Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1986)

Heft: 43: Lehrmittel Deutsch : Neues über Lehrmaterialien Deutsch als Fremdsprache - und wie man damit umgeht

Artikel: Lehrmittel der 80er Jahre

Autor: Gerighausen, Josef

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-977935

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.12.2025

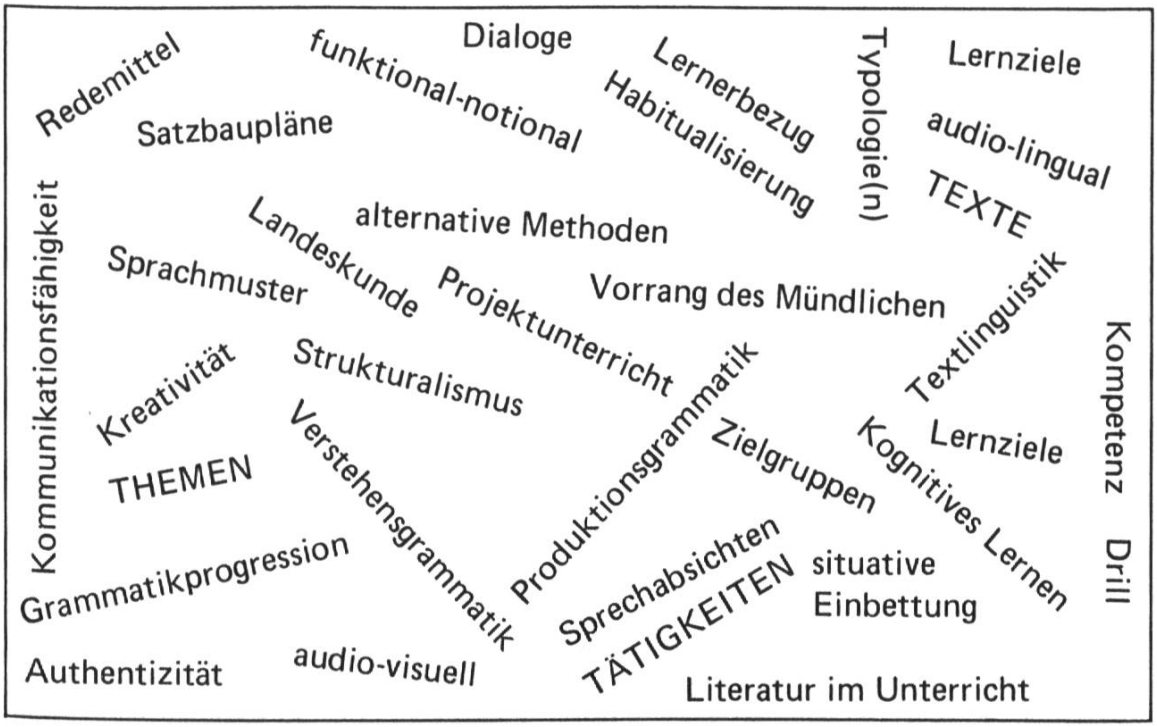
ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Lehrmittel der 80er Jahre

Wenn ich hier den Versuch unternehme, ein Bild von den Lehrmitteln der 80er Jahre zu entwerfen, so kann es sich in Anbetracht der zeitlichen Dimensionen eines Referats[1] füglich nicht um eine vielschichtige noch weitverzweigte Analyse des Gegenstandes handeln. Des weiteren legt es auch die soziale Gegebenheit «Auditorium» nahe, den Gegenstand faßlich zu behandeln, d.h. anschaulich zu konturieren – und nicht mehr! So möchte ich Ihnen in Wort und damit verbundener augenfälliger Demonstration eine Profilbeschreibung anbieten, und zwar a) in groben Strichen und b) in – erklärtermaßen – subjektiver Sehweise ... Das Profil der Schweizer Berge zu zeichnen, wäre gewiß einfacher, weil dort seit Menschengedenken und weit darüber hinaus keine wesentlichen Entwicklungen zu verzeichnen sein dürften: Eiger, Mönch und Jungfrau sind, waren und wären – aus welcher Himmelsrichtung der Beobachter auch schauen mag – stets obenan zu nennen.

Werfen wir also einen ersten Blick auf das Panorama der Lehrmittel der 80er Jahre (und den darunter liegenden Konzeptionen von Fremdsprachenunterricht), so ergibt sich etwa folgendes Bild[2]:

A

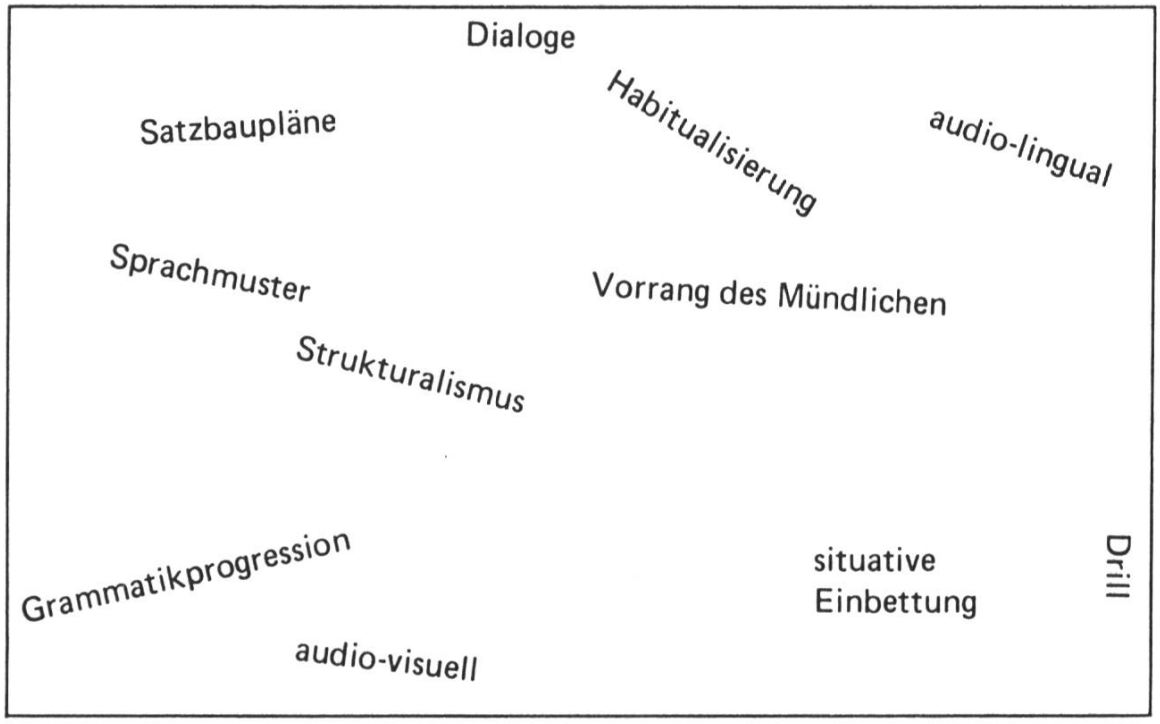


1 Der Duktus des Referats soll in diesem Artikel möglichst erhalten bleiben. Hierzu kam mir ein Tonmittschnitt des Referats zugute.

2 Hierzu G. Neuner, Zum Wandel der Englischwerke der Sekundarstufe I in der Bundesrepublik seit dem Zweiten Weltkrieg, in: J. Anderegg et al. (Hg.), Zur Analyse fremdsprach-

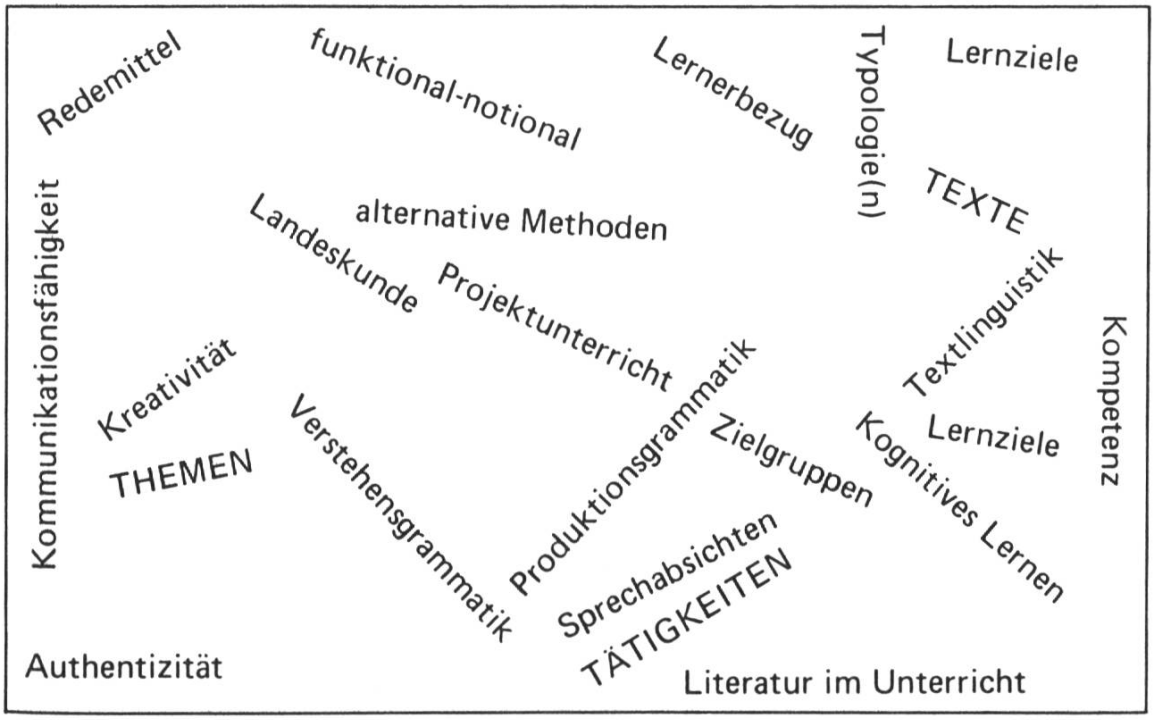
Es ist nicht möglich, diesen «embarras de richesse» von Begriffen und Nennungen an dieser Stelle im einzelnen zu diskutieren: Ich beschränke mich darauf, einen Hinweis auf die Entwicklungen zu geben, die im Fremdsprachenunterricht, besonders im Fach Deutsch als Fremdsprache, mit den entsprechenden Lehrmitteln der 60er, 70er und 80er Jahre zu beobachten sind. Hierzu bietet es sich für eine summarische Darstellung an, die Determinanten der 80er Jahre von denen der voraufgegangenen beiden Dezennien – zumindest versuchsweise – zu trennen. Es ergeben sich zwei Schichten, nämlich B und C, die sich wie folgt voneinander abheben lassen:

B



licher Lehrwerke. Peter Lang Frankfurt/M. 1979, 40–67. Hierzu auch I.-C. SCHWERDTFEGER, Alternative Methoden der Fremdsprachenvermittlung für Erwachsene. – Eine Herausforderung für die Schule? In: Neusprachliche Mitteilungen (1983), 14,1,3–14. Dazu wiederum H.-J. KRUMM, Nur die Kuh gibt mehr Milch, wenn Musik erklingt. Kritische Anmerkungen zum Methoden-Boom oder: Plädoyer für eine Veränderung der Unterrichtskommunikation durch Ernstnehmen der Kursteilnehmer durch *alternative Methoden.* In: Zielsprache Deutsch 4/1983, 3–13, bes. 10.

C



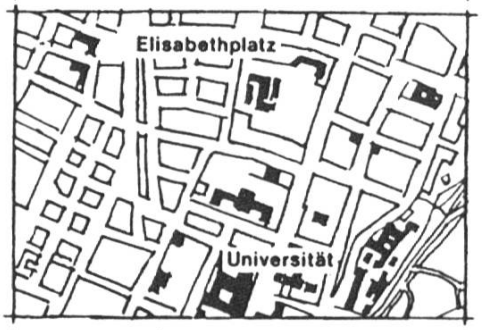
Wie wohl unschwer zu erkennen ist, stehen die Nennungen unter B für einige charakteristische Merkmale[3], welche die «Vor-80er» Jahre kennzeichnen womit nicht behauptet werden soll, daß sie heutzutage spurlos verschwunden wären. Insofern soll einfach festgestellt werden, daß sie - zumindest vordergründig - eher als die unter C genannten Charakteristika sowohl Unterrichtskonzepte als auch Lehrmittel der genannten Zeit bestimmt haben; ihre weiterreichende, überholte Bedeutung kann hier nicht untersucht werden. Eine Bemerkung scheint mir jedoch in diesem Zusammenhang vonnöten: ich stehe nicht an, Bemühungen und Überzeugungen der 60er und 70er Jahre durch skizzenhafte Erwähnung in diesem historischen Aperçu zu entwerten.

Nach dieser Erklärung hier nun drei Beispiele zur Veranschaulichung (ich wähle Beispiele mit vergleichbarer Thematik):

3 Vgl. hierzu G. NEUNER, Übungstypologie, a.a.O., (s. Bibliographische Hinweise) 7–12: Zum Wandel der Prinzipien und Übungsformen in der Fremdsprachenmethodik. - Des weiteren das «Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache, erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland von der Kommission für Lehrwerke DaF: U. ENGEL, et al., Julius Groos Heidelberg (Bd. 1) 1977 (Bd. 2) 1979, ferner das sog. Mainzer Gutachten = Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, herausgegeben von H. BARKOWSKI et al., Scriptor Königstein/Ts. 1980, 2. erw. Auflage 1982.

Zwei Studenten in München

Sehen Sie das Haus? Elisabethplatz 30? Hier wohnt Peter mit seinem Freund Hans bei Familie Krüger. Die Freunde kommen gerade aus dem Haus. Hans geht zu Fuß zur Universität, Peter fährt mit dem Fahrrad. Für den Weg braucht er ungefähr zehn Minuten.



Peter geht mit Hans zum Essen. Sie kommen aus der Universität, gehen rechts um die Ecke, dann die Straße entlang zu einem Gasthaus.

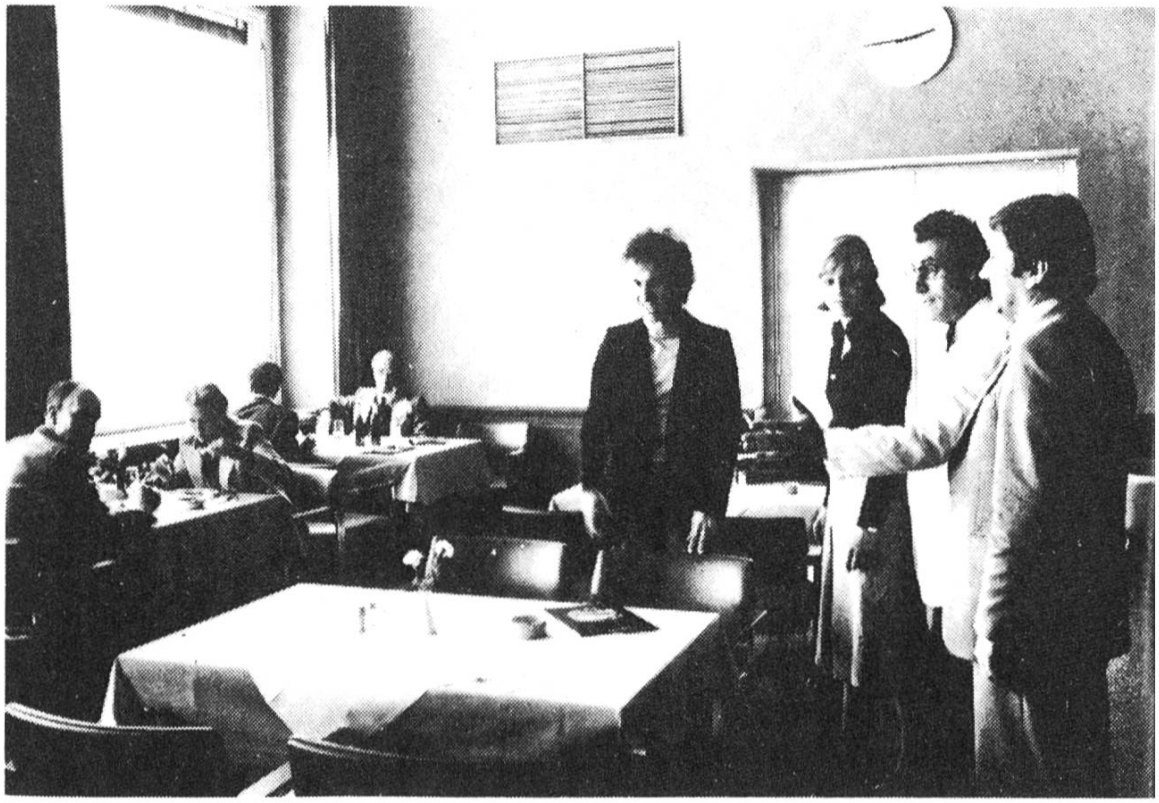
Zuerst lesen sie die Speisekarte. Das Menü ist meistens nicht so teuer.
Heute gibt es eine Suppe, Fleisch mit Gemüse und Kartoffeln und zum Nachtisch Apfelkuchen.

„Zwei Menü, einmal mit Suppe, einmal ohne Suppe, und ein Bier, bitte!"

„Hallo, Herr Ober, bitte wann bringen Sie unser Essen?"
„Sofort, meine Herren, das Essen kommt sofort!"

Beispiel 1: H. GRIESBACH/D. SCHULZ: Deutsche Sprachlehre für Ausländer, Grundstufe, 1. Teil München, Neubearbeitung 1976 (1. Auflage 1955), S. 60.

Beispiel 2: K. BRAUN/L. NIEDER/F. SCHMÖE: Deutsch als Fremdsprache I A, Grundkurs. Stuttgart, Neubearbeitung 1978 (1. Auflage 1967), S. 90f. ▶



13 Im Restaurant

Herr Weber geht mit Freunden zum Essen.
Sie gehen in ein Restaurant und fragen den Ober:

Herr Weber: Herr Ober, haben Sie drei Plätze frei?
Wenn möglich in einer Ecke oder am Fenster.

Ober: Einen Moment bitte, dort in der Ecke
ist noch Platz.

Herr Weber: Aber an dem Tisch sitzt schon jemand.
Vielleicht haben Sie einen Tisch am Fenster?

Ober: Am Fenster ist leider kein Tisch frei,
aber dort an der Tür.

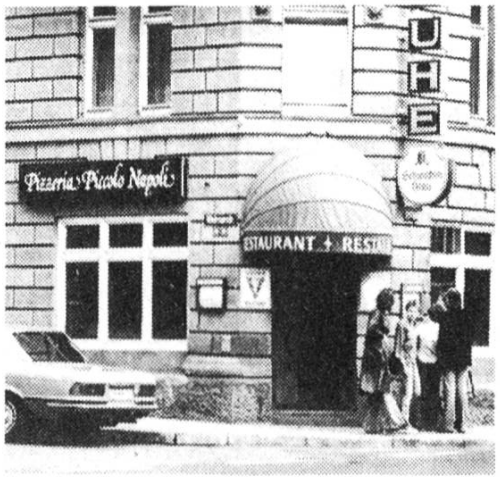
Herr Weber: An die Tür möchten wir uns nicht setzen.
Wie ist es denn draußen auf der Terrasse?

Ober: Auf die Terrasse können Sie leider nicht,
die ist heute geschlossen.
Aber da in der Ecke wird gerade etwas frei.

Herr Weber: Gut, wir nehmen den Tisch in der Ecke.

Ins Hofbräuhaus

A: Wo kann man hier gut essen?
B: Wenn du preiswert essen willst,
dann geh in die Pizzeria an der Ecke.
A: In der Pizzeria war ich schon.
B: Oder fahr auf den Fernsehturm.
Dort sitzt du über der Stadt
und blickst auf die Berge.
A: Ich suche aber ein Lokal in der Nähe.
B: Dann geh doch ins Hofbräuhaus.
Im Hofbräuhaus ißt man auch gut.

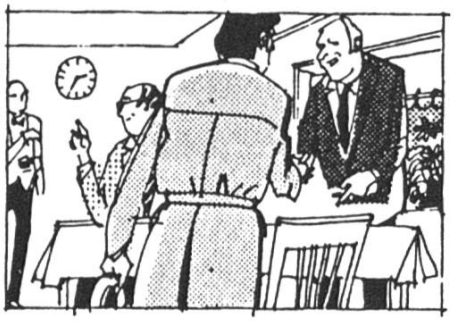


Im Restaurant **5 A**

Herr Neumann hat Hunger und
geht in ein Restaurant.

Am Fenster sitzen zwei Herren.
Er begrüßt sie.

- Guten Tag, Herr Schneider,
  Tag, Herr Kühn.



- Ja, Herr Neumann, guten Tag.
  Wie geht's?
- Danke, gut.
  Ist hier noch frei?
- Ja bitte, nehmen Sie Platz.
- Herr Ober, die Speisekarte, bitte.

Herr Neumann nimmt Platz. Der Ober
bringt die Speisekarte, und die
Gäste bestellen.

- Ich nehme eine Tomatensuppe und
  ein Beefsteak.
- Ich möchte einen Kalbsbraten.
- Und ich esse ein Kotelett.
- Tut mir leid. Es gibt nur noch Wiener
  Schnitzel. Es ist schon spät.

Beispiel 3: R. SCHÄPERS et al.: DEUTSCH 2000, Band 1, München 1972, S. 28.

Die durchgängige Thematik, die ich gewählt habe, gehört im sogenannten Schulz-Griesbach (Neubearbeitung 1976) mit «Zwei Studenten in München» und «Guten Appetit!» zu der dort als *Texte* ausgewiesenen Rubrik, im sogenannten BNS (hier Neubearbeitung 1978) mit «Im Restaurant» und «Ins Hofbräuhaus» zu der Rubrik *Dialoge und Lesetexte,* in DEUTSCH 2000 schließlich mit «Im Restaurant» dient sie offenbar (1972! noch) der Kennzeichnung der 5. (von insgesamt 24) Lektion. Die Frage bleibt bei DEUTSCH 2000 offen, ob es sich bei der Angabe/Kennzeichnung «Im Restaurant» um Schauplatz der Handlung, um einen situativen Rahmen, um ein wie auch immer verstandenes Thema oder um was sonst auch immer handelt. Dieselbe Frage läßt sich abgewandelt natürlich auch an den SCHULZ-GRIESBACH-*Text* wie auch an die BNS-*Dialoge-und-Lesetexte* stellen.

Insgesamt läßt sich hier an bloß oberflächlichen Indizien ein nahezu epochaler Umbruch ablesen, nämlich der Übergang von bis dahin maßgeblicher Orientierung an *Dialogen* (d.h. Produkte der Lehrwerkautoren), an situativer Einbettung, dem Vorrang des Mündlichen etc. (vgl. hierzu das Schaubild B), von dorther also zu den so bezeichneten *Texten/Lesetexten,* deren Qualität und deren Textstatus hier nicht diskutiert wird.

Der Fortgang der Entwicklung und der eigentliche Durchbruch zeigt sich dann 1978 im SPRACHKURS DEUTSCH[4] und 1979 in DEUTSCH AKTIV[5]. Im SPRACHKURS DEUTSCH fallen zunächst die Rubriken *Grammatik - Redeintentionen - Themen* auf, in DEUTSCH AKTIV *Sprechhandlungen - Landeskunde - Grammatik.* Nun geht die Entwicklung, die sich in diesen Lehrmitteln artikuliert, wohlgemerkt entschieden über eine nur modisch-moderne Nomenklatur der Inhaltsverzeichnisse hinaus!

Um das ein wenig zu illustrieren, lasse ich Sie einen Blick in die genannten Lehrwerke tun; dabei halte ich am bisherigen Stoff-/Themenrahmen «Restaurant/essen-trinken, wählen-bestellen-bezahlen» fest. Wenn Sie sich

4 Bibliographische Angaben hierzu in *Beispiel 4;* vgl. die Besprechung hierzu in Informationsdienst «Spracharbeit», a.a.O., 1/79, 33–38 und zuletzt ebd., 1/85, 5–10.

5 Bibliographische Angaben hierzu in *Beispiel 5.* Vgl. H. BARKOWSKI, Mainzer Gutachten, Anm. 3, ²1982, 142–148. - G. NEUNER, Grundlagen der Planung und Gestaltung eines Deutschlehrwerks für kommunikativen Deutschunterricht: «Deutsch aktiv», in: H. BRÜCKNER (Hg.), Lehrer und Lernende im Deutschunterricht. - Kongreßbericht der VI. Internationalen Deutschlehrertagung vom 4.–8. August 1980 in Nürnberg. Langenscheidt München 1981, 401–405. - Zum Thema Landeskunde vgl. A. DEUTSCHMANN/B. DEUTSCHMANN, Bibliographie zu Grundlagen, Didaktik und Methodik der Landeskunde (mit besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Fremdsprache), in: Informationsdienst «Spracharbeit», a.a.O., 1/82, 13–18, Dieselben, Landeskunde und Literaturvermittlung (Bibliographie), ebd., 19–21, Aktualisierungen dazu in Informationsdienst «Spracharbeit», 3/83, 36–39 und 40–41.

erinnern wollen, bleiben wir damit in zeitgenössischer Abwandlung bei einem Fehde-Thema der Schulmänner der Vergangenheit, nämlich bei der Kontroverse, ob Schüler eines neusprachlichen Gymnasiums Corneille, Racine und Molière im Originaltext verstehen sollen, oder ob es wichtiger ist, daß unser Gymnasiast nach Ankunft in Paris, Gare du Nord, ein Bier bestellen kann: Lernzieldiskussion in der Art polemischer Positionsbekundungen, anno dazumal!

Was hier als konzeptionelle Neuerung auffällt, liegt – schon bei einem ersten Blick erkennbar – in folgendem:

a) das *Thema* dieser ersten Lektion lautet im Inhaltsverzeichnis «Getränke»;
b) die *Grammatik* bekommt einen explizit eigenen, sodann integrierten Status: «Präsens, Nominativ: Nomen und Pronomen – Der Hauptsatz: einige Satzbaupläne»[6];
c) die Rubrik *Redeintentionen*[7] tritt hier auf mit «trinken [ist das eine Redeintention?], bitten, danken, grüßen, bestellen», wozu der Lerner/Leser die entsprechend ausgewählten «Redemittel»[8] in den insgesamt 36 Unterrichtsschritten dieser Lektion findet;
d) das Thema «Getränke» wird hier nicht (mehr) in einem Autoren-Dialog eingeführt/vorgestellt, wie es insgesamt bislang üblich war, sondern es erscheint (zwar dennoch, aber erst als) Schritt 25 (!), dazu gekennzeichnet als *Szene;* (N.B.: nicht als «Situation»);
e) die einzelnen der insgesamt 36 Schritte dieser 1. (!) Anfänger-Lektion sind (um ein Modewort pädagogischer Strategen zu zitieren) «ehrlich» und außerdem klar, wenngleich sie auf verschiedenste Ebenen der Sach-/Textgegenstände, der Textsorten, Arbeitsanweisungen, Handlungsmuster, Übungstypen und Sozialformen Bezug nehmen. Sie sollen nun als Liste folgen, und nicht mehr, da eine an sich gebührende Vorführung und Diskussion den zeitlichen Rahmen dieser Ausführungen sprengen würde:

6 Während für Lehrwerke «Deutsch als Fremdsprache» vorwiegend *Strukturen* angesprochen werden/wurden, erscheinen hier *Satzbaupläne,* die im wesentlichen auf Beiträge der Sprachinhaltsforschung zurückgehen dürften (zuerst wohl L. Weisgerber 1939) und in den 60er Jahren vor allem dem muttersprachlichen Deutschunterricht zugute kommen sollten.

7 Vgl. hierzu DVV, Grundbaustein, a.a.O., 17–20 und M. Baldegger et al., Kontaktschwelle, a.a.O., 143ff.

8 Hierzu DVV, Grundbaustein, a.a.O., 30–49 und M. Baldegger et al., Kontaktschwelle, a.a.O., 51–168.

Kapitel 1

1

Bildgeschichte A / TRINKEN

1 Prost!

2 Das Mädchen trinkt Kaffee.

3 Der Herr trinkt Cognac.

4 Die Dame trinkt Champagner.

5 Die Leute trinken Bier.

6 Die Dame trinkt Wein.

7 Das Kind trinkt Milch.

8 Die Leute trinken Tee.

2

Kombination

Die Leute		Kaffee.
Der Herr	trinke	Champagner.
Ich	trinkt	Bier.
Das Kind	trinken	Milch.
Die Dame		Saft.
		Kakao.
		Tee.

3

Kombination

		Orangensaft.
Die Kinder		Coca-Cola.
Der Student		Wein.
Ich	trinken	Cognac.
Der Professor	trinkt	Milch.
Die Leute	trinke	Apfelsaft.
Der Herr		Wasser.
		Kaffee.

Beispiel 4: U. HÄUSSERMANN/U. WOODS/H. ZENKNER: Sprachkurs Deutsch 1, Frankfurt/M., Wien, Aarau 1978, S. 1. (Die Seiten des Lehrwerks sind hier stark verkleinert.)

1 ⊙——⊙ Bildgeschichte A/TRINKEN
2 Kombination (= Satzschalttafel zum Thema)
3 Kombination (= Satzschalttafel zum Thema)
4 Studie *(schriftlich und mündlich)*
5 Kleine Unterhaltung *(Schüler-Schüler)*
6/7 ⊙——⊙ Suchen und finden *(Antworten Sie frei)*
8 Kleine Unterhaltung *(Schüler-Schüler)*
9 ⊙——⊙ Kleiner Dialog
10–15 Variation(en)
16 Spiel *(Schüler-Schüler)*
17/18 Elemente *(Nomen-Pronomen/Präsens)*
19/20 Kleine Unterhaltung *(Schüler-Schüler)*
21/22 Kombination
23 Studie (Einsetzübung)
24 Schüttelkasten *(Bitte ordnen Sie! - Bitte bauen Sie Sätze!)*
25 ⊙——⊙ Szene (die im folgenden wiedergegeben wird)
26 Fragen zur Szene
27 Elemente *(DER HAUPTSATZ/Verb in Position II)*
28 Studie *(Bauen Sie Sätze!* - Einsetz-/Schreibübung)
29/30 Gesprächsübung ⊙——⊙ *(fakultativ)*
31 Studie (erg.: Lücken-Text eines «Autoren-Dialogs»)
32 Erinnern Sie sich *(Bitte lernen Sie diese Verben im Kontext)*
33 Benutzen Sie das Wörterbuch *(Wie heißen die Tageszeiten?)*
34 Kombination (Schalttafel)
35 Rätsel
36 ⊙——⊙ Hören und verstehen (HV-Übung/multiple choice)

Und nun die als (oben) 25. Schritt erwähnte *Szene:*

25 ⊙⊙
Szene

Ober: Guten Tag. Sie wünschen, bitte?
Herr Frühling: Kaffee, bitte.
Ober: Und die Dame?
Fräulein Kirsch: Tee.
Ober: Tee mit Milch?
Fräulein Kirsch: Mit Zitrone, bitte.
Ober: Und der Herr – ein Bier?
Herr Frühling: Nein, nein, Kaffee, bitte!

Herr Frühling: Und wie geht es Ihnen, Fräulein Kirsch?
Fräulein Kirsch: Danke, gut.
Ober: Tee mit Milch.
Fräulein Kirsch: Ich trinke Tee mit Zitrone.
Ober: Entschuldigung! Und der Herr – ein Bier.
Herr Frühling: Nein! Ich trinke Kaffee!

Wie bereits erwähnt, folgte sehr bald (1979) DEUTSCH AKTIV 1, ein Lehrwerk, das sich wie folgt vorstellte[9]:

1.1 Ein neues Sprachlehrwerk

Seit der Mitte der 60er Jahre werden Deutschlehrwerke nach den Prinzipien der Einsprachigkeit, des Primats des Mündlichen, des *pattern drill* und der Grammatikprogression gemacht.

Die audiolinguale Methode bedeutete einen echten Fortschritt gegenüber der Grammatik-Übersetzungs-Methode. Mittlerweile kennen wir auch ihre Schwächen:

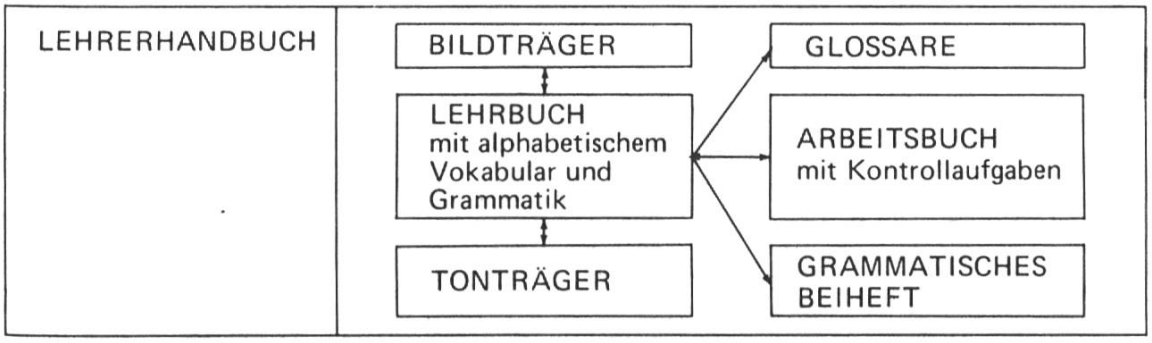
- Grammatik wird in «Alltagssituationen» verpackt: Situationen und Dialoge wirken gekünstelt;
- Texte werden geschrieben, um Grammatikstrukturen zu «transportieren»: sie verlieren ihre Authentizität, Themen und Inhalte werden belanglos und büßen ihre Motivationskraft ein;
- über der Faszination durch imitierendes Lernen vergaß man, daß insbesondere Erwachsene wissen wollen, *was* sie lernen, *wie* sie lernen und *wozu* sie etwas lernen sollen;
- die Verbannung der Muttersprache aus dem Unterricht bedeutet oft, daß «Umwege» gemacht werden müssen und effektives Lernen eingeschränkt wird.

Wir haben bei der Konzeption von *Deutsch aktiv* von der audiolingualen Methode bewahrt, was sich im Unterricht bewährt hat. In den letzten Jahren sind jedoch von der Sprachwissenschaft, der Texttheorie, der Fremdsprachen-Lerntheorie und der Fremdsprachenpädagogik so viele gute Ideen entwickelt worden, daß es heute möglich ist, einen besseren und interessanteren Unterricht zu gestalten. Mit DEUTSCH AKTIV wollen wir dazu beitragen.

1.2 Was ist anders an diesem Deutschlehrwerk?

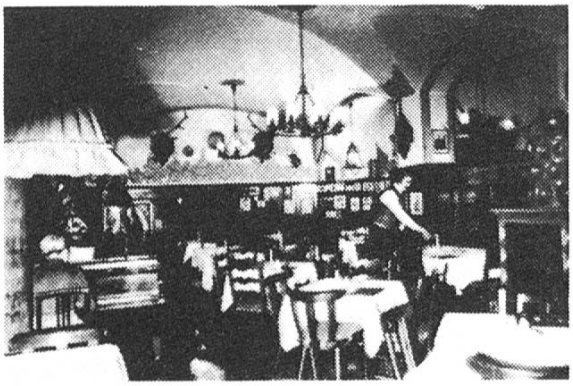
- *Das offene und flexible Konzept,* das den Lehrer nicht gängelt, sondern ihm einen abwechslungsreichen Unterricht ermöglicht, in dem er seinen Stil entfalten kann.
  Das bedeutet unterschiedliche Einstiegsmöglichkeiten:
  - über die audiovisuelle Präsentation (anhand von Folien und Cassetten);
  - über die systematische Grammatikvermittlung;
  - über die Beschäftigung mit (landeskundlichen) Texten;
  - über das freie Gespräch zu den Situationen und Themen – auch in der Muttersprache.
- Wir halten die *Grammatik* für sehr wichtig, meinen jedoch nicht, daß sie um ihrer selbst willen gelernt werden sollte.
  Die *Grammatikprogression,* an der wir festhalten, ergibt sich in unserem Lehrwerk aus dem Verwendungszusammenhang. Wir haben Gesprächssituationen nicht um Grammatikpensen herum konstruiert, sondern die Grammatikstrukturen ergeben sich aus den Gesprächsabsichten der Personen in den Situationen – wobei selbstverständlich «einfache» Strukturen am Anfang stehen. Weil wir wissen, daß man das, was man sagen will, mit «viel» oder «wenig» – notfalls auch fast «ohne» – sprachlichen Aufwand ausdrücken kann, haben wir ein zyklisches Konzept der Grammatikprogression entwickelt: Für dieselben elementaren Sprechabsichten kommt im Verlauf des Grundkurses immer mehr Sprache «ins Spiel».
- Auch die *Landeskunde* berücksichtigen wir ihrer Bedeutung entsprechend. Sie hat nicht nur dienende Funktion beim Grammatik- und Vokabellernen. Die Auseinandersetzung mit dem, was einem am fremden Land neu ist, gibt vielmehr Anlaß, weiterzufragen und sich zu äußern – gerade auch dann, wenn man die eigenen Lebensgewohnheiten mit denen der Menschen in Deutschland vergleicht.

9 Aus Lehrerhandbuch, p. 5.

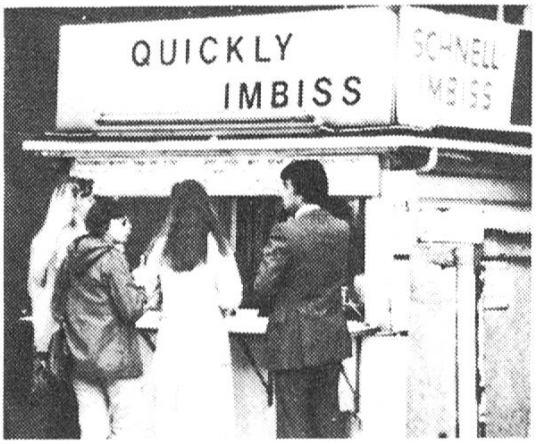


Den mustergültigen Dialog «Im Restaurant» wird man in DEUTSCH AKTIV vergeblich suchen, ebensowenig werden die Getränke zu einem rubrizierten Thema erklärt, noch mit enzyklopädischem Lexik-Strom überflutet. Doch erinnern wir uns an die Rubriken *Sprechhandlungen - Landeskunde - Grammatik,* so finden wir das «Thema» dort in verschiedene Facetten aufgelöst, und zwar in verschiedensten Lektionen, nämlich in 1 (S. 11 und 15), 2 (S. 25), 3 (S. 38), 4 (S. 48) und in 5 (S. 64). Zur Veranschaulichung beschränke ich mich auf ein Beispiel:

5 Essen in Deutschland



Ein gemütliches Restaurant



Eine "Würstchenbude"

–Vergleichen Sie: Wie sieht ein Gasthaus / Schnellimbiß in **Ihrem** Land aus?

Die Speisekarte:

Suppen
Soups · Potages

Bayer. Leberknödelsuppe
Liver dumpling soup
Consommé avec quenelle de foie
2.30

Gulaschsuppe nach Wiener Art
Goulash soup "vienna style"
Potage «Goulash» à la viennoise
3.10

Hühnersuppe mit Nudeln
Chicken broth with noodles
Bouillon de poule au vermicelle
1.50

Steaks vom Rind 180 g Frischgewicht

„Texas"-Steak
mit Kräuterbutter, Pommes frites und Saisonsalat
TEXAS-steak, french fries, salad
Steak TEXAS, pommes frites, salade de saison
13.80

Zigeuner-Steak
mit einer Sauce aus Paprika, Zwiebeln, dazu Reis und Saisonsalat
Steak "gipsy-style", rice, salad
Steak de bœuf zingara, riz, salade
13.80

Salate & Beilagen

Gemischter Salat
je nach Saison
Mixed salad · Salade variée
2.50

Kartoffelsalat
Potato salad
Salade de pommes de terre
1.95

Kartoffeln
Boiled potatoes · Pommes vapeur
1.95

Eiernudeln · Noodles · Pâtes
1.95

1. Stellen Sie ein Menu zusammen: Was möchten **Sie** gerne essen?
2. Diese Speisekarte ist "international". Welche Speisen sind Ihrer Meinung nach "typisch deutsch"?
3. Welche typischen Speisen gibt es in **Ihrem** Land?
4. In Deutschland ist das Essen im Restaurant ziemlich teuer. Wie sind die Preise in **Ihrem** Land?

Beispiel 5: G. NEUNER/R. SCHMIDT/H. WILMS/M. ZIRKEL: *Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene, Lehrbuch 1, Berlin/München/Wien/Zürich 1979, S. 48.*

Hatten somit die Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache, soweit sie in der Bundesrepublik veröffentlicht wurden, für die 80er Jahre deutlich Flagge gezeigt, so blieb es nicht dabei: Der SPRACHKURS DEUTSCH ebenso wie DEUTSCH AKTIV zeitigten ihre weiterführenden Materialien[10]. In Italien erschien 1982 unabhängig, wenngleich in unverkennbarer geistiger Verwandschaft zu den zuletzt genannten Lehrwerken, der erste Band von SPRECHEN UND SPRACHE[11], dem weitere folgten. Bedeutende Institutionen, wie der Deutsche Volkshochschulverband und der Europarat, legten 1981 mit dem GRUNDBAUSTEIN Deutsch als Fremdsprache bzw. der KONTAKTSCHWELLE Deutsch als Fremdsprache[12] ihre Beiträge zum DaF-Unterricht und zur Lehrmittelentwicklung vor. Nicht zu verkennen ist, daß die gerade genannten Lehrwerke in gar mancher Hinsicht Ergebnisse/Vorschläge von GRUNDBAUSTEIN und KONTAKTSCHWELLE bereits (gleichsam in *avant-première*) auf den Plan gebracht hatten[13].

Weitere Lehrmittel der allerjüngsten Zeit werde ich in einer anderen Perspektive im zweiten Teil meines Referats behandeln, dem ich mich nun zuwende.

Im März 1983 wurden hier im Rahmen eines gleichgearteten Vorgänger-Kolloquiums «LERNZIELE DEUTSCH - Perspektiven für den Deutschunterricht in der französischen und italienischen Schweiz» behandelt. An diese Perspektiven der Lernziele möchte ich anknüpfen und von dorther die Konturen der «LEHRMITTEL DEUTSCH» in einer gedanklichen Schrittfolge anzugehen versuchen, nunmehr im zweiten Teil meiner Ausführungen weniger «entwicklungsgeschichtlich», als vielmehr systematisch - hoffentlich nicht apodiktisch anmutend!

10 So erschienen: SPRACHKURS DEUTSCH 2-5 (1979-1985); vgl. oben Anm. 4, sowie GOETHE-INSTITUT, Arbeitsmittel, a.a.O., 29-31. - DEUTSCH AKTIV 2-3/1 (1980-1984), vgl. GOETHE-INSTITUT, Arbeitsmittel, a.a.O., 39-41.

11 Vgl. P. Müller, Zur Regionalisierung von Lehrwerken am Beispiel Italien, in: Zielsprache Deutsch 4/1982, 17-28 auch GOETHE-INSTITUT, Arbeitsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer - erschienen in der DDR und im Ausland - Stand: Dezember 1984, München 1984, 67-68.

12 Vgl. a.a.O. - Zu dem (in Lehrwerken und im Schrifttum bisweilen leichtfertig und unreflektiert verwendeten) Begriff *Sprechakte* vgl. die kritische Studie von U. Karbe, Sprechakttheorie, a.a.O.

13 Mit dieser Feststellung sollen die Verdienste von GRUNDBAUSTEIN und KONTAKTSCHWELLE nicht geschmälert werden. Zu erwähnen ist überdies, daß die «Vorläufer» der beiden Studien für «Deutsch als Fremdsprache», nämlich THE THRESHOLD LEVEL und UN NIVEAU-SEUIL (Europarat) 1976 erschienen waren; auch UN NIVEL UMBRAL war 1979 erschienen, und 1981 folgte (gleichzeitig mit KONTAKTSCHWELLE) LIVELLO SOGLIA.

Fritz HERMANNS hatte hier seinerzeit den Lernzielkatalog der kantonalen Erziehungsdirektoren von 1974 zur Bestimmung neuer Ziele würdigend hervorgehoben[14]. Ich schließe mich hier und heute seinem Urteil von einem «vorzüglichen Manifest» gerne an und möchte darüber hinaus einige der dort verzeichneten Lernziele zur Illustration einer These verwenden und dabei definieren und postulieren:

LERNZIELE $\Longrightarrow$ sinnvolles, plausibles, zielgerichtetes Handeln der Schüler $\Longrightarrow$ LERNERTÄTIGKEITEN

Ich wende das einmal mittels der erwähnten Beispiele auf eine «orthodoxe» Beschreibung von LERNZIELEN (a) und meine Definition von LERNERTÄTIGKEITEN (b) an:

LERNZIEL(E) $\longleftrightarrow$ *LERNTÄTIGKEIT(EN) (Beachte: Tätig*keitswörter!)

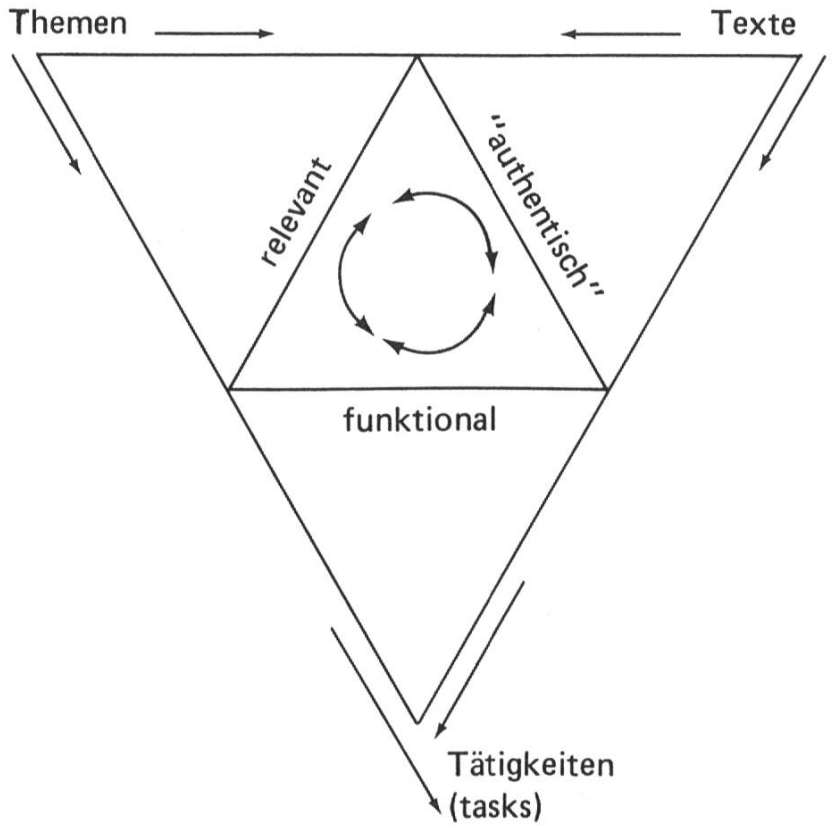
Die Schüler/ Lerner SOLLEN...	- lernen, selbständig zu *handeln;* - lernen, mit anderen Menschen *zusammenzuarbeiten;* - das *Lernen* lernen; - lernen, *sich* der fremden Sprache im Umgang mit Menschen zu *bedienen,* welche diese Sprache als Muttersprache sprechen *(= Kommunikation in sozialer Interaktion);* - lernen, einem geschriebenen Text jene *Informationen* zu *entnehmen,* zu deren Mitteilung er verfaßt wurde (= verstehendes Lesen $\Longrightarrow$ *Verstehensgrammatik*[15]*).*

Wer davon spricht, daß die Schüler sich der fremden Sprache im Umgang mit Menschen bedienen, welche diese als Muttersprache sprechen, fordert so oder so eine *Produktionsgrammatik*[15], muß sich des weiteren fragen lassen, welche sogenannten *Redemittel*[16] zum Vollzug der sprachlichen Handlungen (Lernertätigkeiten), zum Erreichen dazugehöriger Lernziele erforderlich sind, was gewiß von vorstellbaren/vorhersehbaren *Sprechabsichten*[17] der jeweiligen *Zielgruppen* abhängt, was sich übergreifend und zu-

14 A.a.O., 7–20.
15 Hierzu besonders G. NEUNER, Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Textverständnisses im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, a.a.O.
16 Vgl. oben Anm. 8.
17 Vgl. oben Anm. 8.

sammenfassend als *Lernerbezug*[18] begrifflich fassen und verhandeln läßt. Insofern geht es um *Kompetenzen,* wie diejenigen der *Kommunikationsfähigkeit*[19] und der *Verstehenskompetenz*[15]. Gleichviel: Es dürfte sich in jedem Falle um das handeln, was zu verstehen oder mitzuteilen ansteht, um THEMEN, die sich ihrerseits in sprachlichen Vorkommensweisen antreffen lassen, in TEXTEN. Der Umgang, die Behandlung, die Erschließung oder die Fertigung derselben sei hier in vereinfachter Form TÄTIGKEIT genannt.

Aus dem Gesamtprofil der Gipfel und Höhen, wie ich es eingangs in einem Kaleidoskop (Kasten C) vorgeführt habe, hebt sich also in meiner Sehweise als «Zentralmassiv» heraus:



Meine Zuordnungen von *Themen: relevant, Texte: authentisch, Tätigkeiten: funktional* (erg. *plausibel)* sollen als primär, jedoch des weiteren (wie die zirkulär angeordneten Doppelpfeile andeuten) nicht als ausschließlich verstanden werden.

18 Hierzu die ausführliche Untersuchung von D. Rösler, Lernerbezug und Lehrmaterial DaF, a.a.O.

19 Aus der Vielzahl der Beiträge sei an dieser Stelle hervorgehoben: H.-E. Piepho, Kommunikationsfähgikeit als Lehrziel, a.a.O.

Da ich nicht über Konzepte didaktischer Planung, sondern über Lehrmittel Deutsch zu referieren habe, sind nun Beispiele und Belege aus Lehrwerken der 80er Jahre fällig. Bevor ich mich an diese Exemplifizierung mache, halte ich fest, daß ich meine Weise der Betrachtung und Darstellung nicht als die einzig zutreffende einschätze. Wenn Sie jedoch dadurch angeregt oder herausgefordert werden, sich die Lehrmittel Deutsch prüfend vorzunehmen, wäre ich Ihnen kollegial verbunden.

Ich habe drei Ecken zu kommentieren und beginne mit

a) Themen

Hans-Eberhard Piepho hat hier vor zwei Jahren in seinem Referat «Kommunikationsfähigkeit als Lehrziel» eine Reihe von - relevanten - Themen für «junge Menschen» zur Sprache gebracht[20], die ich in Erinnerung rufen möchte:

1. ich über mich
2. mein Freund
3. bei uns zuhause
4. mein Lieblingstier
5. meine Kleidung
6. mein Aussehen
7. meine Vorlieben
   und meine Abneigungen
8. meine Familie
9. mein letztes Wochenende
10. mein Traumwochenende
11. mein Hobby
12. Sport
13. meine Ängste
14. meine letzten Ferien
15. meine nächsten (Traum)ferien
16. meine Sachen (so sehen sie aus)
17. meine Sachen (wann und wo ich sie bekommen habe)
18. mein(e) Lehrer
19. Sachen zum Lachen
20. Wenn ich unsere Welt verändern könnte
21. meine Lieblingsbücher
22. Fernsehen und Radio
23. Das regt mich auf
24. Essen und Trinken macht Spaß

20 In: Lernziele Deutsch, a.a.O., 35-36.

Der Umstand, daß 1983 das Lehrwerk THEMEN 1[21] erschien, in dem «Themen als lektionskonstituierendes Prinzip» erkoren wurden, werte ich als bedeutsamen Indikator und nebenbei als Beleg für meine Einschätzung der Entwicklung des Lehrmittelangebots der 80er Jahre, derzufolge Auswahl, Anordnung, textliche Belege und die Behandlung von Themen den Fremdsprachenunterricht und die dazugehörigen Lehrmittel entscheidend prägen. Eine didaktische Begründung hierfür bietet das Lehrerhandbuch zu THEMEN 1, wo es heißt[22]:

> «Die obersten didaktischen Kategorien «elementare Lebensfunktionen» sind gleichzeitig lektionskonstituierende Prinzipien, da sie selbst Themen sind oder sich aus ihnen solche ableiten lassen. Wir haben in diesem Lehrwerk deshalb die einzelnen Lektionen inhaltlich an Themen orientiert, die elementaren Lebensfunktionen entsprechen oder aus ihnen gewonnen werden können. Dadurch haben wir folgendes erreicht:
>
> a) Die Lektionen sind thematisch-inhaltlich klar voneinander abgegrenzte Lerneinheiten.
> b) Die Texte einer Lektion bilden inhaltlich eine Einheit. Es gibt keine thematischen Sprünge.
> c) Durch Themen lassen sich linguistische Lernziele inhaltlich zusammenfassen. Das gilt vor allem für den Wortschatz, der so in Wortfeldern geordnet werden kann und damit erst übbar und gezielt lernbar wird.
> d) Die thematisch-inhaltlich geordneten Lektionen fördern den Lernprozeß, da der Zusammenhang der einzelnen Übungen und Texte für Lerner leichter durchschaubar ist als in situativ oder sprechintentional orientierten Lektionen.»

Die erwähnten lektionskonstituierenden Prinzipien der elementaren Lebensfunktionen stehen in engster Verwandtschaft zu «Grunddaseinserfahrungen», die G. Neuner 1976/77 in die Diskussion der Fremdsprachendidaktik gebracht hatte[23]. Der in den Ausführungen des Lehrerhandbuchs angesprochene Status und das wechselseitige Verhältnis der Begriffe *Thema* und *Text* faszinieren offenbar nicht nur Didaktiker und Methodiker des Fremdsprachenunterrichts, sie beschäftigen ebenso die Textgrammatiker[24].

21 H. Aufderstrasse; H. Bock; M. Gerdes; H. Müller (Projektbegleitung H.-E. Piepho), Themen 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch, Arbeitsbuch Ausland, Arbeitsbuch Inland, Lehrerhandbuch (1984). Hueber München 1983. - Hierzu: W. Winkler, Lehrbuchanalyse Themen 1, in: Informationsdienst «Spracharbeit», a.a.O., 1/85, 11-14; U. Cohen, Themen - ein dreibändiges Lehrwerk für den Grundstufenunterricht, in: Informationsdienst «Spracharbeit» a.a.O., 1/85, 15-16; H.-J. Krumm, Themen, ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 1 und 2, Arbeitsbuch Inland, Arbeitsbuch Ausland, in: Informationen Deutsch als Fremdsprache, a.a.O., 1/1985, 72-75.

22 Lehrerhandbuch, p. 10f.

23 Vgl. G. Neuner; Überlegungen zur Didaktik, a.a.O., 14, 26.

24 Hierzu der grundlegende Beitrag von E. Agricola, Vom Text zum Thema, in: Probleme der Textgrammatik, hg. von F. Daneš und D. Viehweger (= Studia grammatica XI), Akademie-Verlag Berlin 1976, 13-27; auch G. Desselmann, Textlinguistische Erkenntnisse, a.a.O., und unten Anm. 28 und 29, des weiteren und zum anderen M. Krüger, Themen-

In der Rubrizierung zu THEMEN 1 finden wir *Sprechintentionen - Situationen/Textsorten/Themen - Grammatische Strukturen,* wobei uns in diesem Zusammenhang natürlich besonders an der *Themen*-Liste liegt, die sich in Gesellschaft mit *Situationen* und *Textsorten* findet:

	Situationen/Textsorten/Themen
Erste Kontakte	- erste Kursstunde - - Kursteilnehmerliste - - Telefonat - in der Discothek
Näheres Kennenlernen	- in der Kantine - - in einer Sprachschule - - an der Autobahn - - an der Bushaltestelle - - ..... - .....
Wohnen	- Wohnen (Räume und Einrichtung) - - Wohnungsbesichtigung - - Mietanzeigen-Mietspiegel - - Wechselkurstabelle - - telefon. Wohnungssuche - - Kurzinterview
Essen und Trinken	- Essensgewohnheiten von Deutschen - Speisekarte - - im Restaurant - Angebote eines Supermarkts - - eine Einladung zum Essen - - Rezept
Alltag, Arbeit und Freizeit	- auf einem Schiff - Tagesabläufe - Anzeigen zu Unterhaltungsveranstaltungen - Verabredungsgespräche - Terminkalender - Freizeitkarte - Umfragen, Zeitungstext, Schaubilder
Reisen	- deutsche Landschaften - - Postkarte - im Reisebüro - - 2 Reiseprospekte - Landkarte der BRD - Fahrpläne - in der Verkehrsinformation - Lautsprecherdurchsage
Einkauf und Geschäfte Stadt und Verkehr Gesundheit	- ..... - ..... - .....
Lebensverhältnisse heute und morgen	- ..... - .....
	(Wie erkennbar, handelt es sich um eine unvollständige Wiedergabe des Inhaltsverzeichnisses)

orientierte Planung von Fremdsprachenunterricht, in: Zielsprache Deutsch 2-1985, 31-37, besonders 31 (= Themenbereiche der KONTAKTSCHWELLE).

Beachtenswert erscheint mir die variierte (verstärkt *themen*-orientierte) Liste in THEMEN 2 (1984)[25], wo eine orientierende Kolumne/Spalte (im Unterschied zu THEMEN 1 ohne Kolumnentitel) des Inhaltsverzeichnisses die folgenden Angaben enthält, bei denen in auffälliger Weise kaum noch *Situationen und Textsorten* vorkommen. Anders gesagt, entschiedener noch als in THEMEN 1 übernehmen hier nun *Themen* die Leitfunktion von Inhalt und Strukturierung (auch «Progression»?)[26]:

Aussehen und Persönlichkeit	- Personen beschreiben - Subjektiver Eindruck - Verabredung - Toleranz und Vorurteil
Schule und Ausbildung	- Wunschberufe - Schulsystem - Berufswahl - Jugendarbeitslosigkeit - Berufsausbildung - Stellensuche
Unterhaltung und Fernsehen	- Fernsehprogramm - Kinder und Fernsehen - Lieder - Straßenkünstler
Industrie, Arbeit und Wirtschaft	- Autos im Vergleich - Ärger mit dem Auto - Autoproduktion - Lohn und Gehalt - Gewerkschaften
Familie und persönliche Beziehungen	- Was gefällt Ihnen bei anderen? - Eltern und Kinder - Erziehung früher und heute
Natur und Umwelt	- Landschaftstypen - Wetter - Geographie der Bundesrepublik - Wald - Umweltschutz
Deutsche im Ausland und Ausländer in der Bundesrepublik	- Urlaub - Reiseerlebnisse - Spiel: Mondreise - Fahrt in die Türkei - Auswanderer

25 Das/ein Lehrerhandbuch zu THEMEN 2 liegt mir derzeit noch nicht vor, aus dem vermutlich Aufklärung zu bekommen wäre.

26 Unser Thema «Essen und Trinken» wird in THEMEN 1 (Lektion 4, 43–54) auf 12 Seiten behandelt, die z.T. mehrfarbig (!) sind.

Nachrichten und Politik	- Nachrichten - Die Parteien in der Bundesrepublik Deutschland - Wahlsystem - Wiedervereinigung
Alte Menschen	- Wohin mit den Großeltern? - Seniorentreffen - Rentenversicherung - Was machen Rentner?
Bücher lesen	- Reime-Baukasten - Lyrik - Buchbeschreibungen - Lesegewohnheiten

Um nun die *Themen* zu verabschieden[27] und in sachlogisch-immanenter Weise zu den *Texten* überzuleiten, führe ich ein paar grundsätzliche Überlegungen von G. DESSELMANN[28] zu «Textlinguistische Erkenntnisse und Fremdsprachenunterricht» an, wo *Thema* im Verhältnis zu *Text* und umgekehrt erörtert und definiert wird:

> «*Thema*» (= das, was als zentrale Idee des *Textes* über den betreffenden Gegenstand ausgesagt wird) sind textlinguistische Erkenntnisse und Probleme ihrer Nutzung im «FU» (= Fremdsprachenunterricht).

Greifen wir an dieser Stelle auch die in neueren Lehrwerken vielfach behandelte Dimension der *Intentionen* auf, um sie in den sachlich adäquaten Zusammenhang von *Thema/Text-Text/Thema* zu stellen, so stellt derselbe G. DESSELMANN hierzu fest:

> «Gemäß seiner Aussage- und Wirkungsabsicht muß sich der Sprecher darüber bewußt werden, worüber er etwas aussagen will. Dieses «Worüber» bildet das «Thema» des zu generierenden Textes. Das heißt, «Thema» ist hier als vorgefaßter Grund- bzw. Hauptgedanke (14) aufzufassen, der entsprechend der Intention im Text expliziert wird bzw. als «begrifflicher Kern», von dem der Text sozusagen abgeleitet wird, aus dem der Text sich entfaltet (15). *Damit bildet das Thema einen logischen Bezugspunkt für den Text.*»[29]

27 Aus Platzgründen verzichte ich hier auf einen Blick auf «Los emol. Schweizer-Deutsch verstehen» von M. MÜLLER und L. WERTENSCHLAG. Vgl. deren eigenen Beitrag am Ende dieses Heftes.

28 Vgl. hierzu (a.a.O.) das Literaturverzeichnis; es handelt sich hierbei um einen grundsätzlich wichtigen Beitrag zu Thema/Text; vgl. hierzu auch oben Anm. 24 und G. NEUNER, Überlegungen zur Didaktik, a.a.O., 13–17.

29 A.a.O.; Auflösung der Hinweise auf Anmerkungen 14 und 15: 14 = H. Pötschke, Zur Rolle kommunikativer Verfahren bei der Realisierung der Thema-Text-Relation in erörternden Texten, in: WZ der PH K.F.W. Wander Dresden, Beiheft 1/2, 1977, S. 111; 15 = E. Agricola, Vom Text zum Thema, in: Studia grammatica XI, a.a.O., S. 15.

Wenden wir uns also dem 2. Winkel unseres gleichschenkligen Dreiecks zu, nämlich

b) Texte

Lehrbuchautoren der 80er Jahre kommen nicht umhin, auf die Frage der Didaktiker und Kritiker zu antworten «Wie haltet Ihr es mit den Texten?» Die sich daran anschließenden Fragen beziehen sich immer wieder auf (a) (wie) authentisch?[30] und (b) welche Textsorten(-vielfalt)?[31]. Solche Fragen und die dazugehörigen Antworten gehören unübersehbar zu den Gütekriterien eines Warentests «Lehrmittel für den Fremdsprachenunterricht». Wer heutzutage solche Lehrmittel zu erörtern auftritt, kann sich diesen Fragen nicht entziehen und vor Antworten nicht drücken.

Auf die schon seit längerem geführte (bisweilen hitzige) Diskussion über Authentizität von Texten an sich und im besonderen für den Fremdsprachenunterricht einzugehen[31], ist hier nicht der Ort, noch die dazu notwendige Zeit gegeben. Im übrigen sollte und wollte ich Sie mit den Lehrmitteln der 80er Jahre befassen. Daran halte ich mich tunlichst.

Unlängst erschien in der Bundesrepublik ein Sammelband mit einer Reihe von Beiträgen zu «Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Modelle. Deutsch als Fremdsprache: Lehren - Lernen - Analysieren»[32]. C. EDELHOFF, der Herausgeber, befaßt sich dort ausführlich mit der Frage «Authentizität im Fremdsprachenunterricht»; dabei werden die folgenden Aspekte im einzelnen behandelt, die gewiß einen zentralen Bereich der derzeitigen Diskussion um Theorie, Begründung und Praxis des Fremdsprachenunterrichts und der Lehrmittel ausmachen. Die Gliederung der Untersuchung sieht so aus: Umgang mit Texten - Verstehenskompetenz durch authentische Texte - Sprachproduktion und Texte als Anlässe zur Kommunikation - Textsorten und kommunikative Aufgaben - Kriterien der Authentizität und Bearbeitung von Texten - Authentizität der Situation - Authentische Texte im Unterricht. Bevor ich mich einem Beispiel aus vor-

30 Hierzu im besonderen: (a) C. EDELHOFF (Hg.), Authentische Texte im Deutschunterricht, a.a.O. - (b) M. LÖSCHMANN/M. LÖSCHMANN, Authentisches im Fremdsprachenunterricht, in: Deutsch als Fremdsprache 1/1984, 41-47 (kritische Auseinandersetzung mit Begrifflichkeit und Sache des «Authentischen», besonders im Schrifttum der Bundesrepublik).

31 Vgl. hierzu C. EDELHOFF (Hg.), Authentische Texte, a.a.O., 13-23; auch oben Anm. 30 sowie bes. J. WEIJENBERG, Authentizität gesprochener Sprache in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Julius GROOS Heidelberg 1980, VI/272 p.

32 A.a.O.; vgl. oben Anm. 30 und 31. - Besonders beachtenswert ist die «Auswahlbibliographie zum Text im Fremdsprachenunterricht (1978-1982)» von R. DÄHNERT; F. KEMPTER; H. PETZSCHLER; H. SCHUBERT in: Deutsch als Fremdsprache 1/1984, 56-61, mit ihren nahezu 200 Titeln; vgl. besonders 59-61: Darstellungen zur Arbeit mit Texten im Fremdsprachenunterricht.

handenen Lehrmitteln zuwende, möchte ich Sie einen kurzen Blick in die sehr ausführliche Liste tun lassen, die im wesentlichen bereits 1976 entstand[33].

Textsorten		Komm. Verhalten	Fertigkeitsbereiche	Auswahl möglicher kommunikativer Aufgaben
Kurzbiografien	– aus Lexika	p>	Schr	– Personen erraten – charakteristische Merkmale zusammenstellen – jemanden mit präzisen Angaben vorstellen – eigene Kurzbiografie erstellen
	– aus Pop-Zeitungen o.ä. Broschüren	r	LV	
Leserbriefe	– zu bestimmten Themen in in Zeitungen und Zeitschriften	r	LV	– Charakterisierung des Schreibers – Diskussion des Schreibanlasses – Wahl eines Anlasses für eigenen Leserbrief – Zusammenstellung der Redeintentionen – Gliederung des Briefes – Bereitstellung der formalen Teile (siehe oben „Brief") – Ausführung und Diskussion – Hörerbrief an deutschen Rundfunksender schreiben
	(„Hörerbrief" im Radio)	(r	HV)	
		p	Schr	
Lexika	– Wortlisten – Wörterbücher (ein- und zweisprachig): Bedeutung und Aussprache/Betonung	r	LV	– Nachschlagen mit verteilten Aufgaben – Wettnachschlagen – Anfertigen eigener Wortlisten zu einem Text
Literarische Kleinformen	– Schüttelreime, volkstümliche Reime und Knittelverse – Kinderreime – Anekdoten – Schlagertexte auf Plattenhülle	r	LV	– zum Vergnügen lesen – singen – vortragen – auswendig vortragen – Reime zu vorgegebenen Zeilen finden – Reimwörter zusammenstellen – Themen analysieren und diskutieren – Karikaturen mit Text versehen – Textvergleiche mit entsprechenden eigenen Liedern oder Versen anstellen – Vorlieben für Schlagerstars diskutieren – Informationen zu einem Star sammeln – Vergleich zwischen eigenen, deutschen und internationalen Schlagerparaden anstellen
	– Volkslieder und volkstümliche Lieder (gesungen in Kneipen, Clubs, im Lager) – Fußballplatzlieder – politische Lieder – Kabarett, Revue – Witze – Bildgeschichten und Karikaturen	r	HV LV	

33 Vgl. oben Anm. 23, auch C. EDELHOFF, Authentische Texte, a.a.O., 30.

Zweierlei sollte (über die Textsorten hinaus) besondere Aufmerksamkeit finden. Zum einen (a) die Hinweise p = *produktiv* und r = *rezeptiv* (es ist, wohlgemerkt nicht (mehr) von aktiv/passiv die Rede), zum anderen (b) die Spalte «Auswahl möglicher kommunikativer Aufgaben». Anmerkung zu (a): Hier drückt sich, wenn ich so sagen darf, eine strategisch-didaktische Entscheidung aus, die - mit zunehmender Verbreitung in letzter Zeit - in der Unterscheidung von Verstehens- resp. Mitteilungs-/Produktionsgrammatik[34] o.ä. das Gesamtkonzept von Fremdsprachenunterricht ebenso wie die Gestaltung von Lehrmitteln prägt. Anmerkung zu (b): Wir werden uns sogleich abschließend mit dem Gegenstand *Aufgaben: Tätigkeiten* befassen.

Schon bei flüchtigem Durchblättern eines Lehrwerks wie DEUTSCH AKTIV 3, Materialien für die Mittelstufe, Teil 1[35] läßt sich dort eine ganze Serie unterschiedlichster Textsorten antreffen, die je nach thematischem Rahmen der einzelnen Lektionen und deren Untergliederung in diversen Kombinationen erscheinen, auf deren Darstellung ich verzichten muß. Ich begnüge mich mit der Nennung der vorgefundenen Textsorten:

- *Biographien*
- *Dialekttexte*
- *Gedichte*
- *Interviews*
- *Landkarten*
- *Lexikonartikel*
- *Lieder*
- *Literarische Lesungen*
- *Magazinartikel*
- *Märchen*
- *Parodien/Kleinkunst*
- *Reportagen*
- *Rundfunk-Kommentare*
- *Sachtexte*
- *Statistiken*
- *Stilblüten*
- *Tabellen*
- *Toncollagen*
- *Werbetexte*
- *Zeitungstexte*

Im Verlauf meiner Ausführungen bin ich wiederholt, sei es bei der Erörterung von *Lernzielen* und *Themen,* sei es, wie soeben, bei der kurzen Behandlung von *Textsorten* und dem Hinweis auf kommunikative *Aufgaben* in Grenzbereiche und Übergangszonen geraten, nämlich zu

34 Vgl. oben Anm. 15: dazu M. Krüger, Übungsabläufe im kommunikativen Fremdsprachenunterricht, in: G. Neuner, Übungstypologie, a.a.O., 17–28; eine Aufgabentypologie erscheint demnächst im Lehrerhandbuch zu DEUTSCH AKTIV 3/1.

35 Edelhoff, C.; H. Funk; J. Gerighausen; G. Neuner; T. Scherling; R. Schmidt; H. Wilms, Deutsch aktiv 3, Teil 1, Langenscheidt München 1984.

c) Tätigkeiten

Es ist in diesem Zusammenhang bemerkenswert, mit welcher Vermehrung und Beschleunigung in den letzten Jahren Fachbeiträge aus Ost und West zur Theorie und Praxis, mit Theorie für die Praxis, mit Berichten aus der Praxis und Vorschlägen für die Praxis sich mit dieser Dimension des Sprachunterrichts befassen[36]. Es geht dabei um Differenzierungen/Gemeinsamkeiten zwischen Übungen und Aufgaben und deren Typologien[37], um Sozialformen, Arbeits- und Handlungsanweisungen im Unterricht, um Projektarbeit und Lesetechniken, um Verständigungsanlässe und um die steuernde Funktion der Aufgabenstellung bei der Lösung kommunikativer Aufgaben[38]. Nun, ich soll und kann den Diskussionsstand nicht vortragen, sondern sollte an Lehrmitteln exemplifizieren.

Dazu ziehe ich DEUTSCH AKTIV 3, Teil 1, heran, woher die folgende (unvollständige) Liste resultiert:

36 In diesem Zusammenhang sei auf die synoptische Darstellung von H. Harnisch/G. Michel, Fremdsprachenunterricht und funktional-kommunikative Sprachbeschreibung, in: Deutsch als Fremdsprache 1/1985, 8–14, verwiesen, wo es (p. 13) heißt. «Die Arbeit mit Texten und Aufgaben ist selbstverständlich nichts Neues, doch die Zusammenschau der dafür typischen sprachlichen Mittel nicht nur nach Themen, sondern gerade auch nach Handlungstypen ist eine aktuelle und in ihren theoretischen wie methodischen Aspekten durchaus nicht gelöste Aufgabe. Diese Problemsicht mündet nach unserer Auffassung in eine Aufgabenstellung, die für die linguistische Forschung der nächsten Jahre bestimmend sein muß ...» Zu Lernertätigkeiten im Unterricht vgl. J. Gerighausen; H. Wilms, Redemittel als Gegenstand des Unterrichts - Vermutungen anstellen, in: W. Kühlwein; H. Raasch (Hg.), Stil: Komponenten - Wirkungen, Band II (= Kongreßberichte der 12. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL, Mainz 1981) Gunter Narr Verlag Tübingen 1981, 12–17, wo Lernertätigkeiten eine kardinale Funktion in Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht einnehmen (und zwar im Zusammenspiel mit Inhalt/Stoff - Zielen - Lehr-/Lern-/Sozialformen und Materialien/Medien).

37 Vgl. hierzu zum einen G. Neuner, Übungstypologie, a.a.O., 7–12, 13–15 und zum anderen oben Anm. 34.

38 Hierzu A. Deutschmann, Kursstufenbezogene Themenlisten für die landeskundliche Unterrichtsplanung im Fach Deutsch als Fremdsprache, in: Informationen Deutsch als Fremdsprache 3/1981, 1–33; P. Desmarets, Das Textprojekt - Einschätzung der didaktischen Qualität authentischer Texte und Erstellung einer themenorientierten Textsequenz für die Mittelstufe, in: Zielsprache Deutsch 1/1984, 28–39; K. Kleppin, Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkforschung. Ein Versuch zu einer empirisch begründeten Forschungsrichtung, in: Informationen Deutsch als Fremdsprache 4, 84/85, 16–23; M. Krüger, Sozial- und Übungsformen im Fremdsprachenunterricht, in: G. Neuner (Hg.), Übungstypologie, a.a.O., 29–42; Ders.: Verständigungsanlässe, Textsorten und sprachliche Handlungen in exemplarischen Unterrichtssequenzen, in: C. Edelhoff, (Hg.), Authentische Texte, a.a.O., 43–59; H.-E. Piepho, Didaktische Anmerkungen und Empfehlungen zum Lesen im Fremdsprachenunterricht, in: C. Edelhoff (Hg.), Authentische Texte, a.a.O., 31–42; I. Scheiter, Die steuernde Funktion der Aufgabenstellung bei der Lösung kommunikativer Aufgaben im Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene, a.a.O., eine im Zusammenhang dieses Referats besonders wichtige Untersuchung.

Informationen	sammeln und notieren, wiedergeben	
	Paraphrasieren	
	Stellung nehmen	
Positionen in einer Debatte	ermitteln	
Gehörtes	schriftlich wiedergeben	
Ein Interview	vorbereiten und durchführen	
Einen Text	zusammenfassen	
	variieren	
	weiterschreiben	
Einen Sachverhalt	erklären	
Rollen	spielen	
Inhalte	vergleichen	
	Argumentieren	
Die Textsorte	wechseln	
Zu einer Redensart eine Geschichte	erfinden	
Meinungen	sagen und diskutieren	
Bilder	beurteilen und	
Urteile	begründen	
Einen Vorgang	rekonstruieren	
Gelesene Behauptungen	wiedergeben	
Etwas	richtigstellen	
Anspielungen mit Fakten	in Verbindung bringen	
Den Aufbau eines Zeitungsartikels	analysieren	
	kommentieren	
Begriffe	erklären	
Wertungen	erkennen und wiedergeben	
Texte und Landkarten	vergleichen	
Historische Ereignisse	aufeinander beziehen	
Ereignisse	chronologisch darstellen	
Informationen aus einem Hörtext und Dokumenten	sammeln und berichten	
Einen Lexikonartikel	bearbeiten	
Gehörte und gelesene Informationen	zusammenfassen	
Ein einsprachiges Wörterbuch	benutzen	
Wortspiele	analysieren	erklären
	erkennen	erfinden
Satzarten	ordnen	
Unterschied zw. Form u. Funktion	erkennen	
Einen Text	rekonstruieren	
Stilblüten	untersuchen	
Wortfamilien	zusammenstellen	
Internationalismen	vergleichen	

Als Hinweis zur Interpretation hierzu darf ich auf den Umstand aufmerksam machen, daß wir es hier gleichsam mit (a) Ausgangsprodukten in der linken Spalte zu tun haben, (b) in der rechten Spalte sodann (z.T. instrumentelle) Arbeitsvorgänge/Lernertätigkeiten erscheinen, während in einer nicht ausgeführten Spalte (rechts außen) «Produkte»/Handlungsresultate als Erfüllung von Lernzielen zu erwarten sind.

Werfen wir noch rasch einen Blick auf DEUTSCH AKTIV 1 und 2, so treffen wir auf etwas anders geartete Aufgabenstellungen/sprachliche Handlungsanweisungen $\Longrightarrow$ Lernertätigkeiten, wie beispielsweise:

- Anleitungen geben - Argumente vortragen - Bedingungen stellen - Beschimpfungen aussprechen - Darstellungen dementieren - Debatten/Diskussionen führen - Einverständnis bekunden - Erwägungen anstellen - Gefühle äußern (Anteilnahme, Begeisterung/Freude-Ärger/Enttäuschung, Gewißheit/Annahme/Vermutung/Sympathie/Antipathie/Gleichgültigkeit/Wünsche/Zweifel) - Erwägungen anstellen und vortragen - Gegensätze ausdrücken/widersprechen/streiten - Hilfe anbieten - Äußerungen als Aussage/Behauptung/Frage/ als unwahr kennzeichnen - sich solidarisch/einverstanden erklären - Stellung nehmen - jemanden zu überzeugen versuchen - sich über Kommunikation versichern - Verstehen/Nichtverstehen äußern - Vorschläge/Gegenvorschläge machen/akzeptieren.

Ich komme zu einigen abschließenden Bemerkungen: Bei der Auswahl von unterrichtlich-sprachlichen Lernertätigkeiten sind Bemühungen erkennbar, die an sprachlichen und sozialen Handlungsweisen Maß zu nehmen suchen, die auch außerhalb des Klassenraums, im öffentlichen, beruflichen und privaten Leben relevant und damit plausibel sind. Übergreifende Lehr-/Lernziele sind dabei: zu selbständigem Lernen des Fremdsprachlichen und des Fremdkulturellen anzuleiten (Lernerautonomie). So ist in letzter Zeit erkennbar, daß eine Reihe von konstituierenden didaktischen *Variablen* zu begründeten methodischen *Varianten* bezüglich *Themen - Texte-Tätigkeiten* führt/geführt hat.

Da ich davon ausgehen kann, daß die Mehrheit von Ihnen in der Sekundarstufe tätig ist, wähle ich (gleichsam als Schlußstein) das jüngst erschienene Lehrwerk DEUTSCH KONKRET[39], um Ihnen mittels der dazugehörigen Lehrerhandreichungen Bilanz zu ziehen[40]:

39 G. NEUNER; P. DESMARETS; H. FUNK; M. KRÜGER; T. SCHERLING, Deutsch konkret. Ein Lehrwerk für Jugendliche. Langenscheidt München 1983ff., vgl. GOETHE-INSTITUT, Arbeitsmittel, a.a.O., 60-63, wo die derzeit erschienenen (auch «nationalen» Arbeitsbücher und Lehrerhandreichungen etc.) aufgeführt werden.

40 Hier aus den Lehrerhandreichungen zu DEUTSCH KONKRET 1, Langenscheidt München 1984, 4-5. - Es sei abschließend hingewiesen auf (a) DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST (DAAD) in Zusammenarbeit mit dem «Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD (Hg.), Kommentierte Auswahlbibliographien jährlich seit 1977 (b) GOETHE-INSTITUT Arbeitsstelle für wissenschaftliche Didaktik (AWD = Ref. 42), Informations- und Dokumentationsstelle, Arbeitsmittel, a.a.O. (c) INFORMATIONSZENTRUM FÜR FREMDSPRACHENFORSCHUNG (Hg.), das viermal jährlich eine «Bibliographie Moderner Fremdsprachenunterricht» veröffentlicht.

Was ist in Deutsch konkret *anders als in anderen Lehrwerken?*

Weil kein Lehrwerk alle Anforderungen erfüllen kann, die ganz unterschiedliche Lerngruppen stellen, haben wir ein Konzept mit folgenden Orientierungspunkten entworfen:

- offen und variabel, aber nicht unsystematisch;
- pragmatisch, d.h. auf Sprachverwendung ausgerichtet und von realen Texten und Situationen ausgehend;
- pädagogisch, d.h. Anknüpfung an Lebens- und Lernerfahrungen der Schüler;
- bewußtes Erkennen neben nachahmendem Einüben;
- spielerischer und kreativer Umgang mit Sprache;
- systematische Grammatikdarstellung und Übung als Lernhilfe, aber nicht als Selbstzweck.
- Entscheidend anders an *Deutsch konkret* ist, daß wir bei der Planung unterschiedliche Wege zur Entwicklung der fremdsprachlichen *Mitteilungsfähigkeit* (A-Teile der Kapitel) und des *Hör- und Leseverständnisses* (B-Teile) eingeschlagen haben. Das bedeutet:
  - gezielter Aufbau der fremdsprachlichen Äußerungsfähigkeit (in der Auswahl der Verständigungsabsichten und der Progression von Aussprache, Grammatik und Wortschatz);
  - Aufbau von Verstehensstrategien (selektives und globales Verstehen) an sprachlich redundanten Texten.

Pragmatisch planen – was heißt das?

Nimmt man das Lernziel «Befähigung zur Kommunikation in der Fremdsprache» ernst, so reichen zur Lehrwerkplanung die Kategorien traditioneller Sprachbeschreibung (Grammatik, Wortschatz, Aussprache, Rechtschreibung usw.) nicht aus. Vielmehr muß man nach der *funktionellen Leistung* sprachlicher Systeme fragen. Dabei kommen Faktoren des *praktischen Sprachgebrauchs* ins Spiel, die eine *andere Art der Gewichtung,* aber auch *der Abfolge der einzelnen Lernpensen* bedingen. Solche Faktoren sind zum Beispiel:

- *Verstehensstrategien* (Was, wieviel und zu welchem Zweck will man verstehen?)
- *Mitteilungsabsichten* (Wie schätzt man die Gesprächssituation ein, und welche sprachlichen Mittel verwendet man?)
- *Textsorten* (Welche Textsorten sind für einen Verständigungsbereich charakteristisch? Wie bereitet man sie für den Unterricht auf?)
- *Außersprachliche Mittel* (Gestik, Mimik, Betonung und Intonation als «bedeutungstragende» sprachergänzende Faktoren).

Pragmatisch planen heißt aber auch anzuerkennen, daß der Unterricht im besten Fall auf den praktischen Sprachgebrauch *vorbereiten* kann. Deshalb sind alle Kommunikationsanlässe, die sich *aus dem Unterricht selbst* ergeben, besonders wichtig. Dazu gehören nicht nur die für den Unterricht wichtigen *Sprechakte* (z.B. nachfragen, auffordern, argumentieren usw.), sondern auch die – vor allem durch *Lesen* gewonnene – Verarbeitung von *Information* (strukturieren, einordnen, reden *über* etwas usw.).

Goethe-Institut
D-8000 München

Josef Gerighausen

Bibliographische Hinweise

AUTORENKOLLEKTIV unter Leitung von G. DESSELMANN und H. HELLMICH (1981): *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache).* Leipzig, VEB Enzyklopädie, 333 p.

BALDEGGER, M.; MÜLLER, M.; SCHNEIDER, G. (1981): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* (Europarat) München, Langenscheidt, 504 p.

DESSELMANN, G. (1984): *Textlinguistische Erkenntnisse und Fremdsprachenunterricht,* in: *Deutsch als Fremdsprache 1/1984,* 28–36.

DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST (DAAD) in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD (Hg.): Kommentierte Auswahlbibliographien für das Fach Deutsch als Fremdsprache, in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache,* Bonn, DAAD/AKDaF, seit 1977.

DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VVERBAND/Pädagogische Arbeitsstelle (Hg.) (1981): *Grundbaustein zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache.* Bonn, Frankfurt/M., 167 p.

EDELHOFF, C. (Hg.) (1985): *Authentische Texte im Deutschunterricht.* Einführung und Unterrichtsmodelle. München, Hueber, 206 p.

EDELHOFF, C.: *Authentizität im Fremdsprachenunterricht,* in: EDELHOFF, C. (Hg.), *Authentische Texte im Deutschunterricht,* 7–30.

GOETHE-INSTITUT MÜNCHEN (Hg.): *Arbeitsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer.* München, Goethe-Institut, 20. Auflage 1985.

GOETHE-INSTITUT MÜNCHEN (Hg.): *Informationsdienst «Spracharbeit».* München, Goethe-Institut (seit 1972).

HELLMICH, H. (1981): *Stufen der fremdsprachlichen Kompetenz und das Niveau der (fremd)sprachlichen Tätigkeit,* in: *Deutsch als Fremdsprache 2/1981,* 80–87.

HERMANNS, F.; LENSCHEN, W.; MERKT, G. (Hg.) (1983): *Lernziele Deutsch.* Perspektiven für den Deutschunterricht in der französischen und italienischen Schweiz. Numéro spécial du Bulletin CILA, Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 167 p.

HERMANNS, F. (1983): *Warum eine Lernzieldiskussion für den Deutschunterricht in der französischen und italienischen Schweiz? Reflexionen eines Zugereisten.* In: HERMANNS, F. et al. (Hg.), *Lernziele Deutsch,* 7–20.

KARBE, U. (1981): *Sprechakttheorie und ihre intentionale Umsetzung in der Fremdsprachendidaktik der BRD,* in: *Deutsch als Fremdsprache 2/1981,* 88–95.

NEUNER, G.; KRÜGER, M.; GREWER, U. (1981): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht.* Berlin etc., Langenscheidt, 184 p.

NEUNER, G.; KRÜGER, M.; GREWER, U. (1984): *Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Textverständnisses im Unterricht Deutsch als Fremdsprache,* in: *Zielsprache Deutsch 1/1984,* 6–27.

PIEPHO, H.-E. (1983): *Kommunikationsfähigkeit als Lehrziel,* in: HERMANNS, F. et al. (Hg.): *Lernziele Deutsch,* 31–38.

RÖSLER, D. (1984): *Lernerbezug und Lehrmaterialien DaF.* Heidelberg, Julius Groos, 359 p.

(RÖSSLER, J.; SCHREIBER, I.; WAZE, G.) (1982): *Inhaltliche und sprachliche Kriterien für die Auswahl von Themenbereichen und Textsorten auf der Fortgeschrittenenstufe.* – 2. Internationales Lehrbuchautorensymposium – BERICHTE UND BESPRECHUNGEN, in: *Deutsch als Fremdsprache 4/1982,* 245–252.

SCHREITER, I. (1980): *Die steuernde Funktion der Aufgabenstellung bei der Lösung kommunikativer Aufgaben im Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene,* in: *Deutsch als Fremdsprache 1/1980,* 48–53.