

Was kann die Lehrmaterialanalyse für die Adaption von Deutsch-als-Fremdsprache-Materialien vor Ort leisten?

DIETMAR RÖSLER

1 Praktische und prinzipielle Grenzen des Zielgruppenbezugs

Eine Forderung, die schon fast ein Allgemeinplatz ist: Fremdsprachenunterricht soll wie jeder andere Unterricht auch lerner-/schüler-/zielgruppen-/adressatenspezifisch-bezogen/-freundlich/-zentriert usw. sein. Veränderungen hat diese Forderung vor allem im Bereich der Arbeits- und Sozialformen bewirkt; auch hat sie zu einem veränderten Bewußtsein der im Unterricht Tätigen beigetragen. Eine Grenze *scheint* für das Eingehen auf diese Forderung in dem fehlenden Lernerbezug konventioneller Lehrwerke zu liegen.

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache hätte nach den Erfahrungen mit *großen*, d. h. im Prinzip weltweit vertriebenen und verwerteten Lehrwerken wie *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* (SCHULZ/GRIESBACH (1967)), *Deutsch als Fremdsprache* (BRAUN/NIEDER/SCHMÖE (1967)) oder *Deutsch 2000* (SCHÄPERS/LUSCHER/GLÜCK (1972)) klar sein müssen, daß der Anspruch weltweiter Gültigkeit lediglich ein werbewirksamer Euphemismus für das Fehlen von ausgewiesenem Zielgruppenbezug ist, daß die angeblich weltweite Verwendbarkeit auf weite Teile der Welt, nicht nur der sog. Dritten, wenig Rücksicht nimmt und daß die Vorstellungen von Welt, die in diesen Lehrwerken transportiert werden, oft lediglich die bestimmter sozialer Gruppen sind. Trotzdem sind weitere derartige Lehrwerke auf den Markt gekommen, der *Grundkurs Deutsch* (SCHÄPERS/LUSCHER/GLÜCK (1980)) z. B. oder *Sprachkurs Deutsch* (HÄUSSERMANN/WOODS/ZENKNER (1978)) und *Deutsch aktiv* (NEUNER et al. (1979)) – andere werden folgen. Schaut man sich die knappen globalen Hinweise auf Zielgruppen, die bei derartigen Lehrwerken gemacht werden, und weitergehende Einschränkungen bei anderen DaF-Lehrwerken an, so lassen sich die folgenden hauptsächlichen Parameter für Zielgruppenbestimmungen bei Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken festhalten:

- *Alter* (die Unterscheidung *Kinder vs. Jugendlicher/ Erwachsener* gehört zu den meistgetroffenen; die Differenzierung zwischen Jugendlichen und Erwachsenen bleibt zumeist² unscharf);
- *Ausgangssprache* (selten: Ausgangskultur);
- *Ausland vs. Inland*;
- *soziale Situierung* (die beiden letzten Parameter dienen *de facto* zur Unterscheidung der Materialien in den Bereichen *Deutsch als Zweitsprache* und *Deutsch als Fremdsprache*. Innerhalb der Deutsch-als-Fremdsprache-Materialien wird auf die Verschiedenartigkeit der Inlands- und Auslandssituation bisher nur unzureichend eingegangen).

Daß Deutsch-Lehrwerke, bei deren Zielgruppendifferenzierung diese vier Parameter berücksichtigt würden, *Deutsch für jugendliche Engländer aus der Mittelschicht, die in England Deutsch lernen etwa oder für türkische Arbeiterkinder in der Bundesrepublik*, uns schon relativ zielgruppenspezifisch erscheinen, verdeutlicht, wie wenig selbstverständlich selbst diese grobe Zielgruppenindikation bisher ist.

Weitere Zielgruppendifferenzierungen ergeben sich über die Parameter

- bevorzugte Varietät;
- bevorzugte Fertigkeit (zusammengezogen z. B. zu den Lesekursen für bestimmte Fachsprachen³) und eventuell noch über die
- bevorzugte Methode im weitesten Sinne (z. B. stark audiolingual ausgerichtet).

Inwieweit Lehrmaterial nun nach diesen sieben Parametern und gegebenenfalls noch einigen weiteren differenziert werden kann, hängt ab von der Bereitschaft von Verlagen, diese Differenzierungen mitzumachen bzw. von der Bereitschaft zur Selbstausbeutung von Lehrerkollektiven o. ä. Eine immer weitergehende Lehrmaterialdifferenzierung nach diesen Faktoren hat hier *praktische* Grenzen.

Im Gegensatz dazu steht eine *prinzipielle* Begrenzung der Differenzierung konventionellen Materials. Nimmt man die Forderung nach lernerbezoge-

nem Fremdsprachenunterricht ernst und sieht in ihr nicht lediglich die vorerst letzte neue Didaktik-Mode, der man lediglich oberflächlich entgegenzukommen braucht, so darf man nicht bei einer verbesserten Zielgruppendifferenzierung im obigen Sinne stehenbleiben.

Lernerbezug bedeutet dann, die Lernenden als Individuen und Lerngruppe ernst zu nehmen, auf die Interaktionen einzugehen, auf Emotionen, Erwartungen und Sprachlernerfahrungen usw. Diese Lernverhalten und Lernerfolg beeinflussenden Faktoren liegen jedoch *quer* zu den vorhandenen Zielgruppenunterteilungen. Lehrwerke, die diese Faktoren ernst nähmen, hätten einen höchst disparaten Verteiler; konsequent zu Ende gedacht, läßt sich adäquates Lehrmaterial, das diese Faktoren aufnimmt, nur vorstellen als Material, das von den Lehrenden, gegebenenfalls in Zusammenarbeit mit den Lernenden, für die jeweilige konkrete Lerngruppe in der konkreten Situation erstellt wird. Dies wiederum bedeutet das Ende der Produktion konventionellen Lehrmaterials.

2 Alternativen zur Verwendung konventionellen Lehrmaterials

Der vollständige Verzicht auf die Verwendung vorgegebenen konventionellen Lehrmaterials findet sich in einer ganzen Reihe *alternativer* pädagogischer Konzepte, die sich untereinander wiederum in ihren Ausgangspositionen, Zielsetzungen und in dem Ausmaß, in dem die Lernenden selbst bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien aktiv sind, unterscheiden.

Die Erarbeitung von *gruppeneigenen* Materialien beim Fremdsprachenlernen findet sich z. B. in so unterschiedlichen Kontexten wie in

- a) *gruppendynamischen* Ansätzen zum Fremdsprachenunterricht. Im Rahmen des CURRANschen (1972) Vorgehens z. B. stehen von Anfang an die Mitteilungsbedürfnisse der Lernenden im Vordergrund; Äußerungen werden prinzipiell ermutigt, die emotionale Komponente des Lernens wird ausführlich berücksichtigt. In einem Versuch von BRÜGGEMANN/DOMMEL (1977) kreieren Schüler am Anfang mimisch Szenen, die nach und nach von den Lehrern mit Sprache angefüllt werden. Es ist nicht weiter schwierig, derartigem *Psycho-Fremdsprachen-Unterricht* seine

weitgehenden Verselbständigungen vorzuhalten⁴, festzuhalten bleibt jedoch, daß der Verzicht auf vorgegebenes Lehrmaterial zu einer stärkeren Aufnahme emotionaler Aspekte des Fremdsprachenlernens und zu einer lernerrelevanten Themengestaltung führen kann⁵.

- b) *reformpädagogischen* Ansätzen. *Schulbücher sind ein Instrument der Verdummung* heißt es apodiktisch bei FREINET (1980, 50). Entsprechend sind im Rahmen der Freinet-Pädagogik vorgegebene Materialien ersetzt durch Klassenzeitung, Korrespondenzen, künstlerische Produktionen usw., durch freie Texte jedweder Art, die zur konkreten Situation passen. Zur Situation des Fremdsprachenlernens im Rahmen der Freinet-Pädagogik liefern die Arbeiten von DIETRICH (1979) und MÜLLER (1981) anregende Informationen, für den Bereich der Waldorf-Pädagogik vgl. z. B. HAHN (1976). Allerdings muß MÜLLER (1981, 171) feststellen, daß von 15 angeschriebenen Schulen, die *das Gesamt des Unterrichts an einer übergreifenden pädagogischen Theorie (...) orientierten, (...) nur eine einzige eine (...) pädagogische Legitimation der Praxis des Fremdsprachenunterrichts innerhalb des eigenen Theorierahmens (hatte)* (ibd.); die meisten Antworten hätten angezeigt, daß der Fremdsprachenunterricht die größten pädagogischen Probleme mit sich brächte.

- c) *sozial-emanzipatorischen* Ansätzen. Hierbei handelt es sich oft um an den Arbeiten FREIRES (1970) orientierte Vorgehensweisen, die den Fremdsprachenunterricht als Teil eines umfassenden gesellschaftlichen Emanzipationsprozesses auffassen. Im *Lernstatt*-Konzept der cooperative arbeitsdidaktik (= cad)⁶ haben konventionelle Lehrmaterialien keinen Platz; *Wer in Kleingruppen lehrt und lernt, kann auf Lernbücher verzichten, kann eigene Erfahrungen einbringen, seine Phantasie voll einsetzen.* (CAD (1976, 4)). Lerninhalte dürfen deshalb nicht von außen kommen, sondern werden von den Betroffenen selbst erarbeitet. Anders als bei einem derartigen Vorgehen im Inland entstehen in der Auslandsituation die Materialien zwar nicht direkt durch die Lernenden, das Eingehen auf den Realitätsbereich der Lernenden und die Zusammenarbeit mit ihnen ist jedoch weitaus genauer und ernsthafter als bei der Produktion konventioneller

Materialien (vgl. z. B. die Skizze in OSTERLOH (1978)).

Derartige Ansätze zu Arbeiten mit gruppeneigenem Material zeigen, wie weitgehend eigengelenkte Aktivitäten und Themenkontrolle durch die Lernenden im Rahmen des gesteuerten Fremdspracherwerbs möglich sind. Gleichzeitig lassen sich jedoch, zumindest im Rahmen des *institutionalisierten Fremdsprachenlernens*, auch die Schwächen derartiger Vorgehensweisen zeigen. So

- bleibt oft unklar, wie die umfassende und strukturierte Vermittlung von Grammatik und Versprachlichung von Redeintentionen bei totaler Kontrolle von Themen und Vorgehen durch die Lernenden aufrecht erhalten werden könnte;
- besteht die Gefahr, daß die Themenkontrolle durch die Lernenden eine fremdperspektivische Wahrnehmung von Zielsprache/-kultur aufgrund einer Konzentration auf Realitäten im Ausgangsbereich erschwert oder verhindert;
- scheinen Kollisionen mit Sprachlerngewohnheiten unvermeidlich, die, wenn zu stark, statt zu Motivationen durch Neuartigkeit zu Blockierungen führen könnten,

usw.

Derartige Einwände ließen sich entkräften, wenn die Erarbeitung von Material für die konkrete Situation durch die *Lehrenden* vor Ort stattfände. Dies stellte jedoch in den meisten Fällen eine Überforderung in bezug auf Fertigkeiten und Zeitaufwand dar, bei der selbst bei permanenter Selbstausschöpfung der Lehrenden fraglich bleibt, ob die erzielten Resultate, die in bezug auf inhaltliche Einstimmung auf die Lernenden an diesen, verglichen mit konventionellen Lehrwerken, sicher *näher dran* wären, im Gesamt des komplexen Aufgabenfeldes von Lehrmaterialien letzteren tatsächlich überlegen wären. Notwendig wäre für selbstgemachtes Material zumindest eine flexibel nutzbare Grundlage für die Erstellung, wie sie von BARKOWSKI (1983) in Form einer *Kommunikativen Grammatik* vorgeschlagen wird.

Wenn auch in bestimmten Forschungskontexten, arbeitsintensiven Zweitsprachenprojekten o.ä. unter Umständen möglich, sind für die konkrete Situation vor Ort erstellte Materialien im Normalfall des Fremdsprachenunterrichts eine *unrealistische Lösung* für die Aufhebung des Konflikts *Forderung:*

Lernerbezug vs. Hindernis: Konventionalität des Lehrmaterials.

3 Adaption von konventionellem Lehrmaterial

Will man in den vielen Fällen, in denen die Realisierung radikalerer Vorschläge zur Ersetzung konventionellen Lehrmaterials nicht möglich ist, nicht einfach konventionelles Lehrmaterial abarbeiten, sondern der Forderung nach lernerbezogenem Fremdsprachenlernen auf allen Ebenen nachgeben, so bietet sich als *gemäßigte Alternative* die *Adaption* von konventionellem Material an.

Daß Lehrer *ad hoc* Lehrmaterialien auf ihre Zielgruppen zuspitzen, ist ein, wenn auch noch nicht alltägliches, so doch zumindest vorhandenes Phänomen. Systematisch jedoch wird die Bedeutung von Adaptionen von Lehrmaterial für einen lernergerechteren Fremdsprachenunterricht noch vielfach vernachlässigt und als Bestandteil der Deutschals-Fremdsprache-Lehreraus- und -fortbildung nicht entsprechend bedacht. Abb. 1 aus RÖSLER (1982, 12) versucht eine schematische Darstellung der Konsequenzen, die sich aus dem Ausgangskonflikt *Forderung: Lernerbezug vs. Hindernis: lernerunspecifisches konventionelles Material* ergeben. Zwei Strategien bieten sich zur Lösung an. Die eine, oben z. T. kurz skizzierte, setzt auf Alternativen zu konventionellem Material. In einer Vielzahl von praktischen Unterrichtssituationen geht sie *zu weit*, d. h. ist dort aus den verschiedensten Gründen nicht realisierbar. Eine weitere Strategie, nach der die konventionellen Materialien lernerbezogener gemacht werden sollen, stößt, wie oben kurz angedeutet, an praktische Grenzen und geht deshalb *nicht weit genug*. Beide Strategien enthalten jedoch eine Vielzahl von interessanten Informationen und Vorgehensweisen, die für eine systematische Adaption von konventionellem Lehrmaterial *vor Ort* von Belang sind. Beide sollten deshalb als Bausteine in einer Lehreraus- und -fortbildung zur Kenntnis genommen werden, die systematisch zu einer Adaptionbereitschaft und -fähigkeit hinführt. Dies kann an dieser Stelle hier nur so pauschal in den Raum gestellt werden, in RÖSLER (1982) findet es eine ausführliche Darstellung und Begründung.

Im Rahmen einer derartigen Aus- und Fortbildung stellt die Lehrmaterialanalyse eine wichtige Kompo-

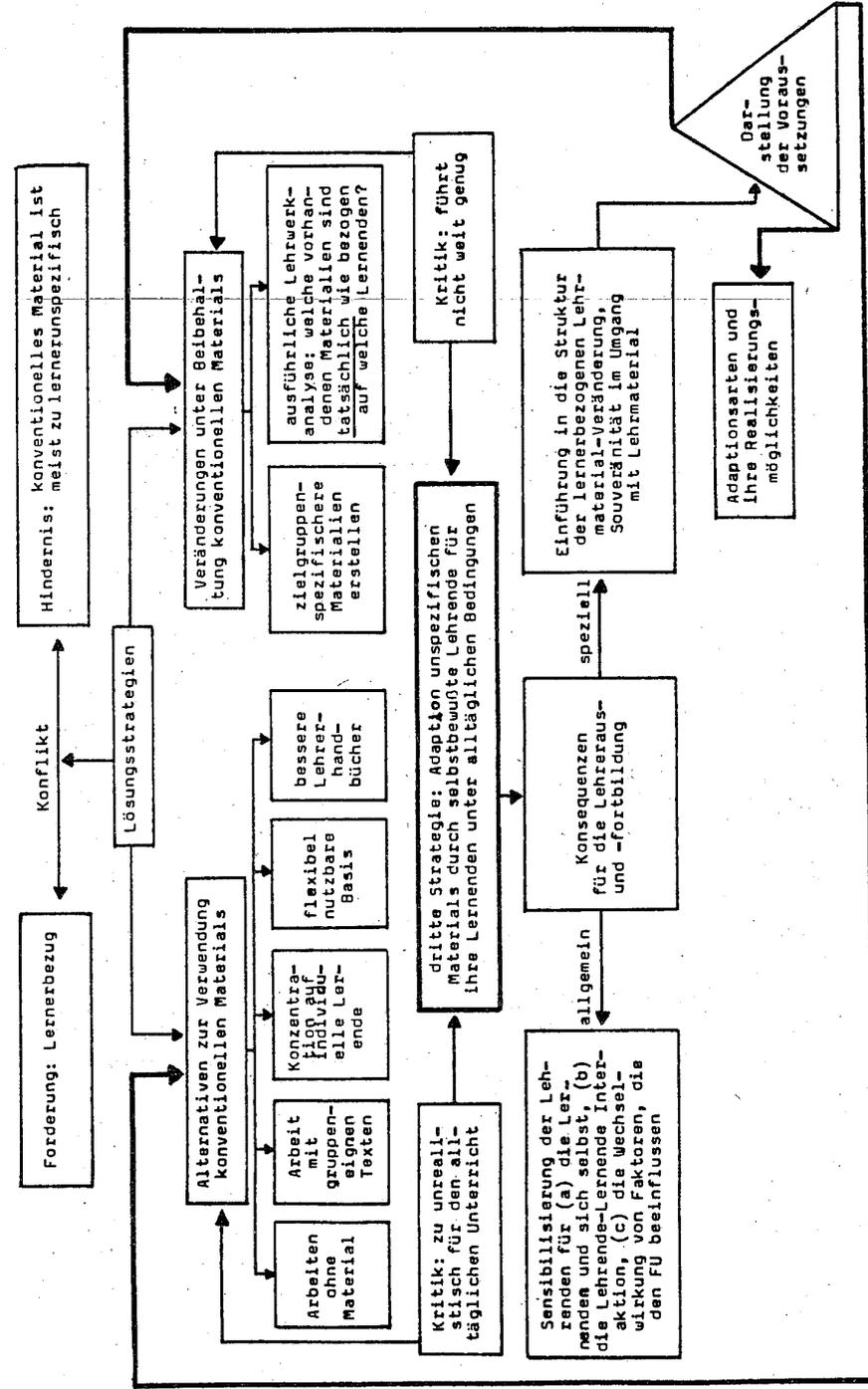


Abb. 1: Schematische Darstellung eines Lösungsvorschlages für den Konflikt *Forderung: Lernerbezug vs. Hindernis: lernerunspecifisches konventionelles Lehrmaterial* aus RÖSLER (1982, 12)

nente dar, die den Blick für Stärken und Schwächen vorhandener Materialien schärfen und die Vielschichtigkeit des Lehrmaterials ins Bewußtsein rücken kann. Da Lehrmaterialanalyse jedoch *nicht* lediglich funktional für diese Aufgabe konzipiert ist, ist zu erwarten, daß ihre Ergebnisse nicht bruchlos als Basis für Adaptionen verwendet werden können.

4 Lehrmaterialanalyse und Adaption

Welche Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerke gibt es? Wie weit sind sie auf welche Lernenden bezogen? Wie lernerbezogen zu sein geben sie vor? Wie lernerbezogen könnten sie sein? Sind, wenn konventionelle Lehrwerke insgesamt zu lernerunspezifisch sind, zumindest Teile für bestimmte Lernende verwertbar, wenn ja, wie findet man sie? Können sie von der Materialanalyse direkt benannt werden oder sind zumindest Verfahren zu ihrer Auffindung angebar? Wie realistisch ist die Annahme, verschiedene Teile aus dem *Steinbruch* vorhandener konventioneller Materialien könnten zusammengetragen werden zu einer lernergerechteren Materialsammlung? Welche Rolle spielt das Material insgesamt im Lehr- und Lernprozeß, wie wichtig ist es, für wie wichtig wird es gehalten, wie stark abhängig ist sein Gebrauch vom institutionellen Kontext? Das sind nur einige Fragen an eine Wissenschaft *Lehrmaterialforschung*, auf die Antworten für Adaptionen von Material vor Ort von Bedeutung wären.

Die verschiedenen Spielarten von Lehrmaterialanalyse⁷ und der Stand der Forschung⁸ bewirken, daß diese Fragen, abgesehen von der Auflistung oder kurzen Kommentierung von Vorhandenem⁹, nur verschieden weitgehend beantwortet werden können. Dies wird deutlich, wenn man nach der Verwendbarkeit verschiedener Ansätze zur Lehrmaterialanalyse für Adaptionen fragt.

4.1 Der PRAXIS-Ansatz

Der PRAXIS-Ansatz, initiiert in Arbeiten wie HEUER (1969), MÜLLER (1969) und fortgeführt in den Sammelbänden HEUER/MÜLLER (1973) und (1975), dem NEUNER (1979, 8) als Verdienst die *Grundlegung der systematischen Lehrwerkanalyse* bescheinigt, versucht, zu einer objektiven und verfeinerten Beschreibung der Lehrwerke zu kommen

und die Arbeit an der Kritik an bestehenden Lehrwerken als mit der Entwicklung neuer Konzeptionen eng verbunden anzusehen (vgl. HEUER (1969, 368))¹⁰. Diese Vorgehensweise beinhaltet für mögliche Adaptionen:

- Der systematische Ansatz und die Konzentration auf objektives Beschreiben machen Ergebnisse einer derartigen Lehrmaterialanalyse zu einer ersten Informationsquelle, die das Material unabhängig¹¹ von Verlagsinteressen in seiner Verbindung zu Lernzielen und curricularen Aspekten zeigt.
- So produzierte detaillierte Aufstellungen von Lehrwerken und ihren Elementen ermöglichen einen differenzierten Überblick über vorhandene Materialien, die als mögliche Gegenstände für Adaptionen infrage kommen.

Da die Lehrwerke jedoch nur unzureichend zu Aspekten der Lernenden in Beziehung gesetzt werden¹² (und z.T. auch durch die Distanz, die zu Bewertungen aufgrund des *objektiven* Vorgehens gehalten wird), kann eine derartige Lehrmaterialanalyse nur sehr mittelbar in den Adaptionsvorgang eingehen.

4.2 Mannheim

Von einer fehlenden bewertenden Dimension kann bei der ersten¹³ großen bundesdeutschen Unternehmung, die sich an die Analyse von Deutsch-als-Fremdsprache-Materialien heranwagt, dem MANNHEIMER (1978 u. 1979) Gutachten, nicht gesprochen werden. Die Resonanz, die sie im Gegensatz zum Diskussionsvorschlag zu den Kriterien durch KRÜMM/STICKEL/WIERLACHER (1975) erhalten hat, beruht ja gerade auf der nicht unumstrittenen Bewertung einzelner Lehrwerke. Kritik entzündete sich vor allem am fehlenden Adressatenbezug des Gutachtens¹⁴, an der Qualität und Beliebigkeit der Kriterien¹⁵, am zu großen Spielraum für Subjektivität¹⁶, an der fehlenden Aufarbeitung von Forschungsergebnissen¹⁷ und an der Vernachlässigung von Praxis und Lehrenden¹⁸.

Für die Adaption vor Ort mindern die weitgehende Nichtberücksichtigung der Lehrpraxis, die Analyse auf relativ allgemeiner Ebene und vor allem die recht allgemein umrissene Vorstellung von der Zielgruppe, auf die hin die Analyse vorgenommen wurde, die Bedeutung eines Vorgehens à la Mannheim.

Demgegenüber stehen jedoch Momente des Mann-

heimer Vorgehens, die Adaptionen vor Ort unterstützen:

- Die Forderung an Lehrwerkautoren, ihre Konzeptionen, *Zielgruppen* usw. *anzugeben* und ihren *Aufbau durchsichtig zu machen*, schafft überhaupt erst die Voraussetzung dafür, daß Materialien vor Ort von den Lernenden richtig eingeschätzt werden können. Grundsätzlich wird durch das Beharren auf Zielgruppenorientierung möglichen Adaptionen Hilfestellung geleistet.
- Die umfassende (linguistische, didaktische und landeskundliche) Analyse *eröffnet im Prinzip die Möglichkeit*, die dringend benötigten Informationen zu den Wechselwirkungen der verschiedenen Faktoren zu beschaffen.
- Der Mut zu begründeten Bewertungen ermöglicht es, diese Analyseergebnisse unmittelbarer als die der PRAXIS-Analyse zu verwenden bzw. gegebenenfalls völlig zu ignorieren.

4.3 Deutsch für ausländische Arbeiter

Die prinzipielle Hinwendung zur Zielgruppenanalyse verliert beim Mannheimer Gutachten in der konkreten Analyse an Wirkung, da die Zielgruppe nicht klar spezifiziert wird.

Am Beispiel des Gutachtens von BARKOWSKI et al. (1980) zeigen sich die Vorteile einer genaueren Zielgruppenbestimmung für mögliche Adaptionen. Gefragt wird, wie brauchbar die analysierten Lehrwerke für ausländische Arbeiter im Inland sind, ausgegangen wird dabei zusätzlich von einer bestimmten Position: Sprachunterricht wird als Teil der Arbeiterbildung betrachtet, innerhalb dessen und deren Lehrmaterialien zwar eine gewisse Rolle spielen, die jedoch nicht überschätzt werden darf. Mit einer derartigen *Vorklärung der Zielgruppe und der politischen Zielsetzung* ist es möglich, mithilfe von sieben Kriterien sich den Lehrwerken von einer relativ klar abgegrenzten Warte aus zu nähern, bei der die Frage nach der im ersten Kriterium angesprochenen Darstellung und Verarbeitung des Kultur- und Identitätskonflikts dominiert.

Problematisch ist an einem derartigen Vorgehen, daß seine Aussagen immer nur für einen kleinen Praxisbereich verwendbar sind und daß selbst der bei gleicher Zielgruppe Ergebnisse nur teilweise wird verwenden können, der an sie mit einer anders gelagerten Einschätzung herangeht. Auch die Beschränkung auf wenige Kriterien, die zwar zu *schlagkräftigen* Argumenten führt, hat für die Adap-

tion vor Ort Nachteile: in vielen Einzelfällen ist die Ausgangsposition der Analytiker kaum zu hinterfragen, zu überprüfen und auf die jeweilige spezielle Situation zu beziehen.

Positiv ist festzuhalten:

- Aussagen, die sich auf derart konkrete Zielgruppen beziehen, kommen schon sehr nahe an konkrete Aussagen zur Materialadaption heran, obwohl sie natürlich noch auf die jeweils konkrete Lernergruppe bezogen werden müssen.
- Derartige Aussagen sind auch möglich im Hinblick auf insgesamt negativ bewertete Materialien, die für klar umrissene Teilbereiche des Sprachlernprozesses *ausgeschlachtet* werden können (vgl. z.B. *ibid.*, 39).

4.4 Ergebnisse der Analyse ungleich Adaptionsanweisung

Die bisher angesprochenen Kriterien für die Lehrmaterialanalyse wie auch andere¹⁹ sind immer durch zumindest zwei einander entgegenlaufende Zielpaare gekennzeichnet:

- Vollständigkeit vs. einfache Handhabbarkeit;
- Bezug auf sehr spezielle Zielgruppen vs. weitgehender Gültigkeitsanspruch.

Für die Adaptionen von Materialien vor Ort sind trotz des Wunsches nach Vollständigkeit die einfache Handhabung durch Lehrer und der Zuschnitt auf eine möglichst spezielle Zielgruppe notwendig. Eine wissenschaftliche Analyse muß auf einem möglichst vollständigen Kriterienkatalog beharren und unter Berücksichtigung der Zielgruppenproblematik auf allgemeingültige Aussagen zusteuern. Diese unterschiedliche Zielsetzung läßt erkennen, daß Ergebnisse der Lehrmaterialanalyse nicht automatisch für Adaptionen vor Ort relevant oder gar gleich relevant sind, sieht man einmal von der generellen Feststellung ab, daß die Beschäftigung mit Lehrmaterial zur Grundvoraussetzung von Adaptionen gehört.

Analysen, wie die von WILLEE (1976), die eher das methodische Vorgehen *Analyse per EDV* abklären, oder gar *objektive* Analysen, wie die von GOEKE/KORNELIUS (1978), die ihren Gegenstand beinahe *wegoperationalisieren*²⁰, werden für Adaptionen von geringer bzw. ohne Bedeutung sein; ebenfalls mit dem Anspruch *objektiver* Lehrwerkanalyse antretende Arbeiten wie die WEIJENBERGS (1980), in denen mit kritischer Distanz zum eigenen Vor-

gehen Unterschiede zwischen im Freiburger Korpus dokumentierten Texten und Lehrwerktexten aufgespürt werden, dagegen liefern für Adaptionen wichtige Detailinformationen und Anregungen. Schon diese Gegenüberstellung deutet an, daß eine Konfrontation *objektive/systematische vs. impressionistische/hermeneutische/qualitative Analyse* wenig sinnvoll ist und unterlassen werden sollte zugunsten der Suche nach sinnvollen und adäquaten Analysen innerhalb beider Richtungen und nach Vorgehensweisen, die beide miteinander verbinden²¹.

Ein Gegeneinander zweier Richtungen entzieht der Lehrmaterialanalyse Wirkungsmöglichkeiten. Energien werden dadurch *verschwendet*, daß eventuell komplexe Gegebenheiten auf auszählbare Nichtigkeiten reduziert werden und daß zu überprüfbareren Gegenständen lediglich Eindrücke in den Raum geworfen werden. Für Adaptionen relevant jedoch sind Ergebnisse der Lehrmaterialanalyse, die ihren Gegenstand nicht mehr als unbedingt unvermeidbar seiner Komplexität berauben und die nachvollziehbar und klar sind. Die verschiedenenorts²² geforderte Integration von Lehrenden und Lernenden in den Analyseprozeß kann zwar zu verbesserten und *praxisnäheren* Ergebnissen führen, sie wird auch, z. B. wenn sie im Stile eines LOHFERTschen (1982) Lehrwerk-Puzzles durchgeführt wird, stark zur Sensibilisierung der Lehrer für Lehrmaterial und zu größerer Adaptionbereitschaft beitragen, doch dürfte bei der herrschenden Organisation des Wissenschaftsbetriebs klar sein, daß von Ausnahmen abgesehen komplizierte Analysen der Struktur des Lehrmaterials und dessen Zusammenspiel mit anderen das Fremdsprachenlernen beeinflussenden Faktoren von dafür abgestellten Fachleuten geleistet werden müssen, die einen möglichst großen Praxisschatz haben sollten. Diese Aufgabenverteilung und die z. T. anders geartete Zielsetzung von Analyse und Adaption zeigen deutlich, daß die Analyse der Adaption keine Entscheidungen vor Ort abnehmen²³, sondern nur Hilfe und Rahmen liefern kann.

Die Beitragsmöglichkeiten der Lehrmaterialanalyse zur Adaption vor Ort sind daher praktisch und prinzipiell begrenzt; praktisch dadurch, daß vieles, was durch interdisziplinäre Analysetätigkeit möglich wäre, gegenwärtig nur Desiderat ist, prinzipiell durch die Verschiedenartigkeit von Zielsetzung,

Vorgehen und Eingehen auf die Vielfalt von Einflußfaktoren, die auf die jeweils konkrete Situation einwirken. Durch die Beschreibung der Vielfalt vorhandener Materialien und deren reale Zielgruppen und durch die Offenlegung der Kriterien für Bewertungen und deren Zustandekommen trägt die Lehrmaterialanalyse jedoch ebenso zur Fundierung von Adaptionen bei wie dadurch, daß ihre Vorgehensweisen in der Aus- und Fortbildung angeeignet und auf ihre Verwendbarkeit als mögliche Arbeitstechnik vor Ort abgeklopft werden und dadurch, daß Analyseergebnisse zu den Wechselwirkungen von Material und anderen Faktoren des Fremdsprachenunterrichts liebgewordene Weltbilder von der Rolle des Lehrmaterials verunsichern können. Wenn zusätzlich noch von den Lehrmaterialmachern stärker darauf geachtet würde, daß bei der Materialerstellung Adaptionen mitgedacht und für sie Räume geschaffen werden, sei es z. B. durch halbierte Dialoge, sei es durch einen Anlaß, der einen von den Lernenden selbst erarbeiteten Text provoziert, der im Laufe des Lehrwerks *nicht folgenlos* bleiben darf, dann hätte man einen wichtigen Schritt dazu getan, pessimistische Einschätzungen wie die von BREITUNG/KÖNIG/SCHWARZ-WISCHMANN (1982, 84) *Das Lehrbuch ist, sobald es einmal vorliegt, wenig oder gar nicht adaptierbar*, zu entschärfen. Ohne eine Integration der Hinführung zu einer Adaptionbereitschaft und -fähigkeit in der Lehreraus- und -fortbildung allerdings werden umfassende Adaptionen von Lehrmaterial an die jeweilige Gruppe vor Ort Einzelaktionen bleiben, die den prinzipiellen Konflikt zwischen der Forderung nach lernerbezogenem Unterricht und dem mangelnden Lernerbezug konventioneller Materialien nicht ausräumen können.

Anmerkungen

¹ Unter *konventionellem* Lehrmaterial verstehe ich Material, das, meist von Verlagen, für die Verwendung durch verschiedene Lernergruppen konzipiert und nicht für eine bestimmte Gruppe von Lernenden extra hergestellt worden ist.

² Von seltenen Ausnahmen wie ECKES/WILMS (1975) abgesehen.

³ Zur Frage, wie weitgehend per Fachsprachen- und Fertigkeitsspezifität ein stärkerer Zielgruppenbezug möglich ist, vgl. ausführlich Kap. 11 aus RÖSLER (1982).

⁴ Vgl. als ein Beispiel die Kritik von BROWN (1977) an Curran.

⁵ Wobei zumindest zu fragen ist, ob denn das in einer unnatürlichen Lern-/Therapiesituation Produzierte tatsächlich das ist, worüber die Teilnehmer in einer natürlichen Situation auch reden würden.

⁶ Vgl. z. B. KASPRZIK (1974), CAD (1976 u. 1978).

⁷ Im folgenden werden *Lehrmaterialanalyse* und *-kritik* je nach Diktion der behandelten Autoren verwendet.

⁸ Vgl. z. B. die Aussage KRUMMs (1982, 1), die Lehrwerkforschung habe *noch kaum begonnen*.

⁹ Vgl. z. B. die ständig aktualisierten Überblicke des Goethe-Instituts über Arbeitsmittel für DaF, Zusammenstellungen in den einschlägigen Zeitschriften wie z. B. EGGERS (1977) oder speziellere Zusammenstellungen wie SCHLEYER/VOIGT (1978).

¹⁰ Zur kritischen Auseinandersetzung mit diesem Ansatz vgl. kurz NEUNER (1979, 10).

¹¹ Zur grundsätzlichen Problematik der *Unabhängigkeit* von Lehrmaterialanalyse bei gegebenen Rollenkonflikten (Macher, Kritiker, Wissenschaftler) vgl. NEUNER (1979a).

¹² Man findet eher einzelne Bemerkungen dazu z. B. bei HEUER (1969, 368) und (1973, 15).

¹³ Vor den Mannheimer Gutachten, so LATOUR (1980, 236), könne von einer Lehrwerkanalyse DaF eigentlich nicht gesprochen werden, da diese nur durch vereinzelte Rezensionen vertreten war.

¹⁴ Vgl. z. B. HEUER (1978, 17) und DELMAS (1978, 24).

¹⁵ Vgl. z. B. FREUDENSTEIN (1978, 34), HERTKORN (1978, 9) und ERK/GÖTZE/KAUFMANN (1978, 29).

¹⁶ Vgl. z. B. ERK/GÖTZE/KAUFMANN (1978, 31) und FREUDENSTEIN (1978, 33).

¹⁷ Vgl. z. B. die recht harte Kritik von HEUER (1978), die ENGEL (1978, 39) zu der Antwort veranlaßte: *Keinesfalls sollte auch, wer sich nicht zitiert findet, sich darum nicht gelesen fühlen*.

¹⁸ Vgl. z. B. HERTKORN (1978, 12), HEUER (1978, 25) mit dem Vorwurf *Schreibtschdidaktik* und ERK/GÖTZE/KAUFMANN (1978, 29).

¹⁹ Vgl. z. B. ARBEITSGRUPPE (1976), HEINDRICHS/GESTER/KELZ (1980, 155-172), KOLDIJK (1981, 30-37) oder die Bearbeitung der Barkowski-et-al.-Kriterien für die Zielgruppe *Kinder ausländischer Arbeiter* durch FRITSCHKE (1981).

²⁰ Dabei soll die Allgemeinverständlichkeit von Lehrbuchtexten anhand der Indikatoren *Schwierigkeitsgrad* und *Interessantheitsgrad* gemessen werden. Ersterer scheint den Autoren meßbar durch Wort- und Satzlänge, letzterer durch die Anzahl persönlicher Wörter und Sätze und eindeutig männlicher und weiblicher Wörter.

²¹ Vgl. als ein Beispiel für eine mögliche Synthese DAAD (1976).

²² Vgl. KRUMM (1982, 2f), NEUNER (1982, 5) oder EGGERS (1981, 49).

²³ Vgl. MANNHEIMER (1979, 11) und NEUNER (1976, 16).

Literatur

- Arbeitsgruppe Lehrmaterialien für den Unterricht DaF für Kinder ausländischer Arbeitnehmer der KMK* 1976, Kriterienkatalog zur Lehrwerkanalyse, Skript, unveröffentlicht.
- Barkowski H. 1983, *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen*, Königstein/Ts.
- Barkowski et al. 1980, *Deutsch für ausländische Arbeiter*, Königstein/Ts.
- Braun K./Nieder L./Schmoe F. 1967, *Deutsch als Fremdsprache*, Stuttgart.
- Breitung H./König R./Schwarz-Wischmann I. 1982, *Leistungspotenzen und Grenzen gedruckter Lehrmaterialien für den Fremdsprachenunterricht*, in: *Deutsch als Fremdsprache*, 19, 2, 82-87.
- Brown D. 1977, *Some Limitations of C-L/CCL Models of Second Language Teaching*, in: *Tesol Quarterly*, 11, 4, 365-372.
- Brüggemann S./Dommel H. 1977, *Deutsch ohne Lehrbuch - ein Sprachkurs für Anfänger*, in: *Spracharbeit*, 3, 69-77.
- CAD 1976 (= Cooperative Arbeitsdidaktik/Institut für Zukunftsforschung), *Lernstatt im Wohnbezirk*, Berlin.
- CAD 1978 (= Institut für Zukunftsforschung/Cooperative Arbeitsdidaktik), *Lernstatt im Wohnbezirk*, Frankfurt/Main-New York.
- Curran 1972, *Counseling-Learning. A Whole-Person Model for Education*, New York-London.
- DAAD 1976, (= AG *Sprachlehrmethoden* des DAAD Paris), *Untersuchungen zu Lehrwerken Deutsch für Anfänger*, Paris.
- Delmas H. 1978, *Rezension des Mannheimer Gutachtens*, in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 6, 22-32.

- Dietrich I. 1979, *Freinet-Pädagogik und Fremdsprachenunterricht*, in: *Englisch-Amerikanische Studien*, 4, 542-563.
- Eckes H./Wilms H. 1975, *Deutsch für Jugendliche anderer Muttersprache*, Bielefeld.
- Eggers D. 1977, *Bibliographie von Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien Deutsch als Fremdsprache*, in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 5, 19-31.
- Eggers D. 1981, *Probleme der Lehrwerkanalyse und Lehrwerkbegutachtung im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, in: Arbeitskreis DaF beim DAAD (Hrsg.): *Analyse und Evaluation von Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland*, Regensburg, 42-59.
- Engel U. 1978, *Intention und Rezeption. Nachträgliche Bemerkungen zum Mannheimer Gutachten*, in: *Zielsprache Deutsch*, 9, 2, 38-42.
- Erk H./Götze L./Kaufmann G. 1978, *Anmerkungen zum Mannheimer Gutachten*, in: *Zielsprache Deutsch*, 9, 2, 27-31.
- Freinet C. 1980, *Pädagogische Texte*, Reinbek.
- Freire P. 1970, *Pädagogik der Unterdrückten*, Stuttgart.
- Freudenstein R. 1978, *Auch Mannheim kann irren*, in: *Zielsprache Deutsch*, 9, 2, 32-38.
- Fritsche M. 1981, *Unterrichtswerke für ausländische Kinder. Kriterienkatalog*, in: Arbeitskreis DaF beim DAAD (Hrsg.): *Analyse und Evaluation von Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland*, Regensburg, 69-80.
- Goeke D./Kornelius J. 1978, *Texteignung meßbar machen?*, in: *Linguistik und Didaktik* 34/5, 9, 188-199.
- Häußermann U./Woods U./Zenkner H. 1978, *Sprachkurs Deutsch*, Frankfurt/Main-Wien-Aarau.
- Hahn G. 1976, *Fremdsprachenunterricht*, in: Bai S. et al.: *Die Rudolf-Steiner-Schule Ruhrgebiet: Leben, lehren, lernen in einer Waldorfschule*, Reinbek, 160-173.
- Heindrichs W./Gester F./Kelz H. 1980, *Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*, Stuttgart.
- Hertkorn O. 1978, *Das Mannheimer Gutachten. Eine kritische Betrachtung*, in: *Zielsprache Deutsch*, 9, 2, 6-16.
- Heuer H. 1969, *Lehrbuchforschung und Lehrbuchkritik*, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 16, 365-387.
- Heuer H. 1973, *Psychologische Aspekte der Lehrwerkkritik*, in: Heuer/Müller 1973, 15-30.
- Heuer H. 1978, *Stellungnahme zum Mannheimer Gutachten aus fremdsprachlicher Sicht*, in: *Zielsprache Deutsch*, 9, 2, 16-27.
- Heuer H./Müller R. (Hrsg.) 1973, *Lehrwerkkritik - ein Neuanfang*, Dortmund.
- Heuer H./Müller R. (Hrsg.) 1975, *Lehrwerkkritik 2*, Dortmund.
- Kasprzik W. 1974, *Lernstatt*, Berlin.
- Koldijk D. 1981, *Das Lehrwerk. Analyse und Beurteilung*, in: Arbeitskreis DaF beim DAAD (Hrsg.): *Analyse und Evaluation von Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland*, Regensburg, 11-41.
- Krumm H.-J. 1982, *Einführung*, in: KRUMMH.-J. (Hrsg.): *Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache*, München, 1-4.
- Krumm H.-J./Stickel G./Wierlacher A. 1975, *Kriterien zur Bewertung von Lehrwerken für den Unterrichtsbereich Deutsch als Fremdsprache*, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 1, 93-101.
- Latour B. 1980, *Lehrwerkkritik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, in: *Neusprachliche Mitteilungen*, 4, 236-244.
- Lohfert W. 1982, *Lehrwerk-Puzzle*, in: Krumm H.-J. (Hrsg.): *Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache*, München, 36-69.
- Mannheimer 1978, (= Kommission für Lehrwerke DaF); *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*, Heidelberg.
- Mannheimer 1979, (= Engel U./Krumm H.-J./Wierlacher A.): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Band 2*, Heidelberg.
- Müller B.-D. 1981, *Handlungsorientierter Mediengebrauch. Grundlage für einen alternativen Deutschunterricht 2*, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 7, 166-185.
- Müller R. 1969, *Gesichtspunkte für die Beurteilung von Lehrwerken*, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 16, 281-296.
- Neuner G. 1979, *Lehrwerkanalyse und -kritik als Aufgabefeld der Fremdsprachendidaktik. Zur Entwicklung seit 1945 und zum gegenwärtigen Stand*, in: Neuner, G. (Hrsg.): *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke*, Frankfurt/M. etc., 5-39.
- Neuner G. 1979a, *Lehrwerkanalyse und -kritik - ein Desiderat fremdsprachendidaktischer Forschung*, in: Heuer, H. et al. (Hrsg.): *Dortmunder Diskussionen zur Fremdsprachendidaktik*, Dortmund, 253-256.
- Neuner G. 1982, *Wissenschaftliche und praktische Lehrwerkbeurteilung*, in: Krumm H.-J. (Hrsg.): *Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache*, München, 5-8.
- Neuner G. et al. 1979, *Deutsch aktiv*, Berlin etc.
- Osterloh K.-H. 1978, *Eigene Erfahrung - fremde Erfahrung*, in: *Unterrichtswissenschaft*, 3, 189-199.
- Rösler D. 1982, *Lernerbezug und Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache. Voraussetzungen für die Adaption von konventionellem Material*, Berlin, Freie Universität, Dissertation, Mimeo.
- Schäpers R./Luscher R./Glück M. 1972, *Deutsch 2000*, München.
- Schäpers R./Luscher R./Glück M. 1980, *Grundkurs Deutsch*, München.
- Schleyer W./Voigt S. 1978, *Deutsch als Fachsprache. Auswahlbibliographie*, in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 5, 1-46.
- Schulz D./Griesbach H. 1967, *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*, München.
- Weijenberg J. 1980, *Authentizität gesprochener Sprache in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*, Heidelberg.
- Willée G. 1976, *Sprachlehrwerkanalyse mit Hilfe elektronischer Datenverarbeitung*, Tübingen.