

# DaF Lernen und Lehren im neuen Millennium: konstruktiv, kommunikativ und kohärent

*Julia Möller Runge und Ruth Burbat*

## 1. Einleitung

Die heutigen DaF-Lerner haben neue, zusätzliche Lernziele. Hierbei spielen Faktoren wie die Integration der Autonomie und kognitiver Aspekte im Lehr- und Lernprozeß sowie ein erweitertes Verständnis der interkulturellen Kompetenz im Lerngeschehen eine immer größere Rolle. Auch scheinen sich die Motive der Lerner für das Erlernen der deutschen Sprache zu verändern. So läßt sich eine wachsende Nachfrage nach Sprachkursen erkennen, welche den beruflich oder akademisch orientierten Bedürfnissen der Lerner entgegenkommen. Unter möglichst geringem Zeitaufwand soll eine Sprachkompetenz erlangt werden, die nicht in erster Linie die Befriedigung mündlicher Interaktionsbedürfnisse beabsichtigt, sondern der deutschen Sprache in ihrer Funktion als Wirtschafts- und Verkehrssprache gerecht wird und in diesem Sinne dem Interesse der Lerner zur Verbesserung der eigenen curricularen Voraussetzungen entgegenkommt. Der Ruf nach Autonomie, Interkulturalität und Kognition in der Unterrichtsrealität wurde und wird häufig in den verschiedensten wissenschaftlichen Beiträgen thematisiert und wird mittlerweile nicht selten mit in das Spektrum der zu berücksichtigenden Lehr- und Lernziele aufgenommen oder zumindest wahrgenommen. Jedoch scheint die Antwort – widergespiegelt in der Realität der neueren Lehrwerke – zaghaft und nicht immer kohärent mit den theoretischen Erkennt-

nissen und Forderungen. Wie könnte also eine konsequente Realisierung – die man eventuell postkommunikative Wende nennen könnte – aussehen? Dieser Problematik wollen wir durch theoretische Überlegungen, theoretisch-praktisch orientierte Beobachtungen an neueren Lehrwerken und die Vorstellung eines innovativen Lehr- und Lernkonzepts mit konkreten Anleitungen für die Unterrichtspraxis eines jeden DaF-Lehrers nachgehen. Die Kluft zwischen Theorie und Praxis soll somit kohärent, kommunikativ und konstruktiv überwunden werden.

## 2. Schlagwörter der ›aktuellen‹ DaF-Literatur

In den diversen Aufsätzen zum Fremdsprachenlernen fallen immer wieder folgende Schlagwörter ins Auge, die z. T. unabhängig von den unterschiedlichen Orientierungen bezüglich der Prämissen des Fremdsprachenunterrichts erwähnt werden und diesbezüglich eine einheitliche und klare Tendenz aufzeichnen:

- Lernerautonomie und Lernen lernen,
- Förderung, Schulung und Nutzung der kognitiven Fähigkeiten der Lerner; *Language awareness*,
- Veränderte Rolle des Lehrers/Lerners,
- Zielgruppenorientiertheit (keine Methode ist gleich gut für alle),
- Berücksichtigung interkultureller Aspekte,
- Einbettung der Grammatik und Lexik in kommunikative Situationen,
- Authentisches Sprachmaterial.

Die Frage ist, inwieweit diese Aspekte tatsächlich in die Praxis umgesetzt worden sind. Wie sich bemerken läßt, handelt es sich nämlich um gar nicht so neue Konzepte; sie scheinen aber immerhin noch insofern aktuell zu sein, als daß sie weiterhin thematisiert werden und somit die Notwendigkeit ihrer Realisierung im Unterrichtsgeschehen nach wie vor gegeben zu sein scheint. Es besteht demnach eindeutig der Bedarf nach der praktischen Umsetzung dieser Konzepte, jedoch scheinen die bisherigen Bemühungen noch zu keiner zufriedenstellenden Lösung geführt zu haben. In diesem Sinne läßt sich also nicht, wie dies häufig geschieht, von Modewörtern sprechen.

### 3. Wer lernt aus welchem Grund und unter welchen Umständen Deutsch?

Unter den zuvor aufgeführten Schlagwörtern haben wir die Zielgruppenorientiertheit genannt. Aus diesem Grunde ist es zunächst wichtig, die Interessen, Motivationen, Eigenschaften jener Zielgruppe genauer zu analysieren, die sich heutzutage – zu Beginn dieses Millenniums – dazu entschließt, die deutsche Sprache zu lernen. Glück (2002) geht hierzu auf drei unterschiedliche Studien ein, welche den Stellenwert der deutschen Sprache untersuchen und damit verbunden die Motivation zum Deutschlernen. In der ersten empirischen Studie wird die Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen auf dem Arbeitsmarkt in acht europäischen Ländern thematisiert (Glück 2002: 13–16). Es zeigt sich hier, daß das Interesse an der deutschen Sprache hinter dem Englischen aber vor dem Französischen liegt. Die Nachfrage gilt jedoch

»weniger Philologen [...], sondern vielmehr Personen mit anderen Berufen, die ihre Tätigkeit *auch* in einer Fremdsprache ausüben können. Gesucht sind sprachkundige Ingenieure, Juristen, Ökonomen oder Verwaltungsfachleute, aber auch Sekretärinnen,

Hotelpartiers, Buchhalter und Dienstleistungspersonal« (Glück 2002: 16).

Eine der Fragen der zweiten Studie befaßt sich mit der »Verteilung der Nachfrage nach Deutschunterricht auf einzelne Fachgebiete bzw. Fakultäten« (Glück 2002: 18). Es zeigt sich, daß überraschenderweise »vor allem die Wirtschaftswissenschaften in der Nachfrage nach beruflich einsetzbaren Deutschkenntnissen noch etwas vor den ›anderen‹ Philologien liegen« (Glück 2002: 19). Bei der an dritter Stelle von Glück kommentierten Studie von Dräxler geht es um die Motive für den Besuch eines Deutschkurses an den Goethe-Instituten. Hier drückt sich die Tendenz, daß das Deutschlernen vor allem als eine im Beruf oder im Studium praktisch einsetzbare Fähigkeit verstanden wird, in den Äußerungen von immerhin 42,6% der Deutschlerner aus, welche den Hauptgrund für den Erwerb der deutschen Sprache in Beruf und Studium sehen. Also läßt sich zusammenfassend feststellen, daß

»nach dem Englischen [...] das Deutsche heute europaweit in der Publikumsgunst auf Platz 2 [liegt]. Dieses Interesse gilt aber weniger unseren kulturellen und geistigen Errungenschaften, sondern praktischen, sehr weltlichen Zwecken. Mercedes, Bosch und Neckermann haben Luther, Goethe und Fontane abgehängt« (Glück 2002: 21).

Wenn wir uns nun also auf die zahlenmäßig größte Gruppe konzentrieren, ist für didaktische Zwecke zu berücksichtigen, daß es sich um erwachsene Lerner handelt, die meist eine andere Fremdsprache – üblicherweise Englisch – mehr oder minder gut beherrschen. Außerdem verfügt diese Gruppe meist über wenig Zeit zum Erreichen eines – in diesem Kontext – notwendigerweise hohen Niveaus. Ein weiteres wichtiges Differenzierungsmerkmal ist, daß andere Themen in den Vordergrund treten, so daß man klar von einer Verschiebung der Interessenbereiche bezüglich »genereller Gruppen« sprechen muß.

#### 4. Wie reagiert der Lehrbuchmarkt auf die theoretischen Ansprüche und die Eigenschaften der Zielgruppe(n)?

Unserer Meinung nach werden in den existierenden Lehrwerken für erwachsene Anfänger nur vereinzelte der in Abschnitt 2 genannten Aspekte berücksichtigt, wobei dies häufig wenig konsequent und nicht immer explizit geschieht. Was die Zielgruppen betrifft, wird zwar in manchen Lehrwerken die professionelle Orientierung berücksichtigt und direkt angesprochen, aber meist präsentieren die entsprechenden Lehrwerke dann entweder eine flache Progression oder beginnen mit der spezifischen Interessenberücksichtigung der Gruppe erst nach Beendigung der Grundstufe. Deswegen ist unserer Meinung nach ein radikaler Umbruch notwendig.

Diese Feststellungen sind nicht zuletzt Folge der im Rahmen unserer Forschungsgruppen durchgeführten Untersuchungen der Lehrwerke *Stufen* (1995), *Moment mal* (1996), *Zimmer frei* (2000)<sup>1</sup>, *Blaue Blume* (2002), *Themen aktuell* (2003), bei denen die praktische Umsetzung der zuvor genannten Aspekte überprüft und gleichzeitig die Charakteristika der wirklich prädominierenden Deutschlerner-Zielgruppe (die zuvor angesprochenen 42,6%) berücksichtigt wurden (siehe Anhang). Bezüglich der Auswahl der Lehrwerke glauben wir, daß diese repräsentativ ist, weil sie die neuesten Tendenzen – wie auch z. T. explizit in den Vorworten angegeben – zu berücksichtigen scheinen und sie die aktuellen Versionen der unterschiedlichen Verlage darstellen. Analog zu Neuner/Hunfeld

»[...]konzentrieren [wir] uns dabei auf Lehrbücher, die für den Anfangsunterricht geschrieben wurden, weil in ihnen die Prinzi-

pien der jeweiligen Methode besonders klar hervortreten« (Neuner/Hunfeld 1993: 18).

Konkret bedeutet dies hier, daß wir uns in der Analyse auf das für die ersten 36 Unterrichtsstunden konzipierte Material beschränken. Im folgenden gehen wir auf die in Frage stehenden genannten Aspekte Punkt für Punkt ein, indem wir diese einfachheitshalber in Form einer generellen Zusammenfassung bezüglich der Lehrwerke präsentieren. Nur da, wo wir es für nötig halten, stellen wir einen direkten Bezug zum entsprechenden Lehrwerk her.

### 5. Untersuchung der Lehrwerke

#### 5.1 Autonomie

Zunächst fällt auf, daß mit Ausnahme von *Themen aktuell* die Autonomie in unterschiedlichen Formen thematisiert wird. In einigen Lehrwerken, wie beispielsweise der *Blauen Blume*, wird das Konzept der Autonomie und damit verbunden die wachsende Berücksichtigung der kognitiven Fähigkeiten der Lerner auch explizit genannt, während in anderen Lehrwerken dieses vorwiegend implizit in Form der Aufgabenstellung geschieht. Es ist eindeutig ein zunehmendes Interesse an der Präsentation von Lerntipps, Lerntechniken und -strategien zu erkennen, und das Bewußtsein des Lernenden für den eigenen Sprachlernprozeß wird in einigen Lehrwerken angesprochen. Jedoch fällt andererseits auf, daß dies bei keinem einzigen Lehrwerk in der Art durchgeführt wird, daß Autonomie und Kognition wirklich ein kontinuierlich integrierter Bestandteil des Unterrichtsgeschehens sind. Lernen lernen, verstanden als kontinuierliche Reflektion im gesamten Lernprozeß und somit die

<sup>1</sup> Dieses Lehrwerk gehört zu den wenigen, die sich an eine Anfängergruppe mit konkreten beruflichen Zielen richten.

Entwicklung selbstverantwortlichen Handelns, finden also kaum statt. So sticht z. B. bei der näheren Analyse der *Blauen Blume* (z. B. Seite 33, 34) die Widersprüchlichkeit von Theorie und Praxis ins Auge, da bei den Übungen auf Seite 34 die soeben auf Seite 33 eingeführten theoretischen Konzepte zu Strategien zur Textarbeit schlichtweg ignoriert werden. Demgegenüber ist bei den anderen Lehrwerken lediglich zu vermerken, daß meist keine *expliziten* Überlegungen zu den in der Textarbeit angewandten Techniken und Strategien angestellt werden, die u. E. zur progressiven Entwicklung der Autonomie nötig sind. In diesem Sinne ist auch folgender Kommentar von Königs aufschlußreich:

»[...] dem Thema ›Lernenlernen‹ [ist] jeweils ein eigener Abschnitt in den Lehrbuchlektionen gewidmet – ein Zeichen für die Bedeutung, die diesem Aspekt beigemessen wird, aber auch ein Beleg dafür, daß zumindest in der Darstellung noch keine Integration der ›Lernvermittlung‹ in die Sprachvermittlung läuft und daß es weitgehend dem Lehrenden überlassen ist, diese Integration herzustellen« (Königs 1998: 312).

## 5.2 Die Rolle des Lehrers/Lerners

Stark verbunden mit dem bisher Gesagten ist es fraglich, ob wirklich eine neue Rolle sowohl des Lehrers als auch des Lernalters zu erkennen ist. Selbstverständlich ist das Lehrer/Lerner-Verhältnis ein partnerschaftliches, das Spektrum der Sozialformen ist größer, aber eine wirkliche Lernerorientierung, bei der die individuelle Lernerbiografie berücksichtigt wird und die Entwicklung autonomer und kognitiver Fähigkeiten im Mittelpunkt steht, existiert so nicht und in diesem Sinne sind auch die Fragen sowie Antworten der Lerner für den Lehrer vorhersagbar und planbar. So läßt sich die Funktion des Lehrers vorrangig als durch das Lehrwerk und nicht durch den Lerner gesteuert beschreiben.

## 5.3 Zielgruppenorientiertheit

Außer *Zimmer frei* werden alle hier genannten Lehrwerke für die unterschiedlichsten Zielgruppen (z. B. Philologen, Tourismusstudenten, Übersetzer und Dolmetscher, Betriebswirte, Wirtschaftswissenschaftler, Philosophen, Medizinstudenten, ...) gleichermaßen eingesetzt. Die Frage ist jedoch, ob die genannten Lehrwerke wirklich gleich effizient für jegliche Lerngruppe sein können. In diesem Sinne ist auch zweifelhaft, inwieweit Alter, Nationalität, Lerngewohnheiten, Lernziele und -motivation für das Fremdsprachenlernen umfassend genug berücksichtigt werden. Bestenfalls läßt sich die Anpassung an die Bedürfnisse der Zielgruppe an den zweisprachig orientierten Ausgaben erkennen und wird meist in den Arbeitsbüchern realisiert. Das Konzept der Interkulturalität wird, wie wir im nächsten Abschnitt deutlicher sehen werden, dadurch einfach zu eng gefaßt.

Zudem orientieren sich alle der genannten Lehrwerke an den Sprachniveaus des Referenzrahmens oder des Zertifikats Deutsch; d. h. es gibt ganz klare grammatikalische, lexikalische und thematische Vorgaben, die eine Orientierung an einer spezifischen Lernergruppe stark erschweren müssen oder sogar verhindern. Hierbei wäre zu fragen, ob nicht die von den meisten Lehrwerken praktizierte Anpassung an Sprachniveaus eigentlich eine adäquate Lernerorientierung auf Kosten der Effizienz verhindert.

## 5.4 Interkulturelle Aspekte

In der neueren Lehrwerksgeneration werden im Vergleich zu früher häufiger Gewohnheiten im direkten Umgang mit Angehörigen der Zielkultur thematisiert, zusätzlich zu einer wachsenden Anzahl an Informationen landeskundlichen Charakters. Und damit wird dem Konzept der Interkulturalität seitens der Lehrwerkautoren scheinbar genügend statt-

gegeben. Wie zuvor bereits erwähnt, ist für uns dieser Begriff von Interkulturalität für den Fremdsprachenunterricht zu eng gefaßt, denn Interkulturalität zeigt sich auch in Textsortenkonventionen (mündlich und schriftlich) verbunden mit den unterschiedlichen linguistischen Mitteln, die einer jeden Sprache in unterschiedlicher Weise zur Verfügung stehen, um kommunikative Intentionen auszudrücken. Für den Lerner sollte das Verhältnis zwischen unterschiedlichen linguistischen Mitteln, den kommunikativen Intentionen und den Textsortenkonventionen explizit bewußt gemacht werden. Wir plädieren also für ein weiter verstandenes Konzept von Interkulturalität, das schon von Beginn an zu einem Verständnis von Sprache »von der Funktion zur Form« führen muß. Die Notwendigkeit hierfür zeigt sich klar in folgendem aus der *Blauen Blume* entnommenen Beispiel. Mit Hilfe einer Todesanzeige und eines literarischen Inhaltsverzeichnisses soll Wortschatz erschlossen und sollen unterschiedliche Textsortenkonventionen erkannt werden. Diese anfänglich sehr positiv einzuschätzende Übung wird jedoch im spanischen Lösungsschlüssel (*Blaue Blume: guía del estudiante*: 101) unserer Ansicht nach wirklich zu nichte gemacht. Dort ist plötzlich eine wortwörtliche Übersetzung für *In Liebe und Dankbarkeit* aus der Todesanzeige angegeben mit *con amor y agradecimiento*, was in einer spanischen Todesanzeige nicht auszudenkende Konsequenzen hätte. In den anderen Lehrwerken wird dem Verhältnis von linguistischen Mitteln und ihrer Funktion zwar Rechnung getragen, jedoch u. E. nach nie ausgiebig genug behandelt und für den Lerner somit nicht effizient einsetzbar. Besonders gut ist dieses in der Behandlung der Grammatik und Lexik zu sehen. Die Textsorten nämlich spielen eine nebensächliche Rolle, so daß man sich fragt, aus

welchem Grunde beispielsweise bei *Stufen* im Inhaltsverzeichnis die unterschiedlichen Textsorten einer Lektion eigentlich als solche präsentiert werden, wenn die Eigenschaften dieser Textsorten in Verbindung mit den linguistischen Mitteln gar nicht explizit im Unterrichtsgeschehen behandelt werden sollen.

### 5.5 Grammatik

Die Vermittlung von Lexik und Grammatik wird im Vergleich zu früheren Lehrwerken in heutigem Unterrichtsmaterial in Sprechakten eingebettet dargeboten. Jedoch scheinen sowohl Auswahl als auch Reihenfolge dieser Sprechakte durch grammatische Themen und grammatische Progression determiniert zu werden, was sich allein schon in der so sicherlich nicht zufälligen Übereinstimmung der Themen in den unterschiedlichsten Lehrwerken – sogar in *Zimmer frei* – zeigt. So findet man u. a. in den ersten 36 Stunden z. B.: Artikelwörter, Präsens, Satzfrage, Wortfrage, Aussagesatz, Imperativ, Zahlen eingebettet in so unterschiedliche sprachliche Handlungen wie: sich begrüßen und vorstellen, Gegenstände benennen und beschreiben, Richtigstellen, Informationen zu Ort, Zeit und Weg, Komplimente machen und darauf reagieren, Essgewohnheiten beschreiben, Tagesablauf beschreiben, usw. Dieses ist eigentlich nicht verwunderlich, wenn man davon ausgeht, daß sich ja alle diese Lehrwerke an den Niveaus A1, A2 des Referenzrahmens oder dem früheren Zertifikat Deutsch orientieren. Das bedeutet, die Niveaus sind der Ausgangspunkt für die gesamte Organisation und Planung des Fremdsprachenlernens. Diese starke Festlegung und die Vorgaben durch die Niveaus stehen u. E. im klaren Widerspruch zu dem zu realisierenden integrierten Konzept von Autonomie und Kognition. Damit wird automatisch eine optimale Zielgruppenorientiertheit erschwert.

### 5.6 Authentisches Textmaterial

Wir verstehen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts unter authentischem Textmaterial nicht unbedingt Material, das ausschließlich verfaßt wurde für Zwecke, die außerhalb des Unterrichts liegen. Stattdessen zeichnet sich authentisches Material für uns zunächst darin aus, daß die Künstlichkeit von Sprache vermieden wird und die Texte somit nach Kommunikationsintentionen organisiert sind. Dieses Verständnis von Authentizität wird u. E. jedoch erst in dem Moment richtig verwirklicht, in dem die Texte in eine tatsächliche Kommunikationssituation eingebettet sind, d. h. unter Einbezug von u. a. Kenntnis zu Autor oder Gesprächsteilnehmer, Finalität und Funktion des Textes (wer, wozu, wem, wo, wann, warum, usw.).

In den hier genannten Lehrwerken ist eindeutig zu erkennen, daß der Anspruch der Fremdsprachendidaktik nach Authentizität mittlerweile immer weniger in Frage gestellt wird. So gibt es heute kein aktuelles Lehrwerk mehr, das nicht wenigstens ab und zu auf authentisches Textmaterial zurückgreift. Jedoch sind die Texte – folgt man unserem Verständnis von authentischem Textmaterial – eher als ›halbauthentisch‹ zu bezeichnen, da sie nämlich nur selten komplette authentische Kommunikationssituationen anbieten.

Dies ist insofern nur schwer zu verstehen, als ein wirklich authentischer Text das Textverständnis zweifellos erleichtert; wenn die Lerner den Text in seiner gesamten Kommunikationssituation kennen, ist eine optimale Ausnutzung von Weltwissen und Vorwissen möglich. Wenn diese Einbettung des – mündlichen wie auch schriftlichen Textes – nur unvollständig geschieht, können sogar diese fehlenden Informationen zu Mißverständnissen beim Textverstehen führen. Beispielsweise finden wir in *Moment*

*mal*, Seite 18–20 verschiedene Texte zum Thema Musik (Welttournee, die Musiker die Young Gods', usw.). Die Interviews auf Seite 20 sollen der Kommunikationsintention von *Gefallen/Mißfallen äußern* nachkommen. In Interview eins ist das *wo* und *wann* der Situation klar, aber weder ist zu erkennen, *warum*, *wozu* und *wer* interviewt, wieso *er/sie* den Gesprächspartner duzt und mit Vornamen anredet; die Interrelation der Gesprächspartner und der Situation ist bei genauerer Betrachtung somit verwirrend. Bei dem Lerner wirkt sich das höchstwahrscheinlich nicht weiter negativ für seinen Fremdsprachenlernprozeß aus, denn die Sprache ist ja hier in diesem Sinne nicht künstlich. Auch sollte man in Bezug auf die Authentizität nicht zu engstirnig sein. Jedoch ist unbedingt zu vermerken, daß das gesamte Potential des erwachsenen Lerners nicht effektiv genug genutzt wird. Wie im weiteren an unserem konkreten Beispiel noch zu erkennen sein wird, ist der Einbezug der gesamten Kommunikationssituation eine so große Hilfestellung, daß der Lerner schon in frühen Stadien des Spracherwerbs mit üblicherweise für Anfänger als zu schwierig eingeschätzten Texten durchaus konfrontiert werden kann und sollte. Er lernt dann, diese entsprechend der Textintention – also möglicherweise nicht 100 % ig oder auch doch – zu verstehen. Eine Phase der Bewußtmachung aller textexternen Faktoren sollte daher prinzipiell eingeschaltet werden, was jedoch nur dann möglich ist, wenn der Text auch eingebettet in seiner Kommunikationssituation dargestellt wird.

### 6. Postkommunikativ? Ja, aber wie?

Wenn scheinbar grundsätzlich so viel an den Lehrwerken zu bemängeln ist, ist der sich auch auf Kongressen immer wieder wiederholende Ruf nach Veränderung gut zu verstehen; dies geht so-

weit, daß sogar häufig schon von postkommunikativer Wende gesprochen wird.

Wir glauben, daß damit angefangen werden muß, eine Kohärenz zwischen den zuvor theoretisch genannten Aspekten und ihrer Umsetzung in die Praxis zu erreichen. Dieses beinhaltet, wie gesagt, ein anderes und erweitertes Verständnis von Kommunikation. Das heißt, man muß über die Textebene hinaus auf die Kontext- und Situationsebene übergehen, welche eine Verständniserleichterung durch textsortenadäquate Betrachtung und Behandlung des Textes ermöglicht. Die Bearbeitung eines Textes muß realitätsnah sein und von einer onomasiologischen Perspektive der Grammatik und Lexik ausgehen.

Wollen wir außerdem wirklich zielgruppenorientiert und effizient arbeiten, muß auch die zuvor angesprochene Zielgruppe (immerhin die Mehrheit der Lerner!) direkt und vor allem von Anfang an in der Lehrwerkkonzeption angesprochen werden, und zwar immer unter Berücksichtigung von für diese Zielgruppe relevanter Thematik, Lexik, Grammatik, Progression und Redemitteln. Es muß also in diesem Sinne ein klarer Unterschied zu anderen Zielgruppen erkennbar sein. Der Zeitfaktor spielt hier auch eine wesentliche Rolle, da die berufs- und studiumsorientierte Zielgruppe normalerweise zum Lernen der deutschen Sprache nur sehr wenig Zeit zur Verfügung hat. Die Unterrichtsgestaltung und -planung muß also im weitesten Sinne effizient sein. Aus diesem Grund sollten die bestehenden Unterschiede zu generellen Gruppen nicht erst nach der Grundstufe berücksichtigt werden. Alles, was der Lerner als ein eben nicht »unbeschriebenes Blatt« mit in das Unterrichtsgeschehen bringt, muß für den Lernprozeß bewußt und aktiv eingesetzt und ausgenutzt werden

(Muttersprache, andere Fremdsprachen, berufliche Kenntnisse, Weltkenntnisse, Textsortenkenntnisse und Situationsgebundenheit, eigene Lernbiographie, usw.)

Unter dieser Perspektive sollten dann auch bei einer geplanten Bearbeitung des Referenzrahmens auch für diese Gruppe neue zusätzliche und spezifische Inhalte definiert werden, an welchen sich dann die Lehrwerkautoren orientieren können.

### **7. Konkretes Beispiel: Die Lehr- und (Er)lernmethode *Collage***

In der Vorstellung unseres praktischen Beispiels wollen wir nicht zu ausführlich auf die Methode *Collage* eingehen, um unnötige Wiederholungen mit unseren bisherigen Veröffentlichungen zu vermeiden, in denen dies bereits ausführlich genug behandelt wurde (siehe z. B. Burbat/Möller Runge 2003a, 2003b; Möller Runge 2001; Möller Runge/Burbat 2000). Hier beschränken wir uns daher zur Veranschaulichung darauf, die konzeptuelle Grundorientierung sowie die wichtigsten Hauptmerkmale von *Collage* stichwortartig zu skizzieren:

- Zielgruppe: Leitmotiv geprägt durch Beruf/Studium.
- Der gesteuerte Fremdsprachenerwerb an sich ist von seiten des Unterrichtenden nur begrenzt zu beeinflussen.
- Folglich heißt Unterrichten das Fördern individueller (konstruktivistisch verstandener) Aneignungsprinzipien und
- daraus resultierend sollen Situationen angeboten werden, in welchen der Lerner Hypothesen zur Fremdsprache aufstellt, diese überprüft und diese ggf. modifiziert.
- Gesteuerter Fremdsprachenerwerb heißt für uns, Kontakte mit der Realität zu organisieren, wobei der mündliche wie auch schriftliche Text als Hauptrepräsentant der Realität fungiert. Es

wird daher nur auf authentische Texte zurückgegriffen, welche von Anfang an das gesamte Sprachmaterial enthalten können.

- Textprogression statt Grammatikprogression. D. h. die Lektionen organisieren sich ausschließlich nach thematischen Gesichtspunkten und unter Berücksichtigung der verschiedenen Textsorten.
- Zwei Phasen in der Textarbeit, die unterschiedliche Ziele verfolgen: das authentische und das analytische Lesen.

Das authentische Lesen ist eine rein inhaltsorientierte Textarbeit, in der der nötige Verständigungsgrad, wie schon erwähnt, sich der Textsorte und -intention anpaßt. Das analytische Lesen ist die eigentliche Grundlage für den Fortschritt in der Fremdsprache. Vom ersten bis zum letzten Lesen hat der Lerner einen Verstehensfortschritt erreicht. Jetzt konzentriert er sich – dank des erreichten Verstehensfortschritts – auf all diejenigen Aspekte, die ihm für die späteren Texte und Auseinandersetzungen mit der deutschen Sprache wichtig sein können (grammatische, lexikalische, prozedurale, interkulturelle) und systematisiert diese in persönlichen Lernnotizen.

- Das Leseverstehen ist der Ausgangspunkt und die Grundlage für den Lernfortschritt und die Förderung der weiteren Fertigkeiten. Es findet so eine Schwerpunktverlagerung in der Förderung der vier Fertigkeiten statt. In einer ersten Phase steht das Leseverstehen (und implizit die Vorbereitung zum Hörverstehen) im Vordergrund, welches das Fundament bedeutet, auf welchem in dieser Reihenfolge dann Schreiben, explizit Hörverstehen und Sprechen aufgebaut werden.
- Die Autonomie ist ein konstant integrierter Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts.

- Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz beinhaltet auch grammatische, lexikalische Aspekte in Verbindung mit Texttyp, Kontext und Kommunikationsintention, wobei die onomasiologische Orientierung richtungweisend ist.
- Förderung einer dem jeweiligen Leseziel angemessenen Recherchierkompetenz, die neben dem Nachschlagen in Wörterbüchern auch Paralleltex-te, z. T. Grammatiken, Lexika, o. ä. umfaßt.
- Die Sozialformen sind hauptsächlich Partner- und Gruppenarbeit. Die Plenumsphase beschränkt sich auf das Sammeln und gemeinsame Reflektieren über konkret vom Lerner aufgeworfene Fragen.

Wenn wir nun bei *Collage* – unter derselben Perspektive wie bei den anderen Lehrwerken – das in den ersten 36 Unterrichtseinheiten einzuführende Material für Deutsch als zweite Fremdsprache näher betrachten, stellen sich für den Lerner folgende Inhalte und Übungen in den ersten zwei Lektionen dar.

#### *In Lektion 1:*

- Unterschiede der verschiedenen Lesesintentionen, -strategien (authentisches und analytisches Lesen).
- Vorwissen/Weltwissen aktivieren und bei der Textlektüre einsetzen lernen.
- Hypothesen zur deutschen Sprache aufstellen, verifizieren und/oder widerlegen.
- Eine persönliche Grammatik organisieren lernen.
- Wortfelder öffnen und organisieren lernen.
- Substantive erkennen und auf ihre Großschreibung aufmerksam machen.
- Konjugation der Verben: Infinitiv eines konjugierten Verbes feststellen, wie auch die entsprechende Person.



- Verben: *arbeiten, wohnen, sein, haben*. Tabelle mit kompletter Konjugation im Präsens ergänzen.
  - Bestimmter und unbestimmter Artikel: Genus eines Substantivs festlegen und mit dem Spanischen vergleichen.
  - Fragen bilden nach dem Muster: *Ist ... so schwer?*
  - Zahlen 0- ...: deduktive Übung. Tabelle ergänzen.
  - Mit verschiedenen Substantiven Komposita bilden und festlegen, welches Substantiv Genus und Numerus determiniert.
  - Fragen beantworten (zum persönlichen Bereich).
  - Textteile mit bekanntem Wortschatz ergänzen.
  - Präpositionen *nach, von, ab, am (an dem)*. Text ergänzen und Regel zum Gebrauch und Bedeutung feststellen.
  - Weitere Präpositionen in den anderen Texten suchen. Hypothesen zum Gebrauch aufstellen.
  - Bildung des Komparativs und Superlativs von *gut*.
  - Ordinalzahlen – Datum. Regel ableiten und Sätze ergänzen.
- In Lektion 2:*
- Vorwissen aktivieren und bei der Textlektüre einsetzen lernen.
  - Hypothesen zur deutschen Sprache aufstellen, verifizieren und/oder widerlegen.
  - Eine persönliche Grammatik organisieren lernen.
  - Wortfelder öffnen und organisieren lernen.
  - Lesestrategien je nach Leseziel festlegen und Übungen entwickeln.
  - Ziel einer Übung erkennen können.
  - Tips, Beispiele zur Entwicklung/Schematisierung angepaßter persönlicher Lernnotizen.
  - Im Wörterbuch suchen (2x). Möglichkeiten und Grenzen. Welches Wörterbuch nehme ich?
  - Text nach einer Superstruktur selbst produzieren.
  - Komposita im Text erkennen und unterstreichen.
  - Adjektive im Komparativ oder Superlativ erkennen und unterstreichen.
  - Synonyme im Text erkennen.
  - Nebensätze im Text festlegen und unterstreichen.
  - Präpositionen im Text finden.
  - Syntax (einschließlich Nebensätzen): Satzfolge. Vorgegebenes Schema ergänzen.
  - Subjunkturen, die in den verschiedenen Texten erschienen sind, und ihre Funktion erkennen: *ob, damit, um...zu + Infinitiv, weil, Relativpronomen der*.
  - Verschiedene Bedeutungen von *über*.
  - Bestimmter und unbestimmter Artikel. Tabelle mit Deklinationen im Nominativ, – Akkusativ, Dativ und Genitiv ergänzen.
  - Festlegen, was eine Deklination überhaupt ist und was sie bedeutet.
  - Negationswort *kein*. Tabelle mit Deklination ergänzen.
  - Fragepronomen: *wer, wieviel, warum, was, wie*. Aus Antworten die Fragen ableiten.
  - Sätze mit *sondern* bilden.
  - Regel für die Komparativformen. Deduktive Übung.
  - Komparativsätze bilden.
  - Modalverben *können* oder *müssen* ergänzen.
  - Wortbildung: Substantiv → Adverb.
  - Genitiv: z. B. Das Haus von Anna, Idee anders ausdrücken.
  - Regelmäßige Verben im Präteritum: Infinitiv festlegen, Verbstamm, Endungen der Person und des Präteritums erkennen.

– Tabelle ergänzen: komplette Konjugation von *wohnen* und *arbeiten* im Präteritum. Unterschiede in der Konjugation feststellen.

Es geht uns hier vor allem darum, aufzuzeigen, *daß* und *wie* sich die vorherigen Tendenzen klar im Inhalt des Lehrmaterials widerspiegeln, und nicht darum, einfach Inhaltsverzeichnisse listenmäßig zu vergleichen. So ist z. B. klar eine andere Progression (Textprogression) zu erkennen; schon von Anfang an werden sonst *komplizierte, schwere grammatikalische Punkte thematisiert*, die sonst erst zu viel späteren Zeitpunkten zu erscheinen pflegen, usw. Unsere vierjährige Erfahrung mit Anfängern hat gezeigt, daß die grammatikalischen Aspekte von den Lernern – mittels der entsprechenden Übungen, in denen sich durchweg unsere konzeptuelle Grundorientierung abzeichnet – auch tatsächlich erfaßt werden. Dieses läßt sich im Unterricht sowohl in der Plenumsphase erkennen als auch in den persönlichen und individuell gestalteten Lernnotizen.

Ist man also in der Praxis kohärent mit den theoretischen Ansprüchen der wissenschaftlichen Literatur, ist eine postkommunikative Wende, so wie wir sie hier dargestellt haben, nicht nur notwendig, sondern auch möglich und für die Zielgruppe dieses neuen Millenniums (Beruf/Studium) wirklich angebrachter und effizienter. Dieses bestätigt sich nicht zuletzt auch in den Ergebnissen unserer Lerner in durchgeführten Sprachtests<sup>1</sup> und Klausuren. So glauben wir, daß sogar Anfänger von Beginn an kohärent, kommunikativ und konstruktiv an die Sprache herangehen sollten. Alle vorhandenen Fähigkeiten, die der Lerner ins Unterrichtsgeschehen einbringt, werden somit genutzt, benutzt und optimal ausgenutzt.

## Literatur

- Aufderstrasse, Hartmut; Bock, Heiko; Müller, Jutta; Müller, Helmut: *Themen aktuell*. Ismaning; Hueber, 2003.
- Burbat, Ruth; Möller Runge, Julia: »La enseñanza de una segunda lengua extranjera en la formación del traductor: el método *Collage*«. In: Pilar Durán Escribano, Guadalupe Aguado de Cea (Hrsg.): *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento/Languages for specific purposes and the knowledge society*. Madrid: Universidad Politécnica Madrid, 2003a, 287–301.
- Burbat, Ruth; Möller Runge, Julia: »La enseñanza/aprendizaje de la segunda lengua extranjera en la formación del traductor/intérprete«, *Meta. Documents in Computing and Information Science*, 2003b.
- Cohen, Ulrike: *Zimmer frei*. Berlin; München: Langenscheidt, 2000.
- Eichheim, Hubert; Bovermann, Monika; Tesarová, Lea; Hollerung, Mation: *Blaue Blume*. Ismaning; Hueber, 2002.
- Glück, Helmut: »Die Stellung der deutschen Sprache in Europa am Ende des 20. Jahrhunderts«. In: Kühn, Ingrid; Lehker, Marianne (Hrsg.): *Deutsch in Europa: Muttersprache und Fremdsprache*. Frankfurt am Main; Berlin: Lang, 2. durchgesehene Auflage, 2002, 9–21.
- Königs, Frank G.: »Was man weiß – was man wissen sollte. Grundsätzliche Überlegungen zur (neueren) Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache«. In: DAAD (Hrsg.): *Germanistentreffen Deutschland-Spanien-Portugal 13.–18.09.1998*. Bonn: DAAD, 1998, 307–322.
- Kühn, Ingrid; Lehker, Marianne (Hrsg.): *Deutsch in Europa: Muttersprache und Fremdsprache*. Frankfurt am Main; Berlin: Lang, 2. durchgesehene Auflage, 2002.
- Möller Runge, Julia: *Siglo XXI: ¿Innovamos? Enseñanza de una segunda lengua extranjera*. Salobreña: Alhulia, 2001.
- Möller Runge, Julia; Burbat, Ruth: »Fremdsprachenlernen- und lehren mit *Collage*: kurze Vorstellung des theoretischen Konzepts und Umsetzen in die Unterrichtspraxis«, *Akten des 4. Argentinischen Deutschlehrerkongresses: Deutschunterricht: lehren oder lernen lassen? Argentinien vom*

1 Siehe z. B. Einstufungstests des Goethe-Instituts, auch zu finden unter <http://www.goethe.de/dll/prf/bes/all/deindex.htm>

28.4–1.5.2001. Buenos Aires: Veröffentlichung auf CD-ROM, 2002.

Möller-Runge, Julia; Burbat, Ruth: »Collage: Sprachfragmente werden zu einem Gesamtwerk. Authentische Lesetexte als Impuls zum Fremdsprachenlernen im Anfängerunterricht«, *Deutsch als Fremdsprache* 3 (2003), 164–169.

Möller Runge, Julia; Burbat, Ruth: »Fremdsprachenvermittlung in der Übersetzer-ausbildung: Vorstellung eines am *Fremdsprachenwachstum* orientierten Konzepts«. In: Fleischmann, Eberhard; Schmitt, Peter; Wotjak, Gerd (Hrsg.): *Translationskompetenz*. Tübingen: Stauffenburg, 2004, 647–658.

Möller Runge, Julia; Burbat, Ruth: *Collage. Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache* (19 Lektionen). Universität Granada, bisher noch unveröffentlicht.

Müller, Martin; Rusch, Paul; Scherling, Theo; Schmidt, Reiner; Wertenschlag, Lukas; Wilms, Heinz; Gick, Cornelia: *Moment mal!* Berlin; München: Langenscheidt, 1996.

Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. München: Langenscheidt, 1993.

Pilar Durán Escribano, Guadalupe Aguado de Cea (Hrsg.): *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento/Languages for specific purposes and the knowledge society*. Madrid: Universidad Politécnica Madrid, 2003.

Vorderwülbecke, Anne; Vorderwülbecke, Klaus: *Stufen International*. München: Klett, 1995.

## Anhang

1. *Sehen Sie sich das Inhaltsverzeichnis an:*

- Nach welchen Kriterien wird jeweils eine Lektion betitelt?
- Auf welche Gliederungspunkte wird Bezug genommen?

Für folgende Fragen sehen Sie sich in den Lehrwerken (Textbuch und ggf. Arbeitsbuch) die Lektionen der ersten 36 Unterrichtsstunden an

(*Stufen* Lektion 1–3;

*Moment Mal* Lektion 1–4;

*Blaue Blume* Lektion 1–6;

*Themen aktuell* Lektion 1–3,  
*Zimmer frei* z. B. Lektion 1–2 ½).

2. *Textmaterial:*

- Ist das Textmaterial authentisch?
- In welchem Verhältnis stehen Hör- und Lesetexte zueinander?
- Gibt es bereits eine Textsortenvielfalt?

3. *Textarbeit:*

(*Blaue Blume* z. B. Seite 13 und 16, Seite 33 und 34;

*Themen aktuell* z. B. Seite 14 bis 16, Seite 42 und 43;

*Stufen* z. B. Seite 31 und 32, Seite 37;

*Moment Mal* z. B. Seite 18 bis 21,

*Zimmer frei* z. B. Seite 11, Seite 17).

- Werden in der Bearbeitung der Texte Strategien berücksichtigt?
- Werden diese Strategien dem Lerner auch explizit bewußt gemacht?
- Wird in diesem Zusammenhang ein textsortenadäquates Textverständnis gefördert (d. h. wieviel muß von jedem Text verstanden werden, um dem Ziel des Textes/ Autors gerecht zu werden)?
- Welche Funktion erfüllen die Texte im Lernprozeß?

4. *Grammatik:*

- Welche konkreten grammatischen Aspekte werden thematisiert?
- Ist eine Progression von ›leicht‹ zu ›schwer‹ o. ä. zu erkennen?
- Sind die Sprechabsichten der Ausgangspunkt zur grammatischen Progression?
- Wie werden grammatische Regeln präsentiert? In wieweit wird der Lerner bei der Erkennung von Regelmäßigkeiten der Sprache mit einbezogen?

5. *Autonomie/Kognition:*

Werden Strategien, Lerntips, Lernhilfen und Lerntechniken in das Lehrwerk integriert? Wenn ja, welche und an welcher Stelle?

6. *Interkulturell:*

Wo erscheinen interkulturelle Referenzen?

7. *Zielgruppe:*

Ist dieses Lehrwerk auch für die zuvor genannten DeutschlerInnen geeignet (ca. 60 % = Studium/Beruf/Philosophie...)?