsmöglichkeiten.....	94
5.	Persönliche Lebenswelten – Individuen in ihren Beziehungsgefügen	97
5.1.	Die Lehrbuchpersonen als Lerngegenstände des Englischunterrichts.....	98
5.1.1.	Die Lehrbuchpersonen als Individuen.....	99
5.1.2.	Familienformen und familiäres Zusammenleben in den Lehrbüchern	115
5.1.3.	Soziale Beziehungen zwischen Lehrbuchcharakteren.....	122
5.1.4.	Zusammenfassung.....	124
5.2.	Die Betrachtung der Lehrbuchpersonen aus didaktischer Perspektive.....	125
5.2.1.	Lernerorientierung – Identifikationspotentiale für die Lerngruppe	125
5.2.2.	Übungsformate zur Stärkung der Lernerorientierung.....	130
5.2.3.	Vorschläge für eine transkulturelle Ausrichtung der <i>peer</i> -Struktur	134
6.	Erfahrungswelten – Situations- und Themenfelder des Alltags	139
6.1.	Daseinsgrundfunktionen als relevante Themenschwerpunkte.....	140
6.1.1.	Lehrbuchpersonen in alltagsrelevanten Kontexten.....	144
6.1.1.1.	Die Wohnsituation der Lehrbuchfamilien als soziokultureller Indikator.	145
6.1.1.2.	Familiäre Routinen und Alltag im Kontext der Lehrbuchfamilien.....	148
6.1.1.3.	Die Bewegung im öffentlichen Raum	152
6.1.1.4.	Ernährungsgewohnheiten als kulturelle Informationsträger	155

6.1.2.	Die Darstellung der Arbeitswelt als Bestandteil des Familienlebens	162
6.1.3.	Die Ausgestaltung der Freizeit	166
6.1.4.	Die Darstellung von Schule und schulischem Lernen	175
6.1.5.	Feste und Feiertage im kulturellen Handlungskontext	182
6.1.6.	Zusammenfassung	187
6.2.	Alltag im Kontext der Lerner- und Handlungsorientierung	189
6.2.1.	Das Alltagsleben als lernerorientierter Kontext	191
6.2.2.	Produktions-, Handlungs- und Aufgabenorientierung.....	196
6.2.3.	Ausweitung der Daseinsgrundfunktionen im transkulturellen Dialog.....	201
7.	Öffentliche Lebenswelten – Zugehörigkeiten im Kontext von Werten und Normen	203
7.1.	Die Darstellung kultureller Identität im modernen Englischunterricht	204
7.1.1.	Regionale und nationale Ausprägungen abgebildeter Identitätsstrukturen.....	205
7.1.1.1.	London – Tourismusmetropole und multikulturelle Kapitale	207
7.1.1.2.	Das Vereinigte Königreich als kulturelles Konglomerat.....	212
7.1.1.3.	Der Einbezug weiterer anglophoner Lebensräume	218
7.1.2.	Multikulturelles Großbritannien – die Darstellung ethnischer Minderheiten	225
7.1.3.	Werte und Normen im Kontext unterschiedlicher Verhaltenskulturen	230
7.1.3.1.	Kontextgebundene Verhaltensweisen	231
7.1.3.2.	Höflichkeit als Kultur(en)spezifischer Wert	233
7.1.3.3.	Integration und Inklusion als Wertmaßstäbe	235
7.1.4.	Zusammenfassung.....	239
7.2.	Wertevermittlung und der Umgang mit stereotypen Darstellungen	243
7.2.1.	Methodisch-didaktische Verarbeitung stereotyper Darstellungen.....	243
7.2.2.	Die aufgabengesteuerte Reflexion von Werten, Normen und Einstellungen	247
7.2.3.	Der Aufbau transkultureller Wertestrukturen.....	252
8.	Transkulturelle Lebenswelten – globale Vernetzungen und individuelle Hybridität.....	255
8.1.	Globale Ideen im Wirkungsgefüge lokaler Texte.....	255
8.1.1.	Sprache als kulturelles Gut oder Englisch als Verkehrssprache?	256
8.1.1.1.	Die Darstellung von Regiolekten und sprachlichen Varianten.....	257
8.1.1.2.	Englisch als <i>lingua franca</i> – eine theoretische und praktische Betrachtung.....	261

8.1.2.	Globale Themen und Herausforderungen	265
8.1.2.1.	Globalisierung – wirtschaftliche Vernetzungen und ihre Auswirkungen	266
8.1.2.2.	Politische Dimensionen in der Darstellung globaler Zusammenhänge	269
8.1.2.3.	Ökologische Folgen globaler Vernetzungsprozesse	274
8.1.3.	Zusammenfassung	276
8.2.	Die methodisch-didaktische Entwicklung globaler und dynamischer Räume	279
8.2.1.	Globale Vernetzungen und die Teilhabe an transkulturellen Prozessen	279
8.2.2.	Literarische Annäherungen an hybride Identitätswürfe	286
8.2.3.	Identitätskonstruktion auf der Grundlage transkultureller Prinzipien	292
9.	Ergebnisse und Perspektiven	297
9.1.	Zusammenfassung der Erkenntnisse	298
9.2.	Möglichkeiten des Einbezugs der Erkenntnisse in der Lehrbuchgestaltung	303
9.3.	Perspektiven und Ausblick auf weitere Forschungsdesiderate	305
10.	Literaturverzeichnis	307
10.1.	Lehrbücher	307
10.1.1.	Hauptschule und verwandte Schularten	307
10.1.2.	Gesamtschule und differenzierende Schularten	307
10.1.3.	Realschule und verwandte Schularten	308
10.1.4.	Gymnasium	308
10.2.	Lehrerhandbücher	309
10.3.	Lehrpläne und Richtlinien	309
10.4.	Sekundärliteratur	311
10.5.	Online Dokumente	343

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1	Bildtypologie nach Macaire und Hosch	19
Abb. 2	Bildfunktionen nach Wolfgang Hallet	21
Abb. 3	Schematische Darstellung der fünf <i>Savoirs</i> nach Byram	56
Abb. 4	Standards für interkulturelles Lernen – Grundlegendes	87
Abb. 5	Standards für interkulturelles Lernen – Orientierungswissen	87
Abb. 6	Standards für interkulturelles Lernen – Werte, Haltungen und Einstellungen	88
Abb. 7	Standards für interkulturelles Lernen – Handeln in Begegnungssituationen.....	88
Abb. 8	Inhaltsfelder für die Vermittlung transkultureller Kompetenzen	89
Abb. 9	Übersicht über das Korpus der Lehrbuchanalyse.....	91
Abb. 10	Kriterien für die Sachanalyse interkultureller Inhalte und Fragestellungen	95
Abb. 11	Kriterien für die methodisch-didaktische Analyse interkultureller Inhalte und Fragestellungen.....	96
Abb. 12	Kriterien für die Analyse von Bildmaterial.....	97
Abb. 13	Übersicht über die Verteilung der weiblichen und männlichen Lehr- buchkinder in den Abbildungen der Lehrbücher für die 5. und 6. Jahrgangs- stufe	100
Abb. 14	Verteilung der Abbildungen der Lehrbuchcharaktere in den Büchern des Cornelsen-Verlags	101
Abb. 15	Verteilung der Abbildungen der Lehrbuchcharaktere in den Büchern des Diesterweg-Verlags	101
Abb. 16	Verteilung der Abbildungen der Lehrbuchcharaktere in den Büchern des Klett-Verlags.....	102
Abb. 17	Ethnische Zusammensetzung der <i>peer group</i> in den Lehrbüchern für die 5. Jahrgangsstufe.....	104
Abb. 18	Vergleich der Abbildungsformen der Protagonisten in den Bänden für die 5. und 6. Jahrgangsstufe.....	108
Abb. 19	Abbildungshäufigkeit und Abbildungsdichte in den Büchern für die 5. und 6. Jahrgangsstufe.....	109
Abb. 20	Beispiel für eine Abbildung mit überwiegend illustrativer Funktion.....	110
Abb. 21	Beispiel für eine Abbildung mit überwiegend semantischer Funktion.....	110
Abb. 22	Beispiel für eine Abbildung mit überwiegend repräsentationaler Funktion.....	110
Abb. 23	Beispiel für eine Abbildung mit überwiegend kognitiver Funktion	111

Abb. 24	Beispiel für eine Fotografie mit überwiegend illustrativer Bildfunktion	111
Abb. 25	Beispiele für die fotografische Umsetzung der repräsentationalen Bildfunktion.....	113
Abb. 26	Familienstrukturen der zentralen Lehrbuchfamilien (5. Jahrgangsstufe)	115
Abb. 27	Bindung der Themenfelder des Alltags an die Lehrbuchpersonen – 5. und 6. Jahrgangsstufe.....	141
Abb. 28	Verteilung der Themenfelder des Alltags in den Lehrbüchern für die 5. Jahrgangsstufe.....	141
Abb. 29	Verteilung der Themenfelder des Alltags auf die einzelnen Lehrbücher der 5. Jahrgangsstufe.....	142
Abb. 30	Verteilung der Themenfelder des Alltags in den Lehrbüchern für die 6. Jahrgangsstufe.....	143
Abb. 31	Verteilung der Themenfelder des Alltags auf die einzelnen Lehrbücher der 6. Jahrgangsstufe.....	143
Abb. 32	Wohnsituation der Lehrbuchfamilien in den Lehrbüchern für die 5. Jahrgangsstufe	145
Abb. 33	Übersicht über die berufliche Betätigung der Lehrbucheltern	163
Abb. 34	Auftreten der unterschiedlichen Sportarten in den Büchern für die 5. Jahrgangsstufe	166
Abb. 35	Überblick über die ausgeübten <i>outdoor activities</i> in <i>New Highlight 2</i>	167
Abb. 36	Vergleich des Auftretens der Sportarten in den Büchern für die 5. Jahrgangsstufe	167
Abb. 37	Überblick über Feiertage und Zeremonien in den Lehrbüchern für die 5. Jahrgangsstufe.....	182
Abb. 38	Überblick über Feiertage und Zeremonien in den Lehrbüchern für die 6. Jahrgangsstufe.....	183
Abb. 39	Beispiele für die Präsentation Schottlands in visuellem Material	214
Abb. 40	Ernährungsgewohnheiten unterschiedlicher Jugendlicher in Großbritannien	227
Abb. 41	Beispiel für Ratschläge bezüglich des Verhaltens bei Mobbing	236
Abb. 42	Beispiel für die Einübung höflicher Sprachformen in <i>Green Line 1</i>	247
Abb. 43	Beispiel für die Kombination expliziter Hinweise auf Höflichkeitskonventionen, der impliziten Anwendung und der Umsetzung durch die Lerner in <i>New Highlight 3</i>	248
Abb. 44	Übersicht über die in den Lehrbüchern aufgeführten Sprachen der Britischen Inseln	258
Abb. 45	Englisch in unterschiedlichen Regionen des Vereinigten Königreichs	259
Abb. 46	Beispiel für die Darstellung von Vor- und Nachteilen der Globalisierung	266

1. Einleitung

1.1. Grundsätzliche Überlegungen

Die veränderten sozialen Realitäten moderner Gesellschaften bedingen die Notwendigkeit der Beherrschung von Fremdsprachen im beruflichen und privaten Bereich.¹ Dabei wird erfolgreiche Sprachverwendung sowohl von der Kenntnis sprachlicher Strukturen in ihren Funktionszusammenhängen, als auch vom Bewusstsein über kulturelle Muster in ihren konfigurativen Ausprägungen bestimmt.²

Um dieser Tatsache gerecht zu werden, werden die realen und vermeintlichen Folgen von Migration und Multikulturalität pädagogisiert, sodass sie im Unterricht Behandlung finden können.³ Insbesondere dem Fremdsprachenunterricht wird hohes Potential für die Auseinandersetzung mit kulturellen Identitätswürfen und die Ausbildung eines gefestigten Selbstbildes durch den Umgang mit Anderem zugeschrieben. Die Modalitäten der unterrichtlichen Behandlung hängen dabei von geltenden fremdsprachendidaktischen und bezugswissenschaftlichen Theorien und Erkenntnissen ab. Neuorientierungen und Paradigmenwechsel in den Theoriebildungen der Literatur- und Kulturwissenschaften, die sich mit Blick auf die vergangenen Jahre beispielsweise auf die Bestimmung grundlegender Konzepte wie Kultur, Identität oder Sprache beziehen,⁴ finden fortschreitend Eingang in die Fremdsprachendidaktik, sodass der Einfluss poststrukturalistischer und postkolonialer Theoriebildung nicht mehr zu negieren ist. Sie wirken sich insbesondere in der Integration der kulturellen Identität, des *third space* sowie der Transkulturalität aus.⁵ Dieses in den 90er Jahren entstandene Konzept geht

¹ Die steigende Bedeutung der Fremdsprachen ergibt sich u.a. aus der verstärkten internationalen Zusammenarbeit, neuer Formen der Kommunikation, der Migration und einer aus diesen Faktoren erwachsenden Sprachenpolitik (cf. Ingeborg Christ und Rudolf de Cillia, „Fremdsprachenunterricht an Schulen in deutschsprachigen Ländern“, in: Karl-Richard Bausch *et al.*, eds., *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke, 2007, 77).

² Cf. Arnd Witte, „Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess“, in: Adelheid Hu und Michael Byram, eds., *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*, Tübingen: Narr, 2009, 52.

³ Cf. Christel Adick, „Inter-, multi-, transkulturell: über die Mühen der Begriffsarbeit in kulturübergreifenden Forschungsprozessen“, in: Alfred Hirsch und Ronald Kurt, eds., *Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, 106.

⁴ Cf. Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning, eds., *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, Trier: WVT, 2007, 1.

⁵ Cf. Britta Freitag-Hild, *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik. British Fictions of Migration im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 2010, 10f.

von einer Neudefinition kultureller Gegebenheiten aus, die sich nicht mehr mit traditionellen Kulturdefinitionen vereinbaren lassen:

Raum, Bewegung, Geschichte(n) und Erfahrungen sowohl von Individuen als auch von Gemeinschaften werden zunehmend miteinander verknüpft und fordern auf diese Weise den herkömmlichen Kulturbegriff [...] heraus.⁶

Dem institutionalisierten Fremdsprachenunterricht kommt folglich die Verantwortung zu, diesen Veränderungen der kulturellen Landschaft Rechnung zu tragen, indem er einen Beitrag dazu leistet, „auf essentialistische Vorstellungen von Kultur und Identität aufmerksam zu machen und Lernende im Sinne eines zeitgemäßen pluralistischen und hybriden Verständnisses dieser Kategorie für die Pluralität, Heterogenität und Hybridität individueller und kultureller Identitätskonzepte zu sensibilisieren.“⁷

Herausforderungen ergeben sich dabei beispielsweise aus der alltagssprachlichen Verwendung des Kulturbegriffes, die sich weiterhin meist mit traditionellen Auffassungen deckt,⁸ sowie aus der Notwendigkeit der unterrichtlichen Aufarbeitung der vielfältigen kulturellen und sprachlichen Vorerfahrungen der Lerner.⁹ Eine wichtige Rolle bei der Herausbildung eines kulturellen Bewusstseins und der Aneignung von Strategien und Haltungen, die im Umgang mit Fremdem sowie in der Ausbildung und Reflexion eines gefestigten Selbstbildes wirksam werden können, kommt im Fremdsprachenunterricht dem Lehrbuch zu. Da Lehrbuchinhalte einflussreiche Größen in der Mediation zwischen Kulturen darstellen, sind sie imstande, als solche einen Beitrag zur Entstehung eines pluralen, heterogenen und hybriden Kulturverständnisses zu leisten:

They can become the auxiliary means to promote mutual understandings between cultures as well as powerful tools to deal with cultural diversity.¹⁰

⁶ Britta Saal, „Kultur in Bewegung. Zur Begrifflichkeit von Transkulturalität“, in: Michiko Mae und Britta Saal, eds., *Transkulturelle Genderforschung. Ein Studienbuch zum Verhältnis von Kultur und Geschlecht*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, 21.

⁷ Britta Freitag, „British Fictions of Migration: Theorie und Praxis inter- und transkultureller Ansätze in der Literaturdidaktik“, in: Sabine Doff und Torben Schmidt, eds., *Fremdsprachenforschung heute. Interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven*, Frankfurt a.M.: Lang, 2007, 181.

⁸ Cf. Adelheid Hu, „Grenzüberschreitung durch Aufbrechen erstarrter sprachlicher Konventionen: Neuinszenierungen von ‚Kultur‘ und ‚Sprache‘ in der Rhetorik postkolonialer Theoriebildung“, in: Susanne Duxa et al., eds., *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christiane Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*, Tübingen: Narr, 2005, 103.

⁹ Als Ursachen für frühe fremdsprachliche und -kulturelle Kontakte können der Gebrauch englischer Ausdrücke in deutschsprachiger Kommunikation, die durch Medien und Reisen erweiterten Möglichkeiten zum Kontakt mit englischer Sprache, „sowie die aufgrund von Migrationsbewegungen zunehmende Zahl mehr- oder anderssprachiger Menschen, mit denen Schüler kommunizieren bzw. die selbst Fremdsprachen lernende Schüler sind“, angeführt werden (Annelie Knapp-Potthoff, „Erwerb einer ersten Fremdsprache im Sekundarschulalter“, in: Karl-Richard Bausch et al., eds., 2007, op. cit., 455).

¹⁰ Carlos Tronoso, „The Effects of Language Materials on the Development of Intercultural Competence“, in: Brian Tomlinson und Hitomi Masuhara, eds., *Research for Materials De-*

1.2. Zielsetzung, Forschungsdesign und Aufbau der Arbeit

Die Vielfalt an Lehr- und Lernmitteln, die für den Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stehen, nimmt unmittelbar Einfluss auf die konkrete Unterrichtplanung und ihre Umsetzung.¹¹ Folglich muss die Angemessenheit ihrer Konzeption, ihre Schülergemäßheit und ihre Passung mit den jeweiligen Erkenntnissen der Fachdidaktik sowie ihren Bezugswissenschaften sichergestellt werden. Besonders dem zumeist als Leitmedium fungierenden Lehrbuch, das aufgrund seiner Stellung als indirekter Indikator für den Stand fachdidaktischer Einflüsse und ihrer Umsetzung in der Schule wirken kann, kommt dabei eine wichtige Rolle zu.¹² Aus diesen Gründen soll seine Eignung in Bezug auf das inter- und transkulturelle Lernen in der vorliegenden Arbeit untersucht werden.

Die Arbeit versteht sich als Beitrag zur Lehrbuchanalyse und -kritik und untersucht, welche kulturdidaktischen Konzepte den Lehrbuchreihen zugrunde liegen und wie sich diese in ihrer Progression und ihrer methodisch-didaktischen Umsetzung darstellen. Dabei wird eine synchronische Herangehensweise gewählt, die einen Vergleich der Lehrbücher durch eine Partialanalyse erlaubt und Aussagen zur Qualität der Inhalte, Darstellungsweisen und der methodisch-didaktischen Verfahren ermöglicht. Gegenstand der Untersuchung ist ein Textkorpus von 56 Englischlehrbüchern der neueren und neuesten Generation für die Sekundarstufe I, die in der Bundesrepublik Deutschland zugelassen sind und an staatlichen Schulen Verwendung finden.¹³ Die Analyse entsprechender Texte und Arbeitsaufträge, die inhaltlich mit der Vermittlung interkultureller Kompetenzen verbunden sind, erfolgt dabei auf der Basis begründeter Kriterien hinsichtlich ihrer Darstellung sowie ihrer methodisch-didaktischen Umsetzung. Zusätzlich werden Anregungen und Anschlussmöglichkeiten für transkulturelle Lernprozesse formuliert, sodass es möglich wird, aktuelle kulturelle Gegebenheiten abzubilden und ein Lernen anzustoßen, das modernen Anforderungen an schulische Auseinandersetzung mit kulturellen Phänomenen gerecht wird. Dabei schließen sich diese beiden Formen des Lernens nicht aus, sondern sind vielmehr in der Lage, sich gegenseitig zu ergänzen.

Das Erkenntnisinteresse der Arbeit richtet sich insbesondere auf die Fragen, wie interkulturelle Lernprozesse angestoßen werden, wie diese inhalts- und lerneradäquat aufbereitet werden, welche schulartenspezifischen Besonderheiten auffallen, und welche Anschlussmöglichkeiten für transkulturelle Lernprozesse bestehen. Dazu wird zunächst eine Konzeptualisierung wissenschaftlicher Lehrwerkanalyse geleistet, um die Einordnung der vorliegenden Arbeit in die fachdidaktische Disziplin zu ermöglichen und die Grundlagen für die Lehrbuchanalyse zu legen. Kapitel 3. ergänzt dies um eine grundlegende Theoriebildung zu aktuellen kulturdidaktischen Konzepten, wozu eine Verortung und Definition des Kulturbegriffes geleistet wird. Es werden die fachdidaktischen Konzepte des inter- und transkulturellen Lernens abgegrenzt und ihre Relevanz für modernen Englischunterricht bestimmt, bevor eine Einordnung der Konzepte in

velopment in Language Learning. Evidence for best practice, London: Continuum, 2010, 90.

¹¹ Dies ist besonders aufgrund der Tatsache relevant, dass das Lehrbuch häufig den ersten systematischen Kontakt mit fremdkulturellen Gesellschaften induziert.

¹² Zur Rolle des Lehrbuchs im Fremdsprachenunterricht cf. Kapitel 2.1.1. und 2.1.2.

¹³ Eine Übersicht über das Textkorpus findet sich in Kapitel 4.2.

aktuelle Regelwerke erfolgt und das methodische Vorgehen der Analyse sowie Analysekriterien festgelegt werden.

Kapitel 5. bis 8. enthalten die Analysen der untersuchten Lehrbücher, wobei sie inhaltlich einer Progression von räumlicher Nähe zu globalen Themen folgen. Zunächst werden die dargestellten persönlichen Lebenswelten der Lehrbuchpersonen und Lerner, das soziale Miteinander und ihre zwischenmenschlichen Beziehungen fokussiert und in der methodisch-didaktischen Analyse auf ihre Lernerorientierung untersucht. Abschließend werden Vorschläge für eine transkulturelle Ausrichtung der *peers* ausgearbeitet.

Kapitel 6. und 7. rücken die Beziehung des Individuums zur Gesellschaft in den Fokus, wobei zunächst Situations- und Themenfelder des Alltags im Kontext der Lerner- und Handlungsorientierung untersucht werden, bevor grundsätzliche kontextspezifische und gesellschaftliche Werte und Normen in den Blick geraten, die durch die Lehrbücher thematisiert und vermittelt werden. Hier spielen insbesondere die didaktische Verarbeitung stereotyper Darstellungen sowie die Reflexion von Werten und Normen eine Rolle.

Kapitel 8. beschäftigt sich schließlich mit der Beziehung des Individuums zur Welt, sodass globale Vernetzungen und lokale Ausprägungen entsprechender Erscheinungen untersucht werden. Hierzu zählen auch die Sprachverwendung und die Ausrichtung auf die Verwendung des Englischen als *lingua franca*. Insbesondere die Darstellung global bedeutsamer Themen und Werte findet in diesem Kapitel Berücksichtigung, wobei durch die Untersuchung literarischer Darstellungen ein lokaler Bezug auf individuelle hybride Erscheinungen und die Entstehung von Identitäten geschaffen wird. Die Erkenntnisse werden in Kapitel 9. im Rahmen eines Resümées zusammengefasst, und es werden Verbesserungsvorschläge für die untersuchte Literatur hinsichtlich ihrer Eignung für inter- und transkultureller Lernprozesse formuliert, wobei insbesondere die Abbildung gegenwärtiger hybrider kultureller Realitäten ins Auge gefasst wird.

1.3. Bezugswissenschaften und Forschungsstand

Die vorliegende Arbeit ist zwischen unterschiedlichen Bezugsdisziplinen zu verorten, da sie auf Erkenntnisse im Bereich der Lehrwerkanalyse zurückgreift sowie einen Beitrag zur Theoriebildung im Rahmen des inter- und transkulturellen Lernens leisten will. Um den aktuellen Forschungsstand der landeskundlich orientierten Lehrwerkanalyse sinnvoll abbilden zu können, bedarf es aufgrund des Komplexitätsgrades der methodischen Reflexion einer intensiveren Auseinandersetzung mit entsprechenden Ansätzen, weshalb eine Einordnung der Arbeit in die Forschung in Kapitel 2. geleistet werden soll. An dieser Stelle soll nun auf vergangene und aktuelle Forschungen im Zusammenhang mit inter- und besonders transkulturellem Lernen hingewiesen werden.¹⁴

Bezugspunkte der Arbeit finden sich besonders im Bereich der interkulturellen Fremdsprachendidaktik und der Didaktik des Fremdverstehens, die interkulturelles Lernen und Fremdverstehen als Zielvorstellungen betrachten und in den vergangenen Jahrzehnten die Bildungspolitik und das Lehr- und Lernmaterial in Deutschland maß-

¹⁴ Einen Überblick über fachdidaktische Forschungsrichtungen bietet Hammers Dissertationschrift (cf. Julia Hammer, *Die Auswirkungen der Globalisierung auf den modernen Fremdsprachenunterricht: Globale Herausforderungen als Lernziele und Inhalte des fortgeschrittenen Englischunterrichts: Are we facing the future?*, Heidelberg: Winter, 2012, 10ff.).

geblich beeinflussten.¹⁵ Zusätzlich sind Anknüpfungspunkte im Kontext kulturwissenschaftlicher und postkolonialer Kultur- und Identitätsmodelle wie dem Konzept der Transkulturalität in der Nachfolge Wolfgang Welschs,¹⁶ dem *third space* und der kulturellen Hybridität¹⁷ sowie im inter- und transkulturellen Lernen zu finden.¹⁸ Dabei kommen im Rahmen der Forderung einer kulturwissenschaftlichen Öffnung der Fremdsprachendidaktik insbesondere Vorstellungen von Kultur als Prozess der Bedeutungsaus-handlung zum Tragen,¹⁹ und es wurden verschiedene Versuche unternommen, den Dialog zwischen der Fremdsprachendidaktik und der Kulturwissenschaft voranzutreiben. Maßgeblich daran beteiligt waren beispielsweise Ansgar und Vera Nünning,²⁰ die Sammelbände von Werner Delanoy und Laurenz Volkmann sowie Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning²¹ und, im Bereich der Theoriebildung zum Verhältnis von Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik, Adelheid Hu.²²

¹⁵ Cf. Rüdiger Ahrens, „Die interkulturelle Dimension der englischen Fachdidaktik“, in: Hans Hunfeld und Konrad Schröder, eds., *Was ist und was tut eigentlich Fremdsprachendidaktik. 25 Jahre Fachdidaktik Englisch in Bayern. Eine Bilanz*, Augsburg: Wißner, 1997; Lothar Bredella und Werner Delanoy, eds., *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr, 1999; Lothar Bredella et al., eds., *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg ‚Didaktik des Fremdverstehens‘*, Tübingen: Narr, 2000; Lothar Bredella und Herbert Christ, eds., *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*, Tübingen: Narr, 2007.

¹⁶ Cf. Wolfgang Welsch, „Was ist eigentlich Transkulturalität?“, in: Lucyna Darowska et al., eds., *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz*, Bielefeld: transcript, 2010, 39-66.

¹⁷ Cf. Homi K. Bhabha, *The location of Culture*, London: Routledge, 2004.

Die Übertragung auf den Fremdsprachenunterricht wurde insbesondere durch Kramsch geleistet (cf. Claire Kramsch, „Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht“, in: Lothar Bredella, ed., *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen*. Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, Bochum: Brockmeyer, 1995).

¹⁸ Cf. Britta Freitag-Hild, 2007, *op. cit.*; dies., 2010, *op. cit.*; Johannes Eckerth und Michael Wendt, *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt a.M.: Lang, 2003; Werner Delanoy, „Transculturality and (Inter-)Cultural Learning in the EFL Classroom“, in: ders. und Laurenz Volkmann, eds., *Cultural Studies in the EFL Classroom*, Heidelberg: Winter, 2006a, 233-248.

¹⁹ Cf. Doris Bachmann-Medick, *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*, Tübingen: Francke, 2004; Lutz Küster, „Kulturverständnisse in Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik“, in: Adelheid Schumann, ed., *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts*, Frankfurt a.M.: Lang, 2005; Claus Altmayer, „Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache“, in: Adelheid Hu und Michael Byram, eds., 2009, *op. cit.*

²⁰ Cf. Ansgar Nünning und Vera Nünning, „British Cultural Studies konkret. 10 Leitfragen für einen innovativen Kulturunterricht“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 43/2000.

²¹ Cf. Werner Delanoy und Laurenz Volkmann, eds., 2006, *op. cit.*; Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning, eds., 2007, *op. cit.*

²² Cf. Adelheid Hu „Kulturwissenschaft(en) und Fremdsprachenforschung: Szenen einer Beziehung“, in: Jürgen Quetz und Gert Solmecke, eds., *Brücken schlagen. Fächer Sprachen, Institutionen*. Dokumentation zum 20. Kongress für Fremdsprachendidaktik der

Über die unterschiedlichen Ansätze des Einbezugs von Transkulturalität in den Fremdsprachenunterricht, die terminologische Abgrenzung zu anderen Konzepten sowie über die Reichweite des Konzepts im Hinblick auf den didaktischen Nutzen besteht weiterhin relative Uneinigkeit.²³ In den vergangenen Jahren wurden jedoch viele Versuche der Begriffsbestimmung unternommen. Zu nennen wären hier exemplarisch die Beiträge von Christel Adick, Werner Delanoy, Karen Risager und die von Heinz Antor bzw. Heinz Antor *et al.* herausgegebenen Sammelbände.²⁴ Aktuell besteht dabei die Tendenz, die Begriffe des inter- und transkulturellen Lernens nicht als exklusiv, sondern als komplementär und sich ergänzend zu betrachten und sie deshalb gemeinsam zu untersuchen und aufzuführen. Dies ist beispielsweise in den Bänden von Heinz Antor, Johannes Eckerth und Michael Wendt sowie in der Dissertationsschrift von Britta Freitag-Hild der Fall.²⁵

Im schulischen Bereich spielt bei der Formulierung und der Umsetzung von Vorschlägen zum transkulturellen Lernen generell der Umgang mit literarischen Texten eine entscheidende Rolle, da präsupponiert wird, dass Literaturunterricht, der von der Transkulturalität der fremdkulturellen Lebenswelt ausgeht, „Lernende auch für die internen Differenzen innerhalb kultureller Gemeinschaften, für kulturelle Vernetzungsprozesse und multiple kulturelle Identitätswürfe sensibilisieren“²⁶ kann. Aus diesem Grund liegen vorrangig Forschungsansätze einer hermeneutischen transkulturellen Literaturdidaktik sowie Vorschläge zu ihrer Umsetzung im Unterricht vor.²⁷

Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 2005a, 149-160.

²³ Cf. Britta Freitag-Hild, 2010, *op. cit.*, 12.

²⁴ Christel Adick, 2010, *op. cit.*; Werner Delanoy, 2006a, *op. cit.* und ders., „From ‚Inter‘ to ‚Trans‘? Or: Quo Vadis Cultural Learning?“, in: Maria Eisenmann und Theresa Summer, eds., *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*, Heidelberg: Winter, 2012, 157-167; Karen Risager, *Language and Culture Pedagogy. From a National to a Transnational Paradigm*, Clevedon u.a.: Multilingual Matters, 2007; Heinz Antor, „Inter-, multi- und transkulturelle Kompetenz: Bildungsfaktor im Zeitalter der Globalisierung“, in: ders., ed., *Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz*, Heidelberg: Winter, 2007a; Heinz Antor *et al.*, eds., *From Interculturalism to Transculturalism. Mediating Encounters in Cosmopolitan Contexts*, Heidelberg: Winter, 2010.

²⁵ Cf. Heinz Antor, ed., *Inter- und transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*, Heidelberg: Winter, 2006; Johannes Eckerth und Michael Wendt, eds., 2003, *op. cit.*; Britta Freitag-Hild, 2010, *op. cit.*

²⁶ Britta Freitag-Hild, 2010, *op. cit.*, 60.

²⁷ Cf. Jürgen Erfurt, ed., *Transkulturalität und Hybridität. L'espace francophone als Grenzerfahrung des Sprechens und Schreibens*, Frankfurt a.M.: Lang, 2005; Britta Freitag, 2007, *op. cit.*; Wolfgang Hallet, „Literatur und Kultur im Unterricht. Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz“, in: ders. und Ansgar Nünning, eds., 2007, *op. cit.*; Werner Delanoy, „Transkulturalität und Literatur im Englischunterricht“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37/2008, 95-108; Adelheid Schumann, „Transkulturalität in der Romanistischen Literaturdidaktik. Kulturwissenschaftliche Grundlagen und didaktische Konzepte am Beispiel der *littérature beur*“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37/2008, 81-94; Nora Tunkel, *Transcultural Imaginaries. History and Globalization in Contemporary Canadian Literature*, Heidelberg: Winter, 2012.

Schließlich wurde die Transkulturalität auch auf unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen bezogen, so beispielsweise auf die *gender*-Forschung,²⁸ die Pädagogik²⁹ und die Psychologie, wobei hier insbesondere die Ausbildung einer transkulturellen Identität in den Blick gerät.³⁰ Zwischen den genannten wissenschaftlichen Disziplinen bestehen vielfache Berührungspunkte, sodass einzelne Forschungsarbeiten unterschiedlichen Bereichen zuzuordnen sind und eine klare Zuweisung nicht in allen Fällen möglich ist. Auch die vorliegende Arbeit versteht sich als Dokument disziplinübergreifender Forschung, da sie Bezugspunkte auf den Ebenen der Theoriebildung zur Interkulturalität und Transkulturalität, unterschiedlicher didaktischer und methodischer Disziplinen sowie auch partiell der Pädagogik und Psychologie und insbesondere der wissenschaftlichen Lehrbuchanalyse aufweist. Aus diesem Grund erfolgt in den folgenden Kapiteln zunächst eine theoretische Grundlegung in den entsprechenden Bereichen sowie eine Begründung der Analysekriterien, bevor diese auf das zu untersuchende Textkorpus angewendet werden.

²⁸ Cf. Michiko Mae und Britta Saal, eds., 2007, *op. cit.*

²⁹ Cf. Michael Göhlich et al., eds., *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*, Weinheim: Juventa, 2006; Lucyna Darowska et al., eds., 2010, *op. cit.*

³⁰ Cf. Dietmar Bolscho et al., „Transkulturelle Identitätsbildung – eine Untersuchung mit zukünftigen Lehrkräften“, in: Ursula Carle und Anne Unckel, eds., *Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004, 206-211; Asit Datta, ed., *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion*, Frankfurt a.M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 2005.

2. Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik

Moderne Lehrwerke sehen sich vielfältiger Kritik hinsichtlich ihrer Inhalte und der zugrundeliegenden methodisch-didaktischen Theorien ausgesetzt,¹ weshalb Forderungen nach der Abschaffung des lehrbuchbasierten Unterrichts, mindestens jedoch der Überarbeitung grundlegender Konzeptualisierungen geäußert werden.² Eine Verbesserung der Materialbasis modernen Fremdsprachenunterrichts kann nur auf der Grundlage einer wissenschaftlich fundierten Lehrwerkforschung geschehen. Im Folgenden sollen zunächst die Funktion und der Stellenwert des Lehrbuchs im Lehrwerkverbund dargestellt und seine Rolle bei der Vermittlung kulturgebundener Inhalte analysiert werden. Anschließend wird die Grundlegung einer Lehrwerkkritik und -analyse vollzogen, wobei eine Übersicht der themenrelevanten Forschungsergebnisse geboten und auf zukünftige Forschungsdesiderata hingewiesen wird, bevor abschließend methodische Konzeptionen wissenschaftlicher Lehrwerkanalyse dargestellt werden.

2.1. Das Lehrbuch als Medium im Englischunterricht

Unter einem Lehrbuch versteht man „ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption“, also einer Zielsetzung, Lehrstoffprogression und spezifischen Unterrichtsverfahren, „in dem alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel [...] zwischen zwei Buchdeckeln enthalten sind“.³ Gemeinsam mit weiteren Komponenten, wie Arbeitsheften, auditiven Medien oder grammatischen Beiheften, die spezifische didaktische Funktionen erfüllen, konstituieren sie

¹ Zur Kritik an Lehrwerken cf. u.a. Udo J. Hennig (1999), Martina Gajewski (2000), Krista Segermann (2000), Brigitte C. Wilhelm (2000), Reinhold Freudenstein (2002, 2006), Ursula Vences und Reinhold Freudenstein (2002), Werner Schäfer (2003), Jürgen Gießing (2003, 2004), Eynar Leupold (2004), Axel Vielau (2005), Joachim Kahlert (2010) und Engelbert Thaler (2011).

² Trotz der Forderung nach Abschaffung des Lehrbuchs (cf. Reinhold Freudenstein, „Fremdsprachen lernen ohne Lehrbuch. Zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft fremdsprachlicher Unterrichtsmaterialien“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 48/2001, 9) werden Fortschritte in der Annäherung an die Sprachwirklichkeit konstatiert (cf. Axel Vielau, „Lehrwerk, *quo vadis?* – Einflüsse auf die Lehrwerkentwicklung“, in: Eva Burwitz-Melzer und Gert Solmecke, eds., *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz*, Berlin: Cornelsen, 2005, 137 und 144). Kritisiert wird v.a. die lexikalisch-grammatischen Lernprogression.

³ Gerhard Neuner, „Lehrwerke“, in: Karl-Richard Bausch *et al.*, eds., 2007, *op. cit.*, 399. Ähnliche Definitionen finden sich u.a. bei Dagmar Abendroth-Timmer (1998, 18f.), Michael Wendt (2000b, 8), Werner Wiater (2003b, 12) sowie Uwe Sandfuchs (2010, 19). Banse verwendet den Begriff ‚Schulbuch‘ für das, was nach Neuner unter ‚Lehrwerk‘ verstanden wird (cf. Michael Banse, „Von der Fibel bis zur Formelsammlung Metallberufe“, in: Eckhardt Fuchs *et al.*, eds., *Schulbuch konkret*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 60).

Lehrwerke, wobei das große Angebot an Lehrwerkteilen eine differenzierte, lernerorientierte, realistische und variable Unterrichtsgestaltung ermöglichen soll.

Die Entwicklung der Bücher wird durch fachübergreifende und fachspezifische Faktoren, Einflussfaktoren auf Seiten des Autors sowie die Schwierigkeit des Verbindens von Systematik und Kreativität beeinflusst,⁴ sodass das Endprodukt lediglich eine Kompromisslösung darstellen kann. Zu den fachübergreifenden Faktoren zählen legitime, reflexive, institutionelle sowie materielle Bedingungen, während konstruktive und analytische Bedingungen die fachspezifischen Faktoren konstituieren. Christiane Lehmann ergänzt diese Kategorien durch verlegerische und didaktisch-methodische Determinanten,⁵ wobei aktuell besonders interkulturelles Lernen, die Lernergemäßheit, autonomes Lernen und Differenzierungsmöglichkeiten wichtige Einflussgrößen sind.

Da den Autoren die Aufgabe zufällt, die Konkretisierung zwischen Lehrplan und Lehrbuchentwicklung zu leisten, werden die Lehrbücher implizit neben den idealtypischen Unterrichtsvorstellungen der Lehrplan- und Richtlinienverfasser auch „von den zufälligen eigenen Lehr- und Lernerfahrungen, von den eigenen pädagogischen – letztlich aber auch weltanschaulichen – Einstellungen“⁶ der Autoren geprägt. Die Aufarbeitung, Zusammenstellung, Erstellung und Präsentation von Texten resultiert daraus folgend in einer permanenten Präsenz der Autorenperspektive im gesamten Lehrwerk.⁷

Die diversen Einflüsse auf die Lehrbuchgestaltung sowie ihr Potential, aktuelle Realität abzubilden, werden durch Norman Graves in ihrer Konsequenz zusammengefasst:

[T]o some considerable extent, textbooks are a reflection of the society that produced them. The ethos of a society, its culture, the issues which arise at any particular time and the technological stage of the society all tend to be manifest in textbooks [...].⁸

⁴ Cf. Dagmar Abendroth-Timmer, *Der Blick auf das andere Land. Ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken*, Tübingen: Narr, 1998, 19. Die Einteilung in fachübergreifende und fachspezifische Faktoren leistete Gerhard Neuner bereits 1994 (cf. Gerhard Neuner „Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik“, in: Bernd Kast und Gerhard Neuner, eds., *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis*, München: Langenscheidt, 1994c, 9ff.).

⁵ Cf. Christiane Lehmann, *Mediating London. Die britische Hauptstadt als landeskundliche Themeneinheit in Lehrbüchern für den Englischunterricht in der Sekundarstufe I. Ein methodisch-didaktischer Beitrag zur Lehrwerkkritik*, Heidelberg: Winter, 2010, 7.

⁶ Claudio Nodari, *Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung*, Aarau: Sauerländer, 1995, 63 und 129.

Zur Determinante ‚Autor‘ in Lehrwerken cf. Helmut Heuer et al., „Möglichkeiten der Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik. Vorläufiges Programm eines Arbeitskreises“, in: Helmut Heuer und Richard M. Müller, eds., *Lehrwerkkritik – ein Neuanfang*. Lehrwerke und Curriculum im fremdsprachlichen Unterricht. Eine Schriftenreihe Bd.1, Dortmund: Lensing, 1973, 9.

⁷ Cf. Dagmar Abendroth-Timmer, „Zum Potential von Lehrwerken für das Verstehen anderer Kulturen“, in: Lothar Bredella et al., eds., *Thema Fremdverstehen*, Tübingen: Narr, 1997, 94.

⁸ Norman Graves, *School Textbook Research. The case of geography 1800-2000*, London: Institute of Education, 2001, 1f.

Besonders legitimitative und institutionelle Faktoren wirken bei der Lehrbucherstellung regulierend, da die Zulassung durch die Kultusministerien der Länder die Grundvoraussetzung ihres unterrichtlichen Einsatzes darstellt. Im Rahmen der Prüfung werden beispielsweise „die Übereinstimmung mit der verfassungsmäßigen Ordnung und den Aufgaben der politischen Bildung, [...] die Übereinstimmung mit den Lehrplanrichtlinien“, die Berücksichtigung didaktischer Grundsätze, methodischer Ansätze und „zielgruppenspezifischer Merkmale“⁹ sowie die pädagogische Eignung der Lehrbücher erfasst. Genehmigungsverfahren streben dabei eine Qualitätssicherung an, können jedoch bürokratische Hürden darstellen und somit auf die Lehrwerkkonzeption rückwirken.¹⁰

2.1.1. Stellung und Funktion des Lehrbuches im Medienverbund

Obwohl Petra Dube 1992 konstatierte, die Zeit des weitgehend an das Lehrbuch gebundenen Fremdsprachenunterrichts sei abgelaufen,¹¹ bestimmt dieses insbesondere in der Unter- und Mittelstufe weiterhin den Unterricht.¹² Dabei kommt dem Lehrbuch im Lehrwerkverbund nicht nur aufgrund seiner historischen Bedeutung als älteste Komponente¹³ eine besondere Stellung zu, sondern auch aufgrund seiner Rolle im Unterrichtsgeschehen, „da es weitgehend die Vorgehensweise [...] in Bezug auf Methoden, Themen, Materialien, Übungs- und Sozialformen bestimmt.“¹⁴ Es determiniert außerdem den Anteil an Schüleraktivität, Differenzierung und Individualisierung.

Auch wenn das Lehrbuch aufgrund eines Funktionswandels heute eher als Ankermedium fungiert, fällt ihm als Kernmedium die Aufgabe des Wegweisers durch die Nutzung der Peripheriemedien zu.¹⁵ Andere Unterrichtsmittel werden dabei als dem Lehrbuch additiv untergeordnete Komponenten wahrgenommen, die den Lehrmittelmarkt zeitweise bereichern, jedoch nicht strukturell und inhaltlich verändern können:

Even the Internet, which has given rise to major problems in the printing industry (including learning materials), does not seem to have become a serious rival. As yet the critical voices of scholars who argue against textbook dominance have not had an effect. The

⁹ Gerhard Neuner, 2007, *op. cit.*, 401.

¹⁰ Cf. Andreas Baer, „Der Schulbuchmarkt“, in: Eckhardt Fuchs *et al.*, eds., 2010, *op. cit.*, 80. Zur Schulbuchzulassung generell cf. Gerhard Neuner (1994c), Michael Sauer (1998), Andreas Baer (2010) und besonders ausführlich Peter Wendt (2010).

¹¹ Cf. Petra Dube, „Welt des Schülers und Lehrbuchthemen – ein Vergleich“, in: *Fremdsprachenunterricht* 45/1992, 236.

¹² Liesel Hermes, „*Reading can be fun if...*“: Lektüren in der Sekundarstufe I“, in: Jan Hollm, ed., *Literaturdidaktik und Literaturvermittlung im Englischunterricht der Sekundarstufe I*. Koblenz-Landauer Studien zu Geistes-, Kultur- und Bildungswissenschaften 5, Trier: WVT, 2009, 9.

¹³ Cf. Reinhold Freudenstein, „Unterrichtsmittel und Medien: Überblick“, in: Karl-Richard Bausch *et al.*, eds., 2007, *op. cit.*, 395.

¹⁴ Christiane Lehmann, 2010, *op. cit.*, 10. Cf. Liesel Hermes (2009, 9) sowie Lars Schmelter (2011, 149).

¹⁵ Cf. Hermann Funk, „Das Ende ist nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke“, in: ders. und Michael Koenig, eds., *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*, München: Iudicium, 2001, 290.

status that textbooks have as the most used media in English lessons has not taken any damage.¹⁶

Auch Lehrpläne, die die Grundlage der Erstellung der Lehrwerke und die Richtlinie für ihre Verwendung bilden, akkreditieren teilweise die exponierte Stellung des Lehrbuches. Während die „Informationen zum Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums“¹⁷ in Bayern dem Lehrbuch im Lehrmittelverbund eine unterstützende, jedoch unverbindliche Rolle zuweisen, heißt es im Lehrplan für das Gymnasium in Hessen: „In der Sekundarstufe I ist das **Lehrwerk** das **Leitmedium**.“¹⁸ Der Rahmenplan für die Grundschule und Sekundarstufe I in Berlin liefert neben der Verortung des Lehrwerks zusätzlich Hinweise zu seiner Auswahl sowie zum adäquaten Umgang mit den Inhalten:

Bei der Auswahl der Themen und Texte ist das Lehrwerk ein nützliches Medium, dem besonders im Anfangsunterricht eine wichtige Rolle zukommt. Es sollten möglichst Lehrwerke benutzt werden, die umfangreiches Material und unterschiedliche Medien zur gemeinsamen und individuellen Arbeit zur Verfügung stellen und alle Kompetenzbereiche berücksichtigen. Eine einseitige Ausrichtung auf das Lehrwerk ist zu vermeiden.¹⁹

Gerade die zentrale Rolle des Lehrbuchs provoziert vielfältige Kritik aufgrund der postulierten Unzeitgemäßheit der Inhalte, der grammatischen Progression, sowie der Zentrierung des Unterrichts um ein traditionelles Medium, das „von den Schülerinnen und Schülern schon immer als langweilig, uninteressant und unrealistisch empfunden“²⁰ worden sei und dessen Einsatz in einem technologisierten Zeitalter nicht gerechtfertigt werden könne. Außerdem wird bemängelt, dass sowohl die Lehrer als auch die Lerner durch Lehrbücher entmachtet würden, die Lehrbücher den Bedürfnissen der Verwender

¹⁶ Wolfgang Gehring, „Can't Judge a Book by its Cover: An Analytical Approach to Textbook Innovations“, in: Maria Eisenmann und Theresa Summer, eds., 2012, *op. cit.*, 359f.

¹⁷ Cf. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, ed., *Informationen zum Lehrplan. Lehrplan und Lehrwerk*, Wolnzach: Kastner, 2004. (Verwendete Online-Version: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26773&PHSESSID=e6cc8601e37859e78a04e8388066e3c8> [Zugriff: 01.12.2016]).

¹⁸ Hessisches Kultusministerium, ed., *Lehrplan Englisch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5G bis 9G und gymnasiale Oberstufe*, Wiesbaden, 2010, 4. (Verwendete Online-Version: <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/g8-englisch.pdf> [Zugriff: 01.12.2016]) Hervorhebung im Original.

¹⁹ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, ed., *Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I*, Berlin: Oktoberdruck AG, 2006, 45. (Verwendete Online-Version: https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/mdb-sen-bildung-schulorganisation-lehrplaene-gr_englisch.pdf [Zugriff: 01.12.2016]).

²⁰ Reinhold Freudenstein, „Was morgen geschah... Schulischer Fremdsprachenunterricht gestern, heute – und in Zukunft?“ in: Christiane Neveling, ed., *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Narr, 2002, 55.
Zu weiterer Kritik cf. u.a. Manfred Siekmann (1983, 484), Hans-Jürgen Krumm (1994b, 27ff.), Günter Leitzgen (1996, 191), Jürgen Quetz (1999, 20), Werner Bleyhl (2000, 31f.), Brigitte C. Wilhelm (2000, 118), Hermann Funk (2004, 42), Birgit-Herta Renges (2005, 167ff.), Jürgen Kurtz (2010, 158).

nicht gerecht würden und dass sie lediglich eine Illusion von Systematik und Entwicklung böten.²¹ Gleichzeitig sind jedoch ein Mangel an praktikablen Lehrbuchalternativen sowie das Versäumnis zu konstatieren, die Nachteile eines lehrbuchfreien Unterrichts ausführlich darzustellen.²²

In der Praxis wird es unter Lehrern trotz der Unzulänglichkeiten der Lehrbücher meist „als problematisch erachtet, auf das vorherrschende Leitmedium zu verzichten“.²³ Argumente für den Einsatz von Lehrbüchern lassen sich wie folgt zusammenfassen:²⁴

- Das Lehrbuch bietet Unterstützung bei der Umsetzung von Lehrplänen, Standards und Bildungs- und Erziehungszielen. Es trägt zur Standardisierung bei.
- Das Lehrbuch ist ein von der vorgesetzten Dienstbehörde genehmigtes Lernmittel. Die Beurteilung der Inhalte und ihrer fachwissenschaftlichen und didaktischen Anordnung geben ihm eine Verlässlichkeit, die den Unterrichtenden Handlungs- und Rechtssicherheit bietet.²⁵

²¹ Cf. Brian Tomlinson, „Textbooks and Materials Evaluation“, in: Maria Eisenmann und Theresa Summer, eds., 2012, *op. cit.*, 349.

²² Beispielsweise kritisiert Gießing die grammatische Progression, bietet jedoch keine Veränderungsvorschläge (cf. Jürgen Gießing, „Fremdsprachen lernen trotz Lehrbuch“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 50/2003, 83). Segermann stellt die Arbeit mit einem Materialpool vor; es fehlen jedoch Angaben zu gesicherten Sprachkenntnissen (cf. Krista Segermann, „Eine neue Lehrwerkkonzeption: Lehrbuch für Lehrer - Lernmaterialien für Schüler“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 47/2000, 341ff.).

²³ Jürgen Gießing, „Zankapfel ‚Lehrbuch‘“. Für und wider ein etabliertes Unterrichtsmittel“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 51/2004, 82.

Cf. Eynar Leupold, „Französischlehrwerke als Brennpunkt von Transformationsprozessen“, in: Dorothee Röseberg und Gilbert Casaus, eds., *Frankreich und die Neuen Länder*, Cahiers lendemains, Band 6, Tübingen: Stauffenberg, 2004, 59-76.

²⁴ Die folgenden Argumente stützen sich v.a. auf Lucia Bauer, „Zur Adressatenbezogenheit des Schulbuches – Für wen werden die Schulbücher eigentlich wirklich geschrieben?“ in: Richard Olechowski, ed., *Schulbuchforschung*, Frankfurt a.M.: Lang, 1995, 232 und Joachim Kahlert, „Das Schulbuch – ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft?“, in: Eckhardt Fuchs *et al.*, eds., 2010, *op. cit.*, 42f.

Außerdem zum Thema: Hartmut Hacker (1980, 15ff.), Werner Kieweg (1985, 10), Gerhard Neuner (1994c, 8), Alan Cunningsworth (1995, 10f.), Hermann Funk (1999, 12), Udo J. Hennig (1999, 405), Eynar Leupold (1999, 215), Klaus Vogel und Wolfgang Börner (1999, V), Ursula Karbe und Hans-Eberhard Piepho (2000, 108), Andreas Nieweler (2000, 15), Wolfgang Gehring (2002, 9; 2012, 359ff.), Matthias Merkl (2002, 83), Werner Wiater (2003a, 219f.), Birgit-Herta Renges (2005, 165ff.), Michael Banse (2010, 59), Karin Hechler (2010, 97f.), Joachim Kahlert (2010, 42f.), Christiane Lehmann (2010, 11ff.), Karl H. Pohl (2010, 119ff.), Uwe Sandfuchs (2010, 19, 21ff.), Otfried Börner *et al.* (2011, 42f.), Gisela Schmid-Schönbein *et al.* (2011, 7) sowie Brian Tomlinson (2012, 349).

²⁵ In Lehrbüchern sind „das kumulierte Erfahrungswissen eines Expertenteams und die technischen Ressourcen eines Lehrbuchverlags wirksam“ (Axel Vielau, 2005, *op. cit.*, 144), während in lehrwerkfreiem Unterricht Übungen im Umlauf sind, die teils fehlerhaft sind und keinem didaktisch ausgewogenen Prinzip folgen (cf. Ursula Vences und Reinhold Freudenstein „Fremdsprachen lernen ohne Lehrwerk? Anmerkungen zu einer kontroversen These“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 49/2002, 297).

- Das Lehrbuch fungiert als Innovationsträger, da es fachdidaktische Erkenntnisse und neue methodische Ideen in den Lehr-/Lernprozess integriert.²⁶
- Das Lehrbuch schafft Kontinuität und strukturiert Unterrichtsinhalte durch die Verbindung von Themen und die Steuerung der Progression, was auch eine Kompensation von Ausbildungsdefiziten bei den Lehrenden ermöglicht.
- Das Lehrbuch vermittelt und veranschaulicht Inhalte, bildet Fertigkeiten und Kompetenzen aus und bietet Hilfen zur Lerneraktivierung.
- Das Lehrbuch bietet in der Unterrichtsvorbereitung und Durchführung arbeitsökonomische Vorteile gegenüber lehrbuchunabhängigen Materialien, insbesondere da jeder Schüler über ein Exemplar verfügt und dieses schnell zugänglich ist.
- Das Lehrbuch dient den Lernern als Orientierung und als Grundlage für individualisierten und differenzierten Englischunterricht, der ihre Begabungen, Interessen und Lerngewohnheiten berücksichtigt. Dabei fördert es auch die affektiven Komponenten im Lernprozess.
- Das Lehrbuch kann als Grundlage der Überprüfung des Lernerfolges dienen.²⁷

Für die Arbeit mit Lehrbüchern spricht auch die von Axel Vielau postulierte Korrelation zwischen den Verlagsprodukten und dem ‚geheimen Lehrplan‘²⁸ des Lehrers, der die Zusammenstellung lehrwerkunabhängiger Materialien beeinflusst. Da beide grundsätzlich denselben Anforderungen und Gütekriterien unterworfen seien und den für unterrichtliche Zwecke notwendigen textlichen *Input* bereitstellen müssten, stellten sich die durch Expertenteams erstellten Lehrwerke im Vergleich jedoch grundsätzlich als geeig-

²⁶ Häufig wird jedoch kritisiert, Theorien würden erst umgesetzt, wenn sie veraltet seien.

²⁷ Es wird davon abgesehen, die Motivierungsfunktion, die beispielsweise durch Merkl formuliert wird, als Rechtfertigung anzuführen (Matthias Merkl, *Kulturgeographische Inhalte in deutschen Lehrbüchern für den Englischunterricht der 8. Jahrgangsstufe. Ein Beitrag zur landeskundlichen Lehrwerkkritik*, Frankfurt a.M.: Lang, 2002). Vielmehr wird davon ausgegangen, dass das Lehrbuch aufgrund des regelmäßigen Einsatzes und der standardisierten Form schnell die Fähigkeit zur Motivierung einbüßt (cf. Jürgen Gießing, 2003, *op. cit.*, 91). Nieweler sieht diese Tatsache jedoch nicht in der Lehrbuchkonzeption, sondern im zu dogmatischen Umgang mit ihm begründet (cf. Andreas Nieweler, „Sprachenlernen mit dem Lehrwerk – Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht“, in: Renate Fery und Volker Raddatz, eds., *Lehrwerke und ihre Alternativen*, Frankfurt a.M.: Lang, 2000, 17).

²⁸ Das Lehrbuch wird oft als ‚geheimer Lehrplan‘ bezeichnet, da es anstatt des geltenden Lehrplans konsultiert wird, selbst wenn Richtlinien bereits überarbeitet sind (cf. Lars Schmelter, „Immer noch *das* Leitmedium?! – Lehrwerkforschung und Lehrwerkerstellung als Herausforderung der Fremdsprachenforschung“, in: Karl-Richard Bausch *et al.*, eds., *Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick. Arbeitspapiere der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr, 2011, 150). Kuhn und Rathmayr beschrieben Lehrbücher bereits 1977 als zum Leben erweckte Lehrpläne (cf. Leo Kuhn und Bernhard Rathmayr, „Die Schulbuchszene – hinter den Kulissen“, in: Leo Kuhn, ed., *Schulbuch – ein Massenmedium*, Wien: J&V, 1977, 9).

neten für unterrichtliche Zwecke dar.²⁹ Zusätzlich kann gemäß empirischen Forschungen und pädagogischen Alltagserfahrungen von einer Überforderung von Lehrern ausgegangen werden, die über längere Zeit ohne ein Leitmedium unterrichten, was sich insbesondere in einem Leistungsdefizit der Lerner im Vergleich zu mit Lehrwerken besuchten Klassen zeigt.³⁰

Diese Beobachtungen lassen den Schluss zu, dass Lehrwerke und insbesondere die Lehrbücher als Instrumente der Unterrichtsplanung auch im modernen Unterrichtsgeschehen der freien Unterrichtsgestaltung vorzuziehen sind. Eine Ergänzung durch geeignete authentische Materialien ist jedoch ebenso unumgänglich³¹ wie die regelmäßige Überprüfung und Verbesserung ihrer Inhalte und der methodisch-didaktischen Konzeption. Der Anpassung an die jeweilige Lernergruppe und der differenzierenden Berücksichtigung der einzelnen Lerner muss jedoch vor einer unreflektierten und vollständigen Übernahme der Inhalte und Methoden der Vorzug gegeben werden:

Begrift man das Lehrwerk also weniger als Drehbuch, sondern eher als breitgefächerte Materialbasis für die aktive Unterrichtsgestaltung, so gibt es aus Sicht der Lehrkraft viele Möglichkeiten, sich in dem vorgegebenen Rahmen auf das Lerngruppenprofil einzustellen.³²

Dass ein solcher aktiver Umgang mit dem Material möglich ist, hängt sowohl mit der Machart des Lehrwerks zusammen, das eine adaptive Unterrichtsgestaltung unterstützen muss, als auch mit der Bereitschaft, der Materialkenntnis und der methodischen Phantasie der Lehrkraft sowie der Einstellung des Lerner, der seine eigene Verantwortung im Lernprozess sehen, akzeptieren und qualifiziert ausüben muss.³³ Sind Lehrwerke als offene, multimediale Serviceangebote an Lehrer und Lerner imstande, dieses zu leisten, stellt sich die Forderung nach ihrer Abschaffung als gegenstandslos dar.³⁴

²⁹ Cf. Axel Vielau, 2005, *op. cit.*, 144.

³⁰ Cf. Günter Gerngross und Marita Schocker-v. Ditfurth, „Qualitätskriterien guter Lehrwerke. Eine Orientierungshilfe für die Auswahl“, in: *Primary English* 4/2006, 3. Außerdem zum Thema: Andreas Nieweler (2000, 14ff.), Gisela Schmid-Schönbein *et al.* (2011, 7).

³¹ Cf. Ursula Vences und Reinhold Freudenstein, 2002, *op. cit.*, 297.

³² Axel Vielau, 2005, *op. cit.*, 145.

Auch Arendt postuliert, Lehrbücher könnten, wenn sie mit fachlichem Sachverstand genutzt würden, die Grundlage erfolgreicher Arbeit bilden. Die Verantwortung der Pädagogen dürfe jedoch nicht vollständig an das Lehrbuch abgegeben (cf. Manfred Arendt, „Ein Konzept für die Praxis. Antworten auf Fragen eines jungen Kollegen“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 48/2001, 309).

Für Hinweise zum sinnvollen Einsatz von Lehrwerken cf. Petra Dube (1992, 236), Alan Cunningsworth (1995, 10), Claudio Nodari (1995, 135), Hermann Funk (2004, 42), Birgit-Herta Renges (2005, 169), Joachim Kahlert (2010, 52) und Uwe Sandfuchs (2010, 22).

³³ Cf. Axel Vielau, 2005, *op. cit.*, 146.

³⁴ Cf. Hermann Funk, 2001, *op. cit.*, 291.

2.1.2 Das Lehrbuch als Mediator interkulturellen Lernens

Sieht man vom privaten Medienkonsum der Schüler und dem damit vermittelten, oft unreflektierten Bild kultureller Systeme ab, stellt die durch den institutionalisierten Englischunterricht induzierte Begegnung in vielen Fällen den ersten systematischen Kontakt mit anglophonen Gesellschaften dar. Da „die vielschichtigen und vielgestaltigen Erfahrungspotentiale der fremden Soziokultur [im Klassenzimmer] nicht in ihrer ganzen Breite nachgestellt werden“ können, „muss die Bedeutungsaushandlung durch die Lernmaterialien und Lehr-/Lernaktivitäten auf einer Metaebene gelenkt werden“.³⁵ Dabei kommt dem Lehrbuch als zentralem Element der Unterrichtssteuerung ein wichtiger Stellenwert zu, da es die Auswahl, Progression und Präsentation der Inhalte und Fragestellungen festlegt und neben dem Lehrer als Hauptinformationsquelle im Unterricht fungiert.³⁶ Durch diese Einflussnahme auf das Landesbild der Lerner stellen Lehrbücher wirksame Instrumente der Sozialisation und Orte eines ideologischen Diskurses dar, die junge Menschen an spezifische historische, kulturelle und sozioökonomische Ordnungssysteme heranführen.³⁷

Lehrbücher präsentieren verschiedene Zugänge zu kulturellen Inhalten und vermitteln so immanent oder explizit landeskundliches Orientierungswissen „in Form einer konkreten Auseinandersetzung mit erfahrungsbezogenen zielkulturellen Themen“.³⁸ Abgestimmt auf die jeweilige Lerngruppe und ihren sprachlichen und kognitiven Stand wird bereits im Anfangsunterricht immanente Englandkunde über die Darstellung alltagsrelevanter Sachverhalte betrieben, die mit fortschreitendem Lehrgang auf weitere Themenbereiche und Regionen ausgedehnt wird.³⁹ Hierbei ergibt sich generell die Schwierigkeit, dass aufgrund der durch den Lehrplan vorgegebenen Fokusbildung, der begrenzten Unterrichtszeit und der Lernprogression eine Auswahl aus der Fülle kultureller Möglichkeiten und darauf bezogener Aktivitäten getroffen werden muss. Die durch das Lehrbuch vorgenommene Schwerpunktsetzung birgt dabei immer auch die Gefahr der Themenreduktion.⁴⁰

Die Auswahl und Präsentation landeskundlicher Inhalte sowie ihre Verknüpfung mit adäquaten Aufgabenstellungen steht in Abhängigkeit von der geltenden fachdidakti-

³⁵ Arnd Witte, 2009, *op. cit.*, 52.

³⁶ Cf. Klaus Vogel und Wolfgang Börner, „Vorwort“, in: dies., eds., *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*, Bochum: AKS-Verlag, 1999, V.

³⁷ Cf. Stuart M. Foster und Keith A. Crawford, „Introduction“, in: dies., eds., *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*, Greenwich, Conn.: Information Age Publishing, 2006, 20.

³⁸ Wolfgang Gehring, *Englisch in der Sekundarstufe I unterrichten. Grundsätze. Übungen. Planungselemente*, Donauwörth: Auer Verlag, 2002, 8.

³⁹ Cf. Wolfgang Gehring, *Schülernahe Lebensbereiche in Englischbüchern für die 7. Jahrgangsstufe. Ein Beitrag zur landeskundlichen Lehrwerkkritik*, Frankfurt a.M.:Lang, 1996, 6.

⁴⁰ Cf. Christiane Lehmann, 2010, *op. cit.*, 13. Mit Bezug auf Michael Byram, „Textbooks as media for International Understanding“, in: Peter Doyé, Peter Doyé, ed., *Großbritannien. Seine Darstellung in deutschen Schulbüchern für den Englischunterricht*, Studien zur internationalen Schulbuchforschung Bd. 72, Frankfurt a.M.: Diesterweg, 1991, 23.

schen Konzeption der Kulturvermittlung⁴¹ sowie weiteren generellen und bezugswissenschaftlichen Einflussfaktoren, die in Kapitel 2.1. erarbeitet wurden. Als technischer Einflussfaktor ist hierbei beispielsweise die Verwendung des Vierfarbdrucks in der Lehrbuchproduktion zu nennen, der zu einem signifikanten Anstieg des Einbezugs kulturgeladener Fotografien führte.⁴² Auch die Orientierung an der kommunikativen Kompetenz, die sich ab der Mitte der 70er Jahre aufgrund von Entwicklungen in der Soziolinguistik vollzog, führte zu einer Neuausrichtung der Lernziele sowie der Lehrbücher unter dem Aspekt einer kommunikativen Landeskunde, die sich auf Handlungsorientierung sowie den Einbezug eigenkultureller Erfahrungen der Lerner berief.⁴³ In der Folge wurden vermehrt authentische Dokumente abgedruckt, was einen ersten ernsthaften Versuch darstellte, Kultur und Sprache im Kontext des Fremdsprachenunterrichtes zu integrieren.⁴⁴ Der Einfluss der kommunikativen Kompetenz auf die Auswahl der landeskundlichen Themenbereiche und ihre didaktisch-methodische Aufbereitung resultierte in einer Konzentration auf typische, aus der Sozialgeografie entwickelte Daseinsgrundfunktionen als thematisch-inhaltliches Ordnungsprinzip.⁴⁵ Zu diesen sind beispielsweise Routinen und Anforderungen wie „Wohnen, Kommunikation, Arbeit, Erholung, Bildung, Versorgung und Verkehr“⁴⁶ zu zählen, also unmittelbare Erfahrungsbereiche der Lerner, die sich zur Kontrastierung und zum Vergleich mit den Lebensbedingungen Jugendlicher in anglophonen Ländern anbieten.

Aktuell fokussieren Bildungsrichtlinien und die Fremdsprachendidaktik das inter- oder transkulturelle Lernen als Zielvorstellung im Bereich der Kulturvermittlung. In der Folge wird zunehmend der Anspruch der objektiven Erfassung eines Landes oder Sprachraumes in seiner Gesamtheit zugunsten einer Erkenntniserweiterung der Lerner aufgegeben,⁴⁷ sodass moderne Lehrbücher danach streben, nicht lediglich Medien der Informationsvermittlung darzustellen, sondern „auch zur Sensibilisierung hinsichtlich kultureller Unterschiede bei[zu]tragen“⁴⁸ und neben kognitiven auch affektiven und pragmatischen Zielsetzungen gerecht zu werden. Interkulturelle Kompetenz soll dabei beispielsweise durch Sekundärerfahrungen unter Verwendung von Literatur und

⁴¹ Zur Entwicklung des Einflusses der Lehrbuchkonzeptionen auf die Vermittlung von Kultur cf. Gerhard Neuner (1979a), Christiane Lehmann (2010, 16ff.) sowie Robert C. Lafayette (2003, 56f.).

⁴² Cf. Robert C. Lafayette, „Culture in Second Language Learning and Teaching“, in: Dale L. Lange und R. Michael Paige, eds., *Culture as the Core*, Greenwich, Conn.: Information Age Publishing, 2003, 56.

⁴³ Cf. Christiane Lehmann, 2010, *op. cit.*, 17.

⁴⁴ Cf. Robert C. Lafayette, 2003, *op. cit.*, 56.

⁴⁵ Gehring bestätigt diese Annahme in seiner Analyse von 1996, die sich, der Zeit ihrer Entstehung gemäß, auf kommunikativ ausgerichtete Lehrbücher bezieht (cf. Wolfgang Gehring, 1996, *op. cit.*, 57f.).

⁴⁶ Wolfgang Gehring, „Einleitung: Kulturdidaktik im Lernzielspektrum des Englischunterrichts“, in: ders., ed., *Kulturdidaktik im Englischunterricht*, Oldenburg: BIS, 2005a, 11.

⁴⁷ Cf. Reiner Veeck und Ludwig Linsmayer, „Geschichte und Konzepte der Landeskunde“, in: Gerhard Helbig et al., eds., *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin: de Gruyter, 2001, 1160.

⁴⁸ Lilli Marlen Brill, *Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*, Aachen: Shaker Verlag, 2005, 18.

Sachtexten ermöglicht werden.⁴⁹ Inhalte und *tasks* zur Anbahnung von Perspektivenübernahme, -koordination und -integration stellen deshalb in modernen Lehrbüchern eine Notwendigkeit dar. Welche Perspektiven dabei als Ausgangs- und Zielperspektiven explizit und implizit zugrunde gelegt werden, entscheiden die jeweiligen Lehrbuchautoren, die als intervenierende Instanz Konzepte von kulturellem Lernen entwickeln und „den Blick der Lernenden, der Ausgangs- und der Zielsprachensprecher auf die eigene und die andere Kultur“ antizipieren.⁵⁰ Dabei genügt es nicht, Themen kognitiv zu erarbeiten. Vielmehr müssen Inhalte darauf abzielen, Rückschlüsse auf eigene und weitere Kulturen zu ermöglichen, Empathie zu generieren und Handlungskompetenzen zu entwickeln. Sowohl die Lehrbuchinhalte als auch ihre methodische Umsetzung wirken „weit über die schulische Situation hinaus und haben Einfluss auf die Fremd- und Selbstbilder der verschiedenen Gruppen sowie Individuen einer Gesellschaft“,⁵¹ indem sie aktuelle gesellschaftliche Normen abbilden sowie Auskunft über bestehende Stereotype⁵² geben. Ob die Inhalte und *tasks* der aktuellen Lehrbuchgeneration geeignet sind, inter- oder sogar transkulturellen Forderungen an den Englischunterricht zu genügen, soll im vorliegenden Beitrag zur Lehrbuchkritik ermittelt werden.

2.1.3 Die visuelle Gestaltung von Lehrbüchern und die Rolle von Bildern im Rahmen des inter- und transkulturellen Lernens

Johann Amos Comenius begründete 1658 mit seinem *Orbis sensualium pictus*, dem ersten bebilderten Lehrbuch, eine bis heute bestehende Tradition der Lehrbuchillustration, die von der Annahme ausgeht,⁵³ dass visuelle Elemente zur Erhöhung der Lesefreundlichkeit, zur Lernförderung und zur Veranschaulichung von Textinhalten beitragen. Obwohl die Wirkung von Bildern subjektiv und schwer prognostizierbar ist, stellen moderne Lehrbuchinhalte eine Mischung bildlicher und textlicher Elemente dar, die als komplexes Konstrukt auf den Betrachter wirken.⁵⁴ In den ersten drei bis sechs

⁴⁹ Cf. Stefan Papenberg, „Die Entwicklung interkultureller Sensitivität: eine Fallstudie“, in: Sabine Doff und Torben Schmidt, eds., *Fremdsprachenforschung heute. Interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven*, Frankfurt a.M.: Lang, 2007, 196.

⁵⁰ Dagmar Abendroth-Timmer, 1997, *op. cit.*, 89.

Cf. Dagmar Abendroth-Timmer, „Interkulturelles Lernen und das Bedingungsgefüge der Lehrwerkerstellung“, in: Wolfgang Börner und Klaus Vogel, eds., 1999, *op. cit.*, 183.

⁵¹ Christa Markom und Heidi Weinhäupl, *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Sociologica* Bd. 11, Wien: Braumüller, 2007, 4.

⁵² Bei Stereotypen handelt es sich um generalisierende, fest gefügte, sozial geteilte, wertende und emotional gefärbte Vorstellungen über Personen oder Gruppen (Cf. Peter Doyé, „Fremdsprachenunterricht ohne Stereotypen? Sozialpsychologische, logische und pädagogische Aspekte“, in: Johannes-Peter Timm und Helmut J. Vollmer, eds., *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik*, Bochum: Brockmeyer, 1993, 408). Cf. Kapitel 7.1.

⁵³ Zur historischen Entwicklung von Bildern in Lehrbüchern cf. Marcus Reinfried, „Vom ‚Stellvertreter‘ zum ‚Türöffner‘ – Bilder in Fremdsprachen-Lehrwerken“, in: Gabriele Lieber, ed., *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider, 2008, 199ff.

⁵⁴ Cf. Marcus Reinfried, 2008, *op. cit.*, 198.

Lernjahren, die gewöhnlich durch die Lehrbucharbeit dominiert werden, entfallen zwischen einem Drittel und der Hälfte der Fläche in den Büchern auf farbige Abbildungen:

[D]ie neuesten Schülerbücher für den Englischunterricht [sind] auf das Üppigste mit Fotos, allen Arten von Zeichnungen, mit bunt unterlegten *boxes* und *insets*, mit *icons* und grafischen Elementen bebildert und Seite für Seite visuell mehrfarbig durchgestaltet. [...] Es ist wahrscheinlich nicht übertrieben zu sagen, dass es im weiterführenden Schulunterricht [...] außer dem Kunstunterricht, kein Fach gibt, in dem Bilder eine solche Rolle spielen wie im Fremdsprachenunterricht.⁵⁵

Dominique Macaire und Wolfram Hosch unterscheiden zwischen folgenden Bildtypen:

Bildtypen nach Macaire/Hosch	
Bildtyp	Beschreibung
Abbildung	enger Realitätsbezug: <ul style="list-style-type: none"> - Fotografien: dokumentarisch, künstlerisch - Zeichnungen: realistisch, karikaturhaft, Comics - Gemälde, Collagen, Werbeanzeigen, Piktogramme
Logische Bilder	keine direkte Entsprechung in der Realität; Reduktion des Sachverhalts auf das Wesentliche: <ul style="list-style-type: none"> - Grafiken, Diagramme, schematische Darstellungen
Analoge Bilder	Versuch der Darstellung eines nicht darzustellenden Sachverhaltes durch den Vergleich mit etwas Bekannten

Abb. 1 Bildtypologie nach Macaire und Hosch⁵⁶

Im Bereich der Kultur(en)vermittlung werden vorwiegend Abbildungen in Form von Zeichnungen und Fotografien eingesetzt. Ihre Wirksamkeit wird jedoch kontrovers betrachtet. 1975 bemerkte Stephen Speight, Fotografien seien Illustrationen in der Darstellung der Atmosphäre überlegen und stellten in der Folge die Hauptquelle immanenter Landeskunde dar.⁵⁷ Auch Günter Radden attestiert Fotografien einen höheren Informationswert als Zeichnungen und nimmt ihre Überlegenheit als Hilfe zur Vorstellbarkeit sowie als Beleg der Glaubwürdigkeit an. Zusätzlich weist er ihnen einen affektiven Wert zu, da er postuliert, sie beschäftigten Schüler mehr als Zeichnungen.⁵⁸

Zu visuellen Medien cf. Rüdiger Ahrens, „Visuelle Medien und Unterrichtsphasen im fremdsprachlichen Anfangsunterricht“, in: *Die Neueren Sprachen* 79/1980, 361-377.

⁵⁵ Wolfgang Hallet, „Die Visualisierung des Fremdsprachenlernens – Funktionen von Bildern und *visual literacy* im Fremdsprachenunterricht“, in: Gabriele Lieber, ed., 2008, *op. cit.* 212.

⁵⁶ Cf. Dominique Macaire und Wolfram Hosch, *Bilder in der Landeskunde*, Berlin: Langenscheidt, 2007, 71ff.

⁵⁷ Cf. Stephen Speight, „Landeskunde in new textbooks for the fifth class“, in: Helmut Heuer und Richard M. Müller, eds., *Lehrwerkkritik 2. Landeskunde - Illustrationen - Grammatik. Lehrwerke und Curriculum im fremdsprachlichen Unterricht*. Eine Schriftenreihe Bd. 2, Dortmund: Lensing, 1975, *op. cit.*, 20.

⁵⁸ Cf. Günter Radden, „Schülermeinungen zu ihrem Englischwerk“, in: Gert Solmecke, eds., *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*, Paderborn: Schöningh, 1983, 205.

Claudio Nodari plädiert für den Einsatz von Fotografien, „die den Schülern eine realistische Vorstellung der Gegebenheiten ermöglichen“,⁵⁹ während er Zeichnungen, Skizzen sowie Comics als für die Darstellung der Realität wenig glaubhaft ablehnt. Vorteile von Zeichnungen liegen hingegen in ihrer vergleichsweise hohen Aktualität, ihrem Potential, Aspekte zu betonen und gezielt herauszustellen, sowie der Möglichkeit, sie explizit so zu gestalten, dass sie das abbilden, was von den Lehrbuchautoren intendiert wird.⁶⁰ Somit haben beide Abbildungsformen unterschiedliche Anwendungsgebiete, weshalb eine Mischung von Bildtypen angemessen erscheint:

[T]he illustrations have to be varied, and photographs as well as representations of art serve important purposes. Cultural images like a well-known painting can give the learner associations, which will promote understanding and learning, or they can provoke and cause discussions.⁶¹

Die Verwendung unterschiedlicher Abbildungsformate lässt sich auch methodisch rechtfertigen. Nur das Anbieten facettenreichen visuellen Materials kann den Betrachter irritieren, emotionalisieren oder Gegebenes in Frage stellen, wodurch schematisierte, einseitige und klischeehafte Darstellungen vermieden werden.⁶² Zusätzlich ergibt sich der Einsatz vielfältigen Bildmaterials auch aus der medialen Sozialisation der Lerner, die an den Umgang mit visuell stimulierenden Medien gewöhnt sind:

[I]llustrations attract their [the learners'] attention more than a written text. Pictures are like catchwords; they can serve as keys that give the memory access to a chapter.⁶³

Illustrationen erfüllen in Lehrbüchern unterschiedliche Funktionen. Bereits Comenius betrachtete Schulbuchbilder sowohl als Visualisierungsmittel von Texten, als auch als eigenständige Informationsträger, die den Betrachter zu weiterem Erkennen anregen.⁶⁴ In Wolfgang Hallets Typologisierung, die in Abbildung 2 abgedruckt ist, findet sich die erste Funktion in der illustrativen Funktion wieder, die Bilder als Beigabe zu fremdsprachlichen Texten kategorisiert, ohne dass im Text oder in der Aufgabenstellung explizit auf diese Bezug genommen würde. Bilder als Informationsträger können hingegen beispielsweise instruktive, repräsentationale oder kognitive Funktionen erfüllen.⁶⁵

⁵⁹ Claudio Nodari, 1995, *op. cit.*, 145.

⁶⁰ Cf. Susanne Friz, *Das Bild von England, Amerika und Deutschland bei Fremdsprachenlernern und in Fremdsprachenlehrwerken. Ein Beitrag zur komparativen Landeskunde*, München: tuduv, 1991, 111.

⁶¹ Anne-Brit Fenner, „Promoting Intercultural Competence and *Bildung* through Foreign Language Textbooks“, in: Maria Eisenmann und Theresa Summer, *eds.*, 2012, *op. cit.*, 380.

⁶² Cf. Doris Hamrodi und Gabriele Lieber, „Was Schulbücher aus modernen Bilderbüchern lernen könnten...“, in: dies., *eds.*, 2008, *op. cit.*, 192.

⁶³ Falk Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Studien zur Internationalen Schulbuchforschung Bd. 103, Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 1999, 31.

⁶⁴ Cf. Reinhard Golz *et al.*, *eds.*, *Comenius und unsere Zeit. Geschichtliches, Bedenkenswertes und Bibliographisches*, Baltmannsweiler: Schneider, 1996, 62f.

⁶⁵ Cf. Wolfgang Hallet, 2008, *op. cit.*, 214ff.

Bildfunktionen nach Wolfgang Hallet	
Funktion	Beschreibung
Illustrative Funktion	Beigabe oder Appendix zu fremdsprachigen Texten ohne expliziten textuellen Verweis auf das Bild: - Fotografien, Zeichnungen
Semantische Funktion	Darstellung von Situationen, Handlungen, Menschen oder Objekten zum Zweck der Verbalisierung: - <i>Flashcards</i> , Landkarten, Bildsequenzen
Kognitive Funktion	Visuelle Mittel zum Anstoß von kognitiven Prozessen in Verbindung mit sprachlichen Strukturen: - Zeitpfeile, Beschriftungen von Illustrationen
Intruktive Funktion	Illustration zur Anleitung bestimmter Lerntätigkeiten bzw. Aufgaben oder Verweis auf andere Lehrwerkteile: - <i>Icons</i> , Piktogramme
Repräsentationale Funktion	Vermittlung von Aspekten zielsprachlicher Kultur im Rahmen kulturellen, landeskundlichen und interkulturellen Lernens: - v.a. Fotografien
Bildästhetische Funktion	Thematisierung von Bildern als ästhetische Texte und Teil der <i>visual culture</i> : - Gemälde, Fotografien

Abb. 2 Bildfunktionen nach Wolfgang Hallet

Indem Illustrationen die Aufnahme von Texten steuern und ihre Authentizität dadurch unterstreichen, „dass bildliche Inhalte in vielen Fällen als direkte Repräsentationen der Wirklichkeit wahrgenommen werden“,⁶⁶ bestimmen sie maßgeblich die Haltung der Lerner zu den Textinhalten. Zusätzlich können durch Illustrationen Motivationsanreize für die Lerner geboten werden sowie Gesprächsförderung betrieben werden.⁶⁷ Ihre Wirkung vollzieht sich dabei auf unterschiedlichen Arten, da sie entweder rezeptiv wahrgenommen werden oder zum interaktiven Umgang anregen können.

Der gezielte Einsatz von Abbildungen kann das Lernen der Schüler unterstützen und ihre Aufmerksamkeit in der Auseinandersetzung mit Kultur(en) auf bestimmte Aspekte lenken. Dabei transportieren Bildinhalte schnell und ganzheitlich Informationen und bieten die Möglichkeit, unterschiedliche Perspektiven zu präsentieren und authentisches Material anzubieten.⁶⁸ Hierbei ist diachronisch betrachtet eine Umakzentuierung von

⁶⁶ Ursula Weier, *Lehrbuch und Realität. Realitätskonstruktionen in Englisch-Lehrbüchern für die Erwachsenenbildung*, Heidelberg: Winter, 2005, 49.

⁶⁷ Cf. Birgit-Herta Renges, *Interkulturelles Lernen und methodisch-didaktische Aspekte in aktuellen Englischlehrbüchern und Unterrichtsmaterialien der Sekundarstufe II*, Aachen: Shaker, 2005, 189ff. Ebenso der restliche Absatz.

⁶⁸ Cf. Matthias Merkl, 2002, *op. cit.*, 96.

Dabei ist jedoch anzumerken, dass die Möglichkeit der Manipulation durch eine unkritische Haltung gegenüber Abbildungen verstärkt werden kann: „Es besteht ein großes Risiko, dass die Schüler allzu unkritisch glauben, dass alle Bilder, die sie sehen, die Umwelt in korrekter