

„Habt ihr Feuer?“ (Wie) können sich DaF-Lehrwerke an der Erziehung beteiligen?

Eva POLÁŠKOVÁ
Universität Ostrava
eva.polaskova@osu.cz
ORCID: 0000-0001-8128-5658

ABSTRACT

„Habt ihr Feuer?“ ["Do you have a lighter?"] (How) can German as a Foreign Language textbooks participate in education?

The article is based on the author's previous conference contribution of the Association of Germanists in the Czech Republic which focused on the various forms and functions of pattern and example sentences in grammar handbooks for university students of German as a Foreign Language. The subsequent article aims to expand the perspective to selected German as a Foreign Language textbooks for secondary school (high school). Considering the underaged recipients, special attention is given to the educational aspects of excerpted example sentences and practice texts, compiling their typology in this regard, and outlining potential for optimization.

KEYWORDS

German as a Foreign Language textbooks for secondary school, example sentences and practice texts, educational aspects, potential for optimization

1. Einleitung

DaF-Lehrwerke erfüllen eine Vielzahl von Funktionen und es ist nicht nur relevant, wie der linguistische Lehrstoff präsentiert wird, sondern auch die Aspekte, die über den linguistischen Bereich hinausgehen.

Den Ausgangspunkt für diesen Beitrag bildet die Erfahrung der Autorin aus dem Unterricht an der Universität und der Fachoberschule, bei dem festgestellt wurde, dass einige Sätze oder Texte im einschlägigen DaF-Lehrwerk (Direkt interaktiv 1) aus erzieherischer Sicht problematisch sind. Deswegen setzte sich die Autorin zum Ziel, ausgewählte DaF-Lehrwerke zu analysieren und eine Typologie der fraglichen Stellen zusammenzustellen.

Weil es sich um eine komplexe Problematik handelt, skizziert die qualitative Analyse eine mögliche Einsicht ins Thema und deutet die Antworten auf die Grundfragen an, die für die Analyse gestellt wurden und die dann durch weitere (unter anderem auch quantitative) Untersuchungen präzisiert werden sollten:

- Wie können DaF-Lehrwerke die Erziehung der Schüler:innen beeinträchtigen oder unterstützen?
- Welche Typen der Beispielsätze und Lehrwerktexte werden mit welchen erzieherischen Effekten in den analysierten DaF-Lehrwerken verwendet?

- Lassen sich Unterschiede zwischen den analysierten DaF-Lehrwerken, die unterschiedliche Parameter (Verlag, Autor:innen, sprachliche Verfassung, Erscheinungsjahr) aufweisen, in den erzieherischen Strategien beobachten?
- Wie können die analysierten DaF-Lehrwerke in dieser Hinsicht optimiert werden?

Die Autorin möchte betonen, dass die durchgeführte Untersuchung nicht als Zensur verstanden werden soll, sondern vielmehr als Denkanstoß für Autor:innen zukünftiger Lehrwerke dient.

2. Theoretische Basis

Um die Forschungsfragen¹ adäquat beantworten zu können, ist es aufgrund der Komplexität des Problems erforderlich, nicht nur die Didaktik, sondern auch mehrere andere Disziplinen wie die Erziehungswissenschaft und Entwicklungspsychologie zu berücksichtigen. Der theoretische Hintergrund des Artikels stützt sich also auf eine Vielzahl von Quellenarten.

Den Ausgangspunkt stellen die Quellen dar, die die Parameter und Kriterien beschreiben, nach denen die Qualität der Lehrwerke beurteilt werden kann. Sowohl in den allgemeinen als auch in den auf DaF-Lehrwerke bezogenen Kriterienlisten figurieren die Erziehungsaspekte direkt oder zumindest indirekt, im Zusammenhang mit anderen Attributen und Anforderungen.

Neuner (2003:400) nennt sechs Gruppen der Bedingungen bzw. Faktoren, die entscheidend dafür sind, wie Lehrwerke konzipiert werden, wobei unter „reflexiven“ Bedingungen „übergreifende erziehungswissenschaftliche Konzepte“ zu verstehen sind. Nach Průcha (1998:45) sollte ein Lehrwerk positive Werte vermitteln („Persuasionsaspekte der Lehrwerke“) und gleichzeitig (oft subtil vorkommende) Vorurteile oder Diskriminierung vermeiden (Průcha, 1998:43–46)².

Ausführliche Kriterien zur Beurteilung von DaF/DaZ-Lehrwerken wurden von Hoffmann zusammengestellt (URL 1, zit. auch in Dube/Wilbuer, 2020:9). Diese Kriterien werden unter anderem durch solche repräsentiert, die mit der Erziehung und nicht nur mit der Fremdsprache selbst zusammenhängen (z. B. „Verständnis gesellschaftlicher Wirklichkeit und politischer Entwicklungen und Zusammenhänge“, „Aufnahme geschichtlicher Bedingungen und Prozesse (z. B. Nationalsozialismus)“, „Bearbeitung von ‘Stereotypen’ und Vorurteilen“ usw.).

Bei der Analyse konkreter Lehrwerke wurden die Erziehung oder erzieherische Aspekte (z. B. die Stereotypen, kulturelle reflexive Bearbeitung usw.) von mehreren Autor:innen beobachtet (vgl. Maijala, 2007; Dube/Wilbuer, 2020; Marques-Schäfer/Bolacio Filho/Sol Stanke, 2016; Volkmann, 1999).

Den zweiten Ansatzpunkt bilden „politische“ Quellen. Das Ministerium für Bildungswesen, Jugend und Sport der Tschechischen Republik definiert allgemeine Anweisungen für Autor:innen von Lehrwerken (URL 2), die beim Verfassen beachtet werden sollen. Unter anderem werden hier ethische Fragen behandelt (Erziehung zur Toleranz, Berücksichtigung der tschechischen Verfassung, der Freiheitsrechte, der Gleichheit unter den

¹ Vgl. vorgeschlagene weiterführende Fragen zur Analyse grammatischer DaF-Handbücher (Polášková, 2023:114). Während die Erziehung in den grammatischen DaF-Handbüchern für Hochschulstudierende am Rande der Bedeutung steht, weil die Rezipient:innen schon Erwachsene sind, stellt sie im Falle der DaF-Lehrwerke für minderjährige Schüler:innen auf der Sekundarstufe II das Kernproblem dar.

² Zu den Parametern von Lehrwerken, z. B. Relevanz deren didaktischer Ausrüstung, vgl. Průcha (2020:644–649, 661–664).

Menschen usw.). Nur diejenigen Lehrwerke, die den Prinzipien gerecht werden, erhalten eine Genehmigungsklausel des Ministeriums³.

Die dritte Anregung lieferten Werke im Bereich „Erziehung-“ und „Entwicklungspsychologie“. Im Alter der Adoleszenz ist nämlich die Bildung einer eigenen Identität relevant (Berk, 2020:546, in Anlehnung an Erikson, 1950, 1968). Dabei spielt die „übernommene Identität“ eine ausschlaggebende Rolle. In diesem Falle neigt man dazu, eine andere Identität bzw. Autorität zu respektieren und sich mit deren Grundsätzen zu identifizieren (Berk, 2020:549). Meistens sind dies Personen aus dem unmittelbaren Umfeld, z. B. die Eltern, aber es ist nicht ausgeschlossen, dass es auch Protagonist:innen in einem Lehrwerk sein können⁴.

Dabei ist hervorzuheben, dass die „Erziehung“ selbst zu definieren eine Herausforderung darstellt und über den Umfang eines Artikels hinausgeht. Für die Bedürfnisse der geplanten Analyse wurden in den theoretischen Grundlagen vor allem Bestandteile und verschiedene Aspekte der Erziehung gesucht, um bei der Analyse eine möglichst breite Palette der Erziehungsmöglichkeiten in den Lehrwerken zu sammeln.

Wiater (2013:13–25) spricht über eine „Mehrperspektivität des Erziehungsbegriffs“ und unterscheidet die Erziehung als „Prozess“ einerseits und „Produkt“ andererseits, „intentionale“ Erziehung mit Absicht und „funktionale“ Erziehung ohne Absicht, „direkte“ oder „indirekte“ Erziehung, „positive“ (das Kind sieht erwünschte Beispiele an) oder „negative“ Erziehung (das Kind gewinnt auch schlechte Erfahrungen) usw. Er definiert die Erziehung als: „eine notwendige und absichtsvolle Hilfe der Erwachsenengeneration bei der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu mündigen Persönlichkeiten. Sie hat die Form einer sozialen Interaktion zwischen Subjekten und entzieht sich deshalb jeder Machbarkeit. Ihr normativer Bezugspunkt in der Schule ist das demokratische Ethos.“ (Wiater, 2013:23). In den einzelnen Aspekten der Erziehung nennt er: „Ichkompetenz“ (z. B. „Selbstverantwortung“), „Sozialkompetenz“ (z. B. „Toleranz“) und „Sachkompetenz“ (z. B. „Sachkenntnisse“ und „Sachverstand“) (Wiater, 2013:25). Menck (2015:150) hebt hervor, dass „mündig“ ein relativer Begriff ist und von der jeweiligen Gesellschaft und deren Normen abhängt.

Über eine aktuelle Bedeutung des Themas „Erziehung“ in Verbindung mit der Ausbildung zeugt das neu erschienene Buch von Schlömerkemper (2024), *Eigene und gemeinsame Lernarbeit. Erziehung und Bildung in Verantwortung für eine lebenswerte Zukunft*. Unter anderem werden hier Fragen nach der Rolle der Schule bei der Ausbildung und Persönlichkeitsentwicklung, Erziehung und die Ausbildung beeinflussende Faktoren, Bildungsstandards, Bildungspolitik usw. erörtert⁵. Schlömerkemper (2024:63–67) unterscheidet fünf „Felder der Persönlichkeits-Entwicklung“ („Körperlichkeit, die Emotionalität, kognitive Kompetenzen, sozialetische Haltungen und ästhetische Achtsamkeit“), wobei diese zusammenwirken und sich an der Gestaltung einer „Persönlichkeit“ beteiligen⁶. Im schulischen Kontext können diese Ziele z. B. als „Forschungs- und Zukunfts-Werkstätten“, „Ästhetische Aktivitäten“ oder Aktivitäten zur Wahrnehmung „des eigenen Körpers und des der anderen“ umgesetzt werden (Schlömerkemper, 2024:102–113). Unter dem Aspekt „Der eigene Körper und die der anderen“ erwähnt Schlömerkemper (2024:110) neben den sportlichen Aktivitäten auch die Erziehung zur physischen und psychischen Gesundheit (Essgewohnheiten, zwischenmenschliche Beziehungen usw.). In

³ Zu den Kriterien der Auswertung bei der Auswahl von Lehrwerken und für die Genehmigung vgl. Nálepová (2011:10–14).

⁴ Zur Entwicklung eines Kindes vgl. Steiner (2021:53–67), Vygotskij (2017:107–130).

⁵ Von der Relevanz der Erziehung und ihrer Krise im Zusammenhang mit den Neuen Rechten berichtet Meyer (2022).

⁶ Vgl. Bildung und Funktion von Stellungnahmen bei Kot'a (2018:108–123).

diesem Zusammenhang nennt Mareš (2024:52–65) die Schule als ein wichtiges Institut, das sich an Erziehung zur Gesundheit beteiligen sollte.

Dem vierten Bereich der Quellen, von denen bei der Untersuchung ausgegangen wurde, sind theoretische Werke zuzuordnen, die sich der Kinderliteratur widmen und deren Autor:innen Impulse gewähren, die beim Verfassen der Kinderliteratur beachtet werden sollten. Sowohl belletristische Bücher als auch Lehrwerke für Kinder und Jugendliche haben gemeinsam, dass sie sich auf die Erziehung von Rezipient:innen auswirken können. Deswegen können Kriterien zur Qualitätsbeurteilung für die Kinderliteratur auf Lehrwerke übertragen werden, z. B. Entwicklung von Toleranz gegenüber verschiedenen Kulturen, Ethnien usw. oder von der Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen (vgl. Rittelmeyer, 2009:56–58).

Fünftens lässt sich dieser Beitrag von Werken inspirieren, die sich mit Textverständlichkeit befassen. Wenn Texte erzieherische Effekte erzielen wollen, müssen sie nämlich die Problematik des richtigen Benehmens verständlich beschreiben (vgl. Lutz, 2017).

3. Analysiertes Korpus und Methode der Untersuchung

Damit die Ergebnisse der Analyse vergleichbar sind, wurden DaF-Lehrwerke für die Analyse nach zwei Kriterien ausgewählt, und zwar nach dem Niveau, das die Lernenden erreichen sollten (A1), und nach der Stufe des Bildungssystems, für die die DaF-Lehrwerke bestimmt werden (Sekundarstufe II)⁷. Die Autorin des Beitrags ist der Ansicht, dass die Problematik geeigneter Beispielsätze für Anfänger:innen wichtiger ist als für Fortgeschrittene, da Anfänger:innen stärker auf die Phrasen (chunks) aus dem Lehrwerk angewiesen sind, während Fortgeschrittene die Sätze nach ihren eigenen Vorstellungen bilden können.

Um ein möglichst vielfältiges Korpus zu analysieren und verschiedene erzieherische Strategien zu erfassen, wurde eine Auswahl an DaF-Lehrwerken untersucht, die sich mindestens in einem der drei Kategorien „Verlag“, „Erscheinungsjahr“ und „verwendete Sprache(n)“ unterscheiden. Damit sich die Unterschiede bzw. Trends herauskristallisieren lassen, wurden also absichtlich nicht nur neuere, sondern auch ältere Lehrwerke ausgewählt, wobei angestrebt wurde, dass darunter Lehrwerke von verschiedenen Verlagen und unterschiedlicher sprachlicher Bearbeitung figurieren.

Im Einklang mit der Fragestellung und den Kriterien bestand das analysierte Korpus insgesamt aus sechs verschiedenen DaF-Lehrwerken, wie in Tabelle 1 ersichtlich ist⁸. Damit die Analyse nicht zu umfangreich und dadurch oberflächlich ist, wurden nur Kursbücher (Lektionen, Wiederholungslektionen und Grammatikübersichten am Ende der Lektion oder des Lehrwerks) in die Analyse miteinbezogen⁹.

Tab. 2: Analysierte Lehrwerke

<i>Name des Lehrwerks</i>	<i>Verlag</i>	<i>Erscheinungsjahr</i>	<i>Sprache(n)</i>
Sprechen Sie Deutsch? 1 (SSD1)	Polyglott	2000	Tschechisch, Deutsch
Themen aktuell 1 (TA1)	Hueber	2003	Deutsch
Studio [21] A1 (St21A1)	Fraus	2013	Tschechisch, Deutsch
Super! 1 (Su1)	Hueber	2014	Tschechisch, Deutsch
Direkt interaktiv 1 (DI1)	Klett	2019	Tschechisch, Deutsch
Momente A 1.1 (MoA1.1)	Hueber	2020	Deutsch

⁷ Die Autorin des Beitrags ist sich dessen bewusst, dass die Vergleichbarkeit der analysierten Lehrwerke nicht hundertprozentig eingehalten werden kann, weil sie sich nicht völlig gleichen Themen widmen. Trotzdem lassen sich Parallelen beobachten. Die Analyse zielt allerdings nicht primär auf den Vergleich ab, sondern auf das Erfassen von verschiedenen Beispieltypen.

⁸ Für die Bezeichnungen der einzelnen Lehrwerke werden im Text die Abkürzungen aus Tabelle 1 verwendet.

⁹ Die Analyse von weiteren Materialien, z. B. Arbeitsheften, würde ebenso interessante Ergebnisse zu Tage fördern und könnte in einem eigenständigen Artikel untersucht werden.

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurde die Methode einer qualitativen Lehrwerkanalyse ausgewählt, welche im Frühjahr 2024 durchgeführt wurde.

Die Analyse knüpft an den Artikel ‚Zur Form und Funktion der Beispielsätze bei der Grammatikvermittlung anhand grammatischer DaF-Handbücher‘ (Polášková, 2023), in dem Muster- und Beispielsätze in ausgewählten grammatischen DaF-Handbüchern und zu den Themen „Partizipien im Attribut“ und „Konjunktiv in der indirekten Rede“ analysiert wurden und ihre Typologie zusammengestellt wurde.

Unter den Beispielsätzen wurden in dieser Untersuchung Sätze verstanden, an denen eine theoretisch beschriebene grammatische Regel in der praktischen Umsetzung demonstriert wird¹⁰. Weil unter anderem Sätze mit erzieherischen Auswirkungen beobachtet wurden, wollte die Autorin der Frage nachgehen, ob sich eine ähnliche Tendenz, Erziehung in die linguistische Problematik zu integrieren, auch in den DaF-Lehrwerken nachweisen lässt.

Der ursprüngliche Plan, auf eine ähnliche Weise vorzugehen und sich nur auf Beispielsätze zu einem konkreten grammatischen Thema zu konzentrieren, musste verworfen werden, weil die Voruntersuchungen zu Beginn des analytischen Prozesses ergaben, dass einige erzieherische Aspekte verloren gehen würden, wenn sich die Analyse nur auf einige Passagen bzw. Bestandteile der Lektionen richten würde¹¹.

Der qualitativen Lehrwerkanalyse wurden also folgende Teile unterzogen:

- Lehrwerktexte, die am Anfang einer Lektion samt Wiederholungslektionen ins Thema einführen,
- Lehrwerktexte, die Bestandteil von Übungen, z. B. Leseverstehensübungen, bilden,
- Beispielsätze, d. h. Sätze als Bestandteil einer Grammatikerklärung, an denen direkt in der Lektion oder in den Grammatikübersichten¹² eine einzelne grammatische Erscheinung oder eine grammatische Regel demonstriert werden,
- Beispielsätze, an denen die geforderte Tätigkeit in den Übungen (z. B. Bildung von Sätzen oder Dialogen) demonstriert wird,
- Titel der Lektionen und Module,
- Übungssätze, d. h. Sätze, die im Rahmen grammatischer, lexikalischer oder anderer Übungen vorkommen und in die z. B. richtige grammatische Formen, entsprechende Vokabeln usw. eingesetzt werden sollten.

Bei der Analyse wurde folgendermaßen vorgegangen:

1. Es wurden zuerst alle Passagen in den oben genannten Bestandteilen der ausgewählten DaF-Lehrwerke gesammelt, bei denen ein erzieherisches Potenzial vorausgesetzt wurde. Diese wurden zuerst der Reihe nach in die Tabelle eingetragen.
2. Danach wurden parallele, d. h. typologisch vergleichbare Fälle mit ähnlichen erzieherischen Effekten gesucht und den Kategorien im Einklang mit der

¹⁰ Vgl. den Beispielsatz „Der Journalist fragt/fragte, ob es Steuererhöhungen gebe.“ bei der Erklärung der Prinzipien von indirekter Rede (Hall/Scheiner, 2001, zit. in Polášková, 2023:126).

¹¹ Es wäre methodologisch besser, nur vergleichbare Lehrwerkbestandteile zu analysieren, aber die gesuchten Passagen mit erzieherischen Effekten kommen in jedem Lehrwerk nur in geringer Anzahl vor und deswegen spielt jede Passage eine wichtige Rolle. Zuletzt wurde also der Inhalt der mitgeteilten Information, nicht deren Charakter (ob Beispielsatz oder Satz aus einer Übung) bei der Einordnung in die Analyse bevorzugt.

¹² In den Grammatikübersichten sind das meistens modifizierte Sätze, die schon in der Lektion vorkommen. Dadurch, dass sie aber in der Übersicht noch einmal aufgegriffen werden, können sie länger im Gedächtnis der Schüler:innen bleiben.

Theorie zugeordnet, je nachdem, welchen Aspekt bzw. Bestandteil der Erziehung sie betreffen (vgl. „Ichkompetenz“, „Sozialkompetenz“ und „Sachkompetenz“ bei Wiater, 2013:25, vgl. „Felder der Persönlichkeits-Entwicklung“ bei Schlömerkemper, 2024:63–67, siehe Kapitel 2)¹³.

3. Unter diesen gesammelten Passagen wurden die repräsentativsten Stellen in jeder Kategorie gesucht, an denen potenzielle erzieherische Auswirkungen gezeigt werden können. Darunter werden solche Impulse verstanden, die Schüler:innen in ihrer Entwicklung im positiven oder negativen Sinne beeinflussen können: ihre Stellungnahmen, ihr Benehmen, ihre Meinungen usw. „Positiv“ bedeutet, dass sich die Schüler:innen nach dem Muster so benehmen oder sich so entscheiden würden, dass es gute Folgen für ihren Körper und/oder ihre Psyche hat. Und umgekehrt wird mit der Bezeichnung „negativ“ gemeint, dass die präsentierte Passage zu solchen Entscheidungen oder solchem Benehmen anstiften könnte, die für die Schüler:innen nicht ganz empfehlenswert sind.
4. Es wurden immer positive und negative Beispiele gegenübergestellt und exemplarisch analysiert.

An dieser Stelle sollte Folgendes hervorgehoben werden:

- Die vorgenommene Untersuchung ist als eine Einführung anzusehen, deren Ziel es war, festzustellen, ob das Pränomen „Erziehung“ eigentlich ein relevantes Thema für die DaF-Lehrwerkanalyse ist.
- Dabei sollten vorerst grobe Kategorien definiert werden (d. h. Bestandteile der Erziehung, die ein multidimensionales Phänomen darstellt), die weiter analysebedürftig sind.
- Es ging primär nicht um die statistische Auswertung der Häufigkeiten, sondern vielmehr um eine Zusammenstellung der Typologie verschiedener Möglichkeiten der Erziehung in den analysierten DaF-Lehrwerken, deren Potenzial darin besteht, zur Erziehung beizutragen.
- Um objektive Ergebnisse zu erhalten, auf deren Basis die Rolle der DaF-Lehrwerke für die Erziehung umfassender beurteilt und ein adäquater Vergleich der DaF-Lehrwerke in dieser Hinsicht vorgenommen werden könnte, sollte im zweiten Schritt eine kategoriengeleitete Inhaltsanalyse durchgeführt werden, die die Häufigkeit der einzelnen Fälle und damit deren Relevanz bestimmt.

4. Ergebnisse der Analyse

Die verzeichneten Passagen mit erzieherischen Effekten lassen sich thematisch in mehrere Gruppen gliedern:

- Den ersten breiten Bereich stellen Passagen dar, die verschiedene Aspekte des Lebensstils und der Gesundheit betreffen, vor allem die Problematik des Rauchens, des (gesunden) Essens und des Alkoholtrinkens (vgl. „Sachkompetenz“ bei Wiater, 2013:25, „Körperlichkeit“ bei Schlömerkemper, 2024:63–67, Erziehung zur Gesundheit bei Mareš, 2024:39–65).

¹³ Im Vergleich zu der Theorie wurden jedoch die Kategorien in Anbetracht des Lehrwerksinhalts ein bisschen konkretisiert, d. h. einem konkreten Thema aus dem Leben der Jugendlichen zugeordnet.

- Dem zweiten Bereich können Sätze und Texte zugeordnet werden, die den Alltag der Jugendlichen und dessen Bestandteile wie Pflichten, Lernen, Arbeit oder die Verwendung von modernen Technologien behandeln (vgl. „Ichkompetenz“ und „Sachkompetenz“ bei Wiater, 2013:25, „kognitive Kompetenzen“ und „sozialethische Haltungen“ bei Schlömerkemper, 2024:63–67).
- In den dritten Bereich gehören Sätze und Texte, die mögliche Gefahren oder Risiken beschreiben, die im Leben eintreten können (vgl. „Sachkompetenz“ bei Wiater, 2013:25, „Körperlichkeit“ bei Schlömerkemper, 2024:63–67, Erziehung zur Gesundheit bei Mareš, 2024:39–65).
- Den vierten Bereich bilden Passagen, die verschiedene zwischenmenschliche Beziehungen widerspiegeln (vgl. „Sozialkompetenz“ bei Wiater, 2013:25, „Emotionalität“ und „sozialethische Haltungen“ bei Schlömerkemper, 2024:63–67).

Obwohl vereinzelt weitere thematische Bereiche in den Lehrwerken gefunden wurden (z. B. Umweltschutz, philosophische Überlegungen, Arbeit mit Wahrheit und Lüge, Manipulation, Religion, Höflichkeit usw.), wurden diese aus Platzgründen nicht weiter analysiert, da sie eine Bearbeitung in einem weiterführenden Artikel verdienen würden.

Im Folgenden wird auf die einzelnen Kategorien eingegangen, wobei jeweils die positiven und negativen Beispiele gegenübergestellt werden, die am repräsentativsten erschienen. Ihre Rolle im Lehrwerk, Bedeutung bzw. Funktion und Auswirkung auf die Erziehung der Jugendlichen wird erörtert und ausgewertet. Der Übersicht halber werden die einzelnen analysierten Passagen durchgehend nummeriert¹⁴.

4.1 Aspekte des Lebensstils

Das Thema des Lebensstils umfasst viele Subthemen und durchzieht mehrere Lektionen der analysierten Lehrwerke, weil es nicht nur mit dem „klassischen“ Thema „Essen und Trinken“ zusammenhängt, sondern auch z. B. mit Gesundheit, Sport, Hobbys, Reisen, Vorstellung/Kennenlernen usw.

4.1.1 Rauchen

Rauchen wird in unserer Gesellschaft als nicht gesund bewertet, der „Kampf“ zwischen Raucher:innen und Nichtraucher:innen wird jedoch immer noch zum Thema zahlreicher Diskussionen, wobei viele Menschen nicht auf ihr Laster verzichten wollen. Dieses Phänomen spiegelt sich auch in DaF-Lehrwerken wider.

Negative Beispiele

Das erste Beispiel, nach welchem dieser Artikel benannt wurde, weil es der Autorin des Artikels im Unterricht als problematisch erschien, kommt aus einem Modellgespräch unter Jugendlichen, die sich zufällig an der Landstraße treffen, weil sie per Anhalter fahren wollen (Beispiel Nr. 1). Das Gespräch befindet sich in der ersten Lektion des TA1, in der es allgemein um Phrasen zum Kennenlernen geht.

Obwohl es leider häufig so ist, dass die Jugendlichen rauchen, kann die Phrase *Habt ihr Feuer?* für ein Lehrwerk nicht empfohlen werden, umso mehr, wenn es für Anfänger:innen

¹⁴ Wenn das nicht unbedingt notwendig ist, wird auf die typographischen Besonderheiten der präsentierten Beispielsätze verzichtet und alle werden einheitlich durch Kursivschrift markiert, damit die relevanten Inhalte hervortreten, die in dieser Analyse die wichtigste Rolle spielen.

bestimmt ist. Weil man den Anfänger:innen vor allem die wichtigsten Phrasen zur Kommunikation anbietet und unwesentliche Sätze weglässt, kann die Frage so wirken, dass sie zum Kennenlernen am wichtigsten ist oder dass es ganz normal ist, ein Gespräch auf diese Art und Weise zu beginnen, was einen negativen Effekt auf die Erziehung haben könnte¹⁵. Darüber hinaus können sich Anfänger:innen das Wort „Feuer“ nur mühsam merken und es erscheint außerhalb dieser festen Wendung eher irrelevant¹⁶.

Beispiel Nr. 1:

Hallo! Habt ihr Feuer?

Nein, leider nicht.

Warter ihr hier schon lange?

Es geht.

Woher kommt ihr?

Wir kommen aus Rostock.

[...] (TA1, S. 18 / Ü. 19)

Das Thema „Rauchen“ als eine geläufige Sache im Leben ist im Lehrwerk TA1 kein Einzelfall. In zwei weiteren Übungen (Beispiel Nr. 2 und Nr. 3) figuriert „rauchen“ unter den Lieblingstätigkeiten – es wird die Frage gestellt, was man einem schenkt bzw. was man braucht, wenn man gern raucht, so dass den Anfänger:innen sogar das nicht so geläufige Wort „die Pfeife“ beigebracht wird, das auf diesem Niveau irrelevant erscheint¹⁷.

Ebenso verwunderlich ist, dass in beiden Übungen die Tätigkeit „Rauchen“ ganz oben als die erste oder zweite Tätigkeit im Verzeichnis der Tätigkeiten angegeben ist. Ein Grund dafür kann sein, dass das Lehrwerk unter anderem auch für Erwachsene bestimmt ist, aber auch bei dieser Zielgruppe gehört „Rauchen“ nicht zu den Tätigkeiten, die „propagiert“ werden sollte¹⁸.

Beispiel Nr. 2:

3. Diese Personen haben Geburtstag. Was kann man ihnen schenken?

<i>Gina</i>	<i>gern Schmuck tragen</i>	<i>Gina trägt gern Schmuck. Man kann ihr einen Ring schenken.</i>
<i>Peter</i>	<i>rauchen</i>	<i>Peter ...</i>
<i>Frau Kurz</i>	<i>Blumen mögen</i>	
[...]	[...]	

(TA1, S. 108 / Ü. 3)

¹⁵ Das Lehrwerk ist für Erwachsene bestimmt, wodurch die Erziehungsaspekte nachsichtiger betrachtet werden. Es ist jedoch zu bedenken, dass auf dem Bild zum Gespräch keine Erwachsenen im mittleren Alter, sondern junge Menschen abgebildet werden. Hier kann eventuell an eine „Erziehung“ potenzieller oder schon gewordener Eltern gedacht werden, die als Lernende durch diese Situation unschwer beeinflusst werden können, bei ihren jugendlichen Kindern das Rauchen als eine normale Sache zu tolerieren.

¹⁶ Das muss aber individuell beurteilt werden, denn jeder/jede Rezipient:in kann unterschiedliche Interessen und Präferenzen haben. Eventuell könnte der/die Lehrer:in die Kenntnis einiger Vokabeln als fakultativ einstellen.

¹⁷ Es ist möglich, dass einige Erwachsene einer anderen Meinung wären. Dazu müssten am besten Fragebogen zusammengestellt werden, um die häufigsten Konversationsthemen und Interessen der Rezipient:innen festzustellen. Eine wichtige Rolle spielen die Unterrichtenden, die das Angebot an Vokabeln im Lehrwerk geeignet modifizieren oder erweitern können.

¹⁸ Der Korrektheit halber ist zu erwähnen, dass das Lehrwerk ‚Themen‘ für Deutsch als Fremdsprache erstmals in den 1980er-Jahren veröffentlicht wurde. In diesen Jahren wurde Rauchen nicht als schädlich betrachtet (vgl. URL 3). Allerdings wurden einige Studien über die Schädlichkeit und den Einfluss des Rauchens auf das Entstehen von Krankheiten schon im Jahr 1950 verzeichnet (vgl. Doll/Hill, 1950). Des Weiteren kann überraschen, dass das Lehrwerk im Laufe der Zeit mehrmals aktualisiert wurde (‚Themen neu‘, ‚Themen aktuell‘, vgl. URL 4), das Rauchen bei Jugendlichen oder als eine geläufige Tätigkeit jedoch unberührt gelassen wurde.

Beispiel Nr. 3:

1. Wünsche, Wünsche

Was möchten Sie gern haben? Was brauchen Sie?

Ich	trinke viel Kaffee.	Deshalb möchte ich eine Kaffeemaschine haben.
	(viel Musik hören)	das Briefpapier
	(rauchen)	Die Katze
	(gern fotografieren)	Das Fahrrad
	[...]	[...]

(TA1, S. 106 / Ü. 1)

Die nachsichtige Stellung zum Rauchen könnte darauf zurückgeführt werden, dass es sich um ein älteres Lehrwerk handelt. Diese Schlussfolgerung wäre aber falsch, denn ein „Verstoß“¹⁹ gegen die gute Erziehung wurde auch in einem neueren Lehrwerk St21A1 verzeichnet. In dem Gespräch zwischen der Ärztin und dem Patienten (Beispiel Nr. 4) beantwortet der Patient eine Frage der Ärztin nach dem Rauchen. Der Patient meint, dass er nicht so viel raucht, nur 20 Zigaretten am Tag. Die Ärztin reagiert bemerkenswert, weil sie dazu nur *Aha* sagt, als ob sie dadurch gar nicht negativ überrascht wäre, was die Lernenden sicher erwarten würden. Im nächsten Satz verbietet sie zwar dem Patienten das Rauchen, bestreitet seine Behauptung über die angeblich kleine Menge jedoch nicht.

Beispiel Nr. 4:

Guten Tag, Herr Aigner. Was fehlt Ihnen denn?

Ich habe seit drei Tagen Fieber, mein Hals tut weh und ich habe Kopfschmerzen.

[...]

Rauchen Sie?

Ja, aber nicht viel. So 20 Zigaretten am Tag.

Aha, ich schreibe Sie eine Woche krank. Sie müssen viel trinken und Sie dürfen natürlich nicht rauchen. [...] (St21A1, S. 221 / Ü. 3)

Positive Beispiele

In einigen Lehrwerken können dagegen auch Sätze gefunden werden, die auf die Schädlichkeit oder das Verbot des Rauchens hinweisen, z. B. sollen die Schüler:innen in einer Übung in DI1 das Modalverb „dürfen“ in den Satz mit einer Negation einsetzen (Beispiel Nr. 5). Weil das Verb „rauchen“ als unbekannt vorausgesetzt wird, gibt es nach dem Satz noch eine Übersetzung ins Tschechische.

Beispiel Nr. 5:

[...] Was du / er / ihr / sie (oni) in der Schule nicht machen?

Ich / Er / Wir / Ihr / Sie (oni) nicht rauchen.

(kouřit). [...] (DI1, S. 53 / Ü. 3)

Als bestes erzieherisches Beispiel kann die Übung bezeichnet werden, in der präsentiert wird, wie Christina es geschafft hat, mit dem Rauchen aufzuhören (Beispiel Nr. 6), wobei man

¹⁹ Wie in Kapitel 2 angedeutet wurde, ist der Begriff „Erziehung“ relativ. Deswegen können alle Grundsätze der Erziehung, die eine Gruppe durchsetzt, von einer anderen Denkgruppe angefochten werden. In diesem Artikel lehnt sich die Autorin bei der Beurteilung des Rauchens an ein aktuelles Werk ‚Mareš/Kebza (ed.): Psychologie zdraví. 2024‘ an, in dem das Vermeiden von Abhängigkeiten einen Bestandteil der Erziehung zum gesunden Lebensstil bildet (Holčík, 2024:514–515).

Ratschläge bilden soll, die sie ihren Freunden gegeben hat²⁰. Die Übung wird von einer kleinen Grammatik-Tabelle begleitet, in der man weitere Tipps eintragen und dabei den Imperativ (2. Ps. Pl.) verwenden soll²¹.

Beispiel Nr. 6:

Drei Tipps für den Raucherstopp. / Tři tipy, jak přestat s kouřením

Christina to dokázala! [Christina hat das geschafft] Tady jsou její tipy pro Hermanna s Andreou
[Hier sind ihre Tipps für Hermann mit Andrea]

[...]

3. *Geht nicht in Raucher kneipen.*

4. *Geht mit Nichtrauchern aus.*

<i>Rozkazovací způsob (imperativ) 2. osoby množného čísla (tykání):</i>		
<i>Infinitiv</i>	<i>Ozn. způsob (2. os. mn. č.)</i>	
<i>gehen</i>	<i>Ihr geht nicht auf Partys.</i>	<i>Geht nicht auf Partys!</i>
[...]	[...]	[...]

(St21A1, S. 223 / Ü. 4)

4.1.2 (Un)gesundes Essens

Das Essen als ein Bestandteil des Lebens muss notwendigerweise auch in DaF-Lehrwerken erscheinen und die Beurteilung der Gesundheit oder Schädlichkeit von verschiedenen Nahrungsmitteln, d. h. die Beurteilung deren Rolle für den gesunden Lebensstil, kann nicht vermieden werden.

Es bieten sich zwei grundlegende Strategien: entweder äußert man in den Phrasen und Übungen die aktuellen Trends der gesunden Lebensweise, oder man ist aufrichtig und beschreibt seine realen Wünsche, was einem den Mund wässrig macht (meistens im Widerspruch zu Empfehlungen der Ärzt:innen).

Negative Beispiele

Die vielmehr negativen Beispiele liefern die Lehrwerke St21A1 und MoA1.1, dessen Autor:innen sich zusehends bemühten, den vermeintlichen Geschmack der Jugendlichen zu respektieren bzw. einzuschätzen. In den Beispielsätzen zur Einübung des Komparativs und Superlativs werden Currywurst mit Pommes und Schokoladentorte mit Sahne mit Reis verglichen und mehr gelobt, obwohl es umgekehrt sein sollte, wenn man die Gesundheit in Betracht gezogen hätte (St21A1, Beispiel Nr. 7). Auch bei der Präsentation der Phrase „Ich mag (keinen) ...“ denkt man mehr an einen häufigen²² Geschmack in der Gesellschaft als an vorbildliche Meinungen (MoA1.1, Beispiel Nr. 8)²³.

²⁰ Paradoxerweise findet sich diese erzieherisch günstige Übung in dem schon erwähnten Lehrwerk St21A1 mit dem nicht ganz gelungenen Ärztin-Patient-Gespräch (Beispiel Nr. 4).

²¹ Diese Tabelle ist aus der Perspektive der Grammatikvermittlung sehr günstig, denn man kann die Indikativformen mit den Imperativformen gegenüberstellen und Unterschiede besser wahrnehmen.

²² Zur genauen Beurteilung müsste natürlich eine statistische Auswertung vorliegen. Es lässt sich aber voraussetzen, dass die Autor:innen von den „klassischen“, vielleicht stereotypischen Erwartungen ausgegangen sind, z. B. dass den Kindern Süßes schmeckt oder dass der Hamburger ein „modernes“ Essen darstellt, das relativ beliebt bei einigen Jugendlichen ist. Einige Menschen könnten sich bestimmt dagegen mit gegensätzlichen Aussagen identifizieren.

²³ Man benennt nach dem nicht ganz erzieherischen Satz *Ich mag Hamburger* sogar die ganze Lektion. Die Sätze in beiden Lehrwerken werden dazu von entsprechendem Bildmaterial begleitet, was die Wirkung intensivieren kann (gierig essende Menschen, Fotos von Süßigkeiten).

Wohl merken die Schüler:innen die Adjektive oder Phrasen leichter, wenn der Inhalt der Sätze der Wahrheit entspricht. Die nicht aufrichtigen Klischees könnten vom Lernen abraten. Die Frage ist nur, was man vorziehen soll – dass die Schüler:innen Deutsch lernen oder zur gesunden Ernährung angeleitet werden²⁴.

Beispiel Nr. 7:

Ich finde, Fisch mit Reis schmeckt gut.

Ich finde, Currywurst mit Pommes schmeckt besser als Fisch.

Ich finde, Schokoladentorte mit Sahne schmeckt am besten, oder? (St21A1, S. 191 / Ü. 5)

Beispiel Nr. 8:

Ich mag Hamburger.

Ich mag Schokolade.

Ich mag keinen Käse.

Ich mag keinen Salat. (MoA1.1, S. 53 / Ü. 1)

Positive Beispiele

Es gibt aber auch positive Beispiele des fächerübergreifenden Fremdsprachenlernens. Als Kontrast zu den nicht ganz gesundheitsfördernden Sätzen in St21A1 lässt sich die Aussage in der unmittelbar darauffolgenden Übung bei der Grammatik-Tabelle bezeichnen: *Ich kaufe Bio-Eier* (Beispiel Nr. 9). DI1 bietet den Schüler:innen ein gesundes Rezept für die Zubereitung eines Zanderfilets (Beispiel Nr. 10).

Beispiel Nr. 9:

Ich kaufe Bio-Eier. (St21A1, S. 191 / Ü. 6)

Beispiel Nr. 10:

Heute gehen wir nicht ins Restaurant. Heute kochen wir gesund! Lies das Rezept und sag deinem Mitschüler / deiner Mitschülerin, was er / sie machen soll. Dnes nejdeme do restaurace. Dnes vaříme zdravě! Přečti si recept a říkej spolužákovi / spolužačce, co má dělat.

Zanderfilet mit grünem Salat

[...] (DI1, S. 64 / Ü. 14)

In St21A1 befindet sich aber auch eine „kombinierte“ Übung, in der nicht nur positive oder nur negative Meinungen auftauchen. Es geht um Aussagen von zwei Jugendlichen zu ihren Essgewohnheiten (Beispiel Nr. 11). Diese Übung spiegelt die Realität wohl am besten wider und öffnet auch einen Raum zur Diskussion, was man essen soll oder nicht. Der Junge stellt vielleicht ein verdächtig gutes Vorbild dar, während das Mädchen einen realistischeren Menschen vertritt, der Fleisch mit Pommes isst und sehr gern und sehr viel Kaffee trinkt. Weil sie aber keinen Zucker verwendet, können ihre Essgewohnheiten nicht völlig verurteilt werden.

Beispiel Nr. 11:

Ich bin Martina [...]. Am liebsten mag ich Fleisch mit Pommes [...] Ich trinke sehr gern und sehr viel Kaffee ohne Zucker.

Mein Name ist Radek. [...] Am liebsten mag ich Tofu, Reis und Gemüse. Dazu trinke ich gern Saft, Wasser oder alkoholfreies Bier. (St21A1, S. 197 / Ü. 10)

²⁴ Was einem schmeckt, ist natürlich immer individuell. Man kann also mit solchen Beispielsätzen nie allen Rezipient:innen entgegenkommen. Die Autor:innen balancieren zwischen zwei Gefahren, dass sie als zu befangen (die medizinischen Empfehlungen zu viel durchsetzend) oder zu nachsichtig (die verschiedenen „Laster“ zu viel unterstützend) bezeichnet werden.

4.1.3 Alkoholtrinken

Obwohl verschiedene Initiativen gegen Alkoholtrinken auftreten, wird der Alkohol in der europäischen Gesellschaft immer noch toleriert. Es wäre wohl falsch, das Thema und die damit verbundenen Vokabeln völlig aus dem Lehrwerk zu streichen, denn man braucht ihn mindestens zur Orientierung beim Reisen, bei gesellschaftlichen Veranstaltungen, für die Arbeit im Bereich der Gastronomie usw. Es spielt aber eine wichtige Rolle, wie man damit im Lehrwerk umgeht und in welchen Kontext man die Bezeichnungen von Alkoholgetränken einsetzt.

Negative Beispiele

In einigen Lehrwerken erscheint der Alkohol in den Texten oder Beispielsätzen ohne Warnung oder weitere Erklärungen, als ob es ganz harmlos wäre, Alkohol zu trinken. In SSD1 trägt schon die ganze Lektion den Namen *In der Kneipe*²⁵ (Beispiel Nr. 12). Das Gespräch von zwei Freunden, die sich nach mehreren Jahren treffen, wäre ganz normal. Am Ende lösen sie aber gemeinsam das Problem der Arbeitslosigkeit von einem von ihnen und diese glückliche Entscheidung begießen sie wohl mit Bier (es wird zwar im Text nicht erwähnt, aber das begleitende Bild der Männer mit Biergläsern ist eindeutig). So können die Schüler:innen darin bestärkt werden, dass man Glück immer mit Alkohol verbindet oder dass Alkohol freundschaftliche Beziehungen festigt.

Beispiel Nr. 12:

In der Kneipe

[...]

Wilfried: „Ach weißt du Herbert, im Moment bin ich ohne Arbeit.“

Herbert: „Wie ist denn das passiert?“

[...]

Herbert: „Ich habe eine Idee: Du arbeitest für mich als Chauffeur! [...]“

Wilfried: „Super! Darauf trinken wir! Prost!“

Herbert: „Zum Wohl, Wilfried!“ (SSD1, S. 170)

In DI1 figurieren Sätze, in denen Wein als Objekt verwendet wird, in einer grammatischen Übung (Beispiel Nr. 13) und als Beispielsätze bei der Erklärung des allgemeinen Subjekts „man“ in der grammatischen Übersicht (Beispiel Nr. 14)²⁶. Sie entsprechen zwar der häufigen Realität, es könnten aber als Übungs- oder Beispielsätze erzieherisch bessere oder mindestens neutrale Sätze verwendet werden als diejenigen, die die Verwendung des Alkohols als eine geläufige Angelegenheit präsentieren.

Beispiel Nr. 13:

Doplň člen ve správném tvaru. [Ergänze den Artikel in einer richtigen Form.]

[...]

Ich kaufe Hund einen Ball.

Ich kaufe Opa eine Flasche Wein. (DI1, S. 99 / Ü. 2 – Blitzgrammatik)

²⁵ Es lässt sich vielleicht darauf zurückführen, dass das Lehrwerk für die Sprachschulen bestimmt war. Aber auf der Titelseite werden weiterführende Schulen (Sekundarstufe II) auch einbezogen („učebnice němčiny pro střední a jazykové školy“ [DaF-Lehrwerk für die Sekundarstufe II und Sprachschulen]), also sollten die Themen für beide Rezipient:innengruppen geeignet sein.

²⁶ Obwohl es aus der linguistischen Perspektive keine Rolle spielt, an welchen Beispielen die durchgenommene grammatische Erscheinung präsentiert wird, sollte es nach der Meinung der Autorin des Artikels aus pädagogischer und psychologischer Perspektive durchdacht werden, denn die Beispielsätze können länger im Gedächtnis der Schüler:innen bleiben und sie unterschwellig beeinflussen.

Beispiel Nr. 14:

VŠEOBECNÝ PODMĚT man [ALLGEMEINES SUBJEKT man]

Was trinkt man auf einer Party? (Co se pije na večírku?)

Man trinkt dort Wein. (Pije se tam víno.) (DI1, S. 66 / Punkt 7– Blitzgrammatik)

Die Frage im Beispiel Nr. 15 aus St21A1 gewährt dem/der Rezipienten/Rezipientin keine andere (und gesündere) Entscheidung, wenn man ihm/ihr zur Wahl nur zwei alkoholische Getränke anbietet. Für die Erziehung wäre nutzbringender, wenn man mehrere Alternativen samt alkoholfreien Getränken genannt hätte.

Beispiel Nr. 15:

Was trinken Sie? | Co si dáte k piti? Fragen und antworten Sie. | Ptejte se a odpovídejte.

Trinken Sie Bier oder Wein?

Wein, bitte. (St21A1, S. 17 / Ü. 4)

Positive Beispiele

Es gibt auch solche Kontexte in einigen Lehrwerken, in denen man zwar den mit dem Alkoholtrinken verbundenen Wortschatz verwendet, dieser jedoch nicht unbewusst zum Trinken des Alkohols führt. Im Kontrast zum Beispiel 15 hat man in der Übung im Beispiel 16 keine andere Wahl und bei der Hörübung muss man sich nur auf die Bezeichnungen der nichtalkoholischen Getränke konzentrieren.

Es ist erfreulich, dass in einer Übung eine relativ große Menge an verschiedenen alkoholfreien Getränken zusammengefasst wird (insgesamt 15), so dass die Schüler:innen sehen können, wie viele Alternativen sie im Restaurant bestellen können und dass sie nicht auf die alkoholischen Getränke angewiesen sind.

Beispiel Nr. 16:

Wer trinkt was? | Co kdo pije? Poslouchejte a poznamenejte si číslice k jednotlivým stolům.

[Hören Sie zu und markieren Sie die Zahlen zu den einzelnen Tischen.]

Nichtalkoholische Getränke

206. Mineralwasser

207. Mineralwasser, groß

208. Tafelwasser

[...] (St21A1, S. 28 / Ü. 11)

Vorbildlich wirkt auch ein Modellgespräch in DI1, in dem die Gäste lauter alkoholfreie Getränke bestellen (Beispiel Nr. 17). Das ist ein guter Kompromiss – die Schüler:innen lernen auch die Bezeichnung des alkoholischen Getränks (Bier) kennen, falls es für die Zukunft relevant ist, aber die Realität, die sie im Gespräch beobachten, unterstützt das Trinken der alkoholischen Getränke nicht, weil das Bier alkoholfrei ist²⁷.

Beispiel Nr. 17:

[...]

Kellner: Möchten Sie schon was zum Trinken?

Selma: Ich nehme ein Mineralwasser, bitte.

Kellner: Spritzig oder still?

Selma: Still.

Paul: Ich nehme ein alkoholfreies Bier.

²⁷ Es hängt wohl damit zusammen, dass das Lehrwerk primär für die Sekundarstufe II bestimmt ist, aber die Autor:innen gehen in dieser Hinsicht nicht konsequent vor, wie das Beispiel 14 aus demselben Lehrwerk zeigte.

Kellner: Gut, kommt sofort.
 [...] (DI1, S. 61 / Ü. 07)

In der grammatischen Übersicht im hinteren Teil des Lehrwerks TA1 verwendeten die Autor:innen des Lehrwerks erzieherisch positive Sätze zur Demonstration der Negation-Regeln, indem sie den Schüler:innen einprägen, wie sie zum Beispiel Wein auf der Party ablehnen können (Beispiel Nr. 18). Nur im letzten Satz wird das gesunde Prinzip ein bisschen abgeschwächt, weil aus dem Satz folgt, dass man eigentlich Wein trinkt, sich nur heute des Weins enthält.

Beispiel Nr. 18:

§ 48 Negation mit „nicht“ und mit „kein“

Ich trinke den Wein nicht.

Ich trinke keinen Wein.

<i>Vorfeld</i>	<i>Verb</i>	<i>Subjekt</i>	<i>Ergänzung</i>	<i>Angabe</i>	<i>Ergänzung</i>
<i>[...]</i>					
<i>Ich</i>	<i>trinke</i>		<i>den Wein</i>	<i>nicht.</i>	
<i>Den Wein</i>	<i>trinke</i>	<i>ich</i>		<i>nicht.</i>	
<i>Heute</i>	<i>trinke</i>	<i>ich</i>			<i>keinen Wein.</i>
<i>[...]</i>					

(TA1, S. 146 – Grammatikübersicht)

4.2 Alltag der Jugendlichen

Die Lebensweise der Jugendlichen spiegelt sich logischerweise in den Lehrwerken wider, weil die Autor:innen sich bemühen, die Texte für sie inhaltlich attraktiv zu gestalten. Deswegen kommen unter anderem Texte zum Thema „Schule“, „Pflichten“ bzw. „Lernen“ vor.

4.2.1 Tagesprogramm und moderne Informationstechnologien

In den neueren Lehrwerken erscheint das aktuellste und tagtägliche Thema „Verwendung von modernen Informationstechnologien“, das in der Welt der heutigen Jugend eine wichtige Rolle spielt. Die Frage bei allen diesen Themen ist nur, ob und inwieweit man sich den Jugendlichen anpassen soll und über welche erzieherischen Effekte die Texte verfügen sollen, denn das reale Leben der Jugendlichen ist nicht immer musterhaft. Die Inhalte der Beispielsätze und Lehrwerktexte schwanken folglich zwischen der Realität und dem Ideal.

Negative Beispiele

In einigen Lehrwerken kann die Mühe um Interesse-Wecken und Attraktivität für Jugendliche fast als übertrieben bezeichnet werden. Es werden nämlich solche Beispiele präsentiert, die nicht zu folgen sind. Dabei wirken sie im Lehrwerk so, als ob dieses Verhalten völlig normal wäre.

In DI1 werden in der 1. Lektion die ersten vier Protagonist:innen vorgestellt (Beispiel Nr. 19), von denen zwei sehr viel mit Informationstechnologien arbeiten – sie chatten, spielen Computerspiele usw. Der Junge Marco ist nach der Beschreibung immer online und das Handy wird sogar als sein guter Freund bezeichnet, was die Motivation der DaF-Lernende zur Bildung von wahren zwischenmenschlichen Beziehungen herabsetzen kann.

Beispiel Nr. 19:

Jens Körbers ist 15 Jahre alt und wohnt in Hannover. Er kommt aus Hannover. Er spielt gern Fußball. Ja, er ist ein Fußballfanatiker. Er ist FC-Hannover-Fan. Er spielt auch gern Computerspiele.

Marco Berger ist 16 und wohnt in Hannover. Er kommt aus Wien. Er surft gern im Internet und ist immer online. Er schreibt keine E-Mails, aber er chattet gern. Sein Handy ist sein guter Freund. (DI1, S. 13 / Ü. 10 B)

Eine andere Protagonistin Ella, die aus der Perspektive ihrer Schwester in dem Einführungstext am Anfang der 6. Lektion beschrieben wird (Beispiel Nr. 20), ist noch mehr mit Informationstechnologien verbunden (bis fast davon abhängig), weil sie ihr Leben wesentlich prägen – den Morgen, die Anwesenheit in der Schule, den Abend usw.

Dabei werden das ständige Spiel mit der Kamera und das Vloggen als ganz normal präsentiert. Dass Ella am Abend nicht lernt, sondern chattet, begleitet die Schwester mit einem Smiley, als ob das eigentlich lustig wäre, wenn jemand seine Pflichten nicht erfüllt. Ella geht darüber hinaus relativ spät schlafen (um 23:30), wenn man bedenkt, dass sie täglich in die Schule geht.

Beispiel Nr. 20:

Ella steht endlich auf [...]. Sie macht ihre Kamera an und dreht kurz ihren Vlog. [...] Ella geht in die Schule, sie nimmt natürlich ihre Kamera mit. Sie vloggt immer. [...] Halb neun: Ella putzt sich die Zähne und sagt den Eltern: „Gute Nacht, ich gehe schlafen.“ Na ja... aber sie chattet oder sie vloggt oder ... nein, sie lernt nicht. ☺ Halb zwölf: Ella schläft endlich ein. Sie ist sehr müde. (DI1, S. 76 / Ü. 1)

Die Sätze aus dem Einführungstext werden dann in den grammatischen Übungen noch wiederholt (Beispiel Nr. 21) und dadurch können sich die nicht ganz musterhaften Verhaltensweisen (z. B. ein ständiges Verbunden-Sein mit der Kamera, ständiges Filmen jeder Kleinigkeit aus dem Leben, auch in der Schule, spätes Einschlafen) noch intensiver im Gedächtnis der Schüler:innen speichern und im Unterbewusstsein behalten werden.

Beispiel Nr. 21:

Doplň správnou odlučitelnou předponu.

ein an ab ein mit auf zu

Wann schläfst du? ○ Gegen Mitternacht.

[...]

Was nimmt Ella in die Schule? ○ Eine Kamera.

[...] (DI1, S. 85 / Ü. 1)

Ein Risiko der schädlichen Wirkung wird dadurch unterstützt, dass diese Gewohnheiten in diesem Lehrwerk kein Einzelfall sind, der durch andere Beispiele ausgeglichen worden wäre. In einer anderen Übung geht Bastian auch um 23:30 ins Bett (Beispiel Nr. 22) und Marcel sogar um 2:15 (Beispiel Nr. 23), wobei er sich oft am Tag mit Vlogs, Blogs, Facebook, Instagram usw. beschäftigt.

Natürlich könnten zu vorbildliche Beispiele nicht aufrichtig wirken, dieses zuletzt genannte Extrembeispiel passt jedoch nicht zu einem Lehrwerk, und zwar nicht nur wegen des späten Einschlafens, sondern auch wegen der ungesunden Lebensweise allgemein: Marcel ist zu faul, um selbst zu kochen oder sich das Essen selbst zu holen, er zieht sich an und putzt seine Zähne erst um 14.30 Uhr usw.

Beispiel Nr. 22:

Hör das Interview noch einmal und ergänze dann den Text. Poslechni si znovu interview a doplň text.

schlafen gehen aufstehen ankommen brauchen [...]

Bastianum 6.45 Uhr [...] Sein Lieblingskanal ist der Sportkanal.

Gegen 23.30 Uhr er (D11, S. 80 / Ü. 9)

Beispiel Nr. 23:

Lies den Forumsbeitrag von Marcel zum Thema „Euer Tagesablauf“. [...] Stell deinen Tag vor. [...]

Hi! Wollt ihr wissen, wie der Tag eines Bloggers aussieht? So ist er ...

um 9.30 Uhr aufstehen

um 9.45 Uhr frühstücken

gegen 10 Uhr mit der Arbeit beginnen = PC anmachen, auf Facebook/Instagram surfen und neue Ideen für Texte entdecken

um 11 Uhr einen Text vorbereiten = schreiben und neue Trends empfehlen

um 13.15 Pizza bestellen (Pizza Neapoli ist die Nummer 1)

um 14.30 Uhr sich anziehen und die Zähne putzen (ups ...!)

[...]

um 0.30 Uhr ins Bett gehen, aber im Bett noch weiter arbeiten = ein neues Handy bestellen, auf FB liken, kommentieren, mit Blog-Freunden chatten

um 2.15 Uhr einschlafen (D11, S. 79 / Ü. 6)

Vereinzelte wurden auch in anderen Lehrwerken nicht ganz vorbildliche Sätze verzeichnet. In Su1 beschäftigt sich die 13. Lektion mit dem Thema „Im Internat“, wobei man in einer Übung Teilsätze mithilfe der Konjunktion „deshalb“ verbinden soll. Als ein Beispielsatz und zugleich ein Übungssatz (2 Teilsätze getrennt) figuriert ein Satz (Beispiel Nr. 24), in dem man zulässt, dass das Plaudern unter Freund:innen bis spät in die Nacht (wohl während der Unterkunft in einem Internat) lustig ist.

Beispiel Nr. 24:

*B5 a) Hör noch einmal und ergänze die Sätze. Poslouchej ještě jednou a dokonči věty.
deshalb ist es immer sehr lustig. / deshalb bin ich sehr glücklich hier. / [...]*

Wir sprechen bis spät in die Nacht,

Hier geht's mir gut,

[...]

Spojka deshalb [Konjunktion deshalb]

Wir sprechen bis spät in die Nacht, deshalb ist es immer sehr lustig. (Su1, S. 103 / Ü. B5)

Positive Beispiele

Auf der imaginären anderen Seite stehen die Beispiel- und Übungssätze und Übungstexte, die zwar das Thema der Informationstechnologien nicht vermeiden, in denen aber ein gewisser Abstand eingehalten wird, oder die die Schüler:innen an ihre Pflichten erinnern.

In Su1 erwähnt Robyn bei der Zimmerbeschreibung (Beispiel Nr. 25), dass er einen Computer und Internet in seinem Zimmer hat und sehr viel Zeit im Internet verbringt. Er lässt zu, dass es manchmal sogar zu viel Zeit ist, und diese Behauptung verstärkt er noch mit einem Ausrufezeichen. Gerade diese Selbstreflexion bzw. Selbstkritik kann eine wichtige Rolle spielen, indem angedeutet wird, dass diese Tätigkeit und deren Häufigkeit nicht ganz normal

sind. Die Jugendlichen werden dadurch motiviert, über ihre eigene enge Verbindung mit der digitalen Welt nachzudenken²⁸.

Beispiel Nr. 25:

Mein Zimmer ist sehr groß und hell. [...] Ich habe einen Computer und Internet in meinem Zimmer und verbringe also sehr viel Zeit im Internet, manchmal sogar zu viel! [...] (Su1, S. 100–101 / Ü. A3)

In St21A1 wird schon im Titel eine Pflicht genannt (Beispiel Nr. 26), dass man früh aufstehen muss. Mit einer Frage, die vielmehr als ein Hinweis oder eine Anweisung bzw. Mahnung wirken kann, werden die Schüler:innen daran erinnert, dass sie an frühes Aufstehen denken sollten. Es wird nicht explizit ausgedrückt, kann jedoch impliziert werden, dass man also nicht zu spät schlafen gehen sollte.

Beispiel Nr. 26:

Ich muss um sieben Uhr aufstehen. Und du? (St21A1, S. 136 / Lektion 7, Teil der Lektion 4)

4.2.2 Schul- und andere Pflichten

Während einige Inhalte der Texte oder Übungen zum Lernen motivieren, sind andere Inhalte den Jugendlichen offenbar „botmäßig“ und es werden ihre Leichtsinnigkeit oder ihr Widerstand als geläufige oder sogar adäquate und erwartbare Erscheinungen vorgespielt.

Negative Beispiele

In Su1 gibt es bei dem Thema „Mein Zimmer“ mehrere Beschreibungen (vgl. das Beispiel Nr. 25) und eine andere Schülerin, Mikako aus Japan, gibt als einen guten Witz an (erkennbar an der Interjektion und Smiley), dass sie keinen Tisch hat und nicht lernt (Beispiel Nr. 27). Zum Nachdenken, aber diesmal für die Eltern der Schüler:innen allgemein, ist die Anmerkung, dass die Eltern von Mikako nicht sehr oft zu Hause sind, was wohl häufig auch den Umständen in tschechischen Haushalten entspricht und nicht unbedingt positive Folgen für Jugendliche haben kann.

Beispiel Nr. 27:

Mein Zimmer ist klein, aber gemütlich [...] ich habe keinen Tisch im Zimmer (ich lerne nicht, hihi ☺) Manchmal kommen meine Freunde zu mir und wir machen zusammen Musik. Das finden meine Eltern nicht so toll. Aber sie sind nicht sehr oft zu Hause. (Su1, S. 100–101 / Ü. A3)

Des Weiteren können die Aussagen der Jugendlichen zu ihren Hausaufgaben als nicht ganz musterhaft bezeichnet werden (Beispiel Nr. 28). In der als Lesetext präsentierten Umfrage ließen alle vier Befragten zu, dass Hausaufgaben nicht zum Wichtigsten gehören, woran sie nach dem Unterricht denken und was sie gewissenhaft und sorgfältig ausarbeiten würden, sondern dass sie es schnell, nebenbei oder nur manchmal machen. Ihre Hobbys oder das Geldverdienen haben Vorrang.

²⁸ Weil die gedruckte Version des Buches schon im Jahr 2014 herausgegeben wurde, wird im Text das Besitztum des Computers und die Verfügung über das Internet speziell beschrieben. Heute ist das insofern normal, so dass man darauf bei der Zimmerbeschreibung wohl nicht hingewiesen hätte.

Beispiel Nr. 28:

- *Nach der Schule habe ich wenig Zeit. Ich mache schnell meine Hausaufgaben und am Nachmittag gehe ich jobben. [...]*
- *Ich habe dreimal pro Woche Gitarrenunterricht. Ohne Musik kann ich nicht leben. [...]*
Hausaufgaben? Die mache ich manchmal am Abend nach dem Gitarrenunterricht.
- *Nach dem Unterricht habe ich nie Zeit. Die Schule ist um 15 Uhr aus, dann gehe ich oft zur Theaterprobe. Die Hausaufgaben mache ich immer im Bett vor dem Schlafengehen. [...]*
- *Viermal pro Woche habe ich Fahrradtraining. [...] Schule? Die Hausaufgaben mache ich nie nach dem Training. Da bin ich immer sehr müde. (Su1, S. 60 / Ü. B1)*

In DI1 werden in der Grammatikübersicht hinten im Lehrwerk noch einmal alle durchgenommenen grammatischen Regeln zusammengefasst und mit Beispielwörtern, -phrasen oder -sätzen begleitet. Darunter befindet sich die Problematik der deutschen Negation, bei der auch solche Beispielsätze auftauchen (Beispiel Nr. 29), die Faulheit oder Ungefälligkeit ausdrücken und durch positivere Beispiele ersetzt werden könnten.

Beispiel Nr. 29:

Zápor [Negation]

[...]

Nicht

<i>Za slovesem [hinter dem Verb]</i>	<i>Ich gehe nicht in die Schule.</i>
<i>Před odlučitelnou předponou [vor dem trennbaren Präfix]</i>	<i>Er holt den Bruder nicht ab.</i>

[...] (DI 1, S. 153 / Grammatikübersicht)

Positive Beispiele

Den Gegenpol bilden Beispiele, mit denen sich die Autor:innen bemühen, die Jugendlichen von den positiven Seiten des Deutschlernens oder der Schule allgemein zu überzeugen.

In Su1 wird optimistisch das ganze Modul 1 zweisprachig benannt (Beispiel Nr. 30), wobei die freie tschechische Übersetzung vielleicht noch mehr motiviert bzw. die Schüler:innen beruhigt.

Beispiel Nr. 30:

Deutsch ist leicht!

Nemčina je v pohodě! [Deutsch ist in aller Gemütsruhe! / Deutsch ist kein Problem!] (Su1, S. 9 / Titel des Moduls 1)

Die Lektion „6A Meine Schule“ beginnt mit der Beschreibung einzelner Teile eines imaginären Schulgebäudes, an dem alles gelobt wird (Beispiel Nr. 31). Damit der Überzeugungseffekt am größten ist, legen die Autor:innen solche begeisterten Aussagen in den Mund eines Schülers/einer Schülerin. Die Wirkung der durch Emotionen geladenen Sätze wird durch Ausrufezeichen verstärkt.

Beispiel Nr. 31:

6A Meine Schule

Das ist das Schulhaus! Sehr nett, oder?

[...]

Und das ist die Sporthalle! [...] Herr Ganz, der Sportlehrer, ist total nett!

Hier ist der Chemieraum! Experimentieren macht Spaß!!

Das ist die Schulmensa! Hm, das Essen ist so lecker! (Su1, S. 40 / Ü. A1)

In einer anderen Übung in Su1 wird fast ein gegenteiliger Extremfall (im Vergleich zu den nicht zu folgenden Verhaltensweisen) erreicht, indem in dem präsentierten Schulreport Aussagen von vier Schüler:innen präsentiert werden, die zu positiv scheinen (Beispiel Nr. 32), als dass sie für Jugendliche realistisch oder glaubhaft aussehen würden. Diese aus ihrer Perspektive womöglich wahrgenommene Heuchelei könnte sie also nicht motivieren, sondern im Gegenteil vom Lernen abraten und ihr Interesse am ganzen Lehrwerk verringern.

Beispiel Nr. 32:

Mein Hobby ist Schule! – Schulfreaks oder Hobbylerner?

- *Ich lerne gern! Ja, ich gehe gern zur Schule, mache meine Hausaufgaben, lese viel ...*
- *[...] Ich bin also sehr gern in der Schule [...]*
- *Ich schreibe gern! [...] Das haben wir in Deutsch und das ist mein Lieblingsfach!*
- *Lernen ist manchmal langweilig ... Aber Schule nicht! [...] Also meine Hobbys sind: Schule, Sport und Freunde! (Su1, S. 47 / Ü. 1–6)*

Ähnliche Beispieltexte mit Beschreibungen der Jugendlichen, unter denen überraschend nur Enthusiast:innen figurieren, befinden sich auch in DI1 (Beispiel Nr. 33).

Beispiel Nr. 33:

- *Anna Nová kommt aus Tschechien [...] Sie chattet gerne mit ihrem deutschen Freund. [...] Anna findet die Sprache cool. [...]*
- *Carmen Martinez ist 19 und kommt aus Spanien. [...] Sie findet den Deutschkurs super.*
- *Török Máté kommt aus Ungarn, aus Győr. [...] Deutsch spricht er noch nicht so gut. Er besucht einen Intensivkurs. Er findet den Kurs interessant. (DI 1, S. 25 / Ü. 10)*

Am geeignetsten lassen sich einige Beispielsätze aus den Übersichten nach den Lektionen bezeichnen, die die Verwendung einzelner grammatischer Erscheinungen und/oder Kommunikationsphrasen zeigen (Modalverben bzw. Aufforderungssätze in Su1, Beispiel 34, und Präpositionen mit Dativ in DI1, Beispiel 35). Sie drücken allgemeine Regeln in der Familie aus und können die Lernenden unterbewusst positiv beeinflussen.

Beispiel Nr. 34:

Zuerst mache ich Hausaufgaben, dann gehe ich ins Schwimmbad.

[...]

Zuerst muss ich aufräumen, dann darf ich ins Kino.

[...]

Räum bitte dein Zimmer auf. (Su1, S. 110 / Grammatikübersicht und Kommunikationsphrasen)

Beispiel Nr. 35:

Předložky se 3. pádem [Präpositionen mit Dativ]

Nach der Schule muss ich Mama helfen. (DI 1, S. 154 / Grammatikübersicht)

4.3 Gefahren im Leben

Obwohl die Inhalte des Lehrwerks nur künstlich gebildet werden, legen manche Autor:innen großen Wert darauf, Beispieltexte und -übungen realitätsnah zu gestalten. Sie sollten sich also dessen bewusst sein, dass die Schüler:innen es für die Realität bzw. Norm halten können, was die nötige größere Verantwortung der Autor:innen bedingt. Nicht alle gehen dieser aber nach.

Negative Beispiele

Vermutlich aufgrund der Attraktivität für Jugendliche lassen sich einige Autor:innen darauf ein, typische Textsorten aus dem Internet für Übungen zu übernehmen. Eine Schreibaufgabe in Su1 stellt eine E-Mail dar, die die Schüler:innen unter dem Spitznamen Yellowsubmarine einem Jungen unter dem Spitznamen manu64 verfassen sollen (Beispiel Nr. 36). Außer dem Spitznamen wird nur ein Foto eines Jungen abgebildet, seine anderen Charakteristika sind nicht bekannt.

Es bietet sich die Frage an, ob ein Lehrwerk es unterstützen und dazu beitragen sollte, ein unbekanntes Profil im Internet anzuschreiben. Die Wissenschaftler:innen warnen häufig davor, dass bei der zunächst scheinbar unschuldigen Konversation die Kinder und Jugendliche später Opfer eines Verbrechers werden können.

Beispiel Nr. 36:

Schreib eine E-Mail an manu64. / Napiš e-mail pro manu64.

Name/Nick: manu64

Beruf: ?

Alter: ?

[...]

Hallo manu64!

Ich bin Yellowsubmarine. Ich ...

[...]

Schreibst Du zurück?

Viele Grüße

[...] (Su1, S. 37 / Ü. B7)

In zwei Lehrwerken wurden Kommunikationssituationen verzeichnet, per Anhalter zu fahren (zum einen das schon erwähnte Gespräch in TA1, siehe Beispiel Nr. 1, und zum anderen noch ein Gespräch zwischen einem Tramper und einem Fahrer in SSD1, siehe Beispiel Nr. 37). In beiden Fällen wird diese Weise des Transports als ganz normal präsentiert, ohne zusätzliche Erklärung oder Warnung.

Die Präsenz dieser Dialoge in den beiden ältesten der analysierten Lehrwerke ist durch das Erscheinungsjahr nicht zu rechtfertigen, da das Trampen sowohl in der Vergangenheit als auch gegenwärtig als gefährlich gilt. Daher sollten Lernende, selbst indirekt, nicht dazu ermutigt werden.

Beispiel Nr. 37:

Přečtěte si text. Lesen Sie den Text.

Der Tramper

Auf der Autobahn bei Fulda ...

Tramper: „Entschuldigung, fahren Sie nach Berlin?“

Fahrer: „Nein, ich fahre nach Potsdam. Aber kommen Sie! Es ist nicht weit von Potsdam nach Berlin. Vielleicht finden Sie in Potsdam noch einen Fahrer.“

Tramper: „Toll, dann fahren wir.“

[...] (SSD1, S. 88 / Ü. 1)

Fraglich ist des Weiteren, ob man den Jugendlichen immer alle Möglichkeiten der praktischen Nutzung für den Lernstoff zeigen soll. Wenn man Zahlen durchnimmt, fällt als Erstes eine mögliche Verwendung im Lotto und anderen Spielen ein. Zumindest ist das den Autor:innen von drei analysierten DaF-Lehrwerken eingefallen: DI1, SSD1 und St21A1 (Beispiel Nr. 38, 39, 40).

Das Spiel wird aber nicht nur erwähnt, sondern einige Übungen werden auch mit dem entsprechenden Formular begleitet, was die Jugendlichen unterschwellig beeinflussen kann, sodass es als eine geläufige Angelegenheit des Lebens betrachtet werden könnte. Am gefährlichsten scheint das Bild in St21A1 zu sein, denn es erinnert an das Glücksspiel BINGO, das in einer Kneipe blinkt²⁹.

Einerseits kann festgehalten werden, dass Lotto oder Bingo eine gute Übung aus der Praxis für die Anfänger:innen ist, weil dazu keine langen Phrasen, sondern überwiegend Nummern benötigt werden. Andererseits wäre es bestimmt besser, das digitale Aufrufsystem in einer Bank, auf der Post oder beim Arzt zu simulieren als diese Spiele um Geld, weil das Prinzip des bloßen Zahlen-Nennens gleich ist, aber mit keinem Risiko der Abhängigkeit verbunden ist. Das Bild des Lotto-Formulars könnte durch Formulare für Konto- oder Post-Überweisungen ersetzt werden, wobei die Kontonummern oder Telefonnummern, gelesen in Zweier- und Dreiergruppen, zur Einübung höherer Zahlen dienen könnten.

Beispiel Nr. 38:

Die Lottozahlen. Hör zu und kreuz an.

Loterie. Poslouchej a označ křížkem. (+ Bild eines Feldes zum Ankreuzen) (DI1, S. 26 / Ü. 14)

Beispiel Nr. 39:

Paní Hamacherová má opět smůlu v loterii. Frau Hamacher hat wieder Pech im Lotto.

Poslouchejte. Zaškrtněte vsazená čísla. Hören Sie zu. Kreuzen Sie die Lottozahlen von Frau Hamacher an. (+ Bild eines Feldes zum Ankreuzen) (SSD1, S. 33 / Ü. 8)

Beispiel Nr. 40:

Ü. 6: Loterie 6 z 49. Označte křížkem šest čísel. Poslechněte si vylosovaná čísla. Kolik z nich jste tipovali správně? [Lotto 6 von 49. Kreuzen Sie sechs Zahlen an. Hören Sie sich die gezogenen Zahlen an. Wie viel davon haben Sie richtig getippt?] (+ Bild eines Spielformulars)

Ü. 7: Zahrajte si bingo do 50. Napište 9 libovolných čísel do 50. Poslouchejte a zaškrtněte ta, která uslyšíte. [Spielen Sie Bingo bis 50. Schreiben Sie 9 beliebige Zahlen bis 50. Hören Sie zu und kreuzen Sie diejenigen an, die Sie hören.] [...] (+ Bild einer leuchtenden Spielscheibe am Automaten) (St21A1, S. 21 / Ü. 6)

Positive Beispiele

Im Vergleich zu den oben erwähnten problematischen Stellen kann das Lehrwerk St21A1 dafür gelobt werden, dass man hier auf Gefahren einiger Extremsportarten hinweist (Beispiel Nr. 41). Obwohl einige von diesen Sportarten in den Kommentaren, die den Fotos zugeordnet werden sollen, positiv bewertet werden, werden sie in der Aufgabenstellung allgemein „verrückte Sportarten“ genannt.

Trotz der Formulierung des Satzes als eine elliptische Frage kann die Stellungnahme der Autor:innen gespürt werden, denn die Frage ist nicht als eine Alternative formuliert, in der auch eine positive Seite erwähnt würde, sondern unterstellt den Schüler:innen die umsichtige Perspektive. Zugleich ist diese Meinung jedoch nicht endgültig vorgeschrieben und die Übung kann eine Diskussion veranlassen.

²⁹ Vgl. „moralische Botschaft des Bildes“ bei Parmentier (2001:99).

Beispiel Nr. 41:

Verrückte Sportarten? | Bláznivé sporty? Welcher Kommentar passt zu den Fotos? Ordnen Sie zu. | Které komentáře můžete přiřadit k fotografiím?

1. Ich finde Skifahren gefährlich.

2. Skidiving finde ich super. Das ist spannend.

[...]

4. Ich mag nicht gern Klettern. Bergsport ist zu gefährlich.

[...] (St21A1, S. 227 / Ü. 6)

4.4 Zwischenmenschliche Beziehungen

Weil das fremdsprachliche Lehrwerk auf das praktische Leben vorbereiten sollte, muss es alle Aspekte des Lebens widerspiegeln, dessen fester Bestandteil auch zwischenmenschliche Beziehungen sind. Wieder stehen die Autor:innen der Lehrwerke vor der Frage, welche Seiten des Zusammenlebens sie zeigen sollen bzw. wollen und inwieweit sie auch die Schattenseiten oder Konflikte einbeziehen.

Negative Beispiele

Es wäre sicher einseitig und erlogen, das Leben ohne jegliche Konflikte darzustellen. Im Lehrwerk DI1 kann trotzdem überraschen, dass schon der Titel einer Lektion an einen Konflikt hindeutet (Beispiel Nr. 42). Die Frage wurde einem Chat-Gespräch zweier Freundinnen in der Lektion entnommen, in dem eine nicht will, dass ihre Freundin die Party mit ihrer Schwester besucht, woraufhin diese dann die Frage nach den Gründen stellt (Beispiel Nr. 43).

Weil in dieser Lektion Präpositionen mit Akkusativ durchgenommen werden, könnten diese Chat-Formulierungen als berechtigt betrachtet werden, weil sie einer möglichen Situation aus dem Leben der Jugendlichen entsprechen und mehrere Präpositionen mit Akkusativ beinhalten. Für den Titel sollte jedoch vielleicht ein anderer Satz ausgewählt werden.

Beispiel Nr. 42:

6B Was hast du gegen sie? (DI1, S. 81–82)

Beispiel Nr. 43:

Christina: Hi Nora, kommst du heute zu Anna?

Nora: Ja klar.

Christina: Komm bitte ohne deine Schwester!

Nora: Heeeey, was hast du gegen meine Schwester?

[...] (DI1, S. 81 / Ü. 11)

Das Weitere, was im Lehrwerk DI1 stutzig machen kann, ist die Häufigkeit, mit der die Phrase „gegen jemanden etwas haben“ weiter ausgeführt wird. Man kann den Eindruck gewinnen, dass mit der Präposition „gegen“ fast nichts anderes verbunden werden kann. Neben dem Satz im Titel gibt es auch in der Grammatikübersicht am Ende der Lektion einen ähnlichen Beispielsatz (Beispiel Nr. 44). Einerseits kann verstanden werden, dass die Autor:innen durch die Wiederholung ein besseres Merken bei Schüler:innen erreichen wollten, andererseits ist dieser Satz wohl nicht das Wichtigste, was man dem Thema „Kommunikation unter Freunden“ entnehmen sollte.

Als die zur Erziehung am wenigsten geeignete Übung kann die Hörübung bezeichnet werden, die darin besteht, dass Schüler:innen während des Hörens ankreuzen sollen, welche Vorwürfe ein Sprecher und eine Sprecherin einer Freundin oder einem Freund machen.

Darunter gibt es nicht ganz schmackhafte Vorbehalte (Beispiel Nr. 45). Das kann als unethisch bezeichnet werden und es wirkt sich nicht gut auf die Erziehung der Jugendlichen aus³⁰.

Beispiel Nr. 44:

PŘEDLOŽKY SE 4. PÁDEM

bis do Ich warte bis 8 Uhr.

[...]

gegen proti, kolem Was hast du gegen ihn?

[...] (DI1, S. 84 / Grammatikübersicht, Punkt 5)

Beispiel Nr. 45:

Was hast du gegen meinen Freund / meine Freundin? Hör zwei Meinungen und ordne sie zu.

Co máš proti mému příteli / mé přítelkyni? Poslechni si dva názory a přiřaď.

Er/Sie duscht nicht oft.

[...]

Er/Sie putzt seine/ihre Zähne nicht.

[...]

Er/Sie zieht sich schrecklich an.

[...] (DI1, S. 82 / Ü. 13)

Positive Beispiele

Das Lehrwerk DI1 setzt sich auch mit positiven Bewertungen auseinander: In einer Übung – paradoxerweise gleich unter dem Titel „Was hast du gegen sie?“ – lernen die Schüler:innen deutsche Abkürzungen in der Chat-Kommunikation kennen, unter denen auch diejenigen angeboten werden, die Freund:innen oder sogar Verliebte einander versenden (Beispiel Nr. 46).

Ein ähnlicher Satz (Beispiel Nr. 47) wird in St21A1 in einer Ausspracheübung zur Einübung der Aussprache der Konsonanten „p“ und „b“ eingesetzt. Obwohl es in dieser Übung vor allem um die Form und weniger um den Inhalt geht, kann der Satz die Schüler:innen beiläufig bzw. unterschwellig beeinflussen.

Beispiel Nr. 46:

Abkürzungen. Was bedeuten sie? Ordne zu.

Zkratky. Co znamenají? Přiřaď.

hdl ; ida [...]

Hab' dich lieb.

Ich dich auch.

[...] (DI 1, S. 81 / Ü. 10)

Beispiel Nr. 47:

Konsonantentraining | Procvičujeme výslovnost souhlásek. Poslouchejte a opakujte.

1. p und b

[...] *Ich hab' dich lieb.* (St21A1, S. 125 / Ü. 5)

³⁰ Darüber hinaus ist die Gestaltung der Übung nicht gleich klar, weil man sich zuerst darin orientieren muss, wer wen in der Aufnahme kritisiert und ob die Menschen auf dem Bild in der Übung die kritisierenden oder kritisierten sind. In den einzelnen Charakteristika sind jeweils beide Geschlechter angegeben (er/sie) und man muss sich beim Hören sehr konzentrieren, bis man darauf kommt, dass ein Junge (männliche Stimme) die Freundin von seiner Freundin kritisiert und ein Mädchen (weibliche Stimme) wieder einen Freund von ihrem Freund kritisiert. Damit verliert man Zeit und widmet sich nicht genug dem Inhalt der Aussagen.

Der nicht ganz gelungenen Übung in DI1 (Beispiel Nr. 45) können zwei gelungene Übungen in St21A1 gegenübergestellt werden, wobei eine davon zwar auch eine „negative“ Überschrift beinhaltet (Beispiel Nr. 48), aber vom Charakter her die gute Erziehung nicht gefährdet. In den Gesprächen oder Kommentaren werden nur Kleidungsstücke an einer Schaufensterpuppe (Beispiel Nr. 48) oder von Models (Beispiel Nr. 49) ausgewertet, nicht von eigenen Kolleg:innen. Es ist eine gute Strategie, wie den Schüler:innen beigebracht werden kann, ihre eigene Meinung auszudrücken, ohne einander anzugreifen.

Beispiel Nr. 48:

Das gefällt mir auch nicht! | To se mi také nelíbí!

Ke kterým částem oblečení patří jednotlivé části rozhovoru? [Zu welchen Kleidungsstücken gehören einzelne Gesprächsteile?]

- *Also dieses T-Shirt ist toll!*

- *Dieses T-Shirt ist doch zu kurz. Das gefällt mir nicht.*

[...] (St21A1, S. 215 / Ü. 15)

Beispiel Nr. 49:

Über Geschmack sprechen. | Hovoříme o vkusu.

Co se líbí Alici, Tereze a Elišce? [Was gefällt Alice, Tereza und Eliška?]

[...]

Alice: Diese Fotos habe ich im Internet gefunden. Wie gefällt euch der neue Modetrend für den Sommer?

Tereza: Die Fotos gefallen mir überhaupt nicht. Die Kleider sind hässlich, zu viele Farben!

[...] (St21A1, S. 213 / Ü. 9)

5. Fazit

Aus den präsentierten Beispielen wird deutlich, dass erzieherische Aspekte in DaF-Lehrwerken eine wichtige Rolle spielen. Auch wenn es im DaF-Unterricht nicht primär um die Erziehung der Schüler:innen geht, können sie durch Beispielsätze und Lehrwerktexte unterschwellig positiv oder negativ beeinflusst werden, weil die Lehrwerke in gewissem Maße als Vorbild oder Norm nicht nur im Bereich der deutschen Sprache wirken können. Die Ethik und das gesamte Konzept des Lehrwerks bilden also eines der Kriterien zur Beurteilung der Lehrwerk-Qualität.

In den analysierten DaF-Lehrwerken wurden mehrere Typen der Beispielsätze und Lehrwerktexte mit erzieherischen Effekten verzeichnet, die einer Skala zugeordnet werden können. Das heißt, inhaltlich reichen die analysierten Passagen von zu positiven, fast nicht realistischen Extremfällen über gute und geeignete Vorbilder, neutrale Passagen bis zu negativen oder sogar abschreckenden Extremfällen mit negativen Folgen für die Erziehung.

Die DaF-Lehrwerke wurden für die Analyse absichtlich so ausgewählt, dass sie unterschiedliche Parameter (Verlag, Erscheinungsjahr und verwendete Sprachen) aufweisen, damit das Spektrum der Beispiele möglichst breit angesiedelt ist. Die Autor:innen jedes Lehrwerks gehen zwar mit den kontroversen Themen unterschiedlich um, trotzdem konnten keine eindeutigen Unterschiede in den erzieherischen Strategien zwischen den einzelnen Lehrwerken in Abhängigkeit zu ihren verschiedenen Parametern beobachtet werden. Für die analysierten Lehrwerke ist vielmehr eine Diskrepanz gemeinsam, weil sich in ein und demselben Lehrwerk häufig sowohl „positive“ (nach den wissenschaftlichen und ethischen Werken nacheifernswerte) als auch „negative“ (nach den wissenschaftlichen und ethischen Werken nicht empfehlenswerte) Beispiele finden lassen. Deswegen kann kein analysiertes DaF-Lehrwerk als ideal bezeichnet werden, vielen analysierten DaF-Lehrwerken können jedoch die zu befolgenden Ideen für die Übungen entnommen werden.

Die Ergebnisse der Analyse lassen die Schlussfolgerung zu, dass eine universelle Anweisung, wie die Beispielsätze und Lehrwerktexte aus der erzieherischen Perspektive aussehen sollen, aus mehreren Gründen nicht zusammengestellt werden kann.

Erstens ist die Welt nicht vollkommen, sodass nicht dafür plädiert werden sollte, dass ein DaF-Lehrwerk nur vollkommene Gegebenheiten zeigen kann. Alle Beispielsätze und Lehrwerktexte im Lehrwerk können nicht „positiv“ wirken, d. h., es würde unnatürlich wirken, wenn alle Protagonist:innen in ihren Leben nur fehlerlos vorgehen, sich allen gegenüber nur freundlich benehmen und nur gute Entscheidungen treffen würden, die für ihre Psyche und ihren Körper am besten sind.

Zweitens ist es schwierig, alle Passagen so zu gestalten, dass niemand benachteiligt wird, denn es gibt in der Gesellschaft verschiedene Menschen mit verschiedenen Meinungen, Problemen usw. Auch wenn es nicht die Absicht der Autor:innen ist, kann sich immer jemand beleidigt, verletzt oder gestört fühlen.

Drittens können Vorbilder einer richtigen Lebensweise und gesunder Gewohnheiten nicht eindeutig definiert werden, wenn auch Ärzt:innen und andere Wissenschaftler:innen sich in ihren Empfehlungen und Meinungen nicht immer einig sind.

Viertens hängt das Erziehungspotenzial des Lehrwerks davon ab, wie streng bzw. konsequent man sich von allen gefährlichen Dingen des Lebens abwenden will. Wenn man annimmt, dass alles zu einer Abhängigkeit führen kann, dann müsste man neben dem Rauchen und Alkoholtrinken weitgehend von Süßigkeiten, Kaffee oder sogar Hobbys abraten. Das ganze Lehrwerk könnte Schüler:innen sehr aufregen und in ihnen das Gegenteil entwickeln, umso mehr, wenn sie Augenzeug:innen sind, dass manche Lehrer:innen und andere Erwachsene alle Regeln im Leben nicht einhalten, nicht gesund leben oder Kinder oder sich untereinander verbal angreifen.

Fünftens hängt damit zusammen, dass eine „gute“ Erziehung keine allgemeine bzw. universelle Bedeutung hat und sich nicht für die ganze Welt definieren lässt, denn sie ist von der jeweiligen Kultur im Zusammenhang mit deren Normen, Werten usw. abhängig (vgl. Relativität des Begriffs, siehe Kapitel 2). In diesem Artikel wird vor allem die (mittel- bzw. ost-)europäische Kultur in Betracht gezogen, die Ergebnisse haben also eine begrenzte Gültigkeit. Zugleich lässt sich der persönliche Einfluss der analysierenden Person nicht ausschließen. Die Autorin des Artikels ist sich dessen bewusst, dass die Analysen von anderen Autor:innen wohl anders ausgefallen wären.

Ein in dieser Hinsicht ideales Lehrwerk zu beschreiben, ist wegen der Relativität des Erziehungsbegriffs kompliziert. Im Prinzip lässt sich zusammenfassen, dass ein empfehlenswertes DaF-Lehrwerk die Schüler:innen zu solchen Entscheidungen motiviert, die sich positiv auf deren psychischen und physischen Zustand auswirken, d. h., sie sollten sowohl sich selbst als auch anderen guttun und weder sich selbst noch anderen schaden. Das kann sich auf alle durchgenommenen Themen beziehen; zu denjenigen, bei denen es eine Schlüsselfrage bildet, gehören z. B. Essen und Trinken, Freunde und Familie, Alltagsprogramm und Lebensstil oder Umgang mit Risiko im Leben.

Zusammenfassend kann aus der Analyse geschlossen werden, dass alle Extreme für die Erziehung schädlich sein können und dass jeweils ein Kompromiss angestrebt werden sollte. Einerseits sollten gute Vorbilder geliefert werden, andererseits sollte Heuchelei und Moralisieren vermieden werden. Schüler:innen sollten lernen, ihre persönlichen Meinungen auszudrücken, jedoch auch durch Beispiele unterstützt werden, immer mit Gefühl, rücksichtsvoll, einfühlsam und ohne persönliche Angriffe vorzugehen. DaF-Lehrwerke sollten attraktive Textinhalte für Schüler:innen bieten, trotzdem sollten sich die Autor:innen nicht um jeden Preis den Schüler:innen in ihren Präferenzen anpassen. Von Relevanz ist darüber hinaus, wie oft kontroverse Beispiele thematisiert werden, weil die häufigeren in Erinnerung intensiver bleiben können.

Vor allem ist hervorzuheben, dass Lehrer:innen in dieser Hinsicht eine unvertretbare Position einnehmen. Wenn den Autor:innen und/oder Rezensent:innen bzw. Redakteur:innen des Lehrwerks schon einige nicht ganz geeignete Beispiele entgehen, sollten die Lehrer:innen diese nicht mit Schweigen übergehen, sondern sie interpretieren oder die Schüler:innen interpretieren lassen. Eine „gute“ Erziehung zu unterstützen (d. h. ein in der jeweiligen Gesellschaft akzeptables Benehmen und die für den jeweiligen Menschen günstigen Entscheidungen) ist schließlich nicht nur die Aufgabe für die Autor:innen der Lehrwerke. Den Lehrpersonen obliegt, ob sie die Beispielsätze aus den Lehrwerken überhaupt verwenden. Jede Lehrperson geht anders mit den Lehrwerken um.

Die Analyse hat zugleich nahegelegt, dass weitere Untersuchungen in diesem Bereich notwendig sind. Um die erzieherische Wirkung jedes einzelnen DaF-Lehrwerks gerecht zu bestimmen, müsste jeweils die Gesamtwirkung aller Texte in jedem DaF-Lehrwerk einzeln und im Kontext des ganzen Buches beurteilt werden.

Die anknüpfende kategoriengeleitete Inhaltsanalyse könnte die Häufigkeit der im DaF-Lehrwerk angesprochenen Bestandteile der Erziehung und deren Relevanz oder möglichen Fokus der Aufmerksamkeit auf erzieherische Themen bestimmen, von der die Autor:innen der Lehrwerke dann weitere Impulse für eventuelle Revisionen der Lehrwerke schöpfen können. Eines der Ziele für diesen Artikel wäre aber schon erreicht, wenn eine umfangreichere Diskussion zu diesem Thema in wissenschaftlichen Kreisen oder unter Lehrwerkautor:innen durch diesen Artikel hervorgerufen werden würde.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Aufderstrasse, H., Bock, H., Gerdes, M., Müller, J. & Müller, H. (2003). *Themen aktuell 1*. Kursbuch. Max Hueber.
- Černý, T., Kovačková, L. & Dudek, S. (2019). *Direkt interaktiv 1. Němčina pro střední školy. Učebnice a pracovní sešit*. Klett.
- Dusilová, D., Kolocová, V., Brožíková, L., Goedert, R., Schneider, M., Vachalovská, L. & Krüger, J. (2000). *Sprechen Sie Deutsch? 1. Učebnice němčiny pro střední a jazykové školy*. Polyglot.
- Evans, S., Pude, A. & Specht, F. (2020). *Momente A 1.1. Kursbuch plus interaktive Version*. Hueber.
- Funk, H., Kuhn, C., Nielsen, L., Rische, K., Lex, B. & Redecker, B. (2013). *Studio [21] A1. Učebnice s pracovním sešitem a mp3 nahrávkami ke cvičením. Němčina pro jazykové a střední školy zpracovaná podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*. Fraus.
- Neuner, G. (Hrsg.) (2014). *Super! 1. Němčina jako druhý cizí jazyk. Učebnice a pracovní sešit*. Hueber.

Sekundärliteratur

- Berk, L. E. (2020). *Entwicklungspsychologie*. Hallbergmoos.
- Doll, R. & Hill, A. B. (1950). Smoking and Carcinoma of the Lung. *British Medical Journal* (30.09.), 739–748. <https://uvammm.github.io/docs/doll-hill-1952.pdf>.
- Dube, J. & Wilbuer, N. (2020). Sprachsensibilität in DaF/DaZ-Lehrwerken der beruflichen Bildung – Ein Kriterienraster zur Qualitätsanalyse. *proDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allem Fächern* (09/2020), 1–31. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/dube_wilbuer_sprachsensibilitaet_daf_daz_lehrwerken_berufliche_bildung.pdf.
- Holčík, J. (2024). Edukace a zdraví. In J. Mareš & V. Kebza (Hrsg.), *Psychologie zdraví* (S. 507–546). Grada Publishing.
- Kořa, J. (2018). 3.4 Postoje, jejich utváření a funkce. In R. Jedlička, J. Kořa & J. Slavík (Hrsg.), *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání* (S. 108–123). Grada.
- Lutz, B. (2017). Modelle für die verständliche Fachkommunikation. Das Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichem Anspruch und praktischer Anwendbarkeit. *trans-kom, Zeitschrift für Translationswissenschaft und Fachkommunikation* 10(3), 284–314. http://www.trans-kom.eu/bd10nr03/trans-kom_10_03_02_Lutz_Modelle.20171221.pdf.

- Majjala, M. (2007). Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 34(6), 543–561. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2007-0602>.
- Mareš, J. (2024). Sociální kontexty kategorie zdraví. In J. Mareš & V. Kebza (Hrsg.), *Psychologie zdraví* (S. 39–108). Grada Publishing.
- Mareš, J. & Kebza, V. (Hrsg.) (2024). *Psychologie zdraví*. Grada Publishing.
- Marques-Schäfer, G., Bolacio Filho, E. S. A. & Sol Stanke, R. (2016). Was können Lehrwerke zur Reflexion von Stereotypen im DaF-Unterricht beitragen? Eine Analyse anhand der Arbeit mit DaF kompakt in Brasilien. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 43(5), 566–586. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2016-0506>.
- Menck, P. (2015). *Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Universi. <https://d-nb.info/1099704189/34>.
- Meyer, S. (2022). Erziehung, Familie und Geschlecht in der Krise: Landnahmestrategien des Pädagogischen durch die Neue Rechte. In R. Baar & M. S. Maier (Hrsg.), *Familie, Geschlecht und Erziehung in Zeiten der Krisen des 21. Jahrhunderts* (S. 133–146). Barbara Budrich.
- Nálepová, J. (2011). *Hodnocení a výběr učebnic cizích jazyků*. Slezská univerzita v Opavě.
- Neuner, G. (2003). 86. Lehrwerke. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 399–402). A. Francke.
- Parmentier, M. (2001). Kapitel 2.2.2 Jenseits von Idylle und Allegorie: Die Konstruktion des ästhetischen Subjekts in Bruegels „Kinderspielen“. In C. Rittelmeyer & M. Parmentier (Hrsg.), *Einführung in die pädagogische Hermeneutik* (S. 89–102). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Polášková, E. (2023). Zur Form und Funktion der Beispielsätze bei der Grammatikvermittlung anhand grammatischer DaF-Handbücher. In M. PIŠL & E. POLÁŠKOVÁ (Hrsg.), *Form und Funktion: Form und Funktion im didaktischen Kontext* (S. 113–142). doi.org/10.15452/FuFD2023.08.
- Průcha, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Paido.
- Průcha, J. (2020). *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Psyché.
- Rittelmeyer, C. (2009). *Was sollen Kinder lesen: Kriterien, Beispiele, Empfehlungen*. Kohlhammer.
- Schlömerkemper, J. (2024). *Eigene und gemeinsame Lernarbeit. Erziehung und Bildung in Verantwortung für eine lebenswerte Zukunft*. Barbara Budrich.
- Steiner, R. (2021). *Výchova dítěte: Metodika vyučování*. Michael.
- Volkman, L. (1999). Kriterien und Normen bei der Evaluation von Lehrwerken: Grundzüge eines diskursanalytischen Modells. In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte* (S. 117–144). AKS-Verlag. https://www.academia.edu/36495094/Lehrwerkanalyse_ein_diskursanalytisches_Modell.
- Vygotskij, L. S. (2017). *Psychologie myšlení a řeči*. Portál.
- Wiater, W. (2013). *Erziehen und Bilden: Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik*. Auer. https://www.auer-verlag.de/media/ntx/auer/sample/07222_Musterseite.pdf.

Internetquellen

- URL 1: Hoffmann, L. Kriterien zur Beurteilung von Lehrwerken im Bereich DaF/DaZ. https://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/Lehrmittelkriterien_LH.pdf.
- URL 2: MŠMT (2023). *Sdeleni-doložky-2023-web.pdf*. <https://msmt.gov.cz/file/60603/>.
- URL 3: Viarisio, V. (2015). Gesundheitsrisiko Nikotin. dkfz. https://www.dkfz.de/fileadmin/user_upload/Krebspraevention/Download/pdf/FzR/FzR_2015_Gesundheit_srisiko-Nikotin.pdf.
- URL 4: *Knihy Dobrovský (2001–2025)*. <https://www.knihydobrovsky.cz/ucebnice/themen-1-aktuell-kursbuch-583985?backlink=5i0ou>.

