

# Lehrwerke im DaF-Unterricht in Brasilien

## Podiumsdiskussion

Carmen Zink Bolognini

Ruth Bohunovsky

Dörthe Uphoff

Georg Dietrich

Moderation: Paulo Oliveira

### Einführung

(Paulo Oliveira)

Ziel der Diskussion war es, den Stellenwert von DaF-Lehrwerken in Brasilien zu hinterfragen. Angesichts der hiesigen Lern- und Lehrtraditionen und des gegebenen Schul- und Ausbildungssystems, sind Lehrwerke unabdingbar, ein notwendiges Übel oder gar völlig verzichtbar? Was sind ihre Vor- und Nachteile? Wenn sie eingesetzt werden, welche Rolle sollten sie spielen? Sollten einheimische, regionale oder internationale Lehrwerke bevorzugt werden? Welche Begriffe (z.B. von Lerner/Lehrer, Subjekt und Sprache) werden dabei mobilisiert? Die Beiträge gehen auf unterschiedliche Konzeptionen und Erfahrungen mit Forschungsfragen und Entwicklung von Lehrmaterialien zurück und decken eine breite, wenn auch nicht komplette Palette der heute zur Debatte stehenden Positionen ab. Ruth Bohunovsky konnte leider an der Diskussion selbst nicht teilnehmen, dafür wird ihr Beitrag hier mit aufgenommen. Vortrags- und Diskussionssprache waren Deutsch und Portugiesisch.

### Beitrag 1

#### **Métodos Didáticos no Ensino de Alemão como LE no Brasil**

#### **Pressupostos básicos para a formação de professores de LE: concepção de sujeito e de linguagem**

(Carmen Zink Bolognini)

Para a seleção de Material Didático para o ensino de uma Língua Estrangeira no Brasil, no caso específico do alemão, se considerarmos os contribuições da Análise do Discurso de linha francesa, há dois aspectos básicos que merecem

reflexão teórica: a concepção de sujeito e de linguagem com a qual se trabalha. Isso porque, por um lado, o professor de LE trabalha com diversas formas de linguagem para ensinar uma língua e, por outro, o simples fato de ter o ensino como tarefa, e de estabelecer técnicas e práticas de ensino, o colocam em uma posição de ter uma concepção de sujeito.

Além do mais, os professores de uma Língua Estrangeira têm um desafio duplo: lidar com a língua materna dos alunos ao mesmo tempo em que lhes ensinam uma língua estrangeira. Isso é um desafio, porque não é óbvio que reflexões sobre a língua estrangeira impliquem, necessariamente, reflexões sobre a língua materna. Tampouco é óbvio que a prática em sala de aula de língua estrangeira seja afetada pela maneira pela qual se concebe o papel da língua materna na constituição do aluno.

Entretanto, considerações que envolvem a relação da língua materna com a língua estrangeira podem ser consideradas fundamentais dentro de uma perspectiva teórica, e não tanto dentro de outra. Se tomarmos o quadro teórico da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, reflexões sobre o que vem a ser linguagem, atreladas a uma concepção de sujeito, são fundamentais para que questões relativas ao ensino de línguas estrangeiras possam ser trabalhadas. A linguagem e o sujeito estão intrinsecamente ligados para a AD. Dessa maneira, é impossível que sejam traçadas considerações a respeito de ensino/aprendizagem de LE, e do papel do material didático, sem que tais considerações sejam precedidas por discussões teóricas sobre sujeito, linguagem, e língua materna.

Essa discussão é ampla, e pretendemos circunscrevê-la, nesse texto, a aspectos que dizem respeito à formação de professores de língua estrangeira. O objetivo desse texto é o de apresentar a influência da concepção que o professor tem do seu objeto de ensino, no nosso caso, em um sentido mais amplo, da linguagem, e em um sentido mais estrito, de Língua Estrangeira, e a influência que ele tem da concepção de sujeito para o desenvolvimento de suas práticas em sala de aula.

## **Análise de Discurso e Lingüística Aplicada: sujeito e linguagem**

De acordo com a perspectiva teórica da AD, tal qual proposta por E. Orlandi, no Brasil, e M. Pêcheux, na França, a concepção de sujeito com a qual se trabalha tem suas origens na psicanálise. Em sendo assim, dentro do quadro teórico da

AD, não se trabalha com a concepção de indivíduo. Tampouco trabalha-se com perspectivas que considerem a possibilidade da existência de sentidos no sujeito antes de sua entrada para o mundo linguageiro. O que é postulado, conforme E. ORLANDI (1999), é que o sujeito da AD é o sujeito do inconsciente, constituído pela linguagem, tal qual definido pela psicanálise lacaniana.

Então, para que se chegue a uma concepção de sujeito, é necessário que sejam feitas reflexões sobre o que é a linguagem. Para a AD, a linguagem não é transparente, o que significa dizer que os objetos simbólicos não têm sentido por si só, e nem em si. Os sentidos dos objetos simbólicos (das estruturas e palavras das línguas, por exemplo) só existem devido à sua relação com a história. E, se pensarmos em línguas diferentes, teremos histórias diferentes, e, portanto, sentidos diferentes.

Dizer, por exemplo, “verão” é diferente de se dizer “*Sommer*”. Porque a palavra “verão” mobiliza discursos do português falado no Brasil, diferentes daqueles mobilizados em alemão. Verão, em português falado no Brasil, está ancorado a férias, praia, carnaval, etc. ... Em alemão, *Sommer* também mobiliza os efeitos de sentido de férias, mas não de carnaval, e nem necessariamente de praia. Sendo assim, independentemente da relação do enunciador com a estação do ano (gosta ou não, vai à praia ou ao campo, etc. ...) a memória discursiva que ele tem a seu respeito não é a mesma. Os discursos anteriores ao momento da enunciação das palavras “Verão” ou “*Somme*” que são mobilizados são diferentes. Esses discursos anteriores são aqueles que produzem os efeitos de sentido para as duas palavras. Eles são denominados interdiscurso.

Ou seja: se é no discurso e pelo discurso que o sujeito (cf. ORLANDI 1999) é constituído, todo sujeito tem a memória discursiva da língua que o constituiu. Considera-se que, o indivíduo é interpelado em sujeito a partir do momento em que ele entra na ordem do discurso. Em sujeito do discurso. Isso significa dizer que o sujeito tem um comprometimento com a história que constituiu seu inconsciente.

O fato de os efeitos de sentido serem resultado da relação do objeto simbólico com o interdiscurso, que é histórico, produz conseqüências para a concepção que se tem de sujeito. Uma delas é que, os efeitos de sentido que o sujeito produz existiram antes, e foram formulados anteriormente. PÉCHEUX (1969) afirma que esse é o esquecimento ao qual todos os sujeitos estão submetidos: esquece-se que aquilo que se diz já foi dito antes, em outro lugar, por outros sujeitos.

Ou seja, os efeitos de sentido produzidos por um sujeito no momento da enunciação dependem do conjunto de discursos aos quais foi exposto ao longo de sua vida. O sujeito tem uma Formação Discursiva. Essa Formação Discursiva define, de acordo com E. ORLANDI (1999), tudo aquilo que pode e deve ser dito em um determinado contexto. Esse poder e dever dizer são comprometidos historicamente e ideologicamente, e determinam o funcionamento do discurso dos sujeitos, tanto daqueles que ocupam a posição de professor, como daqueles que ocupam a posição de alunos, em sala de aula.

Se trabalhamos com o conceito de formação discursiva, e com a sua consequência, ou seja, a de definir o sujeito a partir da posição que ele ocupa na cadeia discursiva, estaremos trabalhando com processos identitários.<sup>1</sup> Teremos sujeitos cuja identidade vem sendo constituída, continuamente, em um processo. A importância dessa constatação deve-se ao fato de que as questões relativas ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira, dentro da perspectiva teórica da AD, devem ser tratadas a partir da análise dos recortes dos diversos momentos que contribuíram para constituir o processo identitário do profissional.

Porque se trata de um processo de constituição da identidade do professor que atua na sala de aula de língua estrangeira. Ao mesmo tempo em que consideramos que um sujeito (no nosso caso, o professor) tem uma Formação Discursiva, deve-se saber que essa Formação Discursiva não é homogênea. São diversos os discursos aos quais o profissional ancora seu dizer, discursos que o constituíram em diversos momentos, discursos oriundos de diferentes campos teóricos. Diferentes perspectivas de linguagem, diferentes perspectivas de ensino/aprendizagem, diferentes perspectivas de alunos.

## **A prática profissional e a concepção de sujeito**

Considerando a concepção de sujeito apresentada acima e tendo por proposta fazer um recorte dos momentos discursivos que constituíram o professor de LE, poderemos afirmar que a sua prática no contexto de sala de aula está fortemente ancorada a pelo menos dois interdiscursos:<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Agradeço a Suzy Lagazzi Rodrigues e a Cláudia Castelhanos Pfeiffer pelas discussões em torno desse conceito.

<sup>2</sup> Existem outros discursos que compõem a Formação Discursiva do professor a serem considerados, como por exemplo, a mídia (notícias, filmes, etc.). Para isso, consultar a dissertação de mestrado de Adilson Biazotto.

**a) Aqueles pelos quais ele aprendeu a disciplina que está ensinando:** O pressuposto aqui é o de que o sujeito é constituído pelo discurso. Dessa forma, há uma interpelação do sujeito pelos discursos dos professores que teve ao longo de seu período escolar e de sua formação acadêmica. Essa interpelação é determinante da maneira pela qual o objeto de ensino do sujeito (agora já ocupando a posição de professor) é tratado discursivamente em sala de aula.

Essa questão remete ao trabalho de ALTHUSSER (1969), ao estudar os Aparelhos Ideológicos do Estado. Para o autor, a função do professor seria a de garantir a estabilidade das relações sociais de um determinado grupo. Dessa forma, a instituição escola, funcionaria de forma a garantir que os alunos atuassem dentro dos padrões de uma sociedade, e não no sentido de modificá-la. Aqui cabe a colocação de E. ORLANDI (2001), que afirma que a ideologia se caracteriza pela fixação de um conteúdo, o que implica dizer que os sujeitos vivem na ilusão de um sentido literal. Na escola, essa concepção é muito forte: organizar os sentidos que podem circular em uma determinada sociedade, e silenciar (E. ORLANDI 1993) outros sentidos possíveis.

Na verdade, a escola funciona como uma das partes na divisão do trabalho de produção de efeitos de sentido, tal qual apontado por PÊCHEUX (1984): a alguns caberia o papel de definir quais são os efeitos de sentido que circulam como aceitáveis em uma sociedade, e a outros caberia segui-los. Dessa maneira, os professores estabilizariam os efeitos de sentido que os constituíram. Eles colocariam em movimento exatamente os mesmos discursos que os constituíram, e ocupariam a mesma posição discursiva que seus professores ocuparam.

As implicações de tal fato são, na verdade, justamente o que se aprende que deve ser evitado. Não queremos ser “como nossos pais”. Em outro artigo (cf. BOLOGNINI 2006), a estabilização dos efeitos de sentido na sala de aula é tratada. Consideramos que a sala de aula é um local de estabilização de efeitos de sentido, sim. Entretanto, não de maneira automática, e nem sempre. A sala de aula é um local privilegiado para que diferentes efeitos de sentido, ancorados a diferentes interdiscursos, entrem em cena. A sala de aula constitui-se em um espaço de enunciação (cf. GUIMARÃES 1995), no qual diversos interdiscursos concorrem, em confronto, conflito e/ou concordância.

**b) Aqueles que apresentam teorias que tratam da forma pela qual se deve ensinar:** Ao longo de sua formação acadêmica, o sujeito entra em contato com outros discursos, que objetivam discutir tanto técnicas de abordagem ao objeto de ensino, como refletir sobre o objeto de ensino. Mesmo que os cursos de formação de professores de LE não explicitem essa questão, disciplinas com conteúdos que discutam

técnicas de ensino estão comprometidas com uma concepção de sujeito. Isso porque a forma como se ensina está ligada a uma imagem que se tem sobre a forma que se aprende. E isso é uma concepção de sujeito.

Essa questão já se diferencia daquela apresentada anteriormente. Os cursos de formação de professores são compostos por dois tipos de matérias que são colocadas em lugares diferenciados nos cursos de licenciatura: há as matérias consideradas de conteúdo específico (gramática, literatura, por exemplo), e que visam formar e informar o futuro professor sobre a disciplina que irá ensinar. Por outro lado, existem as matérias que trabalham procedimentos e técnicas em sala de aula (ditas pedagógicas). Partindo do pressuposto teórico de que o aluno em formação é constituído como sujeito histórico-ideológico pelo discurso, essa divisão merece reflexões.

Se o professor de gramática da LE partir do pressuposto que a língua é gramática, ele provavelmente terá essa concepção sobre a LE, mas também sobre a sua língua materna. Esse professor trabalhará o conteúdo de sua disciplina a partir dessa perspectiva. Ou seja: ensinar LE é ensinar a gramática da LE. As técnicas e procedimentos desse professor serão coerentes com a sua concepção de língua (língua é gramática), e provavelmente ele trabalha em sala de aula com grande quantidade de repetições de estruturas gramaticais. Esse professor constituirá o seu aluno (futuro professor de LE) também dentro dessa perspectiva. Ou seja, há uma relação intrínseca entre concepção de sujeito, concepção de linguagem, e práticas em sala de aula.

Considerando a relação entre os itens a) e b), nota-se que a história de formação do professor é um forte componente que orienta a sua prática profissional. Essa história o atinge em dois momentos, conforme descrito acima: em a) destacamos que a sua prática como professor, as posições que assume perante os alunos, o tipo de relacionamento que propõe em sala de aula, estão orientados por sua história como aluno e pela história da forma pela qual ele aprendeu aquilo que irá ensinar ao se tornar professor. Em b) destacamos a posição teórica que aprendeu como sendo a adequada para um professor ao se propor a ensinar um determinado assunto.

Tomando os itens acima como pressupostos para a formação de professores, consideramos que a relação entre o item b), ou seja, a teoria de como se deve ensinar e o item a), ou seja, a história como aluno do futuro profissional, seja de intervenção. O que se espera é que a teoria de como se deve ensinar intervenha de tal forma, que, ao se formar professor, o aluno em formação não

seja um mero reprodutor das técnicas adotadas pelos seus próprios professores. Na verdade, a proposta de se trabalhar com formação de professores é que, aquilo que é novo, ou aquilo que é visto a partir de novas perspectivas seja ensinado juntamente com aqueles saberes considerados essenciais por uma sociedade. Por outro lado, também espera-se que a instituição escola contribua para a revisão, para a discussão das maneiras pelas quais a sociedade está estruturada e, por esse motivo, é tão importante o estudo das relações estabelecidas em sala de aula entre alunos e professores. Se um professor estabiliza as práticas que o formaram, é importante que ele saiba porque. E se ele propõe novos relacionamentos em sala de aula, também é importante que ele saiba o porque disso. Entretanto, se os sujeitos são pegos pelo discurso, dentro de uma instituição, de uma sociedade, de que forma se processam os deslocamentos?

### **Concepções de linguagem e concepções de ensino**

Desde que Freud postulou a existência do inconsciente, e desde que reconhecemos que o inconsciente determina o sujeito, não podemos deixar de considerar o papel determinante que a linguagem exerce nesse processo. Dentro do quadro teórico da AD, conforme vem sendo apontado repetidamente por E. Orlandi, o sujeito é pego pelo discurso. Conforme afirma M. PÊCHEUX (1969), ele não é o início de seu discurso (esquecimento número 1), e tampouco seu discurso tem apenas um sentido único (esquecimento n. 2).

Isso significa que os cursos de formação de professores de língua estrangeira estão, desde o início, interpelando sujeitos, promovendo filiações teórico-ideológicas, discutindo diferentes sentidos, que serão estabilizados no momento em que esses discursos forem colocados em cena. Se o sentido de um discurso não é único, se o que temos é a produção de efeitos de sentido, a forma pela qual o objeto de estudos – a linguagem – é abordada nas salas de aula de LE tem uma relação constitutiva com a posição teórica assumida frente a ela. Ou seja, o planejamento de cursos, de aulas, está vinculado à concepção de linguagem à qual o profissional está filiado. Nesse sentido, a dissociação teoria – prática, não se coloca, uma vez que não há práticas em sala de aula abstraídas de uma posição teórica frente ao objeto de ensino – a língua estrangeira.

Em se tratando a língua estrangeira como objeto de ensino, a posição teórica a respeito de uma concepção de linguagem está intimamente relacionada, e

é inseparável de uma concepção de sujeito. Como estamos estudando questões relativas à linguagem, estamos estudando também aqueles que são os sujeitos da linguagem, sujeitos inseridos na ordem do simbólico. Estamos constantemente interpretando, produzindo sentidos e investigando as suas condições e seus efeitos na sociedade.

Mas o professor de língua estrangeira tem uma responsabilidade que outros profissionais não têm. Todo momento de sua prática é um momento no qual histórias de dois países são colocadas em contato. Dizer que “verão” é “*Sommer*” é muito pouco. Porque, como dito anteriormente, os efeitos de sentido produzidos por uma ou outra palavra não são os mesmos.

Essa diferença, que é iminentemente ideológica, tende a se acentuar no momento em que palavras como “terra”, “*Land*”, “*Erde*”, entram em cena. Terra (*Erde*) pode ser o planeta, mas também pode ser o local de cultivo (*Land*), que pode remeter a disputas sobre sua posse, e levar ao MST (inexistente em alemão). O professor de LE que considera todas essas variáveis irrelevantes inibe, na sala de aula, que efeitos de sentido possíveis sejam enunciados. Portanto, o relacionamento muito especial do professor de língua estrangeira com a linguagem e com o sujeito, define a posição que ele toma ao ensinar, suas técnicas, suas atividades. Se o professor considera que a linguagem é transparente, que a história não intervém, e que não há ideologia em jogo, seu procedimento será provavelmente orientado unicamente pela sua Formação Discursiva, sem considerar que há a possibilidade de sentidos serem outros, de palavras significarem diferentemente.

Se considerarmos uma proposta estruturalista de língua, provavelmente o professor focalizará erros que o professor comprometido com uma perspectiva de linguagem filiada a uma corrente teórica que privilegia o sujeito histórico-ideológico, ou que privilegia o sujeito do inconsciente lacaniano não focalizará. E, conforme dito anteriormente, essa filiação teórica é determinante no momento da prática em sala de aula.

## **O Material Didático**

Se a formação de professores de LE é orientada por concepções de linguagem ancoradas a concepções de sujeito, o papel do Material Didático merece muita atenção. O professor, ao trabalhar com um Material Didático se depara também com propostas de atividades (leituras, exercícios) ancoradas a Interdiscursos

históricos e ideológicos. É importante que o professor saiba que os efeitos de sentido dos objetos simbólicos sempre podem ser outros, e que não há a possibilidade de que qualquer objeto simbólico esteja isento de história e de ideologia. Isso é importante porque permite que discussões a respeito de e revisões de perspectivas estabilizadas histórica e ideologicamente sejam feitas.

Consideramos que estudar diferentes concepções de linguagem e de sujeito é uma forma de promover deslocamentos nas posições discursivas dos professores e que esse deslocamento é desejado. É muito claro que mudaremos nossa própria prática oferecendo a possibilidade de vislumbrar o objeto de trabalho – a linguagem - a partir de diversas perspectivas teóricas. O nosso objeto de trabalho, a linguagem, permite que deslocamentos na posição dos alunos de LE perante a sua própria sociedade e perante a sociedade falante da língua-alvo sejam feitos a partir de seu deslocamento perante a sua perspectiva de linguagem.

O professor de LE atua discursivamente por meio de seu objeto de ensino, e dos instrumentos, como o Material Didático, de que dispõem. Sua atuação é constitutiva da prática discursiva futura de seus alunos, no momento em que estabelecerem relações de contato com os falantes da língua-alvo.

## Bibliografia

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro, Graal 1983. (1. Ed. Bras. – trad. Evangelista, W. J. e Castro, M. L. V., 1969).
- BOLOGNINI, C. Z. *Instituições in mímico*. Campinas, Unicamp 2006.
- GUIMARÃES, E. *Semântica e Discurso*. Campinas, Pontes 1995.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio*. Campinas, Unicamp 1993.
- ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso Princípio e Procedimentos*. Campinas, Pontes 1999.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e Texto*. Campinas, Pontes 2001.
- PÊCHEUX, M. *Análise Automática do Discurso*. Campinas, Unicamp 1969.
- PÊCHEUX, M. *Discurso: Estrutura ou acontecimento?* Campinas, Pontes 1984 (trad. 1990).

## Beitrag 2

### Zielgruppenspezifische und ‚offene‘ Lehrwerke: Alternativen zwischen „mit“ und „ohne“ Lehrwerk

(Ruth Bohunovsky)

Dieser Beitrag entspricht jenem, der im Rahmen der Podiumsdiskussion „Lehrwerke im DaF-Unterricht in Brasilien“ am Deutschlehrerkongress 2006 der ABraPA in São Paulo vorgesehen war.<sup>3</sup> Hauptziel des Beitrages soll es sein, praxisorientierte Gedankenanstöße zu diesem Thema zu bieten.

Diskussionen rund um das Thema DaF-Lehrwerke werden oft von der Frage geprägt, ob denn nun die Verwendung von kurstragenden Lehrwerken im Unterricht hilfreich oder störend sei. Es sollen hier nicht ein weiteres Mal die diversen Argumente der beiden diesbezüglichen Randpositionen wiederholt werden. Der folgende Beitrag geht von der Annahme aus, dass es auf diese Frage keine verallgemeinernde Antwort gibt. Die Entscheidung, ob und welches Lehrwerk für den jeweiligen DaF-Unterricht oder DaF-Kurs verwendet werden soll, hängt immer von mehreren Faktoren ab, wie beispielsweise den konkreten Lernzielen, dem Curriculum der jeweiligen Institution, dem thematischen Inhalt des Kurses, den Erfahrungen, Erwartungen und Lerntraditionen der LernerInnen, aber auch der Kompetenz und Bereitschaft der LehrerInnen zu einem eventuellen Unterricht ohne Lehrwerk.

In Brasilien wird die aktuelle DaF-Praxis größtenteils von konventionellen Lehrwerken geprägt, sowohl an den Goethe-Instituten als auch an Universitäten und Sprachschulen. Zwei Aspekte unterschiedlicher Natur werden dabei aber häufig als problematisch angesehen und stellen die Sinnhaftigkeit des Einsatzes dieser traditionellen Lehrbücher in Frage. Es geht dabei erstens um die fehlende zielgruppengerechte Gestaltung. Diese Bücher richten sich an das DaF-Publikum weltweit, vor allem an jenes, das sich bereits in einem deutschsprachigen Land aufhält. Die Alltagskommunikation steht im Vordergrund, ist für brasilianische LernerInnen aber meist irrelevant oder zumindest zweitrangig, da sie selten die Möglichkeit haben, ihre diesbezüglichen Kenntnisse außerhalb des Unterrichtes anzuwenden. Der zweite hier relevante Kritikpunkt ist die fixe Pro-

---

<sup>3</sup> Aus gesundheitlichen Gründen konnte ich leider an der Podiumsdiskussion nicht teilnehmen.

gressions- und Themenvorgabe, auch hier geht es wieder darum, dass sie oft nicht den Bedürfnissen und Interessen des brasilianischen Publikums entspricht.<sup>4</sup>

Als Alternative zu einem Unterricht mit einem internationalen und den individuellen Lehr- und Lernbedürfnissen wenig Spielraum lassenden Lehrbuch sollte meiner Meinung nach nicht nur ein Unterricht ganz ohne Basis-Lehrwerk angesehen werden. Die Argumente für einen solchen Unterricht sind zwar teilweise sehr überzeugend und stimmig<sup>5</sup>, ich denke jedoch, dass ein solcher Unterricht aus diversen, vor allem pragmatischen Gründen flächendeckend kaum vorstellbar ist. Im Folgenden werden mögliche alternative Formen von Lehrwerken vorgestellt, mit denen eventuell die zwei erwähnten Nachteile der konventionellen, kurstragenden Unterrichtsmaterialien umgangen werden können, ohne dass dabei ganz auf die Unterrichtsgrundlage eines Lehrwerks verzichtet werden müsste.

Als Alternativen zu jenen Lehrwerken, die aus Deutschland in andere Länder exportiert werden und sich an ein undifferenziertes, internationales Zielpublikum richten, werde ich die so genannten Regionalwerke und jene Lehrwerke, die von einheimischen AutorInnen entworfen werden, ansprechen. Anschließend diskutiere ich kurz die so genannten offenen Lehrwerke, die ich als Alternative zu progressionsgebundenen Materialien, die den Unterrichtsablauf klar prägen – egal, ob sie nun regional oder international ausgerichtet sind –, verstehe. Während also bei den Regionalwerken und der einheimischen Lehrwerksproduktion der thematische Aspekt im Vordergrund steht, geht es bei den offenen Lehrwerken um die didaktische Darstellung des Lehrmaterials.

## **Regionalwerke**

Unter Regionalwerken versteht man die Anpassung überregionaler, im deutschsprachigen Raum entwickelter Lehrwerke an die speziellen Bedürfnisse und Lerntraditionen eines Landes beziehungsweise einer Region. Die ersten dieser Lehrwerke entstanden in den 60er Jahren im Zusammenhang mit postkolonialen Bemühungen einiger Länder im afrikanischen und asiatischen Raum. Nach

---

<sup>4</sup> Andere Nachteile und eventuelle Probleme eines Unterrichts, der sich strikt an ein vorgegebenes Lehrwerk hält, wurden von Dörthe Uphoff in ihrem Beitrag an der oben genannten Podiumsdiskussion zusammengefasst und werden hier nicht wiederholt.

<sup>5</sup> Siehe ebenfalls Beitrag von Dörthe Uphoff.

dem Fall des „Eisernen Vorhangs“ und der raschen Zunahme des Interesses an der deutschen Sprache nahm die eigene Lehrmaterialproduktion und -adaptierung auch in Osteuropa stark zu. In Brasilien gab es zu den kommunikativ ausgerichteten Lehrwerken *Themen* und *Sprachbrücke* Zusatzmaterial, das sich speziell an die LernerInnen dieses Landes richtete. Mit seinem post-kommunikativen Ansatz versucht sich derzeit die *Blaue Blume* vor allem im universitären Bereich durchzusetzen (vgl. OLIVEIRA 2006).

Grundidee der Regionalwerke ist, dass es sich um zielgruppenadäquate Lehrwerke handelt, im Gegensatz zu den internationalen, adressatenunspezifischen Lehrwerken aus Deutschland. Unabhängig von den jeweiligen theoretischen Tendenzen, an denen sie sich orientieren, werden bei der Ausarbeitung von Regionalwerken die Unterrichtsbedingungen und -methoden, sowie die Interessen und Bedürfnisse der LernerInnen des jeweiligen Landes berücksichtigt. Im Gegensatz zu den oft „germanozentrischen“ oder „DACHozentrischen“ (RÖSLER 1999: 189) aus Deutschland importierten Lehrwerken können Regionalwerke vor dem Hintergrund der heimischen Traditionen und Werte westliches Gedankengut und Weltanschauungen kritisch und vor allem kontrastiv beleuchten. Aber auch Grammatik, Syntax oder Aussprache können im Vergleich zur Muttersprache der LernerInnen behandelt werden. Der meiner Meinung nach wichtigste Vorteil von Regionalwerken im Vergleich mit internationalen Lehrwerken ist jedoch die Tatsache, dass sie von den aktuellen sprachlichen Bedürfnissen und thematischen Interessen der FremdsprachenlernerInnen ausgehen können – die ja von jenen, die sich bereits in einem der deutschsprachigen Ländern aufhalten und Deutsch als Zweitsprache lernen, unterscheiden.

Fraglich ist in diesem Zusammenhang jedoch sicherlich, inwieweit eine Adaptierung universalistischer Lehrwerke auf bestimmte Regionen überhaupt möglich ist, beziehungsweise inwieweit eine bloße Überarbeitung ausreichend sein kann, um ein in Deutschland erarbeitetes Lehrwerk den tatsächlichen sprachlichen Bedürfnissen und Kontexten der einheimischen LernerInnen anzupassen. Außerdem stellt sich die Frage, inwieweit durch die Verbreitung von Regionalwerken die Produktion von einheimischen Lehrwerken nicht noch mehr in den Hintergrund gerückt wird, als dies in vielen Ländern ohnehin schon der Fall ist.

## Einheimische Lehrwerke

Vor allem in Ländern, in denen Deutsch an öffentlichen Schulen unterrichtet wird, gibt es eine stärkere Tradition der eigenen Produktion von DaF-Lehrwerken. Dies trifft beispielsweise auf die skandinavischen Länder, auf Großbritannien und Frankreich, und in letzter Zeit auch auf die osteuropäischen Länder zu. In Brasilien gibt es kein solches Lehrwerk, das sich am nationalen Markt durchgesetzt hätte. *Deutsch für Brasilianer*, von Herbert Andreas Welker, wird ausschließlich an der Universität Brasília eingesetzt. Das an der Unicamp derzeit im Entstehen begriffene dreibändige Grundstufen-Lehrwerk *Alemão para brasileiros* (BOHUNOVSKY, BOLOGNINI)<sup>6</sup> soll Ende 2007 fertig gestellt und publiziert werden.

Auf dem Bereich der einheimischen Lehrwerke gibt es meines Erachtens noch viel zu tun. Die brasilianischen DeutschlernerInnen stellen kein homogenes Publikum dar, sie teilen sich in zahlreiche Gruppen mit unterschiedlichen Zielen, Bedürfnissen und Interessen. Man könnte drei dieser Gruppen als dominant bezeichnen: LernerInnen im universitären Bereich; Leute, die meist in deutschen Firmen arbeiten und die Sprache aus beruflichen Gründen lernen; und schließlich all jene, die deutscher Abstammung sind, die Sprache ihrer Vorfahren jedoch nicht mehr beherrschen und sich nun aus privaten Motiven mit ihr beschäftigen möchten. Hier wäre die Ausarbeitung von zielgruppengerechtem Lehrmaterial durchaus vorstellbar und wünschenswert. Mehr noch als regionale Lehrwerke könnte beispielsweise die thematische Gestaltung von einheimischem Lehrmaterial den Interessen der brasilianischen LernerInnen entgegenkommen, konkrete Fragen zum interkulturellen Kontakt behandeln, aber auch die Grammatik und Phonetik speziell auf LernerInnen ausrichten, die das brasilianische Portugiesisch als Muttersprache haben.

## Offene Lehrwerke

Unter offenen Lehrwerken verstehe ich hier all jene, die einerseits versuchen, den didaktischen Determinismus der konventionellen Lehrwerke zu vermeiden, andererseits aber doch eine Grundlage zur Umgehung der Gefahr der Beliebigkeit und des Chaos beim Spracherwerb ohne Lehrwerk, vor allem bei Anfänger-

---

<sup>6</sup> Dieses Lehrwerk entsteht im Rahmen eines Post-Doktorats der Autorin und wird von der FAPESP finanziert (Prozessnummer 03-13796-6). Nähere Informationen dazu unter: BOHUNOVSKY/BOLOGNINI 2005.

Innen, bieten möchten. Einzige Gewissheit scheint es diesbezüglich zu sein, dass zurzeit niemand weiß, „wie ein solches Lehrwerk aussehen wird“ (RÖSLER 1999: 193). Um sich darüber Gedanken zu machen, ist es allem voran sinnvoll, eine weit gefasste Definition von Lehrwerk als Ausgangspunkt zu nehmen, wie jene, die von Hans-Jürgen Krumm vorgeschlagen wurde. Seinem Verständnis nach sollte man unter Lehrwerk die „Bereitstellung von Themen, Inhalten, Sprachmitteln, Übungs- und Kontrollangeboten für das Sprachenlernen“ verstehen (KRUMM 1999: 119). Laut Krumm könnte dies „im Extremfall“ auch „eine kommentierte Liste mit World Wide Web-Adressen“ (ibid.) sein. Geht man von einer solchen breiten Definition aus, bietet sich viel Spielraum für die Entstehung neuer, innovativer und kreativer Formen von Lehrwerken.

In diesem Zusammenhang nimmt das Internet sicher eine prominente Stellung ein. Oft ist die Rede von so genannten AutorInnenpools, wo sich Interessierte an der Sammlung und permanenten Überarbeitung, bzw. Erweiterung von Lehrmaterial verschiedenster Art beteiligen könnten. Dieses Material wäre dann im Internet frei zugänglich und je nach Bedarf abrufbar. Damit könnten die Progressionszwänge eines bestimmten Lehrbuches umgangen werden, je nach Einschätzung der aktuellen Bedürfnisse der LernerInnen entscheidet der oder die Lehrende mit welchem Material gearbeitet wird. Offen bleibt die Frage, wie ein solches Lehrwerk organisiert und strukturiert werden könnte, ob und welche Art von Qualitätskontrollen angebracht wären und wie eine bestimmte Institution auf seiner Grundlage die Curriculumplanung vornehmen könnte. Geht es um die Rolle des Internets als Quelle von Lehrmaterial, so lautet dabei laut Rösler die allgemeine Leitfrage, wie man

die hypertextuellen und multimedialen Mittel nutzen [könnte], um individuellen Lernentwicklungen im Lehrmaterial Raum zu geben und bessere Darstellungs- und Vermittlungsweisen anzubieten, ohne in eine Beliebigkeit zu verfallen, die lernbehindernd ist, und ohne aus Angst vor dieser Beliebigkeit zu einer Determination wie im Papierwerk zurückzukehren, die das Potenzial der Neuen Medien sich nicht auszunutzen traut (RÖSLER 1999: 192).

Schon gefestigt scheint die Rolle des Internets als Quelle für Textmaterial aktueller Inhalte, vor allem im Bereich der „Landeskunde“, aber auch für formelle Übungen zu sein. Allein damit ändert sich schon die Rolle, die dem Lehrbuch an sich zufällt. Noch weniger als bisher sollte es als umfassendes und alleiniges Angebot für den Unterricht angesehen werden, vielmehr könnte es die Funktion einer „Leitlinie“ annehmen, als Unterstützung bei der Unterrichtsvorbereitung und der Materialrecherche, aber auch als Grundlage für autonomes Lernen, da

es helfen kann, eine allzu große Lehrerzentriertheit im Unterricht zu umgehen. Dies wäre bereits ein erster Schritt in Richtung offene Lehrwerke.

Eine in diesem Zusammenhang relevante Position vertritt N. S. Prabhu. Er unterscheidet zwischen *course material* und *source material* (PRABHU 1988). Unter ersterem ist das traditionelle, kurstragende und progressionsgebundene Lehrwerk zu verstehen. Als ein Hauptproblem solcher *course materials* nennt Prabhu die zu sehr ins Detail gehenden Angaben dazu, wie das angebotene Material im Unterricht zu verwenden sei. Je detaillierter die didaktischen Angaben im Lehrbuch, desto genauer würde sich der Lehrer daran halten, was der angestrebten Flexibilität und Situationsangepasstheit im Unterricht entgegenwirken würde. Außerdem, so Prabhu weiter, sei die Progression in *course materials* so gestaltet, dass man bei jeder Lektion davon ausgehen müsse, dass der gesamte Input der vorhergehenden Lektionen von den LernerInnen bereits beherrscht werde (vgl. ebd.). Dies entspräche nicht der Realität – weder kann man im Vorhinein bestimmen, welches Input vom Lerner tatsächlich behalten wird, noch wären die Resultate diesbezüglich unter verschiedenen Lernern vergleichbar.

Prabhu schlägt als machbare Alternative die Ausarbeitung von *source material* vor. Dieses sei dadurch charakterisiert, dass es eine große Bandbreite von Input anbietet, ohne fixe Progressionsvorgaben und ohne allzu detaillierte didaktische Angaben. Unterschiedliche Schwierigkeitsniveaus könnten in einem Kapitel verarbeitet werden, wobei explizit davon ausgegangen wird, dass man im Unterricht nicht das gesamte Material verwendet. Die Entscheidung, welches Material wann und wie verwendet werden würde, läge beim Lehrenden. Dies würde flexibles, individuell unterschiedliches und der jeweiligen Lernsituation angepasstes Arbeiten fördern. Statt mechanischem und automatischem Unterrichten nach Lehrbuchvorgaben sollte *source material* dezidiert dazu anregen, die pädagogische Sensibilität des Lehrenden in Übereinstimmung mit den Bedürfnissen der Lernenden als Schlüsselbegriff des Unterrichtsgeschehens zu definieren.

Als mögliche Formen von *source material* könnte ich mir beispielsweise eine lose Sammlungen von Texten mit inhaltlicher Gestaltung vorstellen, oder Bücher mit nur einer Art von Aktivitäten (Rollenspiele, Projektarbeiten, etc.) oder solche, die als Basis für die Gestaltung von Klassenaktivitäten dienen – mit welchen Texten diese Aktivitäten dann tatsächlich durchgeführt werden, läge beim Lehrenden. Solche Art von Lehrmaterial gibt es schon und wird auch verwendet, meist jedoch als Zusatzmaterial zu einem konventionellen Lehrbuch. Folgt

man der Argumentation Prabhus, so wäre die Gestaltung des Unterrichts ausschließlich auf Basis solcher Art von Lehrmaterial sinnvoll.

## Perspektiven

Obwohl, vor allem von Vertretern konstruktivistischer Lehr- und Lerntheorien, die Verwendung von konventionellen Lehrwerken stark kritisiert wird – und die Lehrbuchdominanz im DaF-Unterricht im Laufe der letzten Jahrzehnte eindeutig zurückgegangen ist –, so ist doch festzustellen, dass sich ein Unterricht ohne Lehrwerk bislang nicht durchgesetzt hat. Der Lehrbuchmarkt wird, zum Beispiel in Brasilien, eindeutig von traditionellen, international ausgerichteten Lehrwerken dominiert. Das Internet und andere Medien werden zunehmend im Unterricht genutzt, inwieweit dies zu einer Zunahme der Interaktivität und der Effektivität des Unterrichts geführt hat, bleibt zu diskutieren.<sup>7</sup> Geht man davon aus, dass die Unterrichtsgestaltung (inklusive die Verwendung von Lehrwerken) von der jeweiligen Unterrichtssituation abhängig gemacht werden soll – und dies war der Ausgangspunkt dieses Beitrages – so wäre es meiner Meinung nach begrüßenswert, darüber nachzudenken, ob im DaF-Unterricht in Brasilien nicht eine größere Bandbreite didaktischen Materials wünschenswert wäre. Sowohl im thematischen als auch im methodologischen Sinn könnte eine Diversifizierung und Regionalisierung zu einer zunehmenden Anpassung an die sprachlichen Bedürfnisse und Interessen der LernerInnen führen.

## Literatur

BAUSCH, Karl-Richard (Hg.). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, Narr, 1999.

BOHUNOVSKY, Ruth / BOLOGNINI, Carmen Zink. „Deutsch für Brasilianer: Begegnungen mit dem Fremden als Vorbereitung für interkulturelle Kompetenz“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 10 (3), 2005, 14 pp. Abrufbar unter <<<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/BohunovskyBolognini2.htm>>>

---

<sup>7</sup> Zu CD-Roms im DaF-Unterricht meint Rösler beispielsweise, dass diese oft „weit hinter den Stand der entsprechenden Papierdidaktik zurückfallen“, während Beiträge im Internet oft nur „abgebildetes Papier“ seien (RÖSLER 1999: 191).

KRUMM, Hans-Jürgen. „Zum Stand der Lehrwerksforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache“. In: BAUSCH, Karl-Richard (Hg.). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 1999, 119-128.

OLIVEIRA, Paulo. “À procura da Flor Azul no ensino da língua alemã”. In: *Projeto* 44 (2006) 13-23.

PRABHU, N.S. “Materials as support: materials as constraint“. In: *Guidelines*, vol. II (1) 1988, s.p.

RÖSLER, Dietmar. „21 Anmerkungen zur Entwicklung von Lehrmaterialien im Kontext der Neuen Medien“. In: BAUSCH, Karl-Richard (Hg.). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, Narr, 1999, 189-196.

TÖNSHOFF, Wolfgang. „Lehrwerke heute: Auslaufmodell oder Innovationsträger?“. In: BAUSCH, Karl-Richard (Hg.). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, Narr, 1999, 226-231.

WELKER, Herbert Andreas. *Deutsch für Brazilianer – Alemão para brasileiros*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília (Série Textos Universitários), 1988.

### Beitrag 3

#### Lehrwerke und Lehrerautonomie

(Dörthe Uphoff)

In meinem Beitrag möchte ich auf einige wichtige Eigenschaften konventioneller, das heißt kurstragender und international ausgerichteter Fremdsprachenlehrwerke hinweisen und diese besonders im Hinblick auf die Rolle der Lehrperson im Unterricht hinterfragen. Ich betone dabei, dass meine Vorbehalte gegenüber konventionellen Lehrwerken grundsätzlicher Natur sind und sich an kein spezifisches Lehrbuch richten.

## Zentrale Stellung des Lehrwerks

Nach NEUNER (1999: 160) bestimmt ein Lehrwerk "wie kein anderer Faktor das, was im Fremdsprachenunterricht geschieht". Zu den Funktionen, die ein Lehrwerk übernimmt, zählt der renommierte DaF-Didaktiker zum Beispiel die Festlegung der Unterrichtsziele, die Auswahl von Lerninhalten und deren Abstufung (Progression), die Bestimmung der Methodik sowie die Einflussnahme darauf, was und wie bewertet werden soll.

In neueren lerntheoretischen Ansätzen, wie zum Beispiel dem Konstruktivismus (vgl. WOLFF 1997), wird diese zentrale Stellung des Lehrwerks jedoch als nachteilig angesehen, da man davon ausgeht, dass Lernprozesse durch eine reiche und authentische Lernumgebung besser gefördert werden können als durch einen zu sehr durch das Lehrwerk vorstrukturierten sprachlichen Input. Da Lernprozesse individuell stark variieren können, wird außerdem argumentiert, dass der Fremdsprachenunterricht im Prinzip mehrere Lernwege ermöglichen und sich nicht auf die vom Lehrwerk vorgeschriebene Progression beschränken sollte. Aus diesen und anderen Gründen plädiert WOLFF (1997, These 18) für eine "allmähliche Loslösung vom Lehrwerk als Leitmedium".

## Lehrwerke und Lehrende

Für Lehrende sind Lehrwerke jedoch zunächst einmal eine große Hilfe, da sie ihnen die Makroplanung des Unterrichts zu einem beträchtlichen Teil abnehmen und auch den zeitlichen Aufwand der täglichen Unterrichtsvorbereitung (Mikroplanung) stark verringern, indem sie Inhalte und Aufgabenformen anbieten, die die Lehrperson so nicht mehr selbst entwickeln muss.

Nach PRABHU (1989) garantieren Lehrwerke in einem traditionellen Sinne außerdem die Qualität des Fremdsprachenunterrichts, da sie einen erprobten, von Fachleuten entwickelten Lernweg anbieten, der auch von einem zum Beispiel noch unerfahrenen Lehrer mit Erfolg nachgezeichnet werden kann.

PRABHU (1989) argumentiert jedoch, dass ein Lehrwerk der Lehrperson zu viele pädagogische Entscheidungen abnimmt, wodurch die Gefahr entsteht, dass das Unterrichten zu sehr zu einer Routine oder quasi mechanischen Handlung wird. Nach PRABHU (1989) ist es nämlich nicht so sehr das Material an sich, das den Lernerfolg fördert, sondern in erster Linie das "pädagogische Urteil" (*'pedagogical judgement'*) der Lehrperson, welches sich in der Art und

Weise zeigt, wie diese die Bedürfnisse und Interessen der Lerner/innen einschätzt und darauf aufbauend den sprachlichen Input und das Unterrichtsgeschehen ausrichtet. Es ist meiner Ansicht nach offensichtlich, dass hier ein Konfliktpotenzial besteht zwischen dem, was ein international ausgerichtetes, kurstragendes Lehrwerk vorgibt und was der/die Lehrende in einer konkreten Lerngruppe für angemessen und erfolgversprechend hält. Dem Prabhuschen Qualitätsbegriff zufolge brauchen Lehrende also mehr Autonomie in der Planung und Ausgestaltung von Fremdsprachenunterricht als konventionelle Lehrwerke es ihnen zugestehen. Diese These ist sicher nicht unstrittig und bedarf weiterer Diskussion, was im Rahmen dieses Artikels nicht geleistet werden kann.

### **Lehren ohne Lehrwerk?**

Die Vorbehalte des indischen Wissenschaftlers PRABHU gegenüber kurstragenden Lehrwerken sind sicher nicht neu und werden auch innerhalb der DaF-Didaktik des öfteren angesprochen. FUNK (2001: 279) zählt zum Beispiel mehrere Kritikpunkte aus verschiedenen Forschungsrichtungen auf und bemerkt, dass "die Lehreräußerung *'Ich unterrichte ohne Lehrbuch!'* gemeinhin als Ausweis fachlicher, pädagogischer und kreativer Eigenständigkeit gewertet" wird. Dennoch hält der DaF-Didaktiker (2001: 279) den Verzicht auf herkömmliche Lehrwerke, die Inhalte und Progression vorschreiben, für keine praktikable Alternative, da so die Lernprozesse zu unstrukturiert ablaufen könnten.

Und wirklich ist es nicht schwer, Gefahren des Unterrichtens ohne kurstragende Lehrwerke auszumachen. Neben dem von FUNK angesprochenen 'Schwimmen im Stoff', erhöht sich wahrscheinlich auch der Aufwand bei der Stundenvorbereitung, ganz zu schweigen davon, dass die ungewohnte Planungsarbeit vermutlich viele Lehrende zunächst einmal überfordern könnte.

Dennoch bin ich der Meinung, dass wir vom Unterrichten ohne konventionelles Lehrwerk nicht genug wissen, als dass wir diese Alternative schlicht und einfach ablehnen könnten. Ich kenne mit SCHROTH-WIECHERT (2001) nur eine Forschungsarbeit, die sich mit diesem Thema (bezogen auf die DaF-Didaktik) schwerpunktmäßig befasst.

## Lehrerautonomie

Für viel gewinnbringender als über ein pauschales “mit” oder “ohne” Lehrwerk zu diskutieren, halte ich es zu diesem Zeitpunkt deshalb, darüber nachzudenken, inwieweit kurstragende Lehrwerke, die Ziele, Inhalte und Progression vorgeben, Lehrende daran behindern, ihr “pädagogisches Urteil” (nach PRABHU) zur Anwendung zu bringen und welche Auswirkungen dies auf den Fremdsprachenunterricht hat. Es ist meiner Ansicht nach bezeichnend, dass nach Jahren der Hochkonjunktur der “Lernerautonomie” das Gegenstück der “Lehrerautonomie” immer noch kaum Beachtung findet.

## Literatur

FUNK, Hermann. “Das Ende ist nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke”. In: FUNK, Hermann / KOENIG, Michael (Hg.). *Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*. München, iudicium 2001, 279-293.

NEUNER, Gerhard. “Lehrmaterialforschung und –entwicklung – Zentrale Bereiche der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts”. In: BAUSCH, Karl-Heinz et al. *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen, Narr 1999, 158-167.

PRABHU, Nagore. “Materials as support, materials as constraint”. In: *Guidelines* 11/1989, 66-73.

SCHROTH-WIECHERT, Sigrun. *Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht ohne Lehrwerk für heterogene LernerInnengruppen im Zielsprachenland unter besonderer Berücksichtigung des interkulturellen Ansatzes*. Frankfurt/Main et al., Lang 2001.

WOLFF, Dieter. “Instruktivismus vs. Konstruktivismus. Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen”. In: MÜLLER-VERWEYEN, Michael (Hg.). *Neues Lernen – Selbst-gesteuert - Autonom*. München, Goethe-Institut 1997, 45-52:

<http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Wolf.htm>.

## Beitrag 4

### Notwendigkeit und Möglichkeit von Regionalen Lehrwerken für Brasilien

Georg Dietrich

#### Das Lehrwerk als Medium des DaF -Unterrichts

##### 1. Kleiner Abriss der Lehrbuchhistorie

Der Charakter kurstragender Lehrwerke der vergangenen 50 Jahre gibt, oft mit Verzögerung, den Stand der didaktischen Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) wider.

Das Werk der Ureltern dieses Genres, Frau Dora Schulz und Herr Heinz Griesbach, war noch tief im muttersprachlichen Deutschunterricht verhaftet. Bald aber begann mit BRAUN/NIEDER/SCHMOE die Phase der anwendungsbezogenen Lehrwerke, nach und nach entstanden Zusatzmaterialien, der Patterndrill war Ausdruck für die wachsende Bedeutung des Mündlichen, aus Mangel an geeigneten Zusatzmaterialien produzierten die DaF -Lehrer eigene Materialien, aus denen zum Teil eine neue Generation von Lehrwerken entstand.

*Sprachkurs Deutsch, Deutsch aktiv* und *Themen* besetzten das Feld, die Grammatik begann zu Gunsten der Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören zurück zu treten, die Hochsprache zugunsten der authentischen Sprachverwendung, die Farbe als Gestaltungsmittel hielt Einzug. Einkaufen und Bankgeschäfte gestalteten landeskundliche Inhalte zu einer Zeit, als man längst schon sprachlos seine Waren in den Einkaufswagen legen konnte und der Preis dafür im Kassendisplay erschien, so dass sich auch diese Sprachhandlung erübrigte, wie auch das Gespräch am Bankschalter von der Scheckkarte ersetzt wurde.

Mit *Sichtwechsel, Die Brücke* und *Stufen* zog der Begriff der Interkulturalität in die didaktische Diskussion und damit in die Lehrwerke ein, „Lilaland“ als Versuch, Fremdheit zu erkennen (*Die Brücke*) und sich als Voraussetzung dafür über die eigene Kultur Gedanken zu machen, bevor man sich dem Fremden näherte, wurde zum *sine qua non* des Sprachunterrichts (*Sichtwechsel*). In wissenschaftlichen Veröffentlichungen des Fachs DaF erschien das Adjektiv „inter-

kulturell“ mit immer höherer Frequenz. Enzensbergers *Die Suche*, ein didaktisierter Kriminalroman, galt als exotische Ausnahmeerscheinung, die nach zu kurzer Zeit wieder aus den Lehrsälen verschwand.

Bis zum Jahrtausendwechsel galt die *Kontaktschwelle* des Europarats und die *Wortliste Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* als der inhaltliche Rahmen für den Grundstufenunterricht, die Lehrwerke dieser Zeit richteten ihre Inhalte mehr oder weniger komplett danach aus.

Neuerscheinungen wie *Moment mal*, *Stufen* und zahllose Bearbeitungen bereits bestehender Lehrwerke mit dem Adjektiv „neu“, „aktuell“ zeugten von einem gewissen Unbehagen in der damaligen Lehrbuchsituation, aber auch vom Beharrungsvermögen der Verlage, wirklich Neues entstand nicht.

Auch nach der Veröffentlichung des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ (GER) zögerten die meisten Verlage, völlige Neuentwicklungen auf der Grundlage des GER in Angriff zu nehmen, lieber wurden die bestehenden Lehrwerke mit Aufklebern versehen, die die Lehrer davon überzeugen sollten, dass auch dieses Lehrwerk dem GER bereits entspricht. Doch bei genauer Betrachtung ‚war nicht das drin, was außen drauf stand‘.

Erst ab 2005 kamen Lehrwerke, wie *studio-d* und *genial* auf den Markt, die bei einer genauen Prüfung durch den Praxistest (Pilotkurse) zeigten, dass sie auf der Grundlage des GER erstellt worden waren.

Bei der Analyse dieser beiden Lehrwerke im Vergleich mit den herkömmlichen zeigte sich, dass der GER einen umfassenden Paradigmenwechsel im Bereich der Inhalte und der Progression vollzogen hatte, der in der Praxis neue Verfahren in Methodik und Didaktik erfordert.

## **2. Zentrale, lokale oder gar keine Lehrwerke?**

Das vorhergehende Kapitel sollte deutlich machen, dass die Geschichte zentraler Lehrwerke einem Prozess der Anpassung und ständigen Weiterentwicklung unterworfen war und ist, und durch Konkurrenz und Diversifizierung ein deutlich gesteigener Qualitätsstandard erreicht wurde.

Abgesehen davon ist die Eignung dieser zentralen Lehrwerke im Ausland nicht unwidersprochen. Ich beginne mit dem letzten Punkt der Kapitelüberschrift, der während des Podiumsgesprächs eingebracht und vertreten wurde.

Sicherlich richtig ist die Behauptung, ohne Lehrbuch könne den Bedürfnissen der Lerner besser Rechnung getragen werden, da so es möglich sei, thematisch 100%ig auf diese Bedürfnisse einzugehen. Dies könnten die zentralen und weltweit eingesetzten Lehrwerke nur sektoral leisten, lokale schon eher. Ich werde später noch darauf eingehen. Ohne kurstragendes Lehrwerk zu unterrichten biete auch die Möglichkeit, der eigenen Progression der Lerner zu entsprechen.

Dagegen sprechen allerdings Fakten, die ich hier verdeutlichen möchte:

- Selbst wenn die Lehrkraft in der Lage wäre, den Fortgang eines Kurses sozusagen im Kopf zu haben, zu internalisieren, bleibt dem Lerner keine Möglichkeit zur Nacharbeit, Arbeitsblätter sind dafür kein effizienter Ersatz.
- Zusatzmaterialien wie Ton und Bild oder Ähnliches können zwar aus Lehrwerken ‚entliehen‘ werden, bedürfen allerdings der genauen Evaluation, damit sie „passen“.
- Dass selbst im universitären DaF-Unterricht kurstragende Lehrwerke den Unterricht effizienter gestalten, zeigen die Ergebnisse der Einführung der adaptierten „Blauen Blume“ an der UNICAMP.
- Viel schwerwiegender allerdings ist das Argument, dass in Institutionen, in denen die Kurse aufeinander aufbauen, der Unterricht ohne kurstragende Lehrwerke dazu führen würde, keine homogenen Lerngruppen mehr bilden zu können, wodurch die Effizienz eines Kursabschnitts nicht mehr gesichert wäre. Dazu kommt, dass der GER fordert, explizit Lehrziele anzustreben, die einerseits eine Überprüfung der Effizienz ermöglichen, andererseits aber auch dem Lerner ermöglichen, seinen eigenen Lernstand an Hand des Lehrwerks zu überprüfen.
- Lehrwerke haben Tests und Erprobungen durchlaufen, viele Experten haben ihre Expertise zur Verfügung gestellt, sie bieten umfangreiche Zusatzmaterialien und Lernhilfen, meist auch online an, was ohne Lehrbuch nicht zu ersetzen ist.

Sicherlich ist das Argument, zentral erstellte und weltweit eingesetzte Lehrwerke könnten die spezifischen Bedürfnisse aller Lernergruppe nicht abdecken, nur teilweise zu entkräften. Es versteht sich zwar von selbst, dass der Lehrer mit angepassten, möglichst aktuellen Zusatzmaterialien auf die Bedürfnisse seiner Lerner eingeht, nur, was die kurstragenden Inhalte, wie auch den methodisch-didaktischen Ansatz betrifft, ist der Lehrende an das Buch gebunden. Hier

taucht die grundsätzlich Frage auf, ob der Lerner mit der ihm fremden Methodik-Didaktik, bzw., mit der inhaltlichen und methodisch-didaktischen interkulturellen Distanz selbst ‚fertig‘ werden muss.

Für die Beantwortung dieser Frage halte ich die grundsätzliche Unterscheidung zwischen den beiden Zielgruppen, Schülern einerseits und erwachsenem Lerner andererseits, für notwendig.

### **3. Bildungsauftrag, Zielgruppen und Lernziele**

#### **3.1 Schulen**

Der Bildungsauftrag der Schule wird von den Zielen des Gemeinwesens definiert. Diese wiederum sind einerseits bestimmt durch das Menschenbild, das diesem Auftrag zu Grunde liegt, andererseits durch die Ziele, die das Gemeinwesen für sich und seine Entwicklung selbst verfolgt, also politische Ziele, wie zum Beispiel das „Sprachengesetz zur Einführung des Spanischen in die Schulen als Pflichtangebot (LEI N°. 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.)

So besteht für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in den brasilianischen Schulen grundsätzlich eine gemeinsame Grundlage, wenn auch die lokalen Bedingungen und Ausprägungen durchaus unterschiedlich gestaltet sein können. Da 90% der brasilianischen Schulen mit Deutsch als Fremdsprache im Süden oder Südosten Brasiliens liegen, kann hier von weitgehend gleichen Rahmenbedingungen ausgegangen werden.

Das an den Bedingungen und Voraussetzungen der Schüler orientierte Lehrwerk ist auch deshalb von hoher lernpsychologischer Relevanz, da diese Altersgruppe, trotz weltweiter Informationsmöglichkeit durch das Internet noch viel stärker in der regionalen sozioökonomischen Wirklichkeit verankert und orientiert ist, als erwachsene Lerner, die sich bereits eine größere Welterfahrung angeeignet haben. Die pädagogisch unorganisierte Konfrontation mit der interkulturellen Distanz wirkt so nur als Lernhindernis.

Auch aus dem Blickwinkel der Lehrpersonen stellt sich, wenn auch reduziert, diese Problematik. Die Praxis der Arbeit der Bildungskoooperation des Goethe-Instituts, wie auch die der der Fachberatern der ZfA zeigt, dass zentral erstellte Lehrwerke nicht selten auch für Lehrkräfte eine schwer zu meisternde, didaktisch-methodische Hürde darstellen und die interkulturelle Distanz nur sehr schwer zu reduzieren ist. Ein an den Bedürfnissen der Lerner und damit auch der Lehrer orientiertes Lehrwerk bietet die Chance, die Lehrer an diesem Lehr-

werk zu schulen, womit die Akzeptanz dieser Lehrmaterialien für die Lehrer und das Erreichen der Unterrichtsziele besser gesichert werden kann.

Aus diesen Gründen erscheint es sinnvoll und wünschenswert, Lehrwerke zu produzieren, die an den gemeinsamen Bedürfnissen der Lerner und Lehrer orientiert sind und gleichzeitig dem offiziellen Bildungsauftrag entsprechen.

### **3.2 Tertiärer Lernbereich**

Für den Unterricht mit erwachsenen Lernern an Universitäten und im tertiären Sektor stellen sich sowohl die Voraussetzungen und Grundlagen, wie auch die Ziele anders dar. Diese Zielgruppe lernt, im Gegensatz zu den meisten Schülern, Deutsch aus einer Primärmotivation heraus. Die Ziele, die mit der Beherrschung der deutschen Sprache angestrebt werden, sind mehr oder weniger genau fokussiert und bedürfen zur Realisierung spezifischer Inhalte und Methoden, wobei im Gegensatz zu Schülern bereits eine erweiterte Welterfahrung vorausgesetzt werden kann, die eine schrittweise Annäherung an die interkulturelle Konfrontation erlaubt. Diese Konfrontation bezieht sich nicht nur auf den interkulturell inhaltlichen Bereich, sondern auch, wie schon unter Kapitel 2 betont, auf die Methodik und Didaktik, die sich in weltweit eingesetzten Lehrwerken als z.T. sehr deutsch manifestiert, ohne dass ich dies an dieser Stelle weiter ausführen möchte und kann.

Die Zielgruppe der Studenten, die Deutsch lernt, lässt sich mindestens in zwei weitere Gruppen aufteilen: Die Studenten der Germanistik und jene, die im Zusammenhang mit ihren Studienfächern Deutsch lernen und möglicherweise die Aussicht auf Teilnahme an Austauschprogrammen mit deutschsprachigen Ländern haben.

Hier kommen die weltweit eingesetzten Lehrwerke zum Einsatz, wobei es sich von selbst versteht, dass auch hier eine sorgfältige, zielgruppenspezifische Auswahl unter diesen Lehrwerken getroffen werden muss. Ein vorbildliches Beispiel zeigt sich in der Wahl der UNICAMP mit dem Werk „Blaue Blume“, das für die Bedürfnisse des interfakultativen Unterrichts an dieser Universität leicht adaptiert wurde.

Ähnliche Voraussetzungen für den Einsatz zentral erstellter Lehrwerke treffen auf die Gruppe der Berufstätigen zu, bei denen der Kontakt mit ‚Deutschem‘ im Zentrum des Interesses steht, seien es schriftliche, fernmündliche oder direkte persönliche Kommunikationssituationen, die bewältigt werden müssen.

Hier ermöglichen zentral erstellte Lehrwerke den Kontakt und die Auseinandersetzung mit der interkulturellen Differenz, im methodisch-didaktischen Bereich als Teilmenge der gesamten interkulturellen Differenz, wie auch im inhaltlichen Bereich des Lehrwerks. Vor allem Lehrwerke, die nach dem GER erstellt worden sind, stellen die situative Anforderung in den Mittelpunkt.

#### **4. Fazit**

Unter Fachleute kursiert der nicht ganz ernst zu nehmende Spruch, ‚dass ein wirklich guter Lehrer auch mit den Telefonbüchern von Berlin einen guten Unterricht machen kann‘. Dazu möchte ich auf meine Ausführung im Abschnitt 2 verweisen und feststellen, dass ein kritischer Lehrer die Schwachstellen eines Lehrbuchs erkennen und ausgleichen kann und muss.

Dies hat allerdings dort seine Grenzen, wo Lernziele des Lehrwerks dem Bildungsauftrag der Schulen nicht entsprechen und sowohl die Lehrbuchthemen, wie auch die Methodik-Didaktik den Lerner mit einer unüberwindbaren Fremdheit konfrontieren.

Ein regionales Lehrwerk, erstellt von dafür geeigneten und erfahrenen Schulpraktikern aus den Schulen Brasiliens, kann meines Erachtens den Unterricht Deutsch als Fremdsprache an den Schulen effizienter und damit attraktiver gestalten und gleichzeitig den vom Gemeinwesen beabsichtigten Bildungsprozess zielorientierter verfolgen.

Man könnte sich ein Lehrbuchteam aus einer Mischung von erfahrenen Schulpraktikern und jungen, frisch aus der Ausbildung kommenden Lehrern vorstellen, das im Auftrag eines oder mehrerer Bundesländer, zum Beispiel Parana, Rio Grande do Sul und Santa Catarina, den Auftrag und die Ressourcen erhält, für noch zu definierende Schulstufen ein Lehrbuch zu erstellen. Bei Bedarf kann eine Zusammenarbeit mit den Mittlerorganisationen des StADaF (Goethe-Institut, DAAD, ZfA) in Betracht gezogen werden.

Da vorausgesetzt werden kann, dass in diesen Lehrwerken die neuesten methodisch-didaktischen Erkenntnisse einfließen, könnten an diesem Lehrwerk sowohl die in Ausbildung befindlichen Lehrer, wie auch die bereits im Beruf stehenden geschult werden und so ein hohes Leistungsspektrum hervorgebracht werden.

Daher halte ich die Erstellung von regionalen Lehrwerken für Schulen mit Deutsch als Fremdsprache in Brasilien für ein prioritäres, bildungspolitisch relevantes Ziel.

## Literatur

AUFDERSTRASSE, Hartmut. *Themen: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. München, Hueber. 1976. Bd. 1.

BRAUN, Korbinian / NIEDER, Lorenz / SCHMÖE, Friedrich. *Deutsch als Fremdsprache IA Grundkurs*. Bd. 1. Stuttgart, Ernst Klett Verlag 1970.

EISMANN, Volker. u.a. *Die Suche: Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Bd.1. Berlin, Langenscheidt 1993.

FUNK, Hermann. / KOENIG, Michael. *Genial A1 : Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*. Bd.1. Berlin u.a., Langenscheidt 2002.

FUNK, Hermann / KUHN, Christina / DEMME, Silke. *Studio d: Deutsch als Fremdsprache*. Bd.1. Berlin, Cornelsen 2005.

FUNK, Hermann / KOENIG, Michael. *Eurolingua Deutsch*. Berlin, Cornelsen 1997. Bd.1.

GRIESBACH Heinz. *Deutsch mit Erfolg. Lernprogramm für Erwachsene*. Berlin, Langenscheidt 1958.

HÄUSSERMANN, Ulrich / DIETRICH, Georg u.a. *Sprachkurs Deutsch 1: Unterrichtswerk für Erwachsene*. Bd.1. Frankfurt am Main, Diesterweg 1977

MÜLLER, Martin / RUSCH, Paul / SCHERLING, Theo. *Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Bd.1. Berlin u.a., Langenscheidt 1998.

NEUNER, Gerd. u.a. *Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene*. Bd.1. Berlin u.a., Langenscheidt 1980.

VORDERWÜLBECKE, Klaus / VORDERWÜLBECKE, Anne. *Stufen International: Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene*. Bd.1. Stuttgart, Klett International 1997.

## Moderation

(Paulo Oliveira)

Es ist sicherlich nicht leicht, die in der Podiumsdiskussion vorgebrachten Argumente unter einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Wenn es einen Konsens gäbe, bestünde er darin, dass man sich davor hüten sollte, extreme Positionen zu verteidigen – was ohnehin eine Binsenwahrheit wäre. Dennoch möchte ich

versuchen, ein paar ganz allgemeine Punkte festzuhalten. Die verschiedenen Standpunkte tragen in sich die Perspektive des Ortes, aus dem sie formuliert werden. Deswegen dürfen manche Unterschiede größer erscheinen, als sie *de facto* sind, aber auch manche vermeintliche Nähe mag trügerisch sein und große Differenzen in sich verbergen. So fern zum Beispiel die Betonung der Diskursivität des Lehrers in der Rede von Carmen Zink Bologinini von der Verteidigung der Vorteile von Lehrwerken in den Aussagen von Georg Dietrich scheinen mag, so meine ich, beide Redner würden sich einig sein im Verständnis, dass internationale Lehrwerke die von Dörthe Uphoff erforderte Lehrerautonomie eher erschweren – da sie die lokalen Bedingungen (mit unter die besonderen Interessen der Lernenden und ihren historischen Standpunkt) *per definitionem* nicht berücksichtigen können. Und dass diese Lehrerautonomie ein Desiderat in der DaF-Didaktik ist, dürfte im Sinne aller Vortragenden sein. Zu fragen ist jedoch, wie man diese *Lehrerautonomie* am besten fördern kann. Denn die Diskussion um die *Lehrerautonomie* hat gezeigt, dass sie nicht einfach vorausgesetzt werden darf (weswegen viele Ansätze in diese Richtung in Brasilien fehlgeschlagen sind), sondern eher langsam und mühselig aufgebaut werden muss – und zwar durch tiefgehende Änderungen in der Form, wie wir DaF-LehrerInnen arbeiten, was mitunter auch den Umgang mit Lehrwerken betrifft. Doch die Faktoren, die im Spiel sind, reichen weit über rein didaktisch-methodische Fragen hinaus. Die von Ruth Bohunovsky aufgezeigte Tatsache, dass manche Länder eine starke Tradition von einheimischen Lehrwerken haben (was in Brasilien nicht der Fall ist), deutet auf die Wichtigkeit von Faktoren wie Schulsystem (wird Deutsch in der Schule als reguläres Fach gelernt?) und Absatzmarkt hin. Was ist dann zu tun?

Dass ein kompetenter Lehrer auch mit dem Berliner Telefonbuch einen guten DaF-Unterricht geben kann, ist eine überspitzte Formulierung, die an die von Georg Dietrich aufgezeigten Grenzen stößt: Es gibt ja unterschiedliche didaktische Ansätze und Lehr-/Lerntraditionen, die darüber entscheiden, nicht nur, was und wie gelernt werden soll, sondern auch, was überhaupt Lernen *ist*. Gäbe es diese Unterschiede nicht, dann hätten wir ganz auf unsere Podiumsdiskussion verzichten können. Die gute Frage ist also, welche Ansätze am besten mit den lokalen Bedingungen zu vereinbaren sind, und welche Möglichkeiten man hat, diese Ansätze zu konkreten Lehrmaterialien und -praktiken werden zu lassen. Dass die Entwicklung beziehungsweise Bereitstellung von geeigneten Lehrmaterialien für den DaF-Unterricht wichtig ist, würde sicherlich keiner der

Vortragenden bestreiten – denn sie alle arbeiten an dieser Front. In diesem Sinne begrüße ich alle in der Podiumsdiskussion erwähnten Initiativen, vom schon existierendem Projekt *Alemão para brasileiros* von Ruth Bohunovsky bis hin zu Georg Dietrichs Vorschlag der Entwicklung eines einheimischen Lehrwerks zum Einsatz im Schulbereich im Süden oder Südosten Brasiliens. Nimmt man die von Carmen Zink Bolognini und Dörth Uphoff gestellten Forderungen an die Lehrperson ernst, so hätte man beim Letzteren die Gelegenheit, nicht nur konkrete Materialien zu entwickeln, sondern auch die Lernziele für dieses spezifische Zielpublikum überhaupt in aller Tiefe zu diskutieren. Hier wäre zum Beispiel ein Kompromiss zwischen der Forderung nach Internationalität (etwa im Sinne vom GER) und der Anerkennung der Existenz einer unabdingbaren lokalen Perspektive (Deutsch als *Fremdsprache*, nicht als *Zweitsprache*) zu erzielen. Um wirklich in die Realität einzugreifen, wäre die Zusammenarbeit von Universität, brasilianischen Schulbehörden und deutschen Mittlerorganisationen nicht nur wünschenswert, sondern eine grundlegende Prämisse. Denn ohne eine derartige Vernetzung liefe die Initiative Gefahr, mangels Flächendeckung im Rahmen zu enger lokaler und institutionaler Grenzen stocken zu bleiben.

Auf jeden Fall scheint die Zeit reif, den Stellenwert von DaF-Lehrwerken in Brasilien nicht nur zu diskutieren, sondern auch zu verändern. Darum ist zu hoffen, dass manche Anregungen aus unserer Diskussion auch ihren gebührenden Platz in unserer gängigen Praxis finden. Die Bedingungen dafür sind sicherlich gegeben, nun heißt es, die guten Ideen Wirklichkeit werden zu lassen.