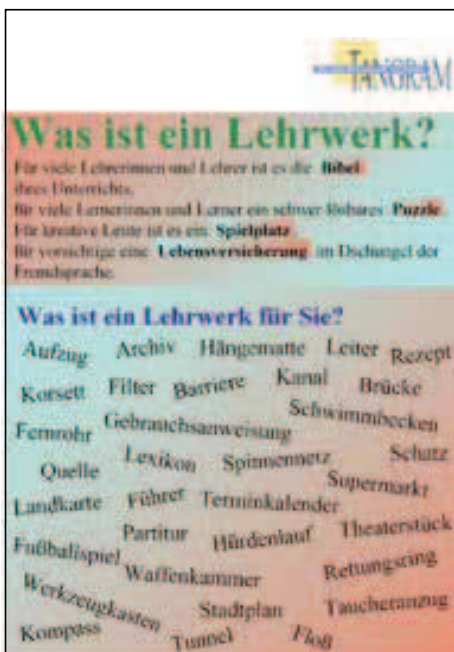


DIE NEUE ROLLE DES LEHRWERKS

Von Werner Bönzli

Vor etlichen Jahren hat der viel zu früh verstorbene Eduard von Jan seine Präsentationen des Lehrwerks «Tangram»¹ mit der nebenstehenden Folie eröffnet, die vielerlei Anstösse gibt, über die Funktion eines Lehrwerks nachzudenken, und dabei auch andeutet, dass dessen Rolle im Kursgeschehen vom Unterrichtenden ganz anders wahrgenommen werden kann als von den Lernenden. Man könnte noch über weitere Aktanten des Sprachunterrichts nachdenken: Kursanbieter, die das Lehrwerk nicht nur als Taktgeber im Unterricht und als Garanten für die Durchlässigkeit zwischen Parallelkursen sehen, sondern auch als Werbeträger – oder auch nur als Kostenfaktor; Autoren, für die es vielleicht ein Stück Selbstverwirklichung bedeutet; oder Verlage, denen es als neue Herausforderung oder – bei mehr Optimismus – als künftige Existenzsicherung gilt.



Neue Erkenntnisse

Für die Autoren ist das Lehrwerk, das sie gerade schreiben, wahrscheinlich erst einmal so etwas wie ein Glaubensbekenntnis. Aber dieses Glaubensbekenntnis schwebt nicht frei im Reich der eigenen Gedanken und Erfahrungen, sondern ist eingebunden in, fast möchte man sagen: die Religion der Fachdiskussion mit ihren Konfessionen, ihren Dogmen und Lehrsätzen, ihren Propheten und Ketzern, Neuerern und Traditionalisten. Anders als bei einer göttlich offenbarten Religion gibt es hier aber kein heiliges Buch, in dem die eine, ewig gültige Wahrheit verkündet wird, sondern laufend neue Fragestellungen, Entwicklungen, Ansätze, die es wahrzunehmen, zu bewerten und dann – möglicherweise – zu berücksichtigen gilt.

Diese neuen Entwicklungen entstehen aus dem fortgesetzten Nachdenken darüber, wie man eine neue Sprache am besten lernt. Dabei ist nicht unbedingt gesichert, dass «am besten» jeweils für das gleiche steht. Geht es um das beste Ergebnis des Begabtesten unter den Kursteilnehmenden? Oder um das beste Durchschnittsergebnis der Kursgruppe? Um die kürzeste Kursdauer? Die niedrigste Abbrecherquote? Den geringsten Arbeitsaufwand für die Unterrichtenden? Die niedrigsten Kurskosten?

Das Nachdenken über das Lernen von Fremdsprachen wird zurzeit von verschiedenen Seiten her angestossen:

- Von der naturwissenschaftlichen Seite kommen neue Erkenntnisse über die Funktionsweise des Gehirns bei Lernprozessen.
- Von der Politik, insbesondere von der Europäischen Union, kommt die Vision – verbunden mit didaktischen Forderungen – nach einem europaweit und sprachübergreifend vergleichbaren und qualitativ abgesicherten Standard des Fremdsprachenunterrichts.

- An vielen Universitäten beleuchten die DaF-Lehrstühle und andere geisteswissenschaftliche Fakultäten verschiedene Facetten des Fremdsprachenlernens: Von der Spracherwerbsforschung kommen empirische Erkenntnisse über offenbar in der menschlichen Natur angelegte Progressions-Abfolgen; Untersuchungen interkultureller Phänomene führen zur Forderung nach neuen Lerninhalten; Lehrwerksanalysen machen inhaltliche Defizite oder Bruchstellen im methodischen Aufbau sichtbar.
- Und natürlich kommen aus der täglichen Unterrichtspraxis laufend neue Anstöße, die durch die grossen Kursanbieter, die nationalen Deutschlehrerverbände und den Internationalen Deutschlehrerverband in die Diskussion eingebracht werden.

Neue Ansätze

Aus dem multiplen Nachdenken über den Fremdsprachenunterricht sind verschiedene Anforderungen an das Lehrwerk erwachsen, die sich ein Lehrwerksautor unserer Tage etwa mit diesen Stichworten notieren würde: Transparenz, Lernerautonomie, Interkulturalität, Deutsch als Tertiärsprache, Plurizentrik. Diese Stichworte sind in den letzten Jahren sozusagen zu stilbildenden Merkmalen neuer Lehrwerke geworden. (Manches davon ist auch in älteren Lehrwerken zu finden, aber eben nicht als durchgehendes Prinzip, sondern nur in der Form gelegentlich auftauchender einzelner Elemente.)

Transparenz

Von den genannten Stichworten steht die Transparenz – und gemeint ist damit vor allem: die Transparenz für die Lernenden – wahrscheinlich schon am längsten im Raum. Aber die Erwartungen an die Qualität dieser Eigenschaft haben sich im Lauf der Jahre verändert: War zunächst das Augenmerk auf Dinge gerichtet wie die schlichte Verständlichkeit von Kapitel- und Seitenüberschriften auch für die Lernenden, so sollen diese heute auch erkennen und benennen können, welche Diskursstrategien sie mit den zu lernenden sprachlichen Mitteln verfolgen können oder welche Intention ein zielsprachlicher Gesprächspartner im Moment offenbar verfolgt, auch wenn er dies nicht explizit formuliert.

Das sind die Themen in diesem ...

Ordne die Themen zu:

| | |
|--|--|
| 1. Intelligenztests | 4. Essen und Trinken am Schulfrühstück |
| 2. Lieblingssendungen im Fernsehen | 5. Freizeitsportarten: Billard oder Fernsehen? |
| 3. Was essen Skigänger, was essen Sommergäste? | 6. Eine Postkarte gegen Liebeskummer |

Du lernst ...

| | |
|---|--|
| <p>Sprechen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Essen und Trinken beschreiben • über Essen und Trinken sprechen • über Schulfächer und den Stundenplan sprechen • nach dem Befinden fragen und antworten • über Gefühle sprechen • höfliche Fragen stellen • über Freizeitsportarten und -vorlieben sprechen | <p>Schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> • eine Antwort auf eine Einladung schreiben • eine E-Mail-Antwort auf eine Anfrage schreiben • einen Kurztext für die Schülerzeitung schreiben • eine Postkarte zum „Freizeittag in der Schule“ schreiben |
|---|--|

Krenn/Puchta:
Ideen 1, Kursbuch, Seite 48.
Hueber Verlag, Ismaning 2008



Dallapiazza/Evans/Fischer/
Kilimann/Schümann/Winkler:
Ziel B2, Kursbuch, 52.
Hueber Verlag, Ismaning 2009

Eine Transparenz dieser Art können Lehrwerksautoren heute etwas leichter herstellen als früher, da ihnen mit dem Referenzrahmen² und seiner Konkretisierung für DaF, «Profile Deutsch»³, ein Instrument zur Verfügung steht, das ein Inventar kommunikativer Handlungen liefert – und somit eben auch deren Benennungen. Dennoch bleibt den Autoren die oft schwierige Aufgabe, die verschiedenen Kategorien so zu bezeichnen oder darzustellen, dass sie auch für die Lernenden – die sich ja zumeist kaum oder gar nicht mit der Betrachtung von Kommunikationsphänomenen beschäftigt haben – verständlich und somit für das Erfassen und Einüben der Zielsprache hilfreich sind.

Lernerautonomie

In einer traditionellen Vorstellung von Fremdsprachenunterricht hat Lernerautonomie nichts zu suchen: Nur die Lehrperson kennt die Zielsprache und die methodischen Wege, die einer vorgegebenen didaktischen Linie entlang zum Ziel führen. Aber dieses Modell geht von einer homogenen Lerngruppe mit einem exakt homogenen Sprachverwendungsziel sowie einem «idealen» Lehrer aus – eine eher unrealistische Vorstellung. Realistischer ist wohl die Annahme, dass die Lernenden in einem Kurs ungleiche Lernvoraussetzungen mitbringen und unterschiedliche Ziele ansteuern (sowohl was das letztendlich angestrebte Ziel-Sprachniveau angeht als auch die Art und den Ort der künftigen Verwendung dieser Zielsprache), und dass die Kursleitung zumindest nicht für jeden Lernenden in der Gruppe ideale Voraussetzungen mitbringen kann.

- Kurs- und Arbeitsbuch
- Audio-CD zum Kursbuch
- Audio-CD zum Arbeitsbuch
- Lehrerhandbuch
- Glossare (in 11 Sprachen)
- Intensivtrainer
- Übungsgrammatik
- Diktate
- Lesehefte
- Lernwortschatz
- Lektüreheft zur Foto-Hör-geschichte
- Portfolioheft

- Materialien zur Prüfungs-vorbereitung
- Online-Übungen
- Internetmodul Beruf
- Internetmodul für Elternkurse
- Internetmodul für Jugendkurse
- Posterset
- kostenloser Lehrwerkservice mit interaktiven Übungen und Kopiervorlagen
- Übungsblätter per Mausclick
- Einstufungstest
- Prüfungstraining
- Deutsch-Test für Zuwanderer

Einzelitel zu Schritte / Schritte international / Schritte plus, Hueber Verlag, Ismaning 2003–2009

Deshalb ist es wünschenswert, dass das Lehrwerk den Lernenden verschiedene Möglichkeiten eröffnet, selbstständig zu arbeiten, eigenen Interessen verstärkt nachzugehen und die eigenen Ziele präziser zu verfolgen, als es der Kursunterricht allein ermöglichen kann. Dabei sollte allerdings dem Bedürfnis der Lernenden nach Rückmeldung über ihre Leistungen Rechnung getragen werden. Mit den elektronischen Medien sind solche Rückmeldungen sehr viel genauer und umfassender möglich geworden, und schon ein kurzer Blick in das Medienangebot neuer Lehrwerke zeigt, wie sehr sich in dieser Hinsicht die Standards geändert haben. Aber auch hier gibt es praktische Grenzen, von denen noch zu sprechen sein wird.

Interkulturalität

Wie mir scheint ist heute die Situation so, dass im universitären Bereich ziemlich viel Wissen über interkulturell bedingte Verständigungs- und Einigungsprobleme erlangt worden ist (die in vielen Fällen nicht nur aus Unsicherheiten bei der Wortwahl und Bedeutungsinterpretation erwachsen können, sondern ebenso aus Gestik oder unterschiedlichen Erwartungshaltungen hinsichtlich der Strukturierung und Taktung von Sprach- und Kommunikationshandlungen). Weit weniger klar scheinen dagegen ganz konkrete Vorstellungen über die didaktischen und methodischen Entscheidungen zu sein, die für eine praktikable Umsetzung dieses Wissens in Lehrwerken zu treffen wären. Dieser Bereich bietet künftigen Lehrwerken noch Raum, neue Rollen im Sprachvermittlungsprozess zu finden.



Dallapiazza/von Jan/Blüggel/Schumann:
Tangram aktuell 3, Kursbuch und Arbeitsbuch, S. 8,
Hueber Verlag, Ismaning 2005

Plurizentrik

Die Idee der Plurizentrik, der als gleichwertig und somit gleichberechtigt zu sehenden unterschiedlichen Ausformungen der deutschen Sprache in verschiedenen Regionen dieses Sprachraums, hat schrittweise in die DaF-Landschaft Einzug gehalten. Angefangen hat es schon vor langer Zeit mit episodisch eingestreuten «Kuriositäten» aus dem Wortschatz der nördlichen und südlichen Randgebiete oder mit jeweils einer «Alibi-Lektion» über Österreich und die Schweiz. Ein deutlicher Schritt waren dann im überarbeiteten Katalog des «Zertifikats Deutsch»⁴ die zusätzlichen österreichischen und Schweizer Wortlisten, und inzwischen gibt es mindestens ein Lehrwerk, in dem regionale Wortschatz- und Strukturvarianten fast durchgehend eine Rolle spielen und – je nach Lernort – entweder nur rezeptiv zur Kenntnis genommen oder übend in den produktiven Sprachgebrauch übernommen werden können.



Jenkins/Fischer/Hirschfeld/Hirtenlehner/Clalüna:
Dimensionen 2., Lernstationen 6-10, S. 42,
Hueber Verlag, Ismaning 2003

Deutsch als Tertiärsprache

Eigentlich erstaunlich spät ist in der Fachdiskussion eine schon lange bekannte Tatsache auch in methodischer Hinsicht thematisiert worden: Die deutsche Sprache wird oft nicht als erste Fremdsprache unterrichtet, sondern als zweite – gewöhnlich nach Englisch – oder gar als dritte Fremdsprache. Allmählich gewinnt aber jetzt die Erkenntnis an Boden, dass sich daraus Vorteile für das Deutschlernen ergeben, sowohl durch die sprachliche Nähe des Deutschen zum bereits gelernten Englischen als auch dadurch, dass die Lernenden sich beim Englischerwerb bereits Lerntechniken und -gewohnheiten angeeignet haben, die für das Deutschlernen wieder aktiviert und modifiziert werden können. Dieser Aspekt spielt in neueren Lehrwerken zunehmend eine Rolle, insbesondere in Deutschlehrwerken, die für den Gebrauch an Schulen konzipiert worden sind.



Neuner (Hg.): deutsch.com 1, Kursbuch, S. 30,
Hueber Verlag, Ismaning 2008

Mögliche Vorbehalte

Solche neueren Ansprüche an die Unterrichtsinhalte stellen die Unterrichtenden und auch die Autoren von Lehrwerken vor neue Herausforderungen. Es ist nicht mehr ohne weiteres klar, dass man als Lehrperson ganz selbstverständlich alles beherrscht, was das Lehrwerk anbietet: Kategorien-Inventare zum kommunikativen Handeln, Lexik und Sprachverwendungskriterien im Rahmen ganz spezifischer Sprachverwendungsbedingungen, besondere Übungsformen zur Bewältigung interkulturell bedingter Verständigungsprobleme, Bedeutung und vielleicht sogar Aussprache regionenspezifischer Lexik und Ausdrucksweisen oder englischer Wörter, die im Lehrwerk als Anknüpfungsbasis für das Lernen deutscher Wörter zitiert werden.

Als Lehrwerksautorin oder -autor muss ich mir darüber im Klaren sein, dass ich mir zum einen wahrscheinlich selbst kompetente Unterstützung für manche Bereiche des werdenden Lehrwerks holen muss und dass ich andererseits auch eine mögliche Verunsicherung der Benutzer – Unterrichtender wie auch Lernender – auffangen muss, wenn ich alle diese Dinge ins Lehrwerk einbaue.

Ich muss den Lernenden zeigen und glaubhaft machen, dass sie mithilfe dieses Lehrwerks auch selbstständig weiterlernen können, über das hinaus, was im Unterricht gelernt und geübt wurde, sei es, um ein individuell langsameres Lerntempo auszugleichen, sei es, um ihre besonderen Ziele und Interessen zu verfolgen, die genau so im Kurs nicht vorgesehen sind. Das heisst, es muss mir gelingen, ihre «natürlichen» Zweifel an selbstständigem Lernen – genauer gesagt: an Lernvorgängen, die nicht vom Unterrichtenden vorgegeben und überprüft und als korrekt gelöst abgesegnet worden sind – zu überwinden, indem ich ihnen durch die Art der Aufgabenstellungen, durch Lösungshilfen und Lösungskontrollen das Vertrauen gebe, dass sie diese Phasen des Lernens auch ohne Zutun einer Kontrollperson sinnvoll bewältigen können. Hierbei eröffnen digitale Medien vielleicht neue Möglichkeiten, in den Lernenden dieses Vertrauen zu schaffen.

Ich muss als Autor im Lehrwerk natürlich auch deutlich machen, welche Teile meines Zusatzangebots für welche Lernenden sinnvoll sind, indem ich klar verständliche Kriterien und Signale für die Auswahl aus diesem «Überangebot» mitliefere. Das kann insbesondere dann etwas schwieriger werden, wenn es sich um ein überregionales Lehrwerk handelt, bei dem ich für die Verständigung nicht auf eine gemeinsame Ausgangssprache der Lernenden zurückgreifen kann.

Je breiter das Pflichtenheft des Sprachlehrwerks wird, desto grösser wird auch die Meinungsvielfalt über ein optimales Unterrichtsgeschehen – und desto eher muss ich damit rechnen, dass nicht alle Lehrenden und Lernenden mit jedem Lernschritt meines Lehrwerkes ganz glücklich sein werden. Beide Seiten werden also vielleicht verunsichert reagieren, wenn das Lehrwerk Aufgaben oder Inhalte vorschlägt, die sich vom bisher Gewohnten deutlich unterscheiden. Deshalb muss ich als Autor sorgfältig abwägen, wie weit ich eine solche zu erwartende Verunsicherung treiben darf, und darüber hinaus versuchen, mögliche Vorbehalte durch klare Handlungsanweisungen und Teilzielangaben aufzufangen. Dies kann möglicherweise in einer Lehrerhandreichung geschehen, so dass der Unterrichtende sicherstellen kann, dass ungewohnte Lernschritte von den Lernenden auch vertrauensvoll akzeptiert werden; aber es kann auch im Lehrwerk direkt geschehen, so dass es für Unterrichtende und Lernende gleichermaßen nachvollziehbar wird.

Die Machbarkeit

Zusammenfassend kann man festhalten, dass das Lehrwerk insofern ein Stück weit vom Unterrichtenden weg- und näher an die Lernenden herangerückt ist, als es heute nicht mehr alleiniger Erfüllungsgehilfe der Unterrichtenden ist, die alles, was im Kurs geschieht, anordnen und kontrollieren, und mehr zum hoffentlich verlässlichen Weggefährten eines innerhalb und ausserhalb des Kursgeschehens zunehmend autonomer handelnden Lernenden geworden ist.

Nun ist allerdings ein Punkt erreicht, wo aus Schillers Wallenstein zitiert werden kann:

*Leicht beieinander wohnen die Gedanken,
Doch hart im Raume stossen sich die Sachen,
Wo eines Platz nimmt, muss das andre rücken⁵*

Soll hier sagen: Auch wenn für die Lehrwerke vielerlei neue Ideen und Forderungen erwachsen sind – der zeitliche Spielraum im Kurs hat so wenig zugenommen wie der mögliche, sprich: für einen zumutbaren Endpreis machbare Seitenumfang im Lehrwerk. Man muss aber davon ausgehen, dass – bei einem gleich bleibenden Ziel-Sprachniveau – beispielsweise eine systematische Berücksichtigung interkultureller Aspekte in einem Sprachkurs nicht ohne zusätzlichen Zeitaufwand möglich ist; dass eine durchgehende Einbeziehung plurizentrischer Lexik- oder Strukturvarianten tendenziell eher zu einer Vergrößerung des Stoffumfangs führt; dass zusätzliches Material für ein individuelles Weiterlernen, sei es im Lehrbuch selbst oder in beigeordneten Medien, auf jeden Fall den Kaufpreis eines Lehrwerks erhöhen wird, nicht nur wegen der höheren Papier- und Herstellungskosten, sondern auch durch den zusätzlichen Zeitaufwand bei Redaktion und Layoutierung. Es gibt also quasi materielle Grenzen für neue Rollen, die das Sprachlehrwerk übernehmen soll, und deshalb kann ich als Lehrwerksautor wahrscheinlich nicht alles umsetzen, was mir vielleicht vorschwebt, sondern muss Kompromisse eingehen, damit mein Lehrwerk eine reelle Chance hat, überhaupt in den Unterricht Eingang zu finden und dort seine erweiterte Rolle dann auch zu spielen.

Der Autor: Werner Bönzli ist Ko-Autor eines kontrastiven Deutschlehrwerks für Persischsprechende (mit Dorothea Lutz). Von 1981 bis 2007 war er Lektor und Cheflektor für Deutsch als Fremdsprache beim Hueber Verlag, Ismaning. Seit Anfang 2008 ist er in Rente und hat somit mehr Zeit fürs Liedermachen.

¹ Rosa Maria Dallapiazza, Eduard von Jan et al., *Tangram / Tangram aktuell*, Hueber Verlag, Ismaning 1998ff

² *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt-Verlag (ISBN 978-3-468-49469-6)

³ *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des «Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen»*. Langenscheidt-Verlag (ISBN 978-3-468-49410-9)

⁴ *Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat*. Herausgegeben von Weiterbildungs-Testsysteme GmbH, Goethe-Institut, Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Weiterbildungs-Testsysteme GmbH, Frankfurt am Main 1999

⁵ Friedrich Schiller, *Wallenstein: Wallensteins Tod. Zweiter Aufzug, zweiter Auftritt*.