

***Blaue Blume*: Ein differenziertes Lehrwerk über den kommunikativen Ansatz hinaus**

Paulo Oliveira
Kathrin Schweiger
Maria Salette Mayer de Aquino
Thomas Johnen

Einführung

(Paulo Oliveira)

Der Einsatz von *Blaue Blume* an der Unicamp folgt *nicht* der Sicht beziehungsweise Logik eines Verlags, des Übersetzerteams oder eines üblichen Nutzers des Lehrwerks (eines Dozenten bzw. Kursverwalters). Es geht vielmehr darum, den *brasilianischen Kontext* mit Berücksichtigung der *Sprachlehrforschung* ernst zu nehmen und passende *institutionelle Lösungen* bereit zu stellen. *Blaue Blume* kam zu uns an die Unicamp, als wir eine neue *Sprachenpolitik* für die Universität diskutierten. Dabei sollten sowohl *Lehr-/Lernmethode* als auch *Inhalt* den *spezifischen Bedürfnissen* des *Hochschulpublikums* entsprechen. Besonderes Gewicht sei mitunter dem klaren *Fremdsprachenkontext* (\neq Zweitsprache) zu geben.

Der *Universitätsverlag* war damit einverstanden, das Material zu veröffentlichen, weil es eine adäquate Alternative für diese Nachfrage darbietet, denn es ermöglicht eine Praxis, die mit wichtigen Ergebnissen der brasilianischen Sprachlehrforschung im Einklang steht. Das *Sprachlehrzentrum* (CEL/Unicamp) setzt das Material in Kursen mit verschiedenen Formaten ein: Präsenzkurse (extensiv) und Mischkurse (*blended learning*, halb-intensive). Das *Rechenzentrum* der Unicamp (CCUEC) gibt weitere Unterstützung für Lerner im Selbststudium, im Sinne der sog. Offenen Universität (Ensino Aberto) über die Lernplattform **TelEduc**.¹ Die Materialien sind auch Lehrern und Lernern anderer Institutionen zugänglich, interinstitutionelle Arbeit ist willkommen.

Andere Einsatzformen sind durchaus *möglich*. Aber *nicht jede* Arbeitsform lässt sich einsetzen. Denn die *interne Logik* von *Blaue Blume* ordnet sich ganz

¹ Siehe den Beitrag „*Blaue Blume* mit **TelEduc**: *Blended Learning* und Vernetzung“ in diesen Annalen: OLIVEIRA (2008).

klar in ein *postkommunikatives Paradigma* ein, mit *Wiederaufwertung* von Themen, Texten, Aspekten und Methoden, die in Vergessenheit geraten waren (mit dem falschen Eindruck einer Rückkehr in die Vergangenheit) – das aber mit einer *höchst aktuellen Behandlung*, die der zeitgenössischen *Sprachlehrforschung* keineswegs fern bleibt (vgl. z.B. OLIVEIRA 2006 mit FANDRYCH 2005).

Blaue Blume ist *keine gute Wahl* für diejenigen, die mit dem herkömmlichen *kommunikativen Ansatz* und seiner Betonung der *mündlichen Kommunikation in Alltagssituationen* als Lernziel anstreben. Für dieses Publikum gibt es geeignetere Alternativen auf dem Markt. *Blaue Blume* ist auch *nicht* für ein *jüngeres Publikum* gedacht, welches sowieso durch andere Lehrwerke relativ gut bedient ist. Auf der anderen Seite kann *Blaue Blume* schon eine *sehr gute Alternative* für diejenigen sein, die noch voll im *kommunikativen Ansatz* sind und dennoch die *Bereitschaft* zeigen, die eigenen Vorstellungen etwas lüften zu lassen. Das impliziert aber, diese nicht als „grundlegend“ und „unabänderlich“ zu betrachten, sondern: 1. die *Argumente* der *postkommunikativen Haltung* als gültig oder zumindest plausibel anzuerkennen; 2. den *Lernkontext* einer *Fremdsprache* ernst zu nehmen.

Haupteigenschaften

- 1) Primat der *Rezeption vor der Produktion*, das heißt Lese- und Hörverstehen vor dem Sprechen (Schwerpunkt im herkömmlichen kommunikativen Ansatz) und dem Schreiben (ohne dessen übliche Vernachlässigung).
 - In diesem Sinne, eine gewisse *Affinität* mit den so genannten *instrumentalen Lesekursen* – aber darüber hinausgehend, da nicht nur auf das Lesen beschränkt.
 - Deswegen auch *Methodenaffinität* mit dem *kommunikativen Ansatz* unter Berücksichtigung der *vier Fertigkeiten* – auch wenn die *Prioritäten* geändert werden und der Begriff der *Kommunikation* (die ja nicht nur Mündlichkeit ist) zu seiner vollen Geltung kommt.
- 2) Arbeit mit einem etwas *elaborierteren Register*, ohne Beschränkung auf Alltagsthemen, das heißt mit *Berücksichtigung vor allem literarischer Texte und Lieder*, aber auch Zugang zu *akademischen Texten*.
- 3) Starke *spielerische Komponenten* (wie im *kommunikativen Ansatz*), ergänzt durch *ästhetische* und *kritische* Aspekte der Sprache.

- 4) Förderung der *Lernerautonomie* mittels Inferenzstrategien und Arbeitstechniken – aber vor allem durch die Anerkennung der *Muttersprache* der Lernenden als *Metasprache* (Vorteil der sprachlichen Homogenität des *Fremdsprachenkontexts*).
- 5) Entwicklung des *Sprachbewusstseins* durch Reflexion und Gebrauch metakognitiver Strategien.
- 6) Wiederaufwertung jener Aspekte, die im herkömmlichen kommunikativen Ansatz eine untergeordnete Rolle spielen, wie die Systematisierung der *Aussprache* (Phonetik) und des *Schreibens*.

Zusätzliches

- 1) *Historisch-kultureller Ansatz* unter Verwendung schon „klassischer“ Texte, wobei das Risiko eines vorschnellen Alterns (was bei „ultraaktuellen“ Materialien nicht selten vorkommt) gemindert wird.
- 2) Die ganze *Grundstufe* in *einem einzigen Band* – mit Zusatzmaterialien.
- 3) Kurze und bündige Einheiten, die unterschiedliche Herangehensweisen erlauben, sei es
 - in Intensivkursen mit steiler Progression oder
 - als „roten Faden“ mit Ergänzung durch andere Materialien.
 - Wie dem auch sei: größere Flexibilität beim Herstellen von Lehrprogrammen und Kursbeschreibungen.
- 4) *Kleinschrittige Progression* erleichtert das Selbstlernen (vgl. mit Einsatz von Internet in Deutschkursen bei SCHOMER 2005)
- 5) Systematische Arbeit mit *Hilfswerkzeugen* wie zum Beispiel einem *zweisprachigem Wörterbuch* – auch kleinschrittig und mit Wiederaufnahme in unterschiedlichen Einheiten.
- 6) Allmählicher Übergang vom Portugiesischen auf das Deutsche als *Metasprache*.

Einschränkungen

1) Wortschatzbefestigung

- Dem *Primat der Rezeption* entsprechend, gibt es *keinen thematischen Schwerpunkt* (was wiederum die Systematisierung des Wortschatzes erschwert).
- Es gibt auch *keine spezifische lexikalische Progression* mit der Möglichkeit der gezielten Wiederholung bestimmter Themen, die als wichtiger gelten würden.

2) Mündliche Produktion

- Als Folge des *Primats der Rezeption* ist die *Progression der Verstehensfertigkeiten* (Hören und v.a. Lesen) viel steiler als die der *Produktion*.
- Aufgrund des *Fehlens einer systematischen Wiederholung von Themen und Wortschatz*, gekoppelt mit dem *Fokus auf komplexere Sachverhalte*, entsteht der Eindruck, dass die mündliche Produktion nachhinkt – vor allem im *Vergleich* zur möglichen Flüssigkeit im *herkömmlichen kommunikativen Ansatz*.

Relativierung der Einschränkungen

1) Wortschatz

- Was man an aktivem Wortschatz für die unmittelbare mündliche Produktion verliert, wird durch eine große Auswahl an Inferenztechniken und rezeptivem Wortschatz ausgeglichen; auf mittlere bis längere Sicht wird der Gewinn sicherlich größer.
- Mit der *breiteren thematischen Auswahl* wird die Wahrscheinlichkeit der Berücksichtigung *direkter Interessen der Kursteilnehmer* größer. Es gehört zur Methode, diesen Übergang – der didaktisierten Situation im Lehrbuch zu den rein authentischen Materialien im *wirklichen Leben* – zu erleichtern. Umso wichtiger ist das noch, wenn man den *fremdsprachlichen Kontext* de facto ernst nimmt.
- Trotz aller Einschränkungen bleibt der *gelernte Wortschatz* sicher größer als in den sog. instrumentellen Lesekursen, vor allem dank der *Berücksichtigung der vier Fertigkeiten*.
- Und überhaupt: Wenn der Ansatz seinen *Schwerpunkt auf die Rezeption* (nicht selten *selektiv*) setzt, sollte keine Erwartung entstehen, man solle

„alles“ verstehen bzw. erklären. Wer sich bei solchen Prämissen nicht wohl fühlen kann, sollte die Finger von der Methode lassen.

2) Mündliche Produktion

- Man darf nicht die *Erwartung* haben, die mündliche Produktion weniger zu betonen und dabei die gleichen Resultate zu erzielen.
- *Zur Erinnerung*. Das relativ fließende Sprechen im herkömmlichen *kommunikativen Ansatz* stützt sich auf dem Trick, das thematische Universum auf alltägliche Situationen zu reduzieren – welche im *fremdsprachlichen Kontext* eigentlich „abstrakter“ sind (sie werden nicht zu Wirklichkeit – auf Deutsch – für die Mehrzahl der Lernenden).
- Deswegen sollten die *Erwartungen angepasst* werden: Das *Sprechen* wird notgedrungen weniger fließend. Die Rolle der Oralität ist eben eine andere: Eine Stütze, ein Hilfselement von größter Wichtigkeit, aber *nicht das Hauptziel*.
- *Hypothese*: Sollten die Lernenden später in eine *Zweitsprachen-* Situation (im Ausland) kommen, werden sie ihre mündliche Kompetenz *viel schneller* entwicklungsweise nachholen, da sie dann bereits über die nötigen *Arbeitstechniken* verfügen.

Einige **Beispiele** dieser Aspekte wurden in Kleingruppenarbeit unter der Leitung von Salette Aquino, Kathrin Schweiger und Thomas Johnen diskutiert. Die Hauptpunkte und die Ergebnisse der Diskussion sind in der Folge zusammengefasst.

Rezeptivität vor Produktivität

(Kathrin Schweiger)

Dass man beim Erlernen einer neuen Sprache primär mehr versteht beziehungsweise rezipiert, als das man selbst produzieren kann, ist eine unumstößliche Tatsache. Im Fremdsprachenunterricht versuchte man deshalb – unterstützt durch die „pragmatische“ Wende und Rezeption der „Theorie der kommunikativen Kompetenz“ von Jürgen Habermas – vermehrt die produktiven Fähigkeiten zu fördern (GÖTZE 1994). Im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stand vor allem die Vermittlung von Sprechabsichten und deren sinnvolle Einbettung in einen sprachlichen Handlungszusammenhang. *Blaue Blume* legt seinen Schwerpunkt wieder auf die Vermittlung der klassischen rezeptiven Fähigkeit Lesen und wertet diese wieder auf.

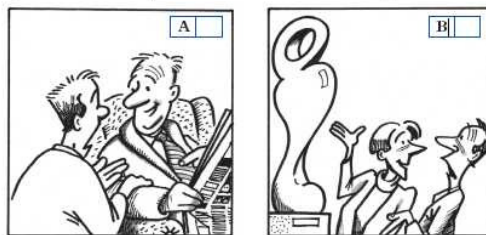
Dies liegt zum einen daran, dass *Blaue Blume* ein anderes Zielpublikum anspricht. Denn primär ist das Lehrwerk für Akademiker gemacht, die eher mit einem deutschen wissenschaftlichen Artikel konfrontiert werden, bevor sie eine deutsche Speisekarte in der Hand halten und eine Bestellung aufgeben müssen. Zum anderen lassen sich mit der Erwerbung der Lesefähigkeit viel schneller Fortschritte erzielen, da die Lesekompetenz – vor allem in einer L3 – am schnellsten von den vier Fertigkeiten erworben wird. Verschiedene Lernstrategien werden hier gleichzeitig miteinander verzahnt. Visuelle und sprachliche Eindrücke werden mit situativem, außersprachlichem Wissen verbunden (KLEIN 2000). Beim Lesen ist man zugleich sein „eigener Herr“, da man selbst den Erschließungsprozess beim Lesen eines Textes kognitiv steuern kann und seinen eigenen Bedürfnissen anpassen kann.

Aufgrund der Entwicklung der neuen Medien erlangt die Lesefähigkeit zudem eine immer größere Wichtigkeit (ebd.) Der Umgang mit dem Internet und der damit einhergehende Kontakt mit Fremdsprachen wird immer selbstverständlicher. Kultureller, wirtschaftlicher sowie wissenschaftlicher Austausch findet auf Grundlage der Rezeption von geschriebener Sprache statt. Die schriftliche Überlieferung erweist sich als das zentrale Ausdrucksmedium. Bei der Erlangung rezeptiver Kompetenz hat hier die Lesefähigkeit die Schlüssel- bzw. Einstiegsfunktion (ebd.) Nicht zuletzt werden daher Erschließungs- und Lesestrategien als elementare Hilfsmittel zur Erlangung rezeptiver Kompetenz bei *Blaue Blume* besonders trainiert. Beispielhaft ist hier der Lesetext aus Lektion vier zu nennen. Abgedruckt sind Textbeispiele aus der Zeitung („Zeit“) in unterschiedlicher farblicher Schattierung. Der Lerner erhält die Anweisung sich beim Lesen – und gleichzeitigem Lösen der Aufgabenstellung – nur auf die fett gedruckten Textteile zu konzentrieren – sowie auf das vorhandene Bildmaterial. Die helleren Textteile sind außer Acht zu lassen, da sie zur Aufgabenlösung unwichtig sind. Hiermit bekommt der Lerner die Strategie vermittelt, dass es nicht immer wichtig ist alles zu verstehen und man immer eine Unterscheidung zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem vornehmen muss. Globales Textverstehen soll hier eingeübt werden. Gleichzeitig werden die Lerner für textsortenspezifische Merkmale aufmerksam gemacht und lernen frühzeitig (s. Lektion 3, Übung 7) anhand authentischer Texte (gezeigt werden eine Todesanzeige sowie ein Inhaltsverzeichnis eines Buches) außersprachliche Elemente wie Layout, Bildmaterial oder Über- und Unterschriften als Lesehilfe miteinzubeziehen.

KLEIN (2000) empfiehlt allerdings ausdrücklich, dass die Hörkompetenz nicht zu vernachlässigen ist und frühzeitig mit der Lesekompetenz eingeführt werden muss,

da erst die richtige Aussprache (Orthoepie) einer Schreibkonvention eine kognitive Erschließung möglich macht. Beispielhaft gibt er an, dass das rumänische Wort <meci> – obwohl eingebundenen in den Handlungszusammenhang Sportberichterstattung – erst über das Wissen seiner Aussprache zum Internationalismus <match> führt, da seine Aussprache an das englische Originalwort angelehnt ist. Bei der Vermittlung der Lesekompetenz darf deswegen die gleichzeitige Vermittlung von Orthoepie nicht fehlen, da sie sowohl den Erschließungsprozess unterstützt als auch das Hörverstehen vorbereitet (ebd.) Das Hörverstehen wird in *Blaue Blume* ebenfalls von der ersten Lektion an gefördert. Anstatt des immergleichen „Hallo, ich bin... wer bist du?“ findet sich in *Blaue Blume*, Kapitel eins Übung eins und zwei, ein Text in Dialogform („Das Gespräch“), der in verschiedenen „Nuancen gesummt“ wird und daher erst einmal nur mit den prosodischen Elementen der deutschen Sprache arbeitet. Die Lerner müssen dann aufgrund von Aussprache und Intonation sich einen Kontext vorstellen. Laut OLIVEIRA (2006) stellt dies das Strukturprinzip des Buches dar: Lerner müssen mit Hilfe von vorgegebenen Elemente Hypothesen aufstellen, die logisch erscheinen. Die Lerner werden merken, dass es verschiedene Möglichkeiten und pragmatische Interpretationsmöglichkeiten gibt. Bei der darauf folgenden Übung gibt es dann zwei Dialoge (die Dialoge haben dabei das gleiche prosodische Muster wie der „inhaltsleere“ Dialog aus Übung eins) und zwei Bilder. Auf dem einen Bild unterhalten sich zwei Personen über ein Kunstwerk, auf dem anderen sieht man einen knienden Mann, der eine andere Person um etwas bittet. Die Dialoge sollen nach dem Hören und der Betrachtung der Bilder, diesen zugeordnet werden. Es handelt sich dabei um folgende Dialoge:

- 2 a Escute as duas conversas e observe as ilustrações.
Qual conversa corresponde ao desenho A? E ao B? Coloque o número correspondente no respectivo quadro.



- b Escute e leia o texto.

Conversa 1

Das finde ich toll!
Was?
Genial ist das!
Hä?
Ein Meisterwerk!
Ha, ha, ha.
Du hast ja keine Ahnung!

Conversa 2

Kannst du mir helfen?
Was?
Ich brauche Geld.
Hä?
2000 Euro.
Ha, ha, ha.
Bitte, du musst mir helfen!

- c Escute as conversas novamente, agora repetindo. Primeiro, procure reproduzir a melodia e a tônica da oração com um leve zumbido; depois, faça o mesmo repetindo o texto.

Abbildung 1:
Dialog

Die Dialoge sind von den Teilnehmern auf den ersten Blick aufgrund von Wortschatz- und Grammatikniveau nicht zu verstehen. Aber bei der Aufgabenstellung geht es nur darum, die Bilder den Dialogen zuzuordnen. Anhand der Intonation der Äußerung können die Lerner erkennen, dass es sich in Dialog eins um eine Bitte handelt oder in zwei um die sprachlichen Handlungen: Gefallen/Missfallen ausdrücken etc. Die Lerner werden spätestens nach dem Hören – aufgrund der Ähnlichkeit der Aussprache und Schreibweise der Wörter *must* und *can* im Englischen – *musst* und *kannst* identifizieren. Möglicherweise werden auch die Ausdrücke *genial* oder *Meisterwerk* erkannt. Zur gleichen Zeit werden die Lerner auch darauf aufmerksam gemacht, nicht zu versuchen die Dialoge Wort für Wort zu verstehen, sondern aufgrund ihres Welt- und bisherigen Sprachkenntnisse, Strategien zu entwickeln, die zum Lösen der Aufgabenstellung führen. Diese Methode soll den Lernern zeigen, dass sie durch die Muttersprache und der Brückensprache Englisch schon unerwartet viel Sprachwissen aufweisen.

Blaue Blume wird mit seiner Ausrichtung auf rezeptive Kompetenzen dem politischen Anspruch einer – vor allem europäischen – Mehrsprachigkeit gerecht. Gerade auf Grundlage rezeptiver Kompetenzen lassen sich Wortschatz und Grammatik auch in verwandten Sprachgruppen leichter bewusst machen. Für KLEIN (ebd.) schaffen modularisierte rezeptive Kompetenzen einen Mehrsprachigkeitsspeicher, auf dem aufbauend – spätestens im Zielland – produktive Kompetenzen entwickelt werden können.

Bearbeitung von Einheit 2 in *Blaue Blume*

(Salette Aquino)

Ziel dieser Gruppenarbeit war es, den Teilnehmern des Workshops einen *Überblick* über eine konkrete Einheit des Lehrbuches zu geben und sie darüber hinaus deren *Potenzial* und eventuellen *Schwächen* entdecken zu lassen.

Vorinformationen

Das Zielpublikum sind Studenten, die bis jetzt nur ca. 3 Stunden Deutschunterricht bekommen haben und als Leitmaterial Einheit 1 von *Blaue Blume* hatten.

Inhalt der Einheit 1: Einstiegsseite: kurze Erklärung über den Gebrauch der deutschen Sprache und ihrer Dialekte; Ermutigung zum Wörtererschließen:

Intonationsarbeit – Sensibilisierung der Melodie als Hilfe für das Verständnis der Information. Muster eines Formulars und Bitte um die Ausfüllung des Gleichen.

Aufgaben zur Analyse der Einheit 2 (siehe auch Glossar zur Einheit)

- 1) Einstiegsseite kurz überprüfen – sind die Informationen klar dargestellt?
- 2) Seite 8 – Übungen 1, 2 und 3 sollen gelesen werden – was fällt auf? Können die Studenten diese Aufgaben lösen?
- 3) Seite 9 – Erkennung von Wortarten und Erklärung der Benutzung des Wörterbuches – wird das in den anderen Lehrwerken so früh präsentiert?
- 4) Seite 10 – Übung 6 – Wiederholung der neu gelernten Substantive.
- 5) Übung 7
 - a) Erweiterung des Wortschatzes anhand eines Lexikon-Auszuges (Bildwörterbuch)
 - b) Übersetzung zur Festigung neuer Wörter
- 6) Seite 11 – Übungen 9 und 10 – Sensibilisierung zur Betonung einiger Wörter / orthografische Sensibilisierung
- 7) Übung 11 – Ermutigung der Studenten einen Text mit bestimmten Aufgaben zu lesen – Lesestrategien werden vorgegeben und Leitfragen werden – auf Portugiesisch – gestellt.

O texto a seguir é uma breve biografia de Comenius, composta basicamente de palavras-chave, frequentemente abreviadas, como: *dt.* – *deutsch*.

Responda as perguntas abaixo sem consultar o dicionário. As informações podem ser extraídas de uma série de referências visuais, ou de outra natureza (asterisco *, cruz †, parênteses, aspas, enumerações etc.).

- 1 Qual era a nacionalidade de Comenius?
- 2 Quando ele nasceu?
- 3 Quais foram suas três profissões?
- 4 Quais são os títulos de seus livros mais conhecidos?
- 5 Como é o nome de Comenius em tcheco?

| | |
|---|--|
|  | <p>Comenius, Johann Amos, eigtl. Jan Amos Komenský</p> <p>* 28.03.1592, † 15.11.1670, tschech. Theologe und Pädagoge; Bischof der Böhm. Brüder, seit 1656 in Amsterdam; begründete den systematischen Unterricht, forderte für das Schulwesen die Aufeinanderfolge von häuslicher Erziehung, Volksschule (Ausbildung in dt. Sprache), Lateinschule, Universität. Werke: „Orbis sensualium pictus“ (Bilderfibel), „Didactica magna“ (Große Unterrichtslehre) u. a.</p> <p>aus: <i>Das neue Duden-Lexikon</i></p> |
|---|--|

Abbildung 2: Beispiel

- 8) Seite 12 – Präsentation des Alphabets
- 9) Übung 13 – praktische Übung zur Schrift von bekannten Wörtern und Möglichkeit der mündlichen Interaktion
- 10) Übung 14
 - a) Hörübung anhand schon bekannter Wörter im alltäglichen Gebrauch;
 - b) Freie Verbalisierung der gelernten Wörtern und Strukturen.

Arbeitsverlauf: 7 Lehrer aus verschiedenen Städten und Schulbereichen nahmen an dieser Arbeitsgruppe teil. Alle bekamen ein Buchexemplar und konnten Schritt für Schritt – anhand der vorgegebenen Punkte – die Einheit durchgehen und analysieren. Eine angenehme Atmosphäre wurde geschaffen, damit sich die Kollegen frei äußern konnten. 6 Lehrer bekamen einen positiven Eindruck vom Material, fanden die Aufgaben gut und passend dargestellt. Nur eine Lehrerin äußerte sich gegenüber dem Lehrbuch skeptisch, erklärte jedoch, dass sie keine Erfahrung im Erwachsenenbereich habe. Zum Schluss haben ein paar Lehrer im Plenum über ihre Eindrücke vorgetragen.

Zur Progression der Arbeit mit einem Wörterbuch in *Blaue Blume*

(Thomas Johnen)

Viele Fremdsprachenlehrende sehen es nicht gern, wenn Lerner ein zweisprachiges Wörterbuch benutzen. In der Regel benutzen Lerner jedoch – unabhängig von der Präferenz der Lehrenden – ein solches. Noch in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts schien ein Konsens darüber zu bestehen, dass Lerner in der Grundstufe überhaupt nicht mit einem Wörterbuch arbeiten sollten (vgl. SCHMITZ 2001: 162; TOSQUE 2002: 106). Man sah die Gefahr, dass Lerner bei der Textproduktion aus Wörterbüchern Fehler induzieren, beim Textverstehen den Lesefluss unterbrechen und darauf verzichten, Wortbedeutungen aus dem Kontext zu erschließen oder, wie SCHULTZ (1997: 67) hervorhebt, die Erwartung von Eins-zu-eins-Entsprechungen ausbilden. Studien der 80er und 90er Jahre des 20. Jahrhunderts zeigen hingegen, dass Lerner, die mit Wörterbüchern lernen, besser Fremdsprachen lernen als solche, die auf die Konsultation von Wörterbüchern verzichten (vgl. TOSQUE 2002: 109), einige Arbeiten zeigen im Ergebnis sogar, dass die Arbeit mit einem einsprachigen Wörterbuch weniger effizient sein kann als die mit einem zweisprachigem

Wörterbuch (vgl. SCHMITZ 2001: 161). Konsens besteht in der Forschung zum Wörterbuchgebrauch im Fremdsprachenunterricht beziehungsweise beim Fremdsprachenlernen darüber, dass Fremdsprachenlerner im Allgemeinen im Umgang mit Wörterbüchern ungeübt sind und diese nicht effizient nutzen, weil sie deren Aufbau und Inhalt nicht kennen und deshalb die im Wörterbuch angebotenen Informationen nicht finden können. Das trifft laut WINGATE (1999: 441) selbst auf erwachsene Fremdsprachenlerner zu. Es setzte sich also immer mehr die Einsicht durch, dass „das Nachschlagen von Wörtern in Wörterbüchern [...] eine komplexe und anspruchsvolle Tätigkeit [ist]“, die „keinesfalls als letzter Ausweg für denjenigen betrachtet werden [darf], der gescheitert ist, die Wortbedeutung aus dem Kontext zu ermitteln“ (WINGATE 1999: 445) und die deshalb einer Vorbereitung bedarf. Im Anschluss an SCHOLFIELD (1982) zählt WINGATE (1999: 445) folgende Problemfelder auf (Tabelle 1):

Tabelle 1: Problemfelder und Lösungsstrategien beim Wörterbuchgebrauch nach WINGATE (1999)

| Problemfeld | Zu erlernende Strategie |
|--------------------------|--|
| Idiomatische Ausdrücke | Nachschlagen bei mehreren Komponenten |
| Flektierte Formen | Ermittlung des Wortstammes |
| Abgeleitete Wörter | Ermittlung des Basiswortes und Aktivierung der Wortbildungskennntnisse |
| Homonyme und Homographen | Lesen mehrerer Einträge zur Findung der richtigen Bedeutung |
| Polyseme Wörter | Ausprobieren und Verwerfen der angegebenen Bedeutungsvarianten bis die richtige Bedeutung gefunden ist |

Für das Deutsche ist zusätzlich zu diesen Bereichen noch der Bereich der Komposita, die in Wörterbüchern ja bekanntermaßen nicht exhaustiv erfasst werden, von hoher Relevanz. Die Lerner müssen zunächst das Kompositum richtig analysieren und dann die einzelnen Komponenten nachschlagen.

HÖFLING/SILVA/TOSQUI (2004: 4) erachten im Anschluss an WRIGHT (1998) sechs Übungsbereiche bei der Arbeit mit Wörterbüchern für zentral:

- 1) Vertrautmachung mit der Basisterminologie eines Wörterbuches sowie der wichtigsten Teile des Wörterbuches
- 2) Übung mit ausgewählten Schlüsselwörtern zur Vertrautmachung mit dem Aufbau der Lemmata, Wortartenmarkierung, Behandlung von Wortbildungen, phonetischen Symbolen
- 3) Übungen zur Wortbedeutung
- 4) Übungen zur Wortschatzerweiterung bzw. Erarbeitung von Wortfeldern, Idiomatischen Ausdrücken und Kollokationen
- 5) Übungen zum Leseverstehen von authentischen Texten mithilfe eines Wörterbuches
- 6) Übungen zum Vergleich von einsprachigen und zweisprachigen Wörterbüchern

Blaue Blume setzt diese Forderungen der Sprachlehrforschung in einem weitgehenderen Maße um als andere DaF-Lehrwerke. So wird bereits in der 2. Lektion die Wörterbucharbeit thematisiert und im Lehrwerk lässt sich eine Progression in der Hinführung zum effizienten Wörterbuchgebrauch aufweisen. Diese Progression soll im Folgenden aufgezeigt werden (Tabelle 2).

Tabelle 2: Übersicht über die Progression der Arbeit mit einem Wörterbuch in *Blaue Blume*

| Lektion/ Seite | Fertigkeit | Art des Wörterbuches | Beschreibung |
|--------------------------|----------------|---------------------------|---|
| 2/7 | Lernstrategien | Ein- oder zweisprachig | Thematisierung von Strategien der Bedeutungserschließung von Wortbedeutungen aus Texten ohne und mit Wörterbuch |
| 2/7 | Lernstrategien | Ein- oder zweisprachig | Hinweis auf die Wichtigkeit der Genus- und Pluralmarkierung deutscher Substantive im Wörterbuch |
| 2/8 | Leseverstehen | Ein- oder zweisprachig | Überprüfung von Hypothesen zu Wortbedeutungen, die aus einem Text zunächst ohne Wörterbuch zu erschließen waren |
| 2/9 (Siehe Abb. 3) | Lernstrategien | Einsprachig | Übungen zum Erkennen von Wortartenmarkierung in verschiedenen Wörterbüchern; Vertrautmachung mit |

| Lektion/ Seite | Fertigkeit | Art des Wörterbuches | Beschreibung |
|-------------------|--------------------------------------|-------------------------|---|
| | | | verschiedenartigen Mikrostrukturen (Informationen zu Aussprache, Betonung, Genus, Plural, Silbentrennung, Wortklasse, und Stammformen starker Verben) |
| 3/15 | Lernstrategien | Ein- oder zweisprachig | Überprüfung mithilfe eines Wörterbuches, ob selbst gebildete Substantive und Verben (Internationalismen) mit gelehrten Suffixen im Deutschen existieren |
| 5/28 | Lernstrategien / Leseverstehen | Einsprachig | Verstehen des Lemmas <i>Zeit</i> |
| 5/29 | Lernstrategien | Ein- oder zweisprachig | Analysieren von Nominalkomposita und Bedeutungsermittlung deren unbekannter Komponente/n mithilfe eines Wörterbuches |
| 9/52 | Lernstrategien / Leseverstehen | Einsprachig | Verstehen der Lemmata <i>Maloche</i> und <i>malochen</i> aus Wörterbüchern mit unterschiedlicher Mikrostruktur; Vertrautmachung mit diatopischen und diastratischen Markierungen im Wörterbuch |
| 11/63 | Lernstrategien / Sprechen | Zweisprachig | Metainformation zum Nutzen eines zweisprachigen Wörterbuches bei der Gesprächsvorbereitung |
| 12/70 | Leseverstehen | Einsprachig | Verstehen der Lemmata: <i>Farbige, Weiße, Schwarze, farbig, bunt</i> Vertrautmachung mit <ul style="list-style-type: none"> a) wörterbuchtypischen Abkürzungen (<i>j-d., od., z.B.</i>) b) Angabe von Synonymen, Beispielen und Bedeutungsvarianten in der Mikrostruktur |
| 13/74 | Leseverstehen | Ein- oder zweisprachig | Überprüfung von Hypothesen zu Wortbedeutungen, die aus einem Gedicht zunächst ohne Wörterbuch zu erschließen waren |

| Lektion/ Seite | Fertigkeit | Art des Wörterbuches | Beschreibung |
|-------------------|---------------------------------|-------------------------|--|
| 13/75 | Lernstrategien | Einsprachig | Ermittlung der richtigen Ergänzung (Dativ/ Akkusativ) des fraglichen Verbs aus (vereinfachten) Valenzangaben in einem einsprachigem Wörterbuch |
| 27/162 | Leseverstehen Lernstrategien | Einsprachig | Verstehen von Worterklärungen anhand von Beispielen (vereinfachte Mikrostruktur) |
| 30/187 | Lernstrategien Leseverstehen | Einsprachig | Phraseologie im Wörterbuch: - Verstehen von Redewendungen mit <i>Licht</i> im einsprachigen Wörterbuch (komplexere Mikrostrukturen mit typischen Abkürzungen und Symbolen) - Fokussierung auf diastatische und diaphasische Markierungen im Wörterbuch |
| 31/194 | Leseverstehen Lernstrategien | Einsprachig | Verstehen von Bedeutungsdefinitionen (ohne Beispielangabe, vereinfachte Mikrostruktur) zur Vorentlastung beim Leseverstehen Wiederholung: diastratische Markierungen |
| 32/201 | Lernstrategien Leseverstehen | Einsprachig | Am Beispiel des Lemmas <i>Humor</i> . Überprüfung, welche der vier angegebenen Bedeutungsvarianten der Vorstellung von Humor des Autors des Lektionstextes trifft (vereinfachte Mikrostruktur) |

Diese Übersicht zeigt, dass in *Blaue Blume* zumindest hinsichtlich des Gebrauchs eines einsprachigen Wörterbuchs eine klare Progression vorliegt und auch bestimmte Elemente wie diastratische Markierungen wiederholt werden. Die Auseinandersetzung mit Wörterbüchern fängt im Grunde schon in der 5. Unterrichtsstunde (2. Lektion) an (Abbildung 3).

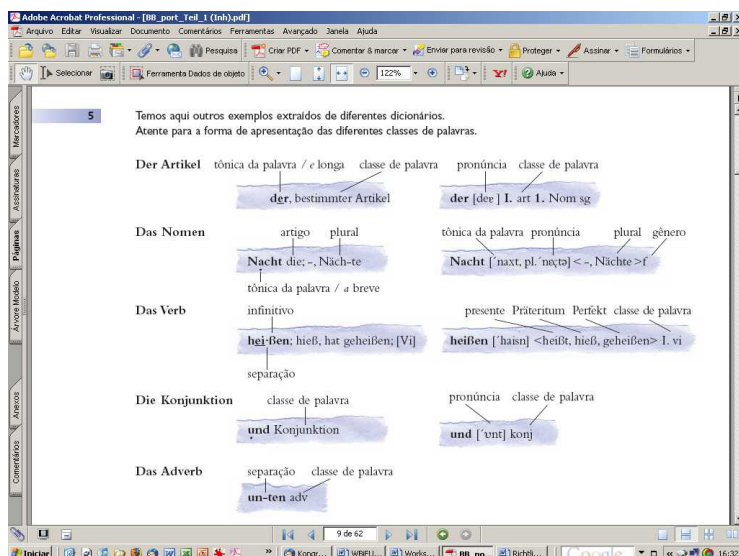


Abbildung 3: Einheit 2, Übung 5, S. 9.

Die Lerner werden in kleinen Schritten mit den wichtigsten Elementen von Mikrostrukturen von Wörterbüchern, verschiedenen Arten diatopischer und diastratischer Markierungen, Bedeutungsdefinitionen und Beispielsätzen bis hin zu Phraseologie und Komposita und Ableitungen vertraut gemacht. Die teilweise vereinfachten Mikrostrukturen ermöglichen die Fokussierung auf ein Thema. Andererseits werden immer wieder auch komplexere Mikrostrukturen dargeboten sowie verschiedenartig konzipierte. Diese Übungen stehen jedoch nicht isoliert, sondern immer in Verbindung mit dem jeweiligen Gegenstand der Lektion. Das gilt sowohl für die Entnahme grammatischer Informationen wie Wortart, Genus, Pluralbildung, Stammformen oder Verbvalenz als auch für das Textverstehen und die Überprüfung von Hypothesen bezüglich selbst erschlossener Wortbedeutungen aus Texten.

Zweisprachige Wörterbücher werden nicht tabuisiert, allerdings auch nicht in gleicher Weise einbezogen wie einsprachige Wörterbücher. Das mag an der internationalen Konzeption dieses Lehrwerkes liegen. Für die Arbeit mit zweisprachigen deutsch-portugiesischen bzw. portugiesisch-deutschen Wörterbüchern müsste also noch Ergänzungsmaterial erstellt werden. Andererseits gibt es zahlreiche Übungen, die *expressis verbis* die Anweisung enthalten, die Bedeutung ohne Wörterbuch zu erschließen. Die Lerner werden also in die Lage versetzt, aufgrund eigener Erfahrungen sich für oder gegen die Konsultation eines Wörterbuches zu entscheiden und auch über den Zeitpunkt und die Art und Weise des Wörterbucheinsatzes selbst zu befinden. Letztlich werden die Lerner auch in die Lage versetzt, Wörterbücher verschiedener Konzeption auf ihren Nutzen hin zu bewerten.

Ausblick

Aufgrund der Zeit- und Raumbeschränkungen im Rahmen des Kongresses konnte der Workshop zu *Blaue Blume* nur einige der Haupteigenschaften seiner Konzeption aufgreifen. Ein etwas tiefer gehender Überblick ist in OLIVEIRA 2006 nachzulesen. Zusatzmaterialien und weiterführende Diskussion sind im Internet im *Portal de Ensino Aberto da Unicamp* zu bekommen (<http://www.ensinoaberto.unicamp.br/portalea>), und zwar über das Menü *Tópicos Especiais*, Kurs *Alemão com Blaue Blume*. Die DaF-Lehrenden am CEL/Unicamp sind für weitere Anregungen zum Einsatz des Lehrwerks in Brasilien sowie für eventuelle Kritik offen. Das schon erhaltene *Feedback* lässt den Eindruck entstehen, dass die brasilianische Fassung von *Blaue Blume* schon als ein wesentlicher Beitrag zur Lehr- und Lerntradition in Brasilien gelten kann – und das freut uns sehr.

Literatur

EICHHEIM Hubert / BOVERMANN, Monika / TESAŘOVÁ, Lea / HOLLERUNG, Marion. *Blaue Blume*. Campinas, Editora da Unicamp 2006. (Brasilianische Fassung in Lizenz vom Max Hueber Verlag München. Livro do Curso, Übersetzung: Paulo OLIVEIRA / Susana KAMPPF LAGES. Technische Revision: Klaus Michael BARTH. Manual do Estudante, Übersetzung: Paulo OLIVEIRA. Technische Revision: Klaus Michael BARTH).

FANDRYCH, Christian. „Ordnung und Variation in Satz und Text. Wortstellung entdecken, erkunden, erproben“. In: *Fremdsprache Deutsch* 32 (2005), 5-11.

GÖTZE, LUTZ. „Fünf Lehrwerkgenerationen.“ In: KAST, Bernd / NEUNER, Gerd (Hg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München, Langenscheidt 1994.

HÖFLING, Camila / SILVA Maria Cristina Parreira da / TOSQUI, Patrícia. “O dicionário como material didático na aula de língua estrangeira.” In: *Intercâmbio* 13 (2004), 1-7 [in: http://www2.lael.pucsp.br/intercambio/13/Camila_Hofling.pdf (am 01.05.2006)].

KLEIN, HORST et al. *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen, Shaker Verlag, 2000.

OLIVEIRA, Paulo. “À procura da Flor Azul no ensino da língua alemã.” In: *projekt*, Revista dos Professores de Alemão no Brasil 44, 13-23. São Paulo, ABRAPA 2006.

OLIVEIRA, Paulo. "Blaue Blume mit TelEduc: Blended Learning und Vernetzung." In: Tagungsakten des VI. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses I. Lateinamerikanischen Deutschlehrerkongresses. São Paulo, ABRAPA 2008.

SCHMITZ, John Robert. "A problemática dos dicionários bilíngües." In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de / ISQUERDO, Aparecida Negri (Hg.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande, Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul ²2001, 161-170.

SCHOLFIELD, Philip J. "Using the English dictionary for comprehension". In: *TESOL Quarterly* 16,2 (1982), 185-194.

SCHOMER, Marion. „Von Hyperlink zu Hyperlink. Sprachliche Lernziele (auch im Anfängerunterricht) mit dem Internet verfolgen“. In: *Fremdsprache Deutsch* 33 (2005), 17-25.

SCHULTZ, Erica Foerthmann. „Der Umgang mit dem Wörterbuch will gelernt sein“. In: GÄRTNER, Angelika (Hg.). *Sprache, Wortschatz, Kommunikation und Landeskunde: Beiträge zu einem Fortbildungsseminar für Deutschdozenten an brasilianischen Universitäten vom 12. bis 15. Oktober 1995 in Porto Alegre, RS*. São Paulo, Humanitas 1997, 67-71.

TOSQUE, Patrícia. „O dicionário bilíngüe como ferramenta de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira“. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 40 (2002), 101-114.

WINGATE, Ursula. „Schwierigkeiten beim Gebrauch eines einsprachigen Lernerwörterbuches“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 26,5 (1999), 441-455.

WRIGHT, J. *Dictionaries*. Oxford, Oxford University Press 1998.