

Lehrwerk

Krista Segermann

## **Eine neue Lehrwerk-Konzeption: Lehrbuch für Lehrer – Lernmaterialien für Schüler**

(veröffentlicht in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 2000, H. 4, S. 339-348)

*Man kann es ja bald nicht mehr hören – das Klagen über die Lehrwerke. Haben sie denn die Dauerschelte verdient? Autoren und Verlage geben sich doch jede erdenkliche Mühe, sie kontinuierlich zu verbessern, alle neuen fachdidaktischen Erkenntnisse einzubringen, die neuen pädagogischen Forderungen und die medialen Neuerungen zu berücksichtigen. Was sollen sie denn noch tun? Ohne Lehrwerke geht es schließlich nicht. Nur Phantasten können sich einen lehrbuchfreien Unterricht vorstellen. Das ist gewiß alles richtig. Die heutige Generation der Lehrbücher ist nicht mehr zu verbessern. Die neue Zeit erfordert eine neue Lehrwerk-Konzeption. Und diese wiederum erfordert ein Umdenken in bezug auf Wortschatz- und Grammatikvermittlung, auf Textarbeit, auf Produktion und Rezeption. Ohne dieses Umdenken sind im Fremdsprachenunterricht weder Schülerorientierung noch Handlungsorientierung, weder Eigentätigkeit noch kommunikative oder interkulturelle Kompetenz wirklich zu erreichen.*

### **Lehrpläne und Lehrwerke**

Die Zeit, in der die Verlage den Schwarzen Peter für mangelnde Innovation den Lehrplänen zuschieben konnten, geht zu Ende. Die neue Generation der Lehrpläne, die inzwischen in allen Bundesländern in Angriff genommen werden, zeichnet sich durch die allgemein wachsende Bereitschaft aus, auf alle einengenden Angaben zu verzichten<sup>1</sup>. Dies betrifft auch und vor allem Angaben zur grammatischen Progression. Die Öffnung scheint aus zwei Gründen unumgänglich: zum einen, um auch im Fremdsprachenunterricht die vom fächerübergreifenden Lehrplan geforderten allgemeinen pädagogischen Zielvorstellungen wie Eigentätigkeit, Eigenverantwortung, soziales Handeln, Methodenkompetenz realisieren zu können, zum anderen, um der kommunikativen Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts, der Fähigkeit zu interkultureller Verständigung mit den Angehörigen der fremden Sprache und Kultur die ihr gebührende Vorrangstellung einräumen zu können.

Nun ist es an den Schulbuchverlagen, diese Freiheit für eine neue Konzeption zu nutzen. Eine solche neue Konzeption müßte einige mutige Schritte in eine Richtung wagen, die sich einerseits von bestimmten tradierten Vorstellungen abkehrt und die andererseits die nun schon seit drei Jahrzehnten postulierte kommunikative Wende endlich auch im Bereich der Unterrichtsmaterialien konsequent vollzieht, anstatt sie gerade dort zu verhindern.

### **Der Lehrbuchtext und seine Erarbeitung**

Die traditionelle Lehrbuch-Konzeption beruht auf der Vorstellung, daß Lehrbücher in Lektionen einzuteilen sind, die den durch die Progression jeweils festgelegten Stoff im Bereich der Lexik und Grammatik zu vermitteln haben, und zwar durch eigens zu diesem Zweck komponierte Texte. In ihnen wird der einzuführende Stoff in einem möglichst ansprechenden, für die Schüler interessanten Kontext präsentiert. Dies ergibt eine Textsorte *sui generis*, die nicht mit normalen Maßstäben zu messen ist. Von ihr zu verlangen, daß sie von einem Schüler wie ein normaler Text rezipiert wird (mit normaler Erwartungshaltung, Eigeninteresse und entsprechender Bereitschaft zur selbsttätigen

---

<sup>1</sup> Dies wurde eindrucksvoll in einer Arbeitsgruppe „Lehrpläne und Lehrwerke für den Französischunterricht der Sekundarstufe I“ demonstriert, die sich auf dem letzten Fremdsprachendidaktikerkongreß in Dortmund im Oktober 1999 konstituierte und die erstmalig Vertreter aus allen Bundesländern (Autoren und ministerielle Verantwortliche der zukünftigen Lehrpläne) sowie Autoren und Vertreter der großen Schulbuchverlage in einer Diskussionsrunde zusammenführte.

## Lehrwerk

Sinngabung), hieße, ihre Funktion zu verkennen und die Quadratur des Kreises zu verlangen. Diese spezielle Textsorte wird für unentbehrlich gehalten, weil es keinen anderen Weg zu geben scheint, die Schüler – zumindest in den ersten Lernjahren, die meist bis zu vier Schuljahre oder mehr umfassen - in kontrollierbaren Portionen mit Wortschatz und Grammatik der fremden Sprache vertraut zu machen. Die Kenntnis von Wörtern aus dem fremdsprachigen Lexikon und von Formen, in denen die fremde Sprache bestimmte grammatische Phänomene ausdrückt, gilt als unabdingbare Voraussetzung für jegliche fremdsprachliche Kommunikation. Diese ‚anwendungsbereiten‘ Kenntnisse erwirbt der Schüler mit Hilfe eines ausgeklügelten methodischen Lehrsystems, das über vielfältige Semantisierungsverfahren, induktive Verfahren der Grammatikerhellung mit anschließender, mehr oder weniger freier Formulierung der grammatischen Regel bzw. Gesetzmäßigkeit, Anwendung des erworbenen Wissens in gelenkten, formzentrierten Übungen bis hin zu freieren oder auch freien Übungen führt, die den Transfer des Gelernten ermöglichen sollen. Die notwendige Steuerung wird sowohl durch die Texte als auch durch die Übungen des Lehrbuchs sichergestellt. Daneben bieten Vokabelaufstellungen und Strukturtafeln die Grundlage für ein systematisches Nachschlagen und Einprägen.

Die zentrale didaktische Rolle des Lehrbuchtexts und die flankierende Rolle der Begleitmaterialien beruht einzig und allein auf der Prämisse, dass der Weg zum Aufbau einer fremdsprachlichen Kompetenz über die Erarbeitung von vorgegebenen Texten geht. Gerade dies aber wird in letzter Zeit in zunehmendem Maße bezweifelt, ja es wird sogar der Verdacht geäußert, dass dieser Weg gerade nicht der bestmögliche ist, um die Schüler zum freien Sprechen und Schreiben, zum selbstständigen Verstehen von schriftlichen und mündlichen Texten zu befähigen, denn gerade diese vom Lehrplan geforderte fremdsprachliche Handlungskompetenz ist es ja, die im lehrbuchgesteuerten Fremdsprachenunterricht vielfach zu wünschen übrig läßt.

### **Die psychologische Unterscheidung von Produktion und Rezeption**

Eine neue Lehrwerk-Konzeption müßte versuchen, die Textgestaltung den kommunikativen Gegebenheiten der Sprachwirklichkeit anzupassen. An die Stelle der multifunktionalen didaktischen Lektionstexte könnten Texte mit unterschiedlichen Funktionen treten, nämlich einmal Texte, die die Produktionsbedürfnisse der Schüler widerspiegeln, zum anderen Texte, die die Rezeptionsbedürfnisse der Schüler befriedigen. Diese beiden Textsorten bedingen unterschiedliche psychologische Gerichtetheiten. Bei Texten, die man in der Sprachwirklichkeit produziert (beim Sprechen und beim Schreiben) unterliegt man einem Äußerungsdruck, d.h. man will für den anderen etwas zum Ausdruck bringen, ihm etwas mitteilen. In diesem Fall ist man darauf gerichtet, die adäquate sprachliche Form für das Mitzuteilende zu finden, damit man von dem anderen verstanden wird. Bei Texten, die man in der Sprachwirklichkeit rezipiert (beim Hörenden und Lesenden Verstehen) unterliegt man einem Verstehensdruck, d.h. man will herausbekommen, was der andere sagen will bzw. was in dem vorliegenden schriftlichen Text steht. In diesem Fall ist man darauf gerichtet, der sprachlichen Form eine sinnvolle Botschaft zu entnehmen. Die Form als solche wird nach der Entschlüsselung selten behalten; sie hat ihre Funktion der Inhaltsübermittlung erfüllt und kann folglich vergessen werden.

### **Der ‚fruchtbare Moment‘ für die Einführung von neuem Sprachmaterial**

Wendet man diese psychologischen Gegebenheiten auf den fremdsprachlichen Lernprozeß an, so würde es sich anbieten, das neue Sprachmaterial dann einzuführen, wenn die Schüler ein Mitteilungsbedürfnis verspüren, wenn sie also selbst etwas mitteilen wollen und für diese ihre Äußerungswünsche bestimmte fremdsprachliche Formen brauchen. Dies wäre der psychologisch günstige Moment, wo sie von sich aus auf die Form gerichtet sind, diese vom Lehrer haben wollen, weil sie sie brauchen und – da sie dieselbe Form höchstwahrscheinlich auch für andere Äußerungswünsche so oder ähnlich wieder verwenden können – auch behalten wollen bzw. bewußt und aktiv in ihr Gedächtnis aufnehmen. Die Schüler würden die Form dann nicht als etwas

## Lehrwerk

Abstraktes, als Repräsentant eines grammatischen Phänomens oder auch als Lexikoneintrag erleben, sondern als formale Entsprechung zu einem Sinnkonzept, das sie versprachlichen wollen, um es mitteilbar zu machen. Sie würden dieses Formgebilde, das meist aus mehreren, grammatisch markierten und syntaktisch miteinander verbundenen Wörtern besteht, stets in assoziativer Verknüpfung mit ihrem jeweiligen Sinnkonzept lernen. Die in diesen lexiko-grammatischen Formgebilden enthaltene fremdsprachige Lexik und Grammatik würde im Gedächtnis fest mit den jeweiligen Sinnkonzepten verbunden. Das heißt nicht, dass sie quasi als Vokabeln, als *unanalysed chunks* oder formelhafte Wendungen gelernt würden. Vielmehr müßten sie in ihrer Struktur durchschaut werden; die Funktion der grammatischen Markierungen und der syntaktischen Positionen müßte geklärt werden, aber nicht im Hinblick auf ihren Stellenwert im grammatischen Beschreibungssystem, sondern im Hinblick auf ihren kommunikativen Aussagewert, auf ihre Mitteilungsfunktion. Denn auch Grammatik drückt ja – dem Wesen der sprachlichen Formen gemäß - Bedeutung aus.<sup>2</sup>

## Die Textgestaltung für das Sprechen und Schreiben

Die sprachlichen Formgebilde, die die Schüler zum Ausdruck ihrer Äußerungswünsche benötigen, sind im einzelnen nicht vorhersehbar. Dennoch lassen sich Texte konzipieren, die bezogen auf ein bestimmtes Thema, auf eine bestimmte kommunikative Situation und auf eine bestimmte Textform, mögliche Schüleräußerungen mit ihren Varianten antizipieren.<sup>3</sup> Die Themen der ersten beiden Lernjahre werden sich nicht wesentlich von denen unterscheiden, die in den bisherigen Lehrwerken behandelt werden. Die Schüler wollen über sich und ihr eigenes Umfeld sprechen: über die Familie, die Freunde, die Wohnumgebung, die Schule, die Freizeitgestaltung, Ferien und Reisen usw. Die Perspektive aber ist eine andere als in den bisherigen Lehrbuchtexten: Es ist ihre eigene, und zwar die, die sie im Dialog mit einem fremdsprachigen Partner einnehmen, dem sie etwas über sich mitteilen wollen und von dem sie Entsprechendes erfahren wollen. Für diese Art von kommunikativer Situation ist der Dialog die angemessene Textform.

Wenn die Schüler einer Klasse selbst darüber bestimmen, wie ihr gemeinsam erarbeiteter Dialog zu einem bestimmten Thema jeweils aussehen soll<sup>4</sup>, kann es für die Schüler keine vorgegebenen Produktionstexte mehr geben. Der Lehrer jedoch braucht einen möglichst umfangreichen Materialpool mit möglichen Fragen und Antworten zu den gängigen Themen. Diese Textvorlagen dienen ihm als Anhaltspunkt für mögliche Steuerung und als Hilfe für bestimmte fremdsprachige Formulierungen. Das nur für den Lehrer bestimmte ‚Lehrbuch‘ bekommt somit einen sehr viel höheren Stellenwert als das herkömmliche Lehrerhandbuch. Es wird zum unverzichtbaren Bestandteil des Unterrichts und erlaubt dem Lehrer gewissermaßen, seinen Schülern ‚Gedankenfreiheit‘ zu geben. (Ein solches ‚Lehrbuch‘ wird ansatzweise in den seit einigen Jahren in Thüringen laufenden Unterrichtsversuchen mit Anfängerklassen Französisch eingesetzt.<sup>5</sup>) Angesichts dieser Freiheit stellt sich natürlich sofort die Frage nach Auswahl und Progression des Sprachmaterials, die deshalb kurz zu diskutieren ist.

---

<sup>2</sup> Neuere Veröffentlichungen zur Kognitiven Linguistik gehen in eben diese Richtung, vgl. z.B. Ronald W. Langacker. *Grammar and Conceptualization*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 1999.

<sup>3</sup> Hier wird man zunächst auf die Intuition von Muttersprachlern angewiesen sein; später könnten dann auch empirisch abgesicherte Schüleräußerungen zugrunde gelegt werden.

<sup>4</sup> Daß Schülerorientierung bei der Erstellung von Lernmaterial nur möglich ist, wenn die Schüler selbst auch sprechen *wollen*, versteht sich von selbst. Hier kommt die Persönlichkeit der Lehrperson und ihr Verhältnis zu den Schülern ins Spiel. Wenn dieses Verhältnis so geartet ist, daß die Schüler sich mit der Lehrperson und untereinander nicht kommunikativ austauschen wollen, dann stellt sich zuvörderst die Frage nach der Verbesserung des Klassenklimas und danach erst nach Lernmaterialien und Methode.

<sup>5</sup> Eine Beschreibung findet sich in: Krista Segermann, „Schülerorientierter Französischunterricht: ein Konzept zur Verwirklichung einer dringlichen Forderung“, in: *Französisch heute* 3/1999, S. 281-293.

## Die Progressionsfrage

Die lexiko-grammatischen Formgebilde, die die Schüler zur Versprachlichung solcher Dialogsituationen benötigen, folgen einer Dynamik der kommunikativen Relevanz. Diese orientiert sich natürlich nicht an einer Progression, die die in der Schulgrammatik aufgelisteten grammatischen Erscheinungen eine nach der anderen vorführt. Die Schüler werden vielmehr mit fremdsprachlichen Realisationen verschiedener grammatischer Erscheinungen konfrontiert, die sie jedoch mühelos bewältigen können, weil sie sie – wie oben schon beschrieben - in ihrer jeweiligen kommunikativen Funktion erleben. *Mit dieser für alle sprachlichen Formen typischen Funktionalität sind die Schüler wiederum aufgrund ihrer muttersprachlichen Kompetenz bestens vertraut.* Abweichende Form-Funktions-Zusammenhänge lassen sich hier leicht einsichtig und bewußt machen und stellen keine großen Schwierigkeiten dar. Die Lernlast wird nicht größer, sondern verringert sich beträchtlich, und zwar dadurch, daß eine bestimmte grammatische Erscheinung nicht in ihrem systematischen Zusammenhang, also z.B. in allen Personen, allen Kasus, allen Numeri, allen Tempora usw. gelernt wird. Sie begegnet den Schülern vielmehr in einer konkreten situationsbezogenen Form, nämlich derjenigen, die gerade erforderlich ist. Der systematische Zusammenhang ist den Schülern so klar wie beim muttersprachlichen Sprechen, nicht mehr, aber auch nicht weniger. (Über die Notwendigkeit einer späteren Systematisierung s. weiter unten.) Die Aufgabe der an den Grammatikkapiteln orientierten sprachlichen Progression bedeutet kein Chaos, sondern befreit zu einer an den Äußerungswünschen der Schüler orientierten Progression, die damit in den vollen Genuß der Inhaltsmotivierung kommt, anstatt sich in falsch verstandenem autonomen Formalismus von dieser treibenden Kraft abzukoppeln. (Es wird sich zeigen, dass z.B. die Grundformen für die Versprachlichung von vergangenem, gegenwärtigem und zukünftigem Geschehen schon sehr früh einzuführen sind, und zwar nacheinander in den thematischen Situationen, in denen die Schüler die entsprechenden zeitlichen Perspektiven einnehmen.<sup>6</sup>)

## Die Auswahl der Lexik

Es ist zu vermuten, dass sich die Inhaltswörter (Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien), die in den Schüler-Dialogen erscheinen, nicht unbeträchtlich von den in den bisherigen Lehrwerken vorkommenden Wörtern unterscheiden.<sup>7</sup> Anstatt sich auf mehr oder weniger veraltete Grundwortschatzlisten zu berufen und diese mit Hilfe der Intuition der Lehrwerkautoren zu modifizieren, wäre es deshalb sinnvoller, die Wahl der Inhaltswörter den Schülern und ihren Äußerungswünschen zu überlassen. Wenn die Schüler die fremde Sprache tatsächlich zur Bewältigung ihrer Kommunikationsbedürfnisse erlernen sollen, dann gibt es kein besseres Auswahlprinzip. Die Angst vor Willkür und Niveauverlust ist unbegründet, solange ein gewisser Ausdrucksstandard eingehalten wird, der sich in den ersten Lernjahren an der gehobenen Umgangssprache orientieren kann.

Auch die evtl. Individualisierung des Wortschatzes z.B. bei den jeweils individuell passenden Schülerantworten auf die gemeinsamen Fragen stellt keine ernste Gefahr dar. Hier bahnt sich die unvermeidliche, positiv zu nutzende Unterscheidung zwischen produktivem und rezeptivem Wortschatz an. Jeder Schüler versteht z.B. das Haustier des anderen, muß es aber nicht unbedingt selbst nennen können.

---

<sup>6</sup> In den genannten Unterrichtsversuchen mit Französisch ergab sich die Notwendigkeit der Einführung des *futur composé* übereinstimmend in allen Klassen vor den Osterferien, und zwar zur Beschreibung der voraussichtlichen Ferienaktivitäten, des *passé composé* nach den Osterferien, zur Beschreibung der tatsächlichen Ferienaktivitäten. Erst danach kam das *présent* der Handlungsverben, und zwar in der Situation der Beschreibung des Tagesablaufs – eine immer noch recht ungewohnte kommunikative Situation, deren Versprachlichung von den Schülern jedoch gewünscht wurde.

<sup>7</sup> Bei einem Vergleich des Wortschatzes der gegenwärtig gebräuchlichen Französisch-Lehrbücher mit dem Vokabular der Versuchsklassen stellte sich z.B. heraus, dass weniger als die Hälfte der Wörter übereinstimmten.



### **Die Schüler-Dialoge als Lernmaterial**

Wortschatz und Grammatik - wie natürlich auch Aussprache und Rechtschreibung - werden innerhalb der Dialoge in Verbindung mit den Äußerungswünschen der Schüler vermittelt. Schon bei der Erarbeitung wird das Neue mit dem Alten verknüpft, indem die Schüler bei der Versprachlichung ihrer Sinnkonzepte mit ihren Pfunden ‚wuchern‘, d.h. versuchen, die schon gelernten Formen auf die neue Äußerungssituation zu übertragen. Bei jeder Frage und Antwort gibt es fast immer schon Formen, die sie von sich aus finden können. Diese Eigentätigkeit setzt sich im weiteren Lernprozeß dadurch fort, daß die Schüler aus den Klassendialogen nun ihre eigenen Dialogtexte erstellen, mit den für sie gültigen Antworten. Diese Dialogtexte werden gelernt und immer wieder in mündlicher Partnerarbeit sowie in schriftlichen Kontrollarbeiten abgerufen. Sie werden außerdem – sauber und fehlerfrei geschrieben – zu einem individuellen ‚Lernbuch‘ zusammengestellt und geben so Zeugnis von dem bisher Gelernten – für die Schüler selbst sowie für die Eltern. (In diesem Sinne schreiben die Schüler tatsächlich ihr eigenes Lehrbuch– wie es schon manchmal überspitzt gefordert wird.) Der Lehrer hat sicherzustellen, dass das, was dort an fremdsprachlichen Formen zum Ausdruck bestimmter Sinnkonzepte zu finden ist, für den jeweiligen Schüler auch frei verfügbar ist und bleibt, und zwar in mündlicher wie in schriftlicher Form. Damit es nicht nur in den speziellen Textzusammenhängen abrufbar ist, sondern auch auf andere Zusammenhänge übertragen werden kann, bedarf es nun noch der systematischen Bewußtmachung der strukturellen Gesetzmäßigkeiten, die den gelernten lexiko-grammatischen Formgebilden zugrunde liegen.

### **Die Systematisierung des Sprachmaterials**

Die Art der hier vorgeschlagenen Systematisierung unterscheidet sich von den bisher in den Lehrbüchern zu findenden Vokabelaufstellungen und grammatischen Strukturtafeln vor allem dadurch, daß sie von den Schülern selbst – in gemeinsamer Arbeit, aber auch in Gruppen oder Partnerarbeit - vorgenommen wird, in einem Prozeß des allenthalben propagierten entdeckenden Lernens. Der Lehrer bekommt in seinem ‚Lehrbuch‘ allerdings wieder Vorlagen für mögliche Systematisierungsansätze. Diese müßten sich an dem oben erläuterten Konzept des Form-Funktions-Zusammenhangs orientieren, d.h. die gelernten lexiko-grammatischen Formgebilde würden unter dem Gesichtspunkt ihrer kommunikativen Leistung neu zusammengestellt, wobei die formalen Baugesetze ebenso deutlich werden wie ihre Mitteilungsfunktion.

Eine Art von Gesetzmäßigkeit, die bisher kaum systematisiert wurde, obwohl dies dringend erforderlich wäre, ist die der Entsprechung von Laut und Schrift. Hier hat jede Sprache ihre eigenen Gesetzmäßigkeiten, die es bewußt zu machen gilt, um die bekannten Interferenzen, die naive Übertragung der Laut-Schrift-Entsprechungen der Muttersprache, zu verhindern<sup>8</sup>.

Die verschiedenen systematischen Zusammenstellungen werden von den Schülern – selbstverständlich nach Durchsicht durch den Lehrer – wiederum in ihr individuelles ‚Lernbuch‘ eingetragen und figurieren dort als bewußtmachendes und vergewisserndes Nachschlagewerk für die weiteren eigenen Textproduktionen, die ebenfalls in das ‚Lernbuch‘ aufgenommen werden bzw. als Zusatzmaterial beigelegt werden.

### **Freie Textproduktionen und Poster**

Das von den Schülern selbst gestaltete ‚Lernbuch‘ enthält neben den Schülerdialogen und den Tabellen zur Systematisierung des gelernten Sprachmaterials weitere freie Textproduktionen, in

---

<sup>8</sup> Für welche Sprachen dies machbar und sinnvoll erscheint, sei vorerst dahingestellt. Für das französische Laut-Schrift-System ist solche eine Zusammenstellung erarbeitet worden. Die Schüler der Versuchsklassen bewältigen auch diese Systemisierungsaufgabe weitgehend selbständig und gern. Es gibt eindeutig weniger Aussprache- und Orthographieprobleme; auch die Behaltensleistung ist merklich angestiegen..

## Lehrwerk

denen die Schüler je nach individuellem Vermögen, aber durchaus im Geiste eines gesunden Leistungsstrebens ihr fremdsprachliches Können unter Beweis stellen. Dies geschieht einmal durch Briefe an die fiktiven (oder auch realen) fremdsprachigen Partner. Diese Briefe stellen eine in der Sprachwirklichkeit vorkommende Textsorte dar, bei der die Schüler die in den Dialogen gelernten Formulierungen fast unverändert für eine neue Mitteilungsform verwenden können. Sodann kommen Poster in Frage, in denen die behandelten Themen aufgegriffen werden, wobei sprachliche Formulierungen in neuer Anordnung mit Bildelementen zu einem mehr oder weniger künstlerisch gelungenen Ensemble kombiniert werden.<sup>9</sup> Daneben sollten die Schüler möglichst frühzeitig zu weiteren freien Textproduktionen angeregt werden – kleinen Gedichten, Erzählungen, Sketchen u.ä., wobei sie sich die fehlenden Formulierungen z.T. nun auch selbst erarbeiten (vielleicht sogar weniger bzw. nur im Notfall mit Hilfe des Wörterbuchs als mit Hilfe ihrer eigenen Systematik).

Im mündlichen Bereich müßten die Schüler beim Abrufen der gelernten Dialogäußerungen möglichst früh zu frei improvisierten Sprechanteilen ermuntert werden, die dann stetig zu steigern sind. Die mündlichen Textproduktionen können auf Tonträger aufgenommen werden. Neben das ‚Lernbuch‘ in schriftlicher Form tritt damit die CD oder ein ähnliches auditives Medium, das geeignet ist, den Lernprozeß und die Lernleistung auch im mündlichen Bereich zu dokumentieren.

Für all diese von den Schülern selbst zu erbringenden Leistungen sollte das ‚Lehrbuch‘ den Lehrer mit Anregungen in Gestalt von konkreten Beispielen versorgen, die zeigen, wozu Schüler u.U. imstande sind.<sup>10</sup>

## Hör- und Leseverstehen

Nach den bisherigen Ausführungen kann es so aussehen, als ob es in der neuen Lehrwerk-Konzeption gar keinen Bedarf mehr gäbe für ein Schülerbuch, das von den Verlagen zu produzieren wäre. Doch dem ist nicht so. Es bleibt der große Bereich der Rezeptionsfähigkeit, für deren Schulung die Schüler nach wie vor auf vorgegebenes Lernmaterial angewiesen sind. Hier ist eine möglichst große Auswahl an mündlichen und schriftlichen Texten vonnöten, die dazu dienen, bei den Schülern die Fähigkeit des selbständigen Hör- und Leseverstehens zu entwickeln.

Diese Funktion kann nur durch Texte erfüllt werden, die ‚authentisch‘ sind, und zwar in dem Sinne, dass sie die normalen Erwartungen erfüllen, die ein Hörer oder Leser an einen Text stellt, nämlich Informationen, Gedanken, also Inhalt zu transportieren, der in irgendeiner Weise interessant ist und der die Mühe des Zuhörens und aufmerksamen Lesens lohnt. Diese Texte können durchaus speziell für deutsche Schüler verfaßt sein, sie sind deshalb jedoch keineswegs ‚didaktisch‘ wie die herkömmlichen Lehrbuchtexte. Da sie von der Last der Einführung von neuer Lexik und Grammatik befreit sind, können sie sich ganz auf den Inhalt konzentrieren. Daneben sind jedoch auch Texte für Muttersprachler zu verwenden, deren evtl. Überarbeitung im Sinne einer sprachlichen Vereinfachung aber keinesfalls dazu führen darf, dass sie den Charakter eines ‚normalen‘ Textes einbüßen.

Eine Abstufung des Schwierigkeitsgrades ist gleichwohl sinnvoll, denn mit der an der Sprachwirklichkeit orientierten Entwicklung des Hör- und Leseverstehens muß schon in den ersten Wochen begonnen werden. Dies impliziert, dass der sprachliche Schwierigkeitsgrad von Anfang an über dem produktiven Sprachvermögen der Schüler liegt, d.h. über dem, was sie selbst sprachlich ausdrücken können. Trainiert werden soll das selbständige Verstehen, d.h. das Herausbekommen des Sinns unter Zuhilfenahme aller verfügbaren Strategien, also sowohl mit dem zur Zeit verfügbaren speziellen sprachlichen Wissen (*bottom-up*), als auch mit dem allgemeinen ‚Weltwissen‘ (*top-down*) einschließlich des Wissens um textsortenspezifische Eigenheiten, die den

---

<sup>9</sup> Die Idee der Poster ist sicherlich nicht neu, könnte aber zu einem festen Bestandteil des ‚Lernbuchs‘ werden und später durch selbst zusammengestellte Dossiers erweitert werden.

<sup>10</sup> Es liegen heute schon genügend Schülerarbeiten mit unterschiedlichem Anspruchsniveau vor, die als Muster dienen könnten.

## Lehrwerk

Schülern aus der muttersprachlichen Textrezeption vertraut sind. Es ist ja keineswegs so, daß die in einem Text vorkommenden grammatischen Erscheinungen oder die Lexik bekannt sein müssen, um diesen Text zu verstehen bzw. dass erst eine breite Grundlage an sprachlichen Kenntnissen da sein muß, bevor die *top-down*-Strategien überhaupt greifen können.<sup>11</sup> Eher ist das Gegenteil der Fall. Die inhaltsorientierte Frage: Was könnte denn hier gesagt sein? setzt einen Prozeß des intelligenten Ratens (Inferierens) in Gang, der auch mit minimalen sprachlichen Kenntnissen weiterkommt. Gerade die Bedeutung der grammatischen Formen läßt sich meist sehr leicht aus dem Kontext erschließen. Die Unterscheidung von leichteren oder schwereren Texten ergibt sich also nicht aus der Tatsache, dass bestimmte grammatische Phänomene vorkommen oder nicht<sup>12</sup>, sondern aus der mehr oder weniger großen Komplexität der Ausdrucksweise, die dem Stil und dem Inhalt des Textes anzupassen sind. Vor allem müssen die muttersprachlichen Hör- und Lesegewohnheiten der Schüler berücksichtigt werden. Wie könnten diese Texte nun im einzelnen aussehen?

### Das ‚Lesebuch‘

Denkbar wäre – für den Bereich des Leseverstehens - ein reich bebildertes Lesebuch für die ersten beiden Lernjahre, in dem kurze Texte (zwischen einer halben Seite bis zu zwei oder drei Seiten) verschiedenster Art zur Auswahl gestellt werden, beginnend mit Briefen von fremdsprachigen Partnern (in denen sich viel Sprachmaterial aus den Schülerbriefen wiederfindet) über Tagebuchnotizen, Gedichte, Lieder, Anekdoten, Kurzgeschichten und Witze bis zu Reklametexten, Anzeigen, Rezepten, Gebrauchsanweisungen, Gebots- und Verbotsschildern, kurzen Informationstexten wie z.B. Lexikonartikeln u.ä.<sup>13</sup>, Foto-Montagen, Reportagen usw. Wichtig ist wiederum, daß der Pool groß genug ist, damit die Schüler sich auch wirklich etwas aussuchen können, was sie lesen möchten.

*Während die von den Schülern produzierten Texte zunächst ausschließlich ihre eigene Welt zum Gegenstand haben, bringt dieses Lesebuch sowohl durch den Inhalt als auch durch die Präsentation und die visuelle Unterstützung die fremde Welt, die Menschen und die Kultur der zu lernenden Fremdsprache, ins Klassenzimmer. Allerdings bedarf es zusätzlicher Erklärungen durch den Lehrer, um das jeweils Kulturspezifische bewußt zu machen und ein wirklich interkulturelles Verstehen anzubahnen. Diese Erklärungen findet der Lehrer wiederum in seinem ‚Lehrbuch‘, das ihn möglichst umfassend mit allen landeskundlichen Informationen versorgt, deren er bedarf. Das ‚Lehrbuch‘ kann auch Hinweise darüber enthalten, wie der Lehrer seine Schüler dazu bringt, selbständig mit dem Text weiter zu arbeiten, selbst Fragen an den Text zu stellen und diese Fragen eigenständig zu beantworten bzw. das was und wann und wo und wie und warum des Textes zu analysieren sowie die sprachlichen Mittel zu umschreiben, mit denen der Leseindruck erzeugt wird. Keinesfalls sollte das Lesebuch den Schülern diese Chance zur Eigentätigkeit nehmen, indem es sie mit einem Apparat von Fragen und sonstigen unterrichtstypischen Anmerkungen (auch nicht mit Vokabelerklärungen!) wieder zu unmündigen Konsumenten macht. Die einzelnen Texte müssen ihren Charakter als authentische Lese- und Seh-Dokumente behalten, um entsprechend attraktiv zu wirken und eine selbständige Auseinandersetzung mit dem Text anzuregen.*

---

<sup>11</sup> Die Schüler der Versuchsklassen nehmen die sprachlichen ‚Hürden‘ (sprich: unbekannte Vokabeln) als solche nicht mehr wahr, sobald sie sich ganz auf den ihnen interessant erscheinenden Inhalt konzentrieren.

<sup>12</sup> Selbst in Geschichten für Grundschul Kinder findet sich kaum ein Phänomen der Grammatik ausgespart.

<sup>13</sup> Der Markt für aktuelle landeskundliche Informationstexte wird wahrscheinlich in Zukunft vom Internet besser bedient werden können als durch längerfristig geplante Verlagsprodukte.

## Lektüren

Neben dieses Lesebuch müßte – auch schon für die ersten beiden Lernjahre - eine große Auswahl an weiteren fiktionalen Lesetexten<sup>14</sup> mit zunehmendem Umfang treten, die die angebahnte Leselust immer aufs neue anfachen. Auch sie sollten jedoch – im Gegensatz zu den bisher als Lektüreheftchen angebotenen Materialien – ohne didaktischen Apparat und in authentischem Outfit angeboten werden.<sup>15</sup> Eine reiche strukturierende Bebilderung ist wiederum anzuraten. Dies ist nicht zu verwechseln mit einer Dominanz der Bildgeschichten (*Comics* bzw. *Bandes dessinées*). Diese sollten eine Textsorte unter anderen bleiben. Wie real die Gefahr ist, dass sie von den Schülern einseitig bevorzugt werden, müßte – angesichts des Schwierigkeitsgrades der gesprochenen Fremdsprache in den Sprechblasen - erst einmal abgewartet werden. Bei diesen Lektüren ist ein großer Bedarf abzudecken, der von den Verlagen entsprechende Initiativen bei potentiellen Schriftstellern – u.U. zusammen mit den Kinder- und Jugendbuchverlagen des jeweiligen Landes – verlangt.

## Texte auf Ton- und Videoträgern

Ein noch weitaus größerer Bedarf besteht bei den Hörtexten, vor allem für die ersten Lernjahre. Die Möglichkeiten der modernen Technologien werden im mündlichen Bereich bisher sträflich vernachlässigt, weil es kaum brauchbare Hörmaterialien gibt. Hier könnten die Verlage verdienstvolle Arbeit leisten. Die mit einer echten (Teil-) Identifizierung verbundene Motivierung zum Zuhören kann nur aufgrund von Inhaltsaussagen erreicht werden, die die Banalität der Lehrbuchtexte endgültig hinter sich lassen.<sup>16</sup> Parallel zu den ersten Lesetexten in Gestalt von Schülerbriefen könnten Hörporträts geliefert werden, in denen (fiktive, aber mit Photo versehene) fremsprachige Partner sich selbst oder ihre Freunde vorstellen (evtl. mit Untermalung durch die jeweilige Lieblingsmusik). In Monologen oder Dialogen<sup>17</sup> könnten sie über die gleichen Themen sprechen, die die deutschen Schüler in ihren Produktionstexten behandelt haben. Sie könnten auch spannende Geschichten erzählen, über eigene Erlebnisse berichten oder über etwas, was sie gelesen, gehört bzw. gesehen haben. Allerdings muß der Charakter eines Hörtextes, d.h. eines Textes, der aus gesprochener Sprache besteht, stets gewahrt bleiben.<sup>18</sup> Spannende Hörspiele, wie sie in den 80er-Jahren von den Rundfunkanstalten für den Schulfunk produziert wurden<sup>19</sup>, würden eine große Bereicherung darstellen. Freilich müßten dem Lehrer – wiederum im ‚Lehrbuch‘ – Hinweise gegeben werden, wie er das Hörverstehen seiner Schüler wirklich entwickeln, d.h. voranbringen kann, so daß sie z.B. beim Anhören von Texten, die sie weder vorher noch nachher geschrieben sehen werden, nicht frustriert sind, sondern - ähnlich wie beim Lesen – Strategien zur Verfügung

---

<sup>14</sup> Daß man fiktionale Lesetexte höchsten Anspruchs, nämlich englischsprachige Klassiker, zur Grundlage der gesamten Sprachvermittlung machen kann, zeigt die sog. Modlmayr-Methode; vgl. die Darstellung in: Babette Behrendt. *Gesteigerte Lern-Ergebnisse durch Lese-Erlebnisse mit englischsprachiger Literatur*. Ein neues Lehrgangsmo­dell von H.-J. Modlmayr. Bochum: Brockmeyer, 1993.

<sup>15</sup> Die zunehmende Praxis der Schulbuchverlage, authentische Kinder- und Jugendliteratur in ihre Produktion zu übernehmen, sollte nicht dazu führen, daß der Echtheitscharakter durch einen Schulbuchumschlag und einen didaktischen Apparat wieder zunichte gemacht wird.

<sup>16</sup> Die als sog. Hörtexte in den Lehrwerken manchmal anzutreffenden Lautsprecheran- und -durchsagen, die oft sogar von Muttersprachlern kaum zu verstehen sind, zeugen überdies von einem falsch verstandenen Authentizitätsstreben und vermögen kaum etwas zur Entwicklung des Hörverstehens beizutragen.

<sup>17</sup> Fiktive Dialoge zwischen deutschen und fremdsprachigen Schülern könnten leicht gekünstelt wirken, zumal das Internet zunehmend mehr Möglichkeiten zu einem echten Austausch bereithält.

<sup>18</sup> Der Trend, Lesetexte auf Tonträger zu sprechen, um damit das Hörverstehen zu schulen, hat sich inzwischen als Fehlentwicklung herausgestellt. Zum Lesen bestimmte Texte allein vom Hören her zu verstehen, stellt schon an den Muttersprachler erhöhte Anforderungen. Im Fremdsprachenunterricht ist dies eine eindeutig frustrierende Überforderung.

<sup>19</sup> Leider wurde die Produktion inzwischen eingestellt. Es sollen in den Archiven jedoch noch große Mengen an nicht gesendeten Hörspielen lagern – ein Schatz, den zu heben es sich lohnt.



## Lehrwerk

haben, mit denen sie die Lautketten in Sinninseln verwandeln und diese zu einer Sinnlandschaft verbinden können. (Der große Anteil an mündlicher Arbeit bei der Produktion leistet hier wertvolle Dienste.)

Obwohl das Hörverstehen wie das Leseverstehen durch visuelle Elemente zweifellos eine Unterstützung erfährt, sollten die reinen Hörproduktionen in ihrem eigenen Recht gesehen werden. Sie bedürfen der Ergänzung durch Videoproduktionen, sollten aber durch sie nicht ersetzt werden. Hier spielt nicht zuletzt auch die Kostenfrage eine wichtige Rolle. In Videos könnten vor allem Sketche, dramatisierte Geschichten u.ä. präsentiert werden. Neben die audio-visuelle Fiktion könnten auch kleine Dokumentarfilme treten.

Diese vor allem auch für die ersten Lernjahre bestimmten Materialien müßten sich in ihrer technischen Realisierung an dem jeweiligen Stand der Technik und selbstverständlich auch an ihrer Finanzierbarkeit orientieren. Eine neue Lehrwerk-Konzeption wird die multimedialen Möglichkeiten unter Einbeziehung des Computers nicht mehr ignorieren können. Allein durch die Nutzung eines neuen Mediums entsteht jedoch noch keine neue Konzeption.<sup>20</sup>

## Lernmaterialien ohne Übungen?

Formzentrierte Übungen zur Anwendung von Wissen über einzelne sprachliche Erscheinungen, wie sie in den bisherigen Lehrwerken nach wie vor in großer Anzahl anzutreffen sind, haben in der neuen Lehrwerk-Konzeption in der Tat keinen Platz mehr.<sup>21</sup> Doch damit ist das Üben nicht abgeschafft. *Das, wofür u.a. auch aufgrund des für unabdingbar gehaltenen formalen Übungsangebots der Lehrwerke gegenwärtig zu wenig Zeit bleibt, die Sprachverwendung, der Sprachvollzug, das sprachliche Handeln in der kommunikativen Situation, das wird geübt, und zwar ohne Unterlaß:* bei der Mitwirkung der Schüler an der progressiven Versprachlichung ihrer Äußerungswünsche, bei ihren daraus abgeleiteten selbständigen Produktionen mündlicher und schriftlicher Texte, bei dem Bemühen, schriftlich oder mündlich dargebotene Texte selbständig zu verstehen. Die Materialien, an denen sie üben, sind zum einen ihre eigenen, in ihrem ‚Lernbuch‘ zusammengestellten Texte, und zum anderen die im Lesebuch bzw. in den Lektüren verfügbaren sowie die auf Kassette, Diskette, Minidisk oder CD-ROM gespeicherten Texte.

Das Gesagte hat auch Gültigkeit für die sog. lernschwächeren Schüler. Auch sie müssen eigenständigen Zutritt zur fremdsprachlichen Kommunikation gewinnen, anstatt dass sie im Vorraum warten müssen oder ihnen die eigenen Gehversuche durch das Anpreisen von besonders effektiven Krücken sinnlos erscheint. *Die notwendigen Abstriche ergeben sich bei Umfang und Qualität der kommunikativen Leistungen, nicht jedoch bei der Frage der ‚gelenkten‘ oder ‚freien‘ Kommunikation.* Auch die Lernschwachen sind zur ‚freien‘ Kommunikation fähig, wenn sie daran gewöhnt werden, die fremdsprachlichen Formen als Entsprechungen für ihre eigenen Äußerungswünsche zu lernen, zu behalten und in neuer Zusammensetzung wiederzuverwenden. Auch sie haben dann eine gesicherte Grundlage, auf der sie ihrem Leistungsvermögen entsprechend aufbauen können.

## Perspektiven für die Verwirklichung neuer Konzeptionen

Die Zeit der durch und durch methodisierten, multifunktionalen Lehrwerke scheint vorbei zu sein. Der Lernprozeß der heutigen und der künftigen Schülergenerationen kann nicht mehr durch die Aneinanderreihung von Lektionen mit Einführungstexten und Anwendungsübungen gesteuert werden. Es muß ein Freiraum geschaffen werden für selbstbestimmtes Lernen, in der Wahl der

---

<sup>20</sup> Die Verwechslung von neuem Medium mit neuer Konzeption ist vor allem in den Werbebroschüren unübersehbar.

<sup>21</sup> Man wird der Autorin, die sich über viele Jahre mit dem Phänomen des Übens und der Übungen beschäftigt hat (vgl. *Typologie des fremdsprachlichen Übens*. Bochum: Brockmeyer 1992), zubilligen, daß diese Aussage nicht leichtfertig getroffen wird.

## Lehrwerk

Inhalte wie in der Wahl der Methode für das Formenlernen. Dass die Schüler ihr eigenes ‚Lernbuch‘ bzw. ihre ‚Lern-CD‘ als Dokumentation ihrer individuellen Lernleistung zusammenstellen, muß als methodische Notwendigkeit anerkannt und darf nicht als Existenzbedrohung der Schulbuchverlage angesehen werden. Das Buch als Printmedium muß sich wieder auf das beschränken, was es ursprünglich war: Materialgrundlage für das Verstehen von schriftlichen Texten. Daneben muß gleichberechtigt die auditive Materialgrundlage für mündliche Texte treten. In diesen beiden Bereichen sollte das Hauptbetätigungsfeld der Verlagsproduktion liegen. Das ‚Lehrbuch‘ für den Lehrer mit Text- und Systematisierungsvorschlägen, mit methodischen Hinweisen und landeskundlichen Ausführungen muß nicht mehr unbedingt aus kostspieliger Entwicklungsarbeit einzelner Verlage hervorgehen. Es könnte sich evtl. auch auf anerkannte Projekt- und Forschungsarbeit der didaktischen Disziplinen im Feld des Fremdsprachenunterrichts stützen, so daß die Aussagen dort – in Verbindung mit den Aussagen in den Lehrplänen – fremdsprachendidaktisches Allgemeingut werden. Dieses allgemein Verbindliche wird jedoch seinerseits für individualpsychologische und sprachspezifische Unterschiede genügend methodischen Freiraum offenhalten müssen. An die Stelle der Methodenkonkurrenz tritt das Wettstreben um das – für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten - beste Material und die umfassendste und sachdienlichste Information in bezug auf methodische Möglichkeiten, die sich aus den gemeinsamen Forschungsanstrengungen der für die Didaktik relevanten Disziplinen ergeben. Nur eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrplanmachern, Verlagen, Wissenschaftlern und Lehrern kann neuen Lehrwerk-Konzeptionen zum Durchbruch verhelfen.