

Axel Vielau

Lehrwerk, *quo vadis?* - Einflüsse auf die Lehrwerkentwicklung

1. Kritik am Lehrwerk

Die Rolle des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht steht - mal wieder - in der Diskussion. Mancher Kritiker sieht seit dem Mittelalter kaum eine Weiterentwicklung (Freudenstein 2001) oder fordert gleich ganz seine Abschaffung zugunsten der Arbeit mit authentischen Materialien (Gießing 2004) bzw. schülereigenen Texten (Segermann 2000). Kritik dieser Art hat eine lange Tradition und bezieht sich meistens direkt oder indirekt auf die Rolle der grammatischen Progression in den Lehrwerken sowie auf den künstlichen und linearen Charakter der Lernprozesse, die diesem Aufbauprinzip folgen (Bleyhl 1996). So plausibel und wohlfeil hier die Argumente auch sein mögen - Einwände dieser Art haben streng genommen wenig Realitätsgehalt, denn die Lehrmaterialentwicklung der letzten vierzig Jahre lässt sich seit der Rezeption des *communicative language teaching* geradezu als bewusste Abkehr von der linearen grammatischen Progression früherer Tage lesen und beschreiben (vgl. Vielau 1980) - und das nicht erst seit Erfindung des *notional-functional syllabus* (Wilkins 1976) und der ersten Sprachlernempfehlungen des Europarats. Moderne Lehrwerke folgen heute typischerweise einem *multi-syllabus approach*, in dem kommunikative, thematische und sprachliche Lehrziele in jeweils eigener Gewichtung vorkommen, wobei die kommunikative Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks zur Irritation unerfahrener Lehrkräfte häufig von Anfang an den Vorrang hat vor der insgeheim meist noch erwarteten grammatischen Progression der Redemittel. Die künstliche, unnatürliche Sprache vorkommunikativer Lehrwerkgenerationen, in denen jeweils nur das zulässig war, was direkt zum primär grammatischen Aufbau des Lernwegs passte, ist daher heute in den Lehrmaterialien kaum noch anzutreffen - was natürlich nicht ausschließt, dass es in einer kommunikativen Methodik neben inhaltsbezogenen und kommunikativen Lernformen auch Übungsformen mit sprachbezogenem Fokus gibt (vgl. Vielau 1997), dass neben den authentischen Materialien, die heute in nahezu jedem Lehrwerk vorkommen, weiterhin auch quasi-authentische, didaktisch optimierte Filtertexte stehen können. In nicht wenigen Fällen müsste man eher das Gegenteil kritisieren: Unter dem Vorzeichen der *task-orientation* und

ganzheitlicher *presentation-to-practice activities* vernachlässigen aktuelle Lehrwerke leicht schon mal den systematischen Aufbau der sprachbezogenen Kompetenzen.

Vieles an der aktuellen Lehrbuchdiskussion scheint auf den ersten Blick daher Alibicharakter zu haben: Die Ergebnisse des Fremdsprachenunterrichts lassen vielfach zu wünschen übrig, Lehrer und Lerner sind mit dem Unterricht oft unzufrieden, Mehrsprachigkeit bleibt in der Praxis eine schöne Utopie. Diese Unzufriedenheit mit den Unterrichtsergebnissen, angeheizt durch vermehrten äußeren Druck, durch internationale Vergleichsuntersuchungen wie PISA, Lernstandards, Vergleichsarbeiten und Zentralabitur sucht sich einen Bezugspunkt. Und wer primär das Lehrbuch für die Probleme verantwortlich machen kann, muss seinen eigenen Beitrag zu der Misere nicht weiter problematisieren. Auf die Richtigkeit und Genauigkeit der Argumente kommt es dann gar nicht mehr an: Wenn Schüler im Abitur elementare Formfehler begehen, so ist das eben die Folge des Lernens nach schlecht aufgebauten Lehrwerken - auch wenn man natürlich sehr wohl weiß, dass in der Oberstufe kaum noch mit Standardlehrwerken gearbeitet wird, sondern fast ausschließlich mit authentischen, häufig literarischen Materialien (vgl. Schäfer 2003).

Dennoch enthält die aktuelle Kritik, zumal wenn sie lerntheoretisch begründet ist (vgl. Wolff 2002), einen interessanten Kern: Indem es den Lernstoff festlegt, eine Stufung vom Einfachen zum Schwierigen vorsieht und jeweils bestimmte Lernarrangements vorgibt, modelliert das Lehrwerk - unabhängig von seiner Machart im Detail - den Lernweg quasi von außen her. Fraglich bleibt jedoch, was ein solcher „äußerer Lehrplan“ (Vielau 1997: 75 ff.) aus der Sicht des einzelnen Lerners leisten kann und tatsächlich leistet. Wer hier skeptisch ist und instruktivistische Lernformen vom Prinzip her ablehnt, wird letztlich mit Wolff im Interesse besserer Lernergebnisse eine „Loslösung vom Lehrwerk als Leitmedium“ (2002: 24) fordern müssen. Mit der Diskussion dieses Problems soll der vorliegende Beitrag beginnen.

2. Zur Rolle des äußeren Lehrplans im Sprachlernprozess

Traditionelle Unterrichtstheorien leben von der Vorstellung, dass man mit entsprechendem methodischem Geschick auf Seiten der Lehrkraft jedem Lerner zu jedem Zeitpunkt alles das vermitteln kann, was der äußere Lehrplan vorsieht. Wenn Schwierigkeit und Stoffmenge im Lehrwerk richtig dosiert werden, jeder Schritt sinnvoll an den nächsten anschließt, hat jeder Lerner in der Gruppe die gleiche Chance, das gleiche Wissen zu bilden; die Gruppe lernt im Gleichschritt nach den Vorgaben des äußeren Lehrplans, regelmäßige Lernkontrollen sichern und bestätigen den Lernerfolg. Dieses instruktivistische Lernmodell sieht man

seit der kognitiven Wende der Lernpsychologie zunehmend skeptisch. Nachhaltiges Lernen kann nicht beliebig von außen herbeigeführt werden: Das Lehrwerk kann zwar den Rahmen vorgeben, das subjektive Lernerlebnis und den individuellen Lernverlauf des einzelnen Lerner in der Gruppe damit jedoch nur indirekt beeinflussen, da im Prozess des Lernens jeder seine persönlichen Lernvoraussetzungen auf besondere und individuelle Weise ins Spiel bringt. Trotz des gleichen äußeren Lehrplans wird daher jeder Lerner anders lernen und letztlich auch zu verschiedenen Ergebnissen kommen. Es gibt kein Lernen im Gleichschritt, sondern im Prinzip so viele Lernverläufe wie Lerner in einer Gruppe; jeder dieser Lernenden konstruiert sich auf Basis des vorgegebenen äußeren Lehrplans eine eigene, individuelle Lernersprache.

Sprachlernprozesse scheinen dabei einer besonderen Dynamik zu unterliegen: Nicht jeder Lerninhalt kann zu einem beliebigen Zeitpunkt und in willkürlicher Reihenfolge vom Lerner mental verarbeitet werden; es gibt sozusagen einen konkurrierenden „inneren Lehrplan“ (Vielau 1997: 54 ff.), der regelt und festlegt, welche Lerninhalte aus Sicht des Lerners zu einem gegebenen Zeitpunkt nachhaltig verarbeitet und in die vorhandene Lernersprache integriert werden können; produktiv gelernt wird nach dieser Hypothese immer nur das, wofür der Lerner mental bereit ist. Neben den variablen Lerninhalten, bei denen die innere Verfassung der Lernersprache weniger wichtig ist, gibt es daher einen weiten Bereich entwicklungsbedingter Lerninhalte, die erst dann subjektiv passen und sinnvoll verarbeitet werden können, wenn die mentalen Voraussetzungen dafür gegeben sind (Pienemann 1998). Beobachtungen des Erstsprachenerwerbs legen nahe, dass die „inneren Lehrpläne“ zwar im Prinzip vergleichbar sind, sich in der aktuellen Ausprägung jedoch deutlich unterscheiden, so dass im Einzelfall kaum vorhersagbar ist, wann ein Lerner ein bestimmtes entwicklungsbedingtes Lernproblem tatsächlich gemeistert haben wird. Annahmen dieser Art erklären vieles, was man täglich im Fremdsprachenunterricht beobachten kann, und sie begründen eine skeptische Haltung bezüglich der *teachability of language* (Lightbown/Spada 1997: 92 ff.). Besonders stellen sie natürlich das instruktivistische Lernmodell in Frage: Denn der äußere Lehrplan kann vor diesem Hintergrund nicht länger als ein verbindlicher Kanon der Lerninhalte gesehen werden, sondern eher nur als eine Lehrhypothese, die im aktuellen Prozess des Lehrens und Lernens immer erst bestätigt werden muss. Adressiertes Wissen, das ohne Rücksicht auf die Verfassung der Lernersprache gebildet wird, bleibt letztlich ohne innere Bindung zur Lernersprache; es wird nicht nachhaltig in die Lernersprache integriert, kann daher nicht aktiv angewendet werden und wird meist rasch wieder vergessen. Ein starrer, linearer Lehrplan zwingt den Lerner also gleichsam zu einem schematischen Lernprozess, der wenig Rücksicht auf die individuellen Lernbedürfnisse nimmt.

Übrigens gilt das im Prinzip auch für die schematische Handhabung konstruktivistischer Lernverfahren: Eine Entdeckungsprozedur im Lehrbuch, für die der Lerner nicht bereit ist, wird letztlich kaum mehr Erfolg haben als ein traditionell-deduktiver Lernprozess. Lerninhalte, die weniger vom Stand der Lernaltersprache abhängig sind, können sowohl nach induktiven wie nach stärker expliziten Verfahren gelernt werden (Schlak 2004). Problematisch bleibt in jedem Fall, gegen den inneren Lehrplan unterrichten zu wollen - egal unter welchen methodischen Vorzeichen. Wenn der Unterricht jedoch von vornherein stärker auf den Lerner fokussiert, eher Aufgaben formuliert als Arbeitsanweisungen zu geben (Ellis 2003; Weskamp 2004), vermehrt auch offene und selbstgesteuerte Lernformen anbietet, dann ist die Chance um vieles größer als im instruktivistischen Lernmodell, dass der innere Lehrplan im praktischen Lernprozess zur Geltung kommen kann. Zumindes wird hier viel rascher deutlich, welche Art Aufgaben der Lerner von sich aus bewältigen kann und welche noch nicht.

Da die sprachliche Entwicklung von Lerner zu Lerner im Grundsatz zwar ähnlich, aber stark ungleichzeitig abläuft, scheint es wenig erfolgversprechend, den äußeren Lehrplan quasi auf die natürlichen Erwerbsverläufe beim Zweitspracherwerb hin modellieren zu wollen - ganz abgesehen von dem umfangreichen Forschungsprogramm, das sich hinter einer solchen Forderung verbirgt. In jedem Fall sprechen Überlegungen dieser Art jedoch gegen einen allzu linearen Lehrplan (Bleyhl 1996), gegen schematische Übungs- und Lerntechniken zur Überwindung von Lernproblemen, gegen übertriebenen Erfolgsdruck und voreilige Lernkontrollen, die sehr entmutigend sein können, wenn man ein Problem noch nicht gemeistert hat. Im Gegenteil also: Der äußere Lehrplan sollte offen und stark zyklisch angelegt sein, sollte verschiedene Lernwege für verschiedene Lernertypen ermöglichen, dem Lernenden Raum geben für individuelle Lernverläufe; und die Lernkontrollen sollten zunächst eher in diagnostischer Funktion als bewertend eingesetzt werden.

3. Lernstandards, sprachlicher Input und das Problem der Lernprogression

Wenn eine Fremdsprache beschleunigt und unter den künstlichen Bedingungen der Unterrichtssituation gelernt werden soll, so ist in jedem Fall ein sprachlicher Input als Grundlage und Bezugspunkt der individuellen Lernbemühungen erforderlich (Vogel 1993) - auch wenn man auf ein Lehrbuch der üblichen Art verzichten will. Wie soll, wie muss dieser Input beschaffen sein, damit unter den gegebenen Rahmenbedingungen sinnvoll gelernt werden kann? Und wie ist zu gewährleisten, dass der Unterricht irgendwann die übergreifenden Lehrziele er-

reicht bzw. anerkannten Standards entspricht? Die aktuelle Lehrwerkkritik bleibt in diesen kritischen Punkten eher vage. Freudenstein empfiehlt zum Beispiel als Alternative zum Lehrbuch „viel Hören, viel Sprechen, viel individuelle Arbeit ...“ (2001: 18). Und sehr oft wird hier die „Arbeit mit authentischen Texten“ (Gießing 2004: 83) auch in frühen Phasen des Spracherwerbs empfohlen bzw. für „unbedenklich“ gehalten. Man darf vermuten, dass die Autoren damit gegen einen systematisch geplanten, nach Schwierigkeit gestuften Lernweg sprechen und insgesamt eher auf spontane als auf gesteuerte Lernprozesse setzen: Die Unterrichtstheorie dahinter lautet in etwa, dass sich jeder Lerner aus einem reichen *Input* irgendwie von selber das herausfiltert, wofür er aufnahmebereit ist, so dass sich auf diesem Wege seine *Interlanguage* ungesteuert und quasi auf natürliche Art entwickelt.

Freilich kann keineswegs als gesichert gelten, dass die Arbeit mit authentischen Texten in frühen Phasen des Fremdsprachenunterrichts von selbst lernwirksam oder auch nur motivationsfördernd ist (Schäfer 2003; Peacock 1997). Unklar ist zunächst, was hier unter authentisch verstanden wird: Ist ein fremdsprachlicher Text, der für einen kommunikativen Zweck außerhalb des Unterrichts bestimmt ist, noch authentisch zu nennen, wenn er nicht für eben diesen kommunikativen Zweck rezipiert wird, für den er verfasst wurde, sondern zum Gegenstand eines Sprachlernprozesses gemacht wird? Die Rezeption im Unterricht ist schon deshalb unauthentisch, weil ein Text, der nicht auf das Niveau der Lerngruppe abgestimmt oder unter didaktischen Gesichtspunkten bearbeitet ist, aus der Sicht der Lerngruppe kaum spontan verständlich sein dürfte. Der Fokus der Rezeption verschiebt sich damit notgedrungen zunächst eher auf die Konstruktion des Verstehens; d. h. im Prozess der Rezeption und gelenkten Verständnissicherung verliert der Text gerade die Merkmale, die für natürliche Erwerbsprozesse wichtig sind - dazu bedarf es gar nicht eines kruden Unterrichtsszenarios, in dem der authentische Text als Steinbruch für Aussprache- und Grammatikübungen dient.

Im praktischen Unterricht werden authentische Texte, die nicht hinreichend auf den Stand der Lernaltersprache abgestimmt sind, von der Lerngruppe rasch als Überforderung empfunden: Das Globalverstehen muss jeweils erst mühsam aufgebaut werden, gute Lerner haben es leichter als schwächere, der Lehrer lenkt und dominiert den Prozess. Beim Fremdsprachenlernen macht sich außerdem die Ungleichzeitigkeit der intellektuellen und sprachlichen Möglichkeiten störend bemerkbar: Zu einem interessanten Thema mangels geeigneter Redemittel selber nur völlig Banales ausdrücken zu können, kann aus der Sicht des Lerners sehr frustrierend sein. Ob die Lernaltersprache von einem Lernarrangement dieser Art tatsächlich profitiert, bleibt zweifelhaft: „The focus on meaning will make it less likely that continuing interlanguage growth will occur“ (Skehan 1998: 130). Im primären Bemühen um das inhaltliche Verstehen wird die Aufmerksamkeit

von den lernkritischen, sprachlichen Mitteln eher abgelenkt, zumal solche Elemente in authentischen Texten ja auch nur zufällig und kaum in gehäufte Form auftreten. Aus der Beobachtung des natürlichen Zweitsprachenerwerbs ist bekannt, dass der tägliche Gebrauch der Sprache allein und ohne direkte Lernimpulse wenig bewirkt: Trotz ständigen Kontakts mit authentischem Sprachgebrauch wird von erwachsenen Migranten autonom oft nur ein rudimentäres Pidgin erworben, defizitäre Aussprachegewohnheiten bilden und festigen sich zum Beispiel schon nach wenigen Wochen im Lande. Ohne einen „focus on form“ (Lightbown/Spada 1997; Spada 1997) ist hier wenig zu bewirken, erst die methodisch optimierte Verbindung von sprachorientierten und kommunikativen Lernprozessen verspricht nachhaltigen Lernfortschritt (vgl. auch Weskamp 2004: 163 f.).

Von zentraler Bedeutung ist dabei das Prinzip der Stufung des Lernwegs nach Lernschwierigkeiten. Auch wenn nicht ganz klar ist, wie man ein globales Konzept dieser Art linguistisch definieren kann oder welche Lernprogression damit eigentlich gemeint ist: Aus der praktischen Sicht des Spracherwerbs ergibt sich auf empirischem Wege sehr einfach, ob der *Input* zum Stand der Lernaltersprache passt oder nicht. Gelingt die spontane Verständigung zwischen Mutter und Kind beim Erstspracherwerb, zwischen Lehrer und Schüler im Fremdsprachenunterricht, zwischen Muttersprachler und Ausländer im Alltag, so bewegt sich die Kommunikation auf einem zum Stand der *Interlanguage* passenden Schwierigkeitsniveau. Für Krashen war diese „*Input-Hypothese*“ bekanntlich so bedeutsam, dass er eine komplette Sprachlehrmethode auf das Prinzip des *comprehensible input* aufgebaut hat (Krashen & Terrell 1983). Optimal lernwirksam sei der *Input*, der für den Lerner eine Herausforderung enthält und auf dem jeweils gegebenen Stand gerade noch verständlich bleibt (Formel „ $i + 1$ “, vgl. Krashen 1985: 2 f.). Der Lerner filtert sich unbewusst anhand des jeweils verstandenen *Input* und geeigneter Lernaktivitäten in einem angstfreien Umfeld nach und nach von selber die Elemente heraus, die er zur Fortentwicklung seiner *Interlanguage* benötigt.

Aus heutiger Sicht ist der zweite Teil dieses Lernkonzepts eher zweifelhaft, zumindest sofern sich der Lerner nicht mehr in der sprachsensiblen Phase befindet; sehr vieles spricht jedoch für die zentrale Annahme, dass sich Sprachkompetenz schrittweise und auf einem schwierigkeitsgestuften Lernweg nach dem Prinzip „ $i + 1$ “ bildet. Aus Sicht der kognitiven Lernpsychologie kann der Aufbau der *Interlanguage* ganz in diesem Sinne als dynamischer Prozess der Restrukturierung des Wissens durch selektive Aufnahme jeweils passender neuer Elemente und durch Prozesse der Assimilation und Akkomodation beschrieben werden (vgl. Roth 2002), wobei die äußere Abstufung des Lernwegs nach erlebter Schwierigkeit den inneren Prozess der kognitiven Restrukturierung des Wissens erleichtert und unterstützt. Ist der Input zu komplex, so wird die Leistungsfähigkeit des mentalen Systems überfordert: „Ganz allgemein gilt: Wird ein einfaches System

mit komplexem Input konfrontiert, so bemerkt es diese Komplexität gar nicht, sondern behandelt den Input, als wäre er völlig zufällig. Gelernt wird unter solchen Umständen - nichts“ (Spitzer 2002: 234).

Überlegungen dieser Art sprechen gegen einen unsystematischen Lernweg nur auf der Basis zufälliger Sprechanlässe, spontan vom Lehrer ausgewählter authentischer Texte oder vom Lehrer angeregter „lernereigener“ Texte: Wenig spricht für die Annahme, dass ein Curriculum dieser Art einen ausreichend lernwirksamen *Input* bietet, wenig dafür, dass auf diesem Wege über einen längeren Zeitraum kohärent und folgerichtig gelernt werden kann, und noch weniger dafür, dass ein solcher Lernweg insgesamt geeignet ist, übergreifende Lehrziele bzw. anerkannte Lernstandards zu erreichen.

Die Idee eines nach Lernschwierigkeit gestuften Lernwegs, der auf verschiedenen Niveaus kumulativ über die jeweils vom Lerner zu erwerbenden Handlungskompetenzen definiert wird, findet seinen derzeit klarsten Niederschlag im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001). In ihm fließen didaktisches Erfahrungswissen über typische Lernprogressionen im Fremdsprachenunterricht einerseits und die Analyse des gesellschaftlichen Fremdsprachenbedarfs andererseits zu einer Definition der Standards zusammen, die - unabhängig vom Lernort, von weitergehenden institutionellen Bildungszielen oder von den konkreten Lernbedingungen - ein qualifizierter Fremdsprachenunterricht heute erreichen sollte. Eine globale Zielbeschreibung für die Stufe A2 (*basic user*) lautet dann etwa wie folgt:

(The learner) Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/ her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.“ (Europarat 1997: 131)

Der Lerner auf der Stufe A2 soll hier also zum Beispiel ein Gespräch auf sehr einfachem Sprachniveau führen können, in dem nach dem Weg gefragt wird. Zur Operationalisierung dieser *can do*-Empfehlung analysiert man typische lebenspraktische Gesprächsabläufe dieses Typs auf das zugrunde liegende Szenario hin, also im einfachsten Fall etwa: Gesprächseröffnung > Frage stellen > Antwort aufnehmen > Verständnis sichern > Gesprächsabschluss. Um ein solches Gespräch führen zu können, muss der Lerner das zielkulturell angemessene Szenario kennen, über situationsgerechte Redemittel verfügen und einfache Gesprächsstrategien beherrschen, um ausreichend flexibel auf den Gesprächspartner eingehen zu können. Ressourcen dieser Art kann man im Einzelnen analysieren und in Lerninventaren zusammenfassen, die dann wiederum Basis der Lehrmaterialentwicklung sind. Der Fremdsprachenunterricht rückt mit dieser Erweiterung des Sprachbegriffs um handlungstheoretische und diskursanalytische Aspekte dichter an die

empirische Sprachwirklichkeit heran, als es ein primär grammatischer oder sprechakt-orientierter Aufbau leisten könnte. Der Lerner, der in diesem Sinne in Szenarien zu denken gelernt hat, hätte daher eine wesentlich bessere Chance, auch außerhalb des Unterrichts erfolgreich zu kommunizieren (vgl. Piepho 2003).

Glaubt man der Verlagswerbung, so sind mehr oder weniger alle Lehrwerke der aktuellen Generation auf die Standards des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* abgestimmt. Ob tatsächlich mehr als ein oberflächlicher Abgleich von Kompetenzniveaus, Lehrbuchgliederung und Lerninventaren stattgefunden hat, ob wirklich ein zu Szenarien erweiterter Sprachbegriff didaktisch sinnvoll in ansprechende Lernarrangements umgesetzt wurde, bliebe hier allerdings im Detail zu prüfen.

4. Das Problem der Passung von Lehrwerk und Lernprozess

Die bisherigen Überlegungen liefern einen Befund, der auf den ersten Blick widersprüchlich klingt: Die lerntheoretischen Überlegungen sprechen eher gegen den Schematismus eines äußeren Lehrplans, das Prinzip des längerfristig-curricularen, an Standards orientierten Lernens eher für einen systematischen Lernweg. Tatsächlich wird man unter Unterrichtsbedingungen auch in Zukunft auf ein Lehrwerk nicht verzichten wollen: Im Gegenteil, nimmt man beide Einflüsse wirklich ernst, so sind die Anforderungen an die Lehrmaterialentwicklung heute höher als je zuvor. Dabei ist das schlechteste Lehrwerk dem zufälligen Lehrprodukt immer noch um Meilen voraus: Kein Unterricht kommt ohne *Input* aus, jede Lerngruppe ist in sich heterogen und kein *Input*, gleich aus welcher Quelle, kann von vornherein zu den Lernbedürfnissen jedes einzelnen Lerner in der Gruppe passen. Bei Licht besehen reduziert sich der Unterschied zwischen dem professionell gemachten Lehrwerk und dem spontan zusammenkopierten Lehrprodukt auf Äußerlichkeiten der Machart: Für den geheimen Lehrplan des Lehrers gelten die gleichen Gütekriterien wie für das käufliche Produkt eines Lehrbuchverlags (vgl. auch Vences 2002: 297). Der Lehrplan muss in sich offen und dennoch systematisch kohärent angelegt sein, um dem Lerner längerfristig erfolgreichen Spracherwerb im Blick auf anerkannte Standards zu ermöglichen. Der Unterschied liegt also eher darin, dass hier die subjektive Unterrichtstheorie einer einzelnen Person die Materialauswahl steuert, während dort das kumulierte Erfahrungswissen eines Expertenteams und die technischen Ressourcen eines Lehrbuchverlags wirksam sind.

Unabhängig von der Herkunft und Machart des Unterrichtsmaterials - das zentrale unterrichtspraktische Problem bleibt jedoch die „Passung“ von Lehrmaterial, Lerner und Lernprozess: Wird eher stofforientiert oder eher lernerorientiert gearbeitet? Begreift man das Lehrbuch als verbindliche Regieanweisung für den

Unterrichtsablauf oder eher als flexibel nutzbares Instrument zur Optimierung von Lernprozessen? Wer als Lehrender im Vertrauen auf die zugesicherten Qualitäten eines Lehrwerks, aus Unwissen oder Bequemlichkeit exakt den Vorgaben des Materials folgt, muss sich Folgendes klarmachen. Jedes Lehrbuch, jedes Lehrmaterial ist aus Sicht des Autors für einen abstrakten Lerner geschrieben bzw. ausgewählt, der zunächst nur in seinem eigenen Kopf existiert: Nur zu den Bedürfnissen dieses impliziten Lerners passen die ausgewählten Lernarrangements wirklich.

Mit etwas Erfahrung in der Lehrbuchanalyse kann man diesen impliziten Lerner, den der Autor beim Schreiben vor Augen hatte, meist schon nach ein paar Lektionen recht gut beschreiben: Der implizite Lerner ist meistens ungemein fleißig, begreift und weiß sofort alles, was in den Lektionen vorher dran war, ist ein kleiner Linguist, der terminologie-gespickte Regelformulierungen und Arbeitsanweisungen spontan versteht, ist ein umfassend gebildeter Akademiker, der zielkulturelle Spielregeln und Handlungsabläufe aus eigener Erfahrung kennt bzw. intuitiv auffasst, ist experimentierlustig und extrovertiert in Lernspielen, neigt nicht zu Frustration bei viel zu schweren authentischen Hörmaterialien, liebt thematisch anspruchsvolle Texte im Anfängerkurs und kann die Sprache immer gleich anwenden, die er eigentlich erst lernen soll.

Jedes Lernmaterial, gleich ob vom Lehrbuchautor, vom Lehrer selbst oder von der Selbstlern-CD eines Computerprogramms stammend, macht bestimmte Voraussetzungen dieser oder ähnlicher Art und kann daher aus der Sicht des empirischen Lerners zunächst nicht mehr als eine Art Anfangshypothese zur Ermöglichung produktiver Lernprozesse sein. Ob dieses Angebot passt, hängt davon ab, wie weitgehend der tatsächliche Lerner dem lehrbuch-impliziten Lerner entspricht bzw. welche Hilfen er vielleicht zusätzlich erhält. Kein Lehrwerk passt von selber zu jeder Lernsituation - und schon gar nicht gleichermaßen zu den Bedürfnissen eines jeden Lerners in einer größeren Lerngruppe: Lehrwerke sind vom Prinzip her auf aktive Interpretation angelegt. Alles andere gleich, ist die wichtigste Frage bei der Auswahl eines Lehrwerks daher, ob das lehrwerk-implizite und das empirische Lerngruppenprofil wenigstens einigermaßen harmonieren.

Begreift man das Lehrwerk also weniger als Drehbuch, sondern eher als breitgefächerte Materialbasis für die aktive Unterrichtsgestaltung, so gibt es aus Sicht der Lehrkraft viele Möglichkeiten, sich in dem vorgegebenen Rahmen auf das Lerngruppenprofil einzustellen: Man kann bestimmte Lernschritte im Lehrbuch auswählen, andere weglassen; man kann die Abfolge ändern; man kann einzelne Schritte stärker gewichten als andere, mehr oder weniger Zeit vorsehen; man kann sich für bestimmte Sozialformen entscheiden, einzelne Lernschritte besonders vorbereiten, umgestalten oder ersetzen, mit alternativen methodischen Verfahren

experimentieren; man kann nach Bedarf aktuelle Materialien ergänzen; vor allem sollte man nach verschiedenen Lernbedürfnissen differenzieren, den Lernern mehr eigene Auswahl von Lernweg und Lerninhalt zugestehen. Die Bandbreite der Möglichkeiten ist hier nur angedeutet; die technische Entwicklung im Bereich der Unterrichtsmedien macht heute vieles leichter, zumal die meisten Lehrbuchverlage passend aufbereitete Materialien zur Ergänzung ihrer Lehrwerke inzwischen sogar kostenfrei anbieten.

Es gibt drei Voraussetzungen, damit eine aktive Interpretation des Materials im Blick auf die Bedürfnisse der Lerngruppe gelingen kann: Zum einen muss die Machart des Lehrwerks eine adaptive Unterrichtsgestaltung der hier skizzierten Art zulassen und unterstützen. Zum zweiten muss die Lehrkraft über Bereitschaft, Materialkenntnis und methodische Phantasie verfügen, um mit Erfolgsaussicht mit vorgegebenen und eigenen Lernarrangements experimentieren zu können; hier öffnet sich ein weites Feld mit Aufgaben für die Lehreraus- und -weiterbildung. Zum dritten muss der einzelne Lerner dahin gebracht werden, dass er die eigene Verantwortung im Lernprozess sieht, akzeptiert und qualifiziert ausübt. Die subjektiv geeigneten Lerntechniken und Lernstrategien muss jeder Lerner für sich selbst finden, viele Entscheidungen im Lernprozess können nicht von außen vorgegeben werden, sondern funktionieren nur auf der Basis aktiver Selbsteinschätzung und Selbststeuerung. Der Lehrende kann hier zwar informieren, individuell beraten und sinnvolle Instrumente wie ein Lerntagebuch oder ein Portfolio empfehlen, durch optimierte Arrangements das Lernfenster weit öffnen, den individuell erfolgreichen Lernakt selbst aber letztlich nicht herbeiführen oder gar erzwingen.

Wenn die Lehrwerkkritik dem Lehrbuch einen Großteil der Verantwortung für den Lernerfolg zuweist, so ist das ein falscher Denkansatz. Die Auswahl des richtigen Lehrwerks ist zwar sehr wichtig, weil übergreifende Lernstandards langfristig nur erreicht werden können, wenn der curriculare Rahmen das auch hergibt, die Materialbasis stimmt, die wichtigen Lerninventare und Szenarien abgedeckt sind, interessante und anregende Lernarrangements angeboten werden, Lehrwerk und Lerngruppe leidlich zusammenpassen. Der innere Zusammenhang von Lehrangebot und Lernprozess muss jedoch in jedem Fall erst unterrichtspraktisch eingelöst werden. Als Lehrende unterrichten wir kein Lehrwerk, sondern eine Lerngruppe; der Schlüssel zum Lernerfolg liegt nicht im Lehrbuch an sich, sondern in der Passung und Optimierung der Lernprozesse, für die wir uns auf der gegebenen Materialbasis entscheiden.

Literatur:

- Bleyhl, Werner (1996). „Der Fallstrick des traditionellen Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Vom Unterschied zwischen linearem und nicht-linearem Fremdsprachenunterricht.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 43/4, 339-356.
- Ellis, Rod (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: UP.
- Europarat (Hrsg.) (1997). *Common European framework of reference for language learning and testing*. Strasbourg: Council of Europe.
- Freudenstein, Reinhold (2001). „Fremdsprachen lernen ohne Lehrbuch.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 48/1, 8-19.
- Gießing, Jürgen (2004). „Zankapfel 'Lehrbuch'.“ *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1/2, 82-84
- Krashen, Stephen D. & Terrell, Tracy D. (1983). *The natural approach*. Language acquisition in the classroom. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Lightbown, Patsy & Spada, Nina (1997). *How languages are learned*. Oxford: UP.
- Peacock, Matthew (1997). „The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners.“ *English Language Teaching Journal* 2, 144-156.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Hannover: Schroedel.
- Roth, Gerhard (2002). *Fühlen, Denken, Handeln - Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schäfer, Werner (2003). „Unterrichten ohne Lehrbuch? - Einige unzeitgemäße Bemerkungen.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 50/3, 305-311.
- Schlak, Torsten (2004). „Einige kritische Anmerkungen zum Konzept des autonomen Lernens unter konstruktivistischer Begründung.“ *Fremdsprachen und Hochschule* 71, 62-78.
- Segermann, Krista (2000). „Eine neue Lehrwerkkonzeption: Lehrbuch für Lehrer - Lernmaterialien für Schüler.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 47/4, 339-348.
- Skehan, Peter (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: UP.
- Spada, Nina (1997). „Form-focussed instruction and second language acquisition. A review of classroom and laboratory research.“ *Language Teaching* 30, 73-87.
- Spitzer, Manfred (2002). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Berlin: Spektrum.
- Vences, Ursula (2002). „Fremdsprachen lernen ohne Lehrwerk? - Anmerkungen zu einer kontroversen These.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 49/3, 295-297.
- Vielau, Axel (1980). „Kommunikativer Englischunterricht: Typologie alternativer Lehrwerkkonzeptionen.“ *Englisch Amerikanische Studien* 2/3, 351-365.
- Vielau, Axel (1997). *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Vogel, Klaus (1993). „Input und Fremdspracherwerb. Psycholinguistische Überlegungen zur Rolle und Funktion des sprachlichen Inputs beim Lernen und Verstehen einer fremden Sprache.“ *Neusprachliche Mitteilungen* 46/3, 151-162.
- Weskamp, Ralf (2004). „Aufgaben im fremdsprachlichen Unterricht.“ *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 1/3, 162-170.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses. A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. London: UP.
- Wolff, Dieter (2002). „Instruktivismus vs. Konstruktivismus: 20 Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen.“ In: Bach, Gerhard & Viebrock, Britta (Hrsg.). *Die Aneignung fremder Sprachen*. Frankfurt: Lang, 19-24.