

Günter Burger (Hrsg.)

**Fortgeschrittener Fremdsprachenunterricht an
Volkshochschulen**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1997/burger97_01.pdf

Dokument aus dem Internetservice [texte.online](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Abstract

Günter Burger (Hrsg.) (1997): Fortgeschrittener Fremdsprachenunterricht an Volkshochschulen

Der Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen, die bereits im Lernen fortgeschritten sind, ist von der theoretischen und didaktisch-methodischen Literatur bislang eher selten behandelt worden. In diesem neuen Band der Reihe „Perspektive Praxis“ werden die Herausforderungen, die für unterrichtende und disponierende MitarbeiterInnen hier liegen, sehr praxisnah – aber dennoch theoretisch fundiert – beschrieben. Auch Möglichkeiten ihrer Bewältigung werden aufgezeigt.

Die LeserInnen finden so konkrete Anregungen für die Planung und Durchführung von Kursen oberhalb des ICC/VHS-Zertifikats. Der Band berücksichtigt sowohl allgemeinsprachlich als auch fachsprachlich orientierte Kurse.

Er enthält Beiträge zu den folgenden Themen:

- Wortschatzarbeit (H.-O. Hohmann)
- Aussprachetraining (U. Hirschfeld)
- Grammatikvermittlung (C. Gnutzmann/M. Kiffe)
- Förderung der Schreibfertigkeit (G. Solmecke)
- Interkulturelles Lernen mit literarischen Texten (H. Martinez)
- Simulationen (O. Mentz/E. Rattunde)
- Teilnehmergesteuerter Unterricht (G. Burger)
- Technisches Englisch (M. Magyar)
- Berufsbezogenes Kursangebot (P. Sommet/R. Erhardt)
- Firmenunterricht (R. Tamchina)
- Kursleiterfortbildung (G. Tranter).

Günter Burger (Hrsg.)

Fortgeschrittener Fremdsprachenunterricht an Volkshochschulen

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Als wissenschaftliches Serviceinstitut vermittelt es zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung herauszugeben,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildung und Beratung zu vermitteln.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Fortgeschrittener Fremdsprachenunterricht an Volkshochschulen / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
Günter Burger (Hrsg.). – Frankfurt /M. : DIE, 1997
(Perspektive Praxis)
ISBN 3-88513-430-6

© 1997 DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.
Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/M.
Layout/Satz/Umschlag: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Druck: Druckerei Lokay
(Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier)
Nachdruck nur mit Erlaubnis des DIE

Inhalt

Vorbemerkungen	5
<i>Günter Burger</i> Einführung	7
<i>Heinz-Otto Hohmann</i> Ausbau der Sprachkompetenz durch kontextuelle Wortschatzarbeit	14
<i>Ursula Hirschfeld</i> Ausspracheübungen im Fortgeschrittenenunterricht Deutsch als Fremdsprache	25
<i>Claus Gnutzmann/Marion Kiffe</i> Grammatik im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht	37
<i>Gert Solmecke</i> Einige Gedanken zur Ausbildung der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen	47
<i>Hélène Martinez</i> Das Leseprotokoll – ein Verfahren zum interkulturellen Lernen mit literarischen Texten	60
<i>Olivier Mentz/Eckhard Rattunde</i> Simulationen in offenen Unterrichtseinheiten – Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht	75
<i>Günter Burger</i> Unterrichtsplanung auf andere Weise: teilnehmergesteuerte Kurse	89
<i>Monika Magyar</i> Technisches Englisch an der Volkshochschule	100

Pierre Sommet/Rainer Erhardt

Berufsbezogenes Sprachkursangebot an einer mittelgroßen
Volkshochschule (Krefeld) 109

Rainer Tamchina

Einrichtung von Kursen für Betriebe und Institutionen 117

Geoff Tranter

Fortgeschrittener Fremdsprachenunterricht als Thema
der Kursleiterfortbildung 128

Autorinnen und Autoren 149

Vorbemerkungen

Das Lernen fremder Sprachen ist besonders stark von der Emphase des Beginnens geprägt. Eine andere oder weitere Sprache anfangen zu lernen heißt, in relativer kurzer Zeit sicht- oder besser: hörbare Lernfortschritte zu machen. Es ist deshalb kein Wunder, daß sowohl Lernende wie auch Lehrende und Planende sich besonders gern dieser Phase widmen. Zu denken ist an diejenigen, die mit Lust eine Fremdsprache zu lernen angefangen und dann bald aufgegeben haben, aber auch an diejenigen, die ungeachtet ihrer Vorkenntnisse lieber einen Anfängerkurs besuchen, wo sie dann oft die tatsächlichen ‚Nullanfänger‘ stören. Sowohl Empfehlungen als auch Überlegungen zur Gestaltung des Unterrichts mit Anfängern übertreffen an Zahl die Literatur, die die Spezifik der im Lernen Fortgeschrittenen behandelt.

In diese Lücke stößt der vorliegende Band, der Unterrichtende und Planende speziell von Volkshochschulen anregen will, sich mehr als bisher dieser Lernergruppe zu widmen. Im Doppelsinn des Titels liegt der Gedanke, daß ein ‚fortgeschrittener‘ Fremdsprachenunterricht seine Fortschrittlichkeit auch bei dieser Frage beweisen muß. Das heißt konkret, daß die gesamte Palette der Fremdsprachendidaktik auf sie hin untersucht werden muß. In der vorliegenden Sammlung finden sich deshalb Beiträge zu den klassischen Bereichen der Wortschatzarbeit und der Ausspracheschulung, der Grammatik und der Schreibfertigkeit sowie des Umgangs mit literarischen Texten. Darüber hinaus werden Methoden wie die der Simulation und didaktische Prinzipien wie das der Selbststeuerung auf ihre spezifische Bedeutung für den Unterricht mit Fortgeschrittenen hin betrachtet. Den Schwerpunkt bilden allgemeinsprachliche Kurse, allein die Besonderheiten des technischen Englisch und der berufsbezogenen Sprachkurse werden in gesonderten Beiträgen dargestellt. Den Abschluß bilden Anregungen zur Kooperation mit Betrieben und Institutionen sowie zur Gestaltung von Fortbildungsseminaren zum Thema.

Damit sind die vielfältigen Aspekte des ‚fortgeschrittenen Sprachunterrichts‘ bündig zusammengebracht, ohne die Illusion zu wecken, der Problematik mit einfachen Rezepten beikommen zu können. Den LeserInnen wird vielmehr zugemutet, nicht nur aus der Fülle der angeschnitte-

nen Themen auszuwählen, sondern auch das Dargestellte auf die jeweils eigenen Fragen anzuwenden und eventuell zu eigenen Antworten zu kommen.

Das ist bei der Komplexität des Themas notwendig, bei dem es auf der Ebene der Theorie um Methodenpluralismus, auf der Ebene der Teilnehmerstruktur um Heterogenität und auf der Ebene der Organisation neuerdings verstärkt auch um Kooperation unterschiedlicher Einrichtungen und Träger geht. In der Fähigkeit, damit sachgerecht umzugehen und darauf situationsangemessen zu reagieren, liegt die professionelle Herausforderung. Insofern stellt dieser Band eine Spezifizierung und Konkretisierung der eigentlich alten, jetzt aber wieder aktuellen Frage nach der Professionalität in der Erwachsenenbildung dar, der das DIE – auch im Zusammenhang mit der neueren Qualitätsdiskussion – in mehreren Publikationen und Veranstaltungen nachgegangen ist.

Mit dem vorliegenden Band widmet sich das Institut in einer seiner allgemeinen Reihen einem Bereich, den es bisher bevorzugt im Rahmen des Zertifikatsprogramms behandelt hat. Damit soll der nach wie vor größte Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung gewürdigt werden, damit sollen aber auch erste Schritte unternommen werden, um die fachdidaktische mit der allgemeinen erwachsenenpädagogischen Diskussion zu verbinden bzw. die Grundlage für eine wechselseitige Kenntnis-Nahme zu bieten. So wie das Thema Sprachunterricht nicht auf die Institution Volkshochschule zu begrenzen ist, so ist das Thema der im Lernen Fortgeschrittenen auch nicht auf den Fremdsprachenunterricht zu reduzieren. Es ist vielmehr das genuine Thema der Erwachsenenbildung, die es immer mit Lernern zu tun hat, die über Lernerfahrungen verfügen und die meist auch die für ‚Fortgeschrittene‘ typischen Schwierigkeiten des nicht sofort sichtbaren Erfolgs kennen. Im Lernen fortgeschritten sein heißt nicht notwendig, den weiteren Weg allein gehen zu können oder zu wollen. Daß und wie organisierte Erwachsenenbildung hier unterstützend tätig sein kann, zeigen die Beiträge des Bandes am fachbezogenen Detail.

Sigrid Nolda
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Günter Burger

Einführung

1. Fortgeschrittener Fremdsprachenunterricht – ein vernachlässigtes Thema

„Eine der am wenigsten bearbeiteten Fragestellungen in der Fremdsprachendidaktik ist die Sprachvermittlung auf fortgeschrittener Stufe“ (Möhle 1982:47). Diese Bemerkung, die bereits vor fünfzehn Jahren gemacht wurde, ist leider auch heute noch zutreffend. Dafür dürften, was die Volkshochschulen angeht, zwei Gründe ausschlaggebend sein: Zum einen ist es äußerst schwierig, fortgeschrittenen Unterricht – wenn er nicht fachsprachlich ausgerichtet (z.B. Français commercial) oder auf eine Prüfung hin orientiert ist (etwa Cambridge-Examina) – zu systematisieren. Denn angesichts der im Vergleich zum Anfängerbereich sehr viel stärkeren Heterogenität der Teilnehmer/-innen (TN) in bezug auf Erwartungen an die Kurse, thematische Interessen, Vorkenntnisse und Wissenslücken etc. gibt es hier kaum verbindliche Kriterien für die Auswahl der zu vermittelnden sprachlichen Inhalte (vgl. Hermanns 1980:196, Burger 1992:23f.). Zum anderen spielt der Umstand, daß fortgeschrittener Unterricht insgesamt nur einen recht geringen Teil des Sprachangebots ausmacht, eine Rolle; die Notwendigkeit, sich mit den Problemen dieses Bereichs auseinanderzusetzen, wurde daher als minder dringlich betrachtet. Erschwerend kommt im übrigen hinzu, daß sich auch die Sprachlehr- und -lernforschung zunächst vornehmlich auf die frühen Stufen des Fremdspracherwerbs konzentriert und sich erst in jüngster Zeit in größerem Maße den fortgeschrittenen Lernenden zugewandt hat (vgl. James 1990:208). Deshalb besitzen wir bislang nur wenige empirisch gesicherte Erkenntnisse darüber, wie das Lernen von Fremdsprachen auf fortgeschrittenem Niveau überhaupt vor sich geht.

2. Einige Charakteristika des fortgeschrittenen Fremdsprachenlernens

Verschiedene Untersuchungen zeigen, daß man sich das Weiterlernen bei fortgeschrittenen TN nicht als einen kontinuierlichen, gleichmäßigen Prozeß mit geradliniger Aufwärtsentwicklung vorstellen darf. Vielmehr erfolgt die Steigerung der zielsprachlichen Kompetenz, obwohl schon umfangreiche Basiskenntnisse vorhanden sind, auf denen die TN aufbauen können, in der Regel nur stockend und mit erheblichen ‚Störungen‘; dies gilt zumal für Kurse, die nicht sehr stundenintensiv sind. Eine typische ‚Störung‘ besteht etwa darin, daß die TN über einen langen Zeitraum hinweg – er kann u.U. mehrere Jahre umfassen (vgl. Towell 1987:118f.) – parallel korrekte und fehlerhafte Versionen einer neu eingeführten grammatischen Struktur verwenden, häufig sogar trotz wiederholter Instruktion. Dieses Phänomen gibt es zwar auch in frühen Stadien des Unterrichts, denn die Schrittabfolge, daß zunächst die falsche und die richtige Form nebeneinander benutzt werden, bevor sich dann allmählich die korrekte Version durchsetzt, ist vermutlich geradezu grundlegend für das Erlernen von Fremdsprachen (vgl. James 1990:208). Weil der Vorgang jedoch im fortgeschrittenen Unterricht oft erheblich länger dauert – was wahrscheinlich damit zusammenhängt, daß komplexere Strukturen vermittelt werden als im Anfangsunterricht –, ist er dort besonders auffällig.

Eine andere ‚Störung‘ ist das hartnäckige Auftreten bestimmter Fehler, die unausrottbar zu sein scheinen (vgl. Diehl 1994a:48): Längst bekannte Strukturen, die schon in den ersten Lernjahren ausgiebig behandelt wurden, werden immer noch nicht beherrscht, und auch entsprechende Auffrischungsübungen bewirken häufig nur eine kurzfristige Besserung. Ebenso irritierend ist das sog. *backsliding* (vgl. Lennon 1989:38, Diehl 1994b:143): Plötzlich machen Lernende wieder Fehler, die schon seit langem bei ihnen nicht mehr zu beobachten waren, und dies geschieht mitunter sogar in einigermaßen streßfreien Situationen (etwa wenn mit Muße eine Schreibaufgabe erledigt wird und die grammatikalische Angemessenheit der Formulierungen in aller Ruhe überprüft werden kann). Offenbar fallen die Lernenden hier also – vorübergehend! – in eine eigentlich bereits überwundene Phase des Spracherwerbs zurück.

Etliche TN empfinden solche ‚Störungen‘ – bei denen es sich aber um ganz normale Komponenten des Spracherwerbsprozesses handelt – als

frustrierend. Sie sind enttäuscht darüber, daß ihr zielsprachliches Können im Vergleich zum elementaren Unterricht – wo sie zumeist sehr rasch klar erkennbare Lernerfolge verzeichnen konnten – jetzt nur noch relativ langsam zunimmt. Weil sich der Kompetenzzuwachs vielfach nur in (jeweils für sich alleine betrachtet) geringfügigen Erweiterungen des fremdsprachlichen Repertoires manifestiert (die in der Summe jedoch durchaus beachtlich sein können!), glauben manche TN sogar, daß sie auf der Stelle treten. Es gehört deshalb zu den Obliegenheiten der Kursleiter/-innen (KL), hier gegenzusteuern, indem sie die TN einerseits darüber aufklären, wie Weiterlernen auf dieser Stufe vonstatten geht, und sie andererseits immer wieder auf ihre tatsächlichen Lernfortschritte hinweisen.

3. ‚Konservierungskurse‘, ‚Betonkurse‘ und ‚Kaffeekränzchen‘

Interessanterweise ist mitunter auch bei manchen Leitern/Leiterinnen der VHS-Sprachenabteilungen die Rede von Stagnation, wenn sie sich mit bestimmten Angebotsformen des Fortgeschrittenenbereichs kritisch auseinandersetzen. Es geht dabei um die Diskussions- und Konversationsgruppen, die fast jede Volkshochschule als Standardkurse in ihrem Programm hat und die dann oft maliziös als ‚Konservierungskurse‘, ‚Betonkurse‘ oder gar als ‚Kaffeekränzchen‘ bezeichnet werden. Moniert wird, daß solche Kurse „ohne weitergehende Zielorientierung lediglich auf die Bewahrung des gegenwärtigen Sprachstandes und den Zusammenhalt der Gruppe ausgerichtet“ (Pollmann 1990:13) seien. Indessen läßt sich leicht zeigen, daß diese Kritik nur z.T. gerechtfertigt ist:

- Es wurde schon ausgeführt, daß der Eindruck des Auf-der-Stelle-Tretens häufig falsch ist und sich daraus erklärt, daß die Erweiterung der Kompetenz meistens sehr langsam erfolgt und deshalb oft gar nicht wahrgenommen wird.
- Es ist mittlerweile nachgewiesen, daß viele der vermeintlich unausrottbaren Fehler, die im vorausgehenden Abschnitt erwähnt wurden, nach längerer Zeit unversehens ‚wie von selbst‘ verschwinden – d.h.: oft sogar *ohne* gezieltes Training! –, allerdings unter der Voraussetzung, daß die Lernenden generell *in intensivem Kontakt mit der Fremdsprache bleiben* (vgl. Diehl 1994a:48). Von der Sprachlehr- und -lernforschung wird dieses Phänomen damit erklärt, daß offenbar für etliche

Grammatikstrukturen eine feste Reihenfolge existiert, in der sie gelernt werden, und daß diese sog. Erwerbssequenzen durch Unterricht nur in sehr begrenztem Umfang verändert werden können (vgl. z.B. Ellis 1993). Manche Fehler erscheinen also vermutlich nur deshalb als unausrottbar, weil die betreffende Struktur zu einem Zeitpunkt eingeübt wurde, als sie – verglichen mit den vorgegebenen Erwerbssequenzen – noch nicht ‚an der Reihe war‘ und infolgedessen auch noch gar nicht richtig gelernt werden konnte. Langjährige TN von Konversationskursen verhalten sich mithin ganz vernünftig: Sie bleiben durch ihren Kursbesuch ständig in Berührung mit der Zielsprache; und wenn sie darüber hinaus alle weiteren Kontaktmöglichkeiten nutzen (Begegnungen mit *native speakers* im Aus- und Inland, Lesen fremdsprachiger Lektüre, Anschauen zielsprachiger Sendungen im Satellitenfernsehen etc.), so sind die Aussichten gut, daß bei ihnen die Zahl der angeblich unausrottbaren Fehler nach und nach kleiner wird.

- In der Tat gibt es vereinzelt TN, die lediglich den erreichten Sprachstand halten (wollen?), bei denen also der Erwerbsprozeß in vielen Bereichen zum Erliegen gekommen ist und sog. Fossilierung vorliegt (vgl. Diehl 1994b:146). Für solche TN stellt der kontinuierliche Kursbesuch jedoch eine wichtige Möglichkeit dar, die Fremdsprache regelmäßig zu gebrauchen, um auf diese Weise einem drohenden Absinken ihrer Kompetenz vorzubeugen. Forschungen zum Fremdsprachenverlust lassen nämlich vermuten, daß die vorhandenen Kenntnisse ohne eine ständige Sprachpraxis vor allem in den ersten Jahren nach dem Erwerb deutlich schrumpfen und daß davon besonders auch Personen mit einem mittleren, mäßig fortgeschrittenen Kompetenzniveau betroffen sind (vgl. Weltens 1987:30, Vechter u.a. 1990:300f.) – und gerade aus diesem Kreis stammen manche TN der Konversationskurse. Nimmt man das Prinzip der Lernerorientierung ernst, so müssen die Kurse auch TN mit fossilisierten Kenntnissen offenstehen, zumal ja obendrein nicht auszuschließen ist, daß sich der Erwerbsprozeß durch einen motivierenden Unterricht wieder beleben läßt.

Wenn hier eine Lanze für Diskussions- und Konversationskurse gebrochen wird, dann wird dabei freilich keineswegs übersehen, daß der dort stattfindende Unterricht nicht selten unbefriedigend ist und anders gestaltet werden könnte; in mehreren Beiträgen des vorliegenden Bandes finden sich dazu Anregungen.

4. Zu diesem Buch

Ab wann Lernende fortgeschritten sind, ist nicht genau zu definieren, denn eine präzise Festlegung der Sprachkenntnisse, über die sie dann verfügen müssen, ist unmöglich. Aus praktischen Erwägungen heraus werden in diesem Band TN als fortgeschritten angesehen, *sobald sie mindestens das Niveau des ICC-/VHS-Zertifikats (Stufe 2) erreicht haben*; d.h., es sind alle Lernenden gemeint, die – wenn man die im Englischen übliche Terminologie benutzt – als *intermediate*, *upper intermediate* oder *advanced* eingestuft werden. Der Schwerpunkt des Bandes liegt auf dem allgemeinsprachlichen Unterricht; berufs- bzw. fachsprachlich orientierte Kurse, deren Belegung fortgeschrittene allgemeinsprachliche Kenntnisse voraussetzt, werden jedoch ebenfalls in verschiedenen Aufsätzen thematisiert.

Die Beiträge lassen sich in zwei Gruppen unterteilen. Die Artikel der ersten, weitaus größeren Gruppe richten sich vornehmlich an KL. Vier Beiträge setzen sich mit typischen Schwächen in der Sprachbeherrschung fortgeschrittener TN auseinander: Heinz-Otto Hohmann stellt Verfahren der ‚kontextuellen Wortschatzarbeit‘ vor, durch die das oft sehr begrenzte und nur wenig nuancierte Vokabular der Lernenden gezielt erweitert werden kann. Dem Aussprachetraining – das meistens bereits im Anfangsunterricht zu kurz kommt, was später zu entsprechenden Artikulations- und Intonationsproblemen im Fortgeschrittenenkurs führt – ist der Beitrag Ursula Hirschfelds gewidmet. Grammatikinstruktion ist das Thema des Artikels von Claus Gnutzmann und Marion Kiffe; sie erläutern u.a. spezifische Verfahren für die im fortgeschrittenen Unterricht besonders wesentliche remediale Arbeit, mit denen zugleich das selbständige Lernen der TN gefördert werden kann. Gert Solmecke beschäftigt sich mit dem Schreiben, derjenigen Fertigkeit, die an Volkshochschulen gemeinhin völlig vernachlässigt wird.

Im Mittelpunkt der nächsten drei Beiträge dieser Gruppe stehen unübliche Kursinhalte und Prozeduren der Unterrichtsplanung: Hélène Martinez veranschaulicht an einem konkreten Beispiel, wie mit Hilfe literarischer Texte interkulturelles Lernen in Gang gesetzt werden kann. Die Simulation – ein Unterrichtsverfahren, das sowohl in allgemeinsprachlichen als auch in manchen fachsprachlichen Kursen seinen Platz hat – wird von Olivier Mentz und Eckhard Rattunde behandelt. Im Beitrag des Heraus-

gebers wird das Konzept des teilnehmergesteuerten Unterrichts, bei dem die Lernenden viel stärker in die Kursplanung einbezogen werden, zur Diskussion gestellt.

Der letzte Beitrag dieser Gruppe befaßt sich mit dem Technischen Englisch, einem Bereich, der von der Fremdsprachendidaktik bislang nur äußerst spärlich beleuchtet worden ist. Monika Magyar gibt dazu praktische Anregungen, die auf ihrer umfangreichen Unterrichtserfahrung beruhen.

Die drei Beiträge der zweiten Gruppe wenden sich an die Leiter/-innen der Sprachenabteilungen. Pierre Sommet und Rainer Erhardt beschreiben die Erfolge und Mißerfolge bei der Durchführung eines berufsbezogenen Kursangebots und machen u.a. Vorschläge dafür, wie benachbarte Volkshochschulen auf diesem Gebiet kooperieren können. Rainer Tamchina spricht detaillierte Empfehlungen für die Einrichtung von Lehrgängen in Betrieben und Institutionen aus und widmet sich dabei u.a. den Aspekten der Kundengewinnung, Bedarfserhebung und Kostengestaltung. Im abschließenden Beitrag geht es um die Fortbildung der KL, die in fortgeschrittenen allgemeinsprachlichen Kursen tätig sind; Geoff Tranter entwickelt dazu ein ausführliches Seminarmodell.

Die in den Beiträgen dargestellten Unterrichtsbeispiele beziehen sich auf diejenigen Sprachen, für die es vermutlich an Volkshochschulen die meisten Angebote auf fortgeschrittenem Kursniveau gibt: Englisch, Französisch und Deutsch als Fremdsprache. Viele der Unterrichtsbeispiele lassen sich jedoch leicht auch auf andere Fremdsprachen übertragen.

Literatur

- Burger, G.: Überlegungen zur Strukturierung von Konversationskursen für Fortgeschrittene. In: Zielsprache Englisch 1992, Heft 1, S. 23-29
- Diehl, E.: Irren ist menschlich. Ein Vorschlag zur Objektivierung von Evaluierungskriterien. In: Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée 1994a, Heft 60, S. 47-66
- Diehl, E.: Probieren geht über Studieren. Individuelle Varianten im Fremdsprachenerwerb. In: Deutsch als Fremdsprache 1994b, Heft 3, S. 138-147
- Ellis, R.: The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. In: TESOL Quarterly 1993, Heft 1, S. 91-113
- Hermanns, F.: Jenseits der Systematisierbarkeit. Zum Deutschunterricht für Fortgeschrittene. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1980, Band 6, S. 193-198
- James, C.: Learner Language. In: Language Teaching 1990, Heft 4, S. 205-213

- Lennon, P.: Conversational Cloze Tests for Advanced Learners. In: *ELT Journal* 1989, Heft 1, S. 38-44
- Möhle, D.: Sprachproduktionsprobleme und ihre Überwindung bei fortgeschrittenen Lernern des Französischen. In: Borbein, V. (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Weiterbildung – Schwerpunkt Französisch*. München 1982. S. 47-64
- Pollmann, D.: ‚Konversationskurse‘ und was sonst? Angebotsstruktur im fortgeschrittenen Englischunterricht an der Volkshochschule. In: *Zielsprache Englisch* 1990, Heft 2, S. 13-16
- Towell, R.: Variability and Progress in the Language Development of Advanced Learners of a Foreign Language. In: Ellis, R. (Hrsg.): *Second Language Acquisition in Context*. Englewood Cliffs 1987. S. 113-127
- Vechter, A./Lapkin, S./Argue, V.: Second Language Retention. A Summary of the Issues. In: *Canadian Modern Language Review* 1990, Heft 2, S. 289-303
- Weltens, B.: The Attrition of Foreign-Language Skills. A Literature Review. In: *Applied Linguistics* 1987, Heft 1, S. 22-38

Ausbau der Sprachkompetenz durch kontextuelle Wortschatzarbeit

1. Kontinuierliche Wortschatzarbeit auf allen Lernstufen

Ausbau der Sprachkompetenz – das bedeutet zum einen Ausdifferenzierung der grammatischen Sprachmittel, zum anderen eine kontinuierliche Erweiterung der lexikalisch-idiomatischen Ausdrucksmittel auf allen Lernstufen. Während der grammatischen Arbeit im allgemeinen hinreichend Aufmerksamkeit gewidmet wird, findet die kommunikativ noch wichtigere lexikalisch-idiomatische Arbeit oft nicht genügend Beachtung. Es genügt nicht, neue, für die produktive Verfügbarkeit wichtige Wörter und Wendungen bei der Erarbeitung von Texten zu erklären und ihre häusliche Aneignung zu empfehlen. Ohne eine stetige, unterrichtsbegleitende Aneignung und Festigung von neuem Sprachmaterial, verbunden mit der Reaktivierung von früher erworbenen Ausdrucksmitteln, ist die auf den verschiedenen Lernstufen angestrebte Ausweitung der Sprachkompetenz genausowenig zu erreichen wie das fremdsprachenunterrichtliche Leitziel Kommunikationsfähigkeit.

2. Lernpsychologische Aspekte und ihre didaktische Umsetzung

Lernpsychologie und psychologische Gedächtnisforschung haben schon seit langem die Erfahrungstatsache bestätigt, daß die Assoziation im Sinne einer Verknüpfung von Einzelelementen eine zentrale Rolle bei der Einprägung, der Speicherung, dem Abruf und dem Transfer von Lernstoff spielt. Es besteht eine Korrelation zwischen Assoziationsdichte und Verfügbarkeit. Bei der fremdsprachendidaktischen Umsetzung dieser Einsicht im Rahmen der Wortschatzarbeit gibt es im wesentlichen zwei Grundsätze, (1) die Vernetzung durch sprachliche Felder und (2) die Einbettung in kommunikative Sinneinheiten.

2.1 Vernetzung durch sprachliche Felder

Der Arbeit mit sprachlichen Feldern liegt die Vorstellung zugrunde, daß Vokabular leichter memoriert und abgerufen werden kann, wenn es nach bestimmten sprachlichen oder semantischen Aspekten angeordnet wird, wie dies beispielsweise bei Wortfeldern, morphologischen Feldern (Wortfamilien), Kollokationsfeldern und Sachfeldern der Fall ist. Die Beschäftigung mit sprachlichen Feldern vermittelt zweifellos interessante Einblicke in die zu lernende Sprache und ist sicher auch assoziativ hilfreich bei der Suche nach einzelnen Wörtern. Sie ist indessen für eine regelmäßige Wortschatzarbeit wenig geeignet, weil überwiegend mit Einzelwörtern gearbeitet wird, deren differenzierte Bedeutung und Anwendung im Zusammenhang durch die bloße Auflistung oft nicht hinreichend klar wird, und weil auf notwendige kontextualisierende Anschlußübungen aus Zeitmangel meist verzichtet werden muß.

2.2 Einbettung in kommunikative Sinneinheiten

Da die Sprache als Einbettungsphänomen zu betrachten ist (Einbettung von Laut in Wort, von Wort in Satz, von Satz in Text) und der Sprecher, wie die Psycholinguistik nachweisen konnte, beim Formulieren zum großen Teil auf automatisierte sprachliche Versatzstücke (Sinneinheiten) zurückgreift, bietet das lexikalisch-idiomatische Arbeiten mit kommunikativen Sinneinheiten optimale Lernvoraussetzungen. Vor allem die Arbeit auf Satzebene (vgl. 3.1) gibt den Lernenden neben den notwendigen sprach- und inhaltsbezogenen Assoziationsmöglichkeiten variable und transferierbare Formulierungsmuster an die Hand, die sie situationsadäquat einsetzen können. Zahlreiche bezugswissenschaftliche Befunde, von denen im folgenden nur einige in Kurzform angeführt werden können, weisen in die gleiche Richtung:

- In der Ganzheits- bzw. Gestaltpsychologie wird der Satz als Beweis für die These angeführt, daß „das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile“, so wie auch eine Melodie mehr ist als die Summe ihrer Töne.
- „Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache.“ (L. Wittgenstein, Sprachphilosophie)
- „Das isolierte Wort existiert in der Sprachwirklichkeit überhaupt nicht.“ (W. Wundt, Experimentalpsychologie)

- „The unit of the language is not the word, but the sentence.“ (A. S. Hornby, Lexikographie)
- „Le mot tel que le présente l'écriture est une illusion.“ (Ch. Bailly, Sprachwissenschaft)

3. Von der Wortschatzarbeit zur kontextuellen lexikalisch-idiomatischen Arbeit

Die Ausführungen zur Schlüsselfunktion der Assoziation beim Lernen machen deutlich, daß die Voraussetzungen für die Aneignung und Verfügbarkeit von Sprachmaterial am günstigsten sind, wenn Wörter und Wendungen nicht isoliert, sondern in kleinen Sinnzusammenhängen, d.h. mit ihrer natürlichen Wortumgebung bzw. ihrer kollokativen Kombinatorik gelernt und reaktiviert werden. In Abschnitt 3 werden Möglichkeiten eines solchen ganzheitlichen Umgangs mit lexikalisch-idiomatischem Lernstoff erörtert und beschrieben.

3.1 Textbezogene lexikalisch-idiomatische Arbeit mit Satzeinheiten

3.1.1 Kurzbeschreibung, didaktische Merkmale und Beispiele

Wenn die lexikalisch-idiomatische Lernarbeit nicht mehr notwendigerweise mit dem Lehrbuchvokabular erfolgt, so etwa bei der Vorbereitung auf das VHS-Zertifikat oder in lehrbuchunabhängigen Kursen danach, muß sie als unverzichtbare Komponente auch jedes fortgeschrittenen Fremdsprachenunterrichts auf andere Weise fortgesetzt werden. Die textbezogene Arbeit mit Satzeinheiten geht von der Tatsache aus, daß in jedem Unterricht Texte eingesetzt werden. Diese enthalten in der Regel kommunikativ wichtiges, d.h. vielseitig verwendbares und dadurch lernens- bzw. reaktivierungswertes Sprachmaterial („use potential“, Widdowson). Den im Unterricht behandelten Texten werden kurze oder gekürzte Sätze mit solchem „Gebrauchspotential“ entnommen. Sie werden durchnummeriert mit ihren idiomatischen deutschen Entsprechungen in einem zweiseitig geführten sprachlichen Sammelheft (am besten DIN A 5) festgehalten, gelernt, wiederholt und durch Anschlußübungen produktiv verfügbar gemacht.

Die lexikalisch-idiomatische Arbeit auf Satzebene ist ein in allen Lerngruppen flexibel einsetzbares, besonders effizientes (vgl. 2.2), zeit- und arbeitsökonomisches Verfahren. Es sichert das für die Wiederverwendung des Sprachmaterials notwendige klare Erfassen von Bedeutung und Anwendung, steigert (gegenüber dem herkömmlichen Vokabellernen) die Memorierbarkeit und Transferierbarkeit durch sprachliche und situative Assoziationsmöglichkeiten, fördert die Geläufigkeit sowie die adäquate phonetisch-intonatorische Realisierung und sensibilisiert die Lernenden durch die Gegenüberstellung mit der deutschen Entsprechung für idiomatische Besonderheiten der Zielsprache, besonders im Bereich der von der Muttersprache abweichenden Gebrauchsnormen und Wortverbindungen.

Beispiele Englisch:

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Parents should <u>take an interest in what their teenage children are doing</u>. 2. <u>There was no sense in taking him to hospital</u>. 3. She <u>had made up her mind to tell</u> Alec's wife. 4. After a moment they <u>gave up trying to defend themselves and took to their heels</u>. 5. <u>Now that she has had the baby and is leaving her job</u>, they <u>accuse her of turning her back on</u> the women's movement. | <p>Eltern sollten <u>sich dafür interessieren, was ihre heranwachsenden Kinder tun</u>.</p> <p>Es <u>hatte keinen Sinn, ihn ins Krankenhaus zu bringen</u>.</p> <p>Sie <u>hatte beschlossen, es</u> Alecs Frau <u>zu erzählen</u>.</p> <p>Nach einem Augenblick <u>gaben sie den Versuch auf, sich zu verteidigen, und ergriffen die Flucht</u>.</p> <p><u>Jetzt wo sie das Kind bekommen hat und ihre Stelle aufgibt, werfen sie ihr vor, daß sie sich von der Frauenbewegung abwendet</u>.</p> |
|--|--|

Beispiele Französisch:

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Je m'intéresse beaucoup à l'art et je ne manque aucune exposition de peinture</u>. 2. <u>De temps en temps, je vais au théâtre et une fois par mois au concert</u>. 3. <u>A part ça, je passe pas mal de temps à bricoler</u>. 4. <u>Ce qui me gêne, moi, c'est surtout la foule</u>. 5. <u>J'aime particulièrement les romans d'aventures et les livres dans lesquels il est question de la mer</u>. | <p><u>Ich interessiere mich sehr für Kunst und besuche jede Gemäldeausstellung (= lasse keine ... aus)</u>.</p> <p><u>Von Zeit zu Zeit</u> gehe ich ins Theater und <u>einmal im Monat</u> ins Konzert.</p> <p><u>Außerdem</u> (= Abgesehen davon) <u>verbringe ich ziemlich viel Zeit mit Basteln</u>.</p> <p><u>Mich stören</u> besonders die Menschenmassen (= Was mich stört, ist besonders die Menschenmenge).</p> <p><u>Ich liebe</u> (= mag) <u>besonders Abenteuerromane und Bücher, in denen es um das Meer geht</u>.</p> |
|---|--|

3.1.2 Verlaufsskizze und arbeitstechnische Erläuterungen

- Anlage eines von allen Kursteilnehmer(inne)n zweiseitig geführten sprachlichen Sammelheftes, wenn lexikalisch-idiomatische Lernarbeit nicht mehr mit dem Lehrbuchvokabular erfolgt
- Kursleiter(in) markiert sich im behandelten Text (ggf. gekürzte) Sätze mit „use potential“, also solche, die vielseitig verwendbares, reaktivierens- bzw. lernenswertes Sprachmaterial enthalten, z.B. „In contrast to most people, he is not at all interested in earning a lot of money.“ / „Elle est la seule à me tenir au courant en m'écrivant de temps en temps.“ (vgl. auch 3.1.1 Beispiele) – erforderliche Unterrichtszeit für die Bereitstellung einer Lerneinheit/Satzeinheit ca. zwei Minuten
- Kursleiter(in) diktiert jeweils die idiomatische deutsche Entsprechung einer Satzeinheit (nicht das fremdsprachliche Äquivalent), und die Lernenden schreiben sie fortlaufend nummeriert auf die rechte Seite ihres sprachlichen Sammelheftes, z.B. (s.o.): Im Gegensatz zu den meisten Leuten ist er überhaupt nicht daran interessiert, viel Geld zu verdienen. / Sie ist die einzige, die mich auf dem laufenden hält, indem sie mir von Zeit zu Zeit schreibt.
- Kursteilnehmer(innen) suchen den dazugehörigen fremdsprachlichen Satz im aufgeschlagenen behandelten Text auf, und eine(r) liest ihn vor
- kurze vergleichende Betrachtung der fremdsprachlichen und deutschen Version (unter dem Aspekt: Was hätte ich wahrscheinlich nicht so formuliert/formulieren können?) und lesende Gegenüberstellung des in diesem Sinne sprachlich besonders Merkwürdigen durch eine(n) oder mehrere Lernende (z.B. bei obigen Sätzen: in contrast to – im Gegensatz zu, most people – die meisten Leute, ... / la seule à me tenir au courant – die einzige, die mich auf dem laufenden hält, en m'écrivant – indem sie mir schreibt, ...) – solche Wörter oder Wortverbindungen können auch (im Unterricht zunächst im deutschen Satz) durch Unterstreichen hervorgehoben werden
- gleicher Ablauf mit weiteren Lerneinheiten
- häusliche Arbeit: Eintragen der fremdsprachlichen Lernsätze aus dem Text auf die linke Seite des sprachlichen Sammelheftes und Einprägung derselben, nach Möglichkeit vor sich hin sprechend (Sätze müssen frei und flüssig gesprochen werden können)
- Wiederholung und Festigung des Gelernten durch mündliche Vorgabe des Satzanfangs und/oder der deutschen Entsprechung in der Folgestunde (Lehrerrolle kann hierbei von Lernenden übernommen oder

durch simultane Partnerarbeit ersetzt werden)

- Kurzwiederholungen mit dem sprachlichen Sammelheft eines/einer Lernenden (z.B. am Stundenanfang, am Stundenende oder zur Abwechslung nach anderen konzentrierten Arbeitsphasen).

3.1.3 Weiterführende Übungen

Die im vorausgehenden Abschnitt beschriebene Bereitstellung, Aneignung und Festigung des behandelten Textes in Sinneinheiten entnommenen Sprachmaterials von hohem Gebrauchswert führt bereits zu einer rasch beobachtbaren und nachhaltigen Steigerung des Ausdrucksvermögens. Die produktive Verfügbarkeit der Sprachmittel kann indessen durch Anschlußübungen mit Assoziations- und Transfereffekt noch erheblich verbessert werden. Von den im folgenden skizzierten Übungsformen haben sich die „Stichwort-Assoziationsübung“ und die Übung „Persönlicher Transfer“ als besonders motivierend und hilfreich erwiesen .

Stichwort-Assoziationsübung

- Der (die) Kursleiter(in) läßt sich ein sprachliches Sammelheft geben und gibt mündlich sinntragende Wörter oder Wortverbindungen (z.B. Nomen, Verben, Adjektive) aus kürzlich oder vor einiger Zeit gelernten Satzeinheiten in der Fremdsprache vor (z.B. bei obigen Lernsätzen: „in contrast to“ oder „most people“ oder „interested“ oder „earn money“ / „la seule“ oder „tenir au courant“ oder „de temps en temps“).
- Die Kursteilnehmer(innen) vervollständigen auf das Stichwort als Assoziationsauslöser hin die gelernte Satzeinheit ganz, teilweise oder abgewandelt mündlich aus der Erinnerung.
- Falls ein Stichwortimpuls zur Vergegenwärtigung des Satzes nicht ausreicht, kann ein zweiter oder dritter als Assoziationshilfe hinzugefügt werden.
- Die Lehrerrolle kann auch von Lernenden übernommen oder durch simultane Partnerarbeit ersetzt werden.
(Effekt: Steigerung der Assoziationsdichte und dadurch der produktiven Verfügbarkeit).

Persönlicher Transfer

- In einer kurzen Stillphase (ca. 5 Minuten) überfliegen die Kursteilnehmer(innen), in ihren Sammelheften blättern (Reaktivierungseffekt).

fekt!), gelernte Satzeinheiten, greifen einen geeigneten Satz heraus und wandeln ihn schriftlich in eine auf sie persönlich oder ihre Lebensumstände bezogene Aussage um (z.B. bei obigen Lernsätzen: In contrast to my friend, I am very interested in watching TV. / Je ne suis pas le seul à fumer deux paquets de cigarettes par jour.).

- Alle Kursteilnehmer(innen) lesen anschließend reihum ihre mitteilungsbezogenen Aussagen vor.

(Kombinationseffekt: Zuhörmotivation; durch Suchen, Formulieren und Zuhören Reaktivierung von Sprachmaterial aus zahlreichen Satzeinheiten; gezieltes Transfertraining).

Variationsübung

- In einer kurzen Stillphase (ca. 5 Minuten) überfliegen die Kursteilnehmer(innen), in ihren Sammelheften blättern (Reaktivierungseffekt!), gelernte Satzeinheiten, greifen einen Satz heraus und wandeln ihn schriftlich unter Beibehaltung mindestens einer lexikalischen oder idiomatischen Komponente in einen anderen sinnvollen Satz um, auch durch Kombination mit Teilen anderer Satzeinheiten aus dem Sammelheft (z.B. bei obigen Lernsätzen: In contrast to my colleagues, I gave up trying to defend myself and made up my mind to tell Mr White everything. / J'aime particulièrement me tenir au courant en passant pas mal de temps à lire des journaux.).

- Alle Kursteilnehmer(innen) lesen anschließend reihum ihre Satzvarianten vor.

(Effekt: Reaktivierung von gelerntem Sprachmaterial und sprachliches Mobilitäts- bzw. Transfertraining).

Kontextualisierungsübung

- In einer kurzen Stillphase (ca. 5 Minuten) überfliegen die Kursteilnehmer(innen), in ihren Sammelheften blättern (Reaktivierungseffekt!), gelernte Satzeinheiten, greifen einen geeigneten Satz heraus und entwickeln schriftlich einen aus zwei oder mehreren Sätzen bestehenden Kurzkontext, in den sich der ausgewählte Satz (ggf. gekürzt oder abgewandelt) situativ nahtlos einfügt (z.B. bei obigen Lernsätzen: Hallo, Mr Black, I've heard that business is booming at the moment. Your son-in-law must be content. – Well, to tell you the truth, in contrast to what most people think, he's not at all interested in making a lot of money. / Depuis que j'ai passé mon baccalauréat, j'ai perdu de vue presque toutes mes camarades sauf Monique et Nadi-

ne. Elles sont les seules à me tenir au courant en m'appelant de temps en temps.).

- Alle Kursteilnehmer(innen) lesen anschließend reihum ihre Kurzkontexte vor.
(Effekt: Reaktivierung von gelerntem Sprachmaterial und Transfertraining).

3.2 Textunabhängige Arbeit mit Satzeinheiten aus dem Diskussionsvokabular

Mündliche oder schriftliche Kommunikation, die eine persönliche Stellungnahme beinhaltet, setzt die Beherrschung eines dazu notwendigen spezifischen Diskussionsvokabulars voraus. Diese themenunabhängige sprachliche Schicht zeichnet sich durch hohe Frequenz und Mobilität aus und umfaßt Bereiche wie Gesprächseinleitung und Gesprächsabschluß, Meinungsäußerung und Argumentation, Gegenüberstellung, Pausenfüllung, Überleitung, Absicherung durch Einschränkung, ...

Formulierungen aus dem Diskussionsbereich werden spontan von Muttersprachlern eingesetzt, wenn sie sich sprachlich mit Sachverhalten auseinandersetzen müssen, und finden sich – von Gesprächsaufzeichnungen abgesehen – besonders in argumentativen Texten oder Textabschnitten, so etwa in Kommentaren, Leserbriefen, Interviews, Reden, aber auch in Dialogpassagen von fiktionalen Texten. Da die im Fremdsprachenunterricht eingesetzten Texte nicht immer einen hohen Anteil an Diskussionsvokabular enthalten, empfiehlt es sich, über die beschriebene textbezogene lexikalisch-idiomatische Arbeit hinaus den Diskussionswortschatz einer Lerngruppe nach und nach auch textunabhängig auszubauen. Das sollte ebenfalls auf Satzebene (vgl. 2.2), d.h. auf dem Wege über leicht abwandelbare und transferierbare Modellsätze mit frequentem Sprachmaterial erfolgen, die in das sprachliche Sammelheft aufgenommen und – wie die anderen Lerneinheiten – eingeprägt, durch Wiederholungen gefestigt und durch Anschlußübungen verfügbar gemacht werden.

3.3 Beispiele für Lerneinheiten aus dem Diskussionsvokabular

3.3.1 Englisch*

In contrast, ...

Our dealers have good service departments. In contrast, big discount stores often cut corners in after-sales service.

In contrast to ...

In contrast to most people I am not at all interested in television.

in my experience

In my experience the Englishman is still very class-conscious, as opposed to the German, for example.

in my opinion (in my view/to my mind)

In my opinion (In my view/To my mind) these counter-arguments are not at all convincing.

in other words

In other words, nothing but trouble will follow.

in political (economic, cultural, etc.) matters

In political matters, decisions must often be made quickly.

sb./sth. in question

The men in question were paid for their part in the robbery.

in retrospect

In retrospect, there are two ways of looking at what happened.

in return for

In return for all these concessions, the journalists were offered pay increases ranging from five per cent to eight per cent.

dagegen/hingegen

Unsere Händler haben gute Kundendienstabteilungen. Große Discountgeschäfte dagegen/hingegen machen es sich beim Kundendienst oft leicht/bequem.

Im Gegensatz zu ...

Im Gegensatz zu den meisten Menschen interessiere ich mich überhaupt nicht für Fernsehen.

nach meinen Erfahrungen

Nach meinen Erfahrungen ist der Engländer immer noch/nach wie vor klassenbewußt, im Gegensatz etwa (zum Beispiel) zum Deutschen.

nach meiner Ansicht (Meinung)/meiner Ansicht (Meinung) nach

Nach meiner Ansicht (Meinung) sind diese Gegenargumente keineswegs/überhaupt nicht überzeugend.

mit anderen Worten

Mit anderen Worten, wir werden nur Ärger bekommen (wörtl.: nichts als Schwierigkeiten/Unannehmlichkeiten/Scherereien wird die Folge sein).

bei politischen (wirtschaftlichen, kulturellen, usw.) Dingen/Angelegenheiten

Bei politischen Dingen/Angelegenheiten müssen Entscheidungen oft schnell getroffen werden.

der/die/das betreffende ...

Die betreffenden Männer wurden für ihre Beteiligung an dem Raubüberfall bezahlt.

im Rückblick/in der Rückschau/rückblickend/rückschauend

Rückschauend kann man die Geschehnisse/Ereignisse von zwei Seiten sehen.

[als Gegenleistung] für

[Als Gegenleistung] für alle diese Zugeständnisse/Konzessionen wurden den Journalisten Lohn-erhöhungen zwischen fünf und acht Prozent angeboten.

* H.O. Hohmann: Englisch diskutieren. Berlin/München: Langenscheidt, 1995¹⁰, S. 36/37

3.3.2 Französisch*

En matière de médecine (psychologie, carburant, production, etc.), ...

En matière de traitements médicaux les choses bougent très vite aujourd'hui.

en partie ...

Les difficultés sont déjà en partie surmontées.

En plus du problème de ..., il y a celui de ...

En plus du problème du cours du dollar, il y a celui de la récession.

... en quelque sorte ...

Elle est en quelque sorte obsédée par l'idée fixe de ne pas être prise au sérieux.

En règle générale (En général/Généralement), ...

En règle générale (En général/Généralement), les familles des candidats jouent un rôle important dans la campagne électorale aux Etats-Unis.

En résumé, on peut dire que ...

En résumé, on peut dire qu'il s'agit ici d'une publication très intéressante.

En somme, ... / Somme toute, ...

En somme (Somme toute), cette société du 20^e siècle finissant s'avère une société de la solitude.

en théorie ... en pratique ...

Ce que vous dites là est bien beau en théorie, mais en pratique les choses sont souvent différentes.

En tout cas, ... / De toute façon, ...

Ou elle est tombée malade, ou elle a manqué le train, ou bien elle a tout simplement oublié le rendez-vous. En tout cas (De toute façon), une (l'une) de ces trois suppositions doit être la bonne.

Was die Medizin (die Psychologie, den Kraftstoff, die Produktion, usw.) betrifft/angeht/anbelangt,

Was medizinische Behandlungsmethoden betrifft/angeht/anbelangt), verändern sich (wörtl.: bewegen sich) die Dinge heute (heutzutage) sehr schnell

teilweise / zum Teil

Die Schwierigkeiten sind teilweise (zum Teil) schon überwunden.

Zu dem Problem des/der ... kommt (tritt) [noch] das [Problem] der/des ...

Zu dem Problem des Dollarkurses kommt (tritt) [noch] das [Problem] der Rezession.

... irgendwie (gewissermaßen) ...

Sie wird irgendwie von der Zwangsvorstellung (der fixen Idee) verfolgt, nicht ernstgenommen zu werden.

Im allgemeinen/In der Regel ...

Im allgemeinen (In der Regel) spielen die Familien der Kandidaten eine wichtige Rolle beim Wahlkampf in den Vereinigten Staaten.

Zusammenfassend kann man sagen, daß ...

Zusammenfassend kann man sagen, daß es sich hier um eine sehr interessante Publikation (Veröffentlichung) handelt.

Alles in allem (Im ganzen gesehen/Summa summarum) ...

Alles in allem (Im ganzen gesehen/Summa summarum) erweist sich diese Gesellschaft des ausgehenden 20. Jahrhunderts als eine Gesellschaft der Einsamkeit (Vereinsamung).

theoretisch (In der Theorie) ... praktisch (in der Praxis)

Was Sie da sagen hört sich theoretisch [ja] ganz (sehr) hübsch an (wörtl.: ist theoretisch ganz/sehr hübsch), aber in der Praxis sehen die Dinge oft anders aus (wörtl.: sind die Dinge oft anders).

Jedenfalls (Auf jeden Fall) ...

Entweder ist sie krank geworden, oder sie hat den Zug verpaßt, oder aber sie hat ganz einfach die Verabredung vergessen. Jedenfalls (Auf jeden Fall) muß eine dieser drei Vermutungen die richtige sein.

* H.O. Hohmann: Französisch diskutieren. Berlin/München: Langenscheidt, 1995⁷, S. 30/31

4. Schlußbemerkung

Im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht machen die Lernenden oft nicht mehr in hinreichendem Maße die motivational so wichtige persönliche Erfahrung einer stetig wachsenden Sprachkompetenz. Von einer den Unterricht kontinuierlich begleitenden lexikalisch-idiomatischen Arbeit auf Satzebene, die zu greifbaren Lernerfolgen führt, gehen – wie die Unterrichtspraxis zeigt – starke Motivationsimpulse aus, nicht zuletzt deshalb, weil über unterrichtliche Fortschritte hinaus der Sinn dieser Arbeit für die angestrebte Kommunikationsfähigkeit in Realsituationen unmittelbar einsichtig ist.

Kursteilnehmer(innen), die in der unterrichtlichen Arbeit für das Erkennen von Ausdrucksmitteln mit kommunikativem Gebrauchswert in Texten sensibilisiert und mit den Verfahrensweisen vertraut gemacht worden sind, können die textbezogene lexikalisch-idiomatische Arbeit mit Satzeinheiten auch außerhalb des Unterrichts zum weiteren Ausbau ihrer Sprachkompetenz selbständig einsetzen.

Kommentar eines Kursteilnehmers: „Das bringt was.“

Ursula Hirschfeld

Ausspracheübungen im Fortgeschrittenenunterricht Deutsch als Fremdsprache

1. Ausspracheschwierigkeiten bei Fortgeschrittenen

Während im Anfängerunterricht die Grundlagen für die Entwicklung von Aussprachefertigkeiten gelegt werden (sollten!) – also die Akzent- und Melodiestructuren, die Laute und Lautverbindungen einzuführen sind, geht es auf der Fortgeschrittenenstufe darum, Kenntnisse und Fertigkeiten zu sichern, zu festigen, zu verbessern und zu vervollkommen. In der Praxis muß man allerdings meist feststellen, daß diese Grundlagen fehlen, daß phonetische Fehler in der Grundstufe nicht beseitigt wurden und sich oft sogar automatisiert haben. Solche eingeschliffenen Fehler später zu korrigieren ist eine schwierige Aufgabe. Meist ist es leichter, etwas neu zu lernen, als Gefestigtes zu verändern. Aussprachekorrekturen auf dieser Stufe verlangen Motivation und Engagement, Systematik und Ausdauer, Kenntnisse und Phantasie. Das betrifft sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden.

1.1 Wirkungen von Aussprachefehlern

Wichtig für Motivation und Engagement ist, daß die Kursleiter/-innen sich und ihren Lernenden die Wirkungen phonetischer Abweichungen bewußtmachen. Solche Wirkungen sind oft größer, als man gemeinhin annimmt. Sie haben sehr vielfältigen Einfluß auf die mündliche Kommunikation (vgl. Hirschfeld 1994) und den Sprachlernprozeß. Sie beeinträchtigen das Verstehen und Verstandenwerden, das Verhältnis zwischen muttersprachigen und nichtmuttersprachigen Gesprächspartnern.

Auf der einen Seite treten Mißverständnisse oder Irritationen beim (muttersprachigen) Hörer auf, weil ihm nicht klar wird, was der (nichtmuttersprachige) Sprecher eigentlich mitteilen will oder meint. Inhaltliche Informationen gehen verloren, unerwünschte Emotionen entstehen. Es wer-

den aus der Aussprache Schlußfolgerungen auf den Bildungsstand, die soziale Zugehörigkeit, den Intelligenzgrad und auf Charaktereigenschaften gezogen. Das gilt übrigens nicht nur für Deutschlernende, sondern auch für Muttersprachler, und nicht nur für Deutschland, sondern für viele Kulturen: Wer eine gute Aussprache hat, wird für gebildeter, sozial höherstehend, intelligenter gehalten. Durch eine schlechte Aussprache aber wird die Persönlichkeit des Sprechenden unbewußt – aber nachweisbar! – abgewertet, er wird als Gesprächspartner und Mitmensch weniger akzeptiert. Gerade für Teilnehmer/-innen an Volkshochschulkursen geht es oft nicht (nur) um das Erreichen elementarer Verständigungsfertigkeiten, auch nicht um eine „schöne Aussprache“, sondern um die soziale Akzeptanz, die durch den Sprachbeherrschungsgrad, eingeschlossen die Aussprache, wesentlich bestimmt wird.

Auf der anderen Seite können sich fehlende phonetische Grundlagen auf die Lernenden selbst negativ auswirken, wenn z.B. etwas nicht oder falsch verstanden wird – wie etwa Namen und Zahlen (*ehnhundertfünfzig* und *einundfünfzig* Mark sind nur phonetisch sehr ähnlich). Neben den Verstehensproblemen an sich, die u. U. eine konkrete Kommunikation scheitern lassen, können sich aufgrund der Reaktionen der Gesprächspartner Unsicherheiten und Sprechhemmungen aufbauen. Fehlende phonetische Grundlagen behindern und verzögern schließlich die Entwicklung aller Zielfertigkeiten, also des verstehenden Hörens, des freien Sprechens sowie des Lesens und Schreibens.

1.2 Ursachen für Ausspracheprobleme

Eine neue Aussprache zu erwerben ist für viele Lernende schwieriger als die Aneignung neuer Wörter oder neuer grammatischer Formen. Ein gutes Gedächtnis genügt hier nicht, in Abhängigkeit von Lernalter und individuellen Voraussetzungen ist oft ein spezielles Hör- und Aussprachetraining erforderlich, um die physischen und psychischen Probleme zu bewältigen. Die Interferenz der Muttersprache und früher gelernter Fremdsprachen ist im Bereich der Intonations- und Lautstrukturen zudem besonders stark und hartnäckig.

Die Schwierigkeiten beginnen beim Hören. Für die Muttersprache entwickeln sich schon beim Kind bestimmte Perzeptionsstrategien und -ge-

wohnheiten, die in der Fremdsprache wie ein Raster oder „Sieb“ wirken. Von der Muttersprache abweichende Laute und intonatorische Formen werden durch dieses Raster aufgenommen – und in der Regel durch bekannte Formen ersetzt. In vielen Sprachen haben z.B. Betonungsunterschiede (wie in *umfahren* – *umfahren*) keine bedeutungsunterscheidende Funktion und werden von den Lernenden im Deutschen deshalb nicht wahrgenommen. Oder es wird in der Muttersprache nicht zwischen langen und kurzen Vokalen (wie in *Staat und Stadt*) unterschieden, weshalb Lernende auch im Deutschen diese Differenzierung zunächst nicht erkennen oder nicht als wesentlich deuten.

Aber nicht nur das Hören ist durch die Muttersprache geprägt, ebenso ist es mit der Bildung der Laute (dem Artikulieren) und der Betonung, Melodisierung usw. Die Sprechbewegungen laufen unbewußt und automatisiert ab, sie bewußt zu lenken ist außerordentlich schwierig, eine Automatisierung setzt intensives Üben voraus.

Psychische Probleme zeigen sich in Hemmungen, eine von der eigenen, vertrauten Sprechweise abweichende Ausspracheform hervorzubringen. Viele Lernende schämen sich und sträuben sich gegen die Veränderung ihrer Identität. Psychische Probleme entstehen aber auch, wenn es trotz großer Anstrengungen nicht gelingt, die Aussprache zu verbessern, und immer wieder Verständigungsprobleme auftreten.

1.3 Fehleranalyse

Um die knappe Unterrichtszeit gut zu nutzen, sollte man nicht planlos oder nur mit gelegentlichen Korrekturen an der Aussprache arbeiten, sondern Schwerpunkte festlegen, auf die man sich beim Üben konzentrieren kann. Sie ergeben sich vor allem aus der Muttersprache der Lernenden (vgl. Dieling 1992, hier werden für dreißig Ausgangssprachen solche Schwerpunkte genannt). Bei sprachlich heterogenen Gruppen ist das aber schwierig, und auch in homogenen Gruppen gibt es auf der Fortgeschrittenstufe große individuelle Unterschiede. Günstig ist es deshalb, den konkreten Stand der Aussprachefertigkeiten in einer Gruppe durch eine Leistungsanalyse (Tonaufnahmen) festzustellen und auch von daher die Übungsschwerpunkte zu bestimmen. Dabei ist außerdem zu berücksichtigen, welche Aussprachemerkmale für den deutschen Hörer wichtig sind:

Das sind vor allem Rhythmus, Betonung und Melodie. Fehler in diesem Bereich stören die Sprachverarbeitung oft stärker als einzelne lautliche Fehlbildungen.

Aus Fehleranalysen, Erfahrungen mit heterogenen Lerngruppen und Verständlichkeitsuntersuchungen mit deutschen Hörern (vgl. Hirschfeld 1994) lassen sich folgende Schwerpunkte nennen:

1. Sprechmelodie (Frage – Aussage – unvollständige Äußerung),
2. Akzentuierung in Wort und Satz sowie der Sprechrhythmus,
3. Vokallänge und -spannung (lang/gespannt – kurz/ungespannt, z.B. *Staat-Stadt*),
4. Ö- und Ü-Laute,
5. Vokalneueinsatz (keine Bindung bei anlautenden Vokalen, z.B. *auf / allen* im Gegensatz zu *auffallen*),
6. Konsonantenspannung und Stimmbeteiligung (fortis – lenis, stimmhaft – stimmlos wie in *Begleitung – Bekleidung*) sowie Auslautverhärtung (*Tage – Tag, also [g] – [k]*),
7. Ich- und Ach-Laut (*sprechen – Sprache*),
8. Hauchlaut [h] (*Hanne – Anne*),
9. R-Laute (frikativ – vokalisiert, z.B. *hören – hört*),
10. Assimilation (gegenseitige Beeinflussung benachbarter Laute, im Deutschen auf den folgenden Laut gerichtet, z.B. in *das Buch* wird das [b] stimmlos und nicht etwa das [s] stimmhaft).

Die Entscheidung, welche Schwerpunkte im Unterricht wann und mit welcher Intensität zu behandeln sind, ist vom allgemeinen Lernziel abhängig. Man sollte aber auch den Anspruch des einzelnen, besser (aus)sprechen zu lernen, nicht unterschätzen.

2. Anforderungen an Kursleiter und Unterricht

2.1 Kenntnisse und Fertigkeiten der Lehrenden

Die phonetischen Grundlagen des Deutschen können hier nicht dargestellt werden (vgl. aber z.B. Stock/Hirschfeld 1996 und Hirschfeld 1992). Sie gehören auch an sich nicht in den Unterricht, sondern sind Hintergrundwissen der Kursleiter/-innen, das sie je nach Notwendigkeit zur Erklärung phonetischer Besonderheiten und für Korrekturen heranziehen.

Aus dem phonologischen System läßt sich z.B. ableiten, wie man Ü- und Ö-Laute bilden kann (indem man die Zungenstellung der I- und E-Laute mit der Lippenrundung der U- und O-Laute kombiniert). Auch relevante Merkmale, wie die Vokallänge, werden aus dem phonologischen System sichtbar. Wichtige und zu vermittelnde Regeln betreffen die Laut-Buchstaben-Beziehungen und Regeln für die Wortbetonung.

Alle Sprachlehrer sind auch für die Aussprache der Lernenden „verantwortlich“. Sie sind Phonetiklehrer, ob sie diese Aufgabe erkennen und annehmen oder nicht. Die Lernenden orientieren sich an ihrer Aussprache, sie sollten also selbst möglichst vorbildlich aussprechen oder mit Hilfe von Kassetten und Videos eine überregionale, akzentfreie Aussprache (Standardaussprache) präsentieren. Aussprachefehler sind im Unterricht mit der gleichen Selbstverständlichkeit wie Wortschatz- und Grammatikfehler zu korrigieren, wenn auch mit größerer Vorsicht, damit der Lernende nicht verletzt wird. Gute Sprachlehrer gehen auch im Hinblick auf die Entwicklung von Aussprachefertigkeiten didaktisch geschickt und abwechslungsreich vor und sorgen für eine gute Lernatmosphäre.

2.2 Aufgaben im Unterricht

Für jede Lerngruppe sind Inhalt und Stellenwert der Ausspracheschulung konkret zu bestimmen, ist das didaktische Vorgehen festzulegen. Muttersprache(n), Sprachstand und Gruppenatmosphäre müssen dabei berücksichtigt werden. Die Lernenden – oft auch die Lehrenden – müssen immer wieder für die Arbeit an der Aussprache motiviert und sensibilisiert werden. Zu den ständigen Aufgaben gehört,

- Lautbildungen, Akzente usw. bewußt machen und zu automatisieren,
- Abweichungen zu erkennen und zu korrigieren,
- Regeln und Kenntnisse zu vermitteln und anzuwenden,
- Ausspracheleistungen zu kontrollieren und zu bewerten,
- Übungen auszusuchen oder, wenn sich keine passenden finden, selbst zu entwickeln.

3. Übungsformen

3.1 Übungsprinzipien

Die im folgenden genannten Empfehlungen (vgl. Dieling/Hirschfeld 1995) können dazu beitragen, den Unterricht effektiv, intensiv und interessant zu gestalten, so daß Lernende und Lehrende gern und mit Erfolg an der Verbesserung der Aussprache arbeiten:

- besser möglichst oft und nur für kurze Zeit üben als selten und sehr lange,
- Kontrollmöglichkeiten bei Hörübungen schaffen: nicht nur fragen, ob etwas richtig gehört wurde, sondern das Hörergebnis kontrollieren (lassen) – durch Gesten, farbige Karten, Einordnungs-, Markierungs- und Ergänzungsübungen, so daß jeder Lernende für seine Hörprobleme sensibilisiert wird,
- für eine ausreichende Automatisierung sorgen und Übungsmonotonie durch abwechslungsreiche und vielfältige Aufgabenstellungen vermeiden,
- Regeln und Aussprachemerkmale bewußtmachen: also Grundkenntnisse vermitteln, die selbständiges Üben ermöglichen,
- Körperbewegungen einsetzen: Für Melodie, Rhythmus und Betonung, aber auch für die Länge der Vokale und die Spannung bei Vokalen und Konsonanten sind Gesten und Bewegungen sehr hilfreich; sie illustrieren nicht nur phonetische Merkmale, sondern sie können das richtige Sprechen direkt unterstützen,
- nicht nur einzelne Laute üben, sondern immer auch den suprasegmentalen Bereich einbeziehen (Betonung, Rhythmus, Melodie),
- Alltagslexik benutzen: Sie prägt sich ein und wird oft gebraucht; unbekannte Wörter sollten nicht verwendet werden, Nonsense oder speziell für phonetische Übungen konstruierte Sätze die Ausnahme bleiben,
- Übungen situativ-thematisch gestalten: Das fördert die Motivation und läßt zahlreiche Übungsvarianten zu; also nicht unzusammenhängende Wörter und Sätze üben, die man nur nachplappern kann,
- die Aussprache in Verbindung mit Grammatik- und Lexikararbeit üben,
- Übungen interessant, abwechslungsreich und kreativ gestalten,
- Spaß machen und haben.

Die im folgenden Abschnitt beschriebenen Übungstypen und -beispiele sollen die Umsetzung dieser Empfehlungen verdeutlichen.

3.2 Übungstypen und Beispiele

Formell lassen sich folgende Übungstypen voneinander unterscheiden, die aber im Unterricht miteinander kombiniert werden und sich ineinander umwandeln lassen. Die Beispiele der Hörübungen sollen etwa auch nachgesprochen und variiert, Lesetexte vorher mehrmals gehört werden.

1. Vorbereitende Hörübungen (Eintauchen, Sensibilisieren),
2. Kontrollierbare Hörübungen zur Differenzierung (Unterscheiden) und Identifikation (Wiedererkennen),
3. Komplexere Hörübungen (Überleitung zum verstehenden Hören),
4. Automatisierungsübungen (Hören – Nachsprechen – Lesen),
5. Verbindung mit Grammatik und Lexik (produktive, kreative Übungen),
6. Anwendung (dialogische Übungen, Sprachspiele, literarische Texte, Lieder, Szenen usw.).

Die folgenden, ausgewählten Beispiele stammen aus neuen Materialien (vgl. Literaturangaben), aus denen man für Kurse an Volkshochschulen einzelne Übungen herausnehmen kann, in denen man vor allem aber Ideen und Anregungen findet, die sich ohne Mühe auf Texte und Übungen in den ohnehin verwendeten Lehrwerken anwenden lassen.

1. Vorbereitende Hörübung

Lektion [h] und Vokalneueinsatz, Übung 1 (von Sarnow, in Stock/Hirschfeld 1996)

Sie hören zu Beginn ein Gespräch. Lesen Sie still mit und achten Sie auf die markierten Stellen!

A: Hier ist Ihr Heft, Herr Eckert.

B: Mein Heft? Nein, das gehört mir nicht.

A: Aber hier steht doch Ihr Name, Gerhard Eckert.

B: Ja, aber ich heiße Heckert, Gerhard Heckert.

A: Ach so, dann habe ich mich wohl verhört.

2. Kontrollierbare Hörübung zur Differenzierung

Lektion Rhythmus, Übung 1 (Dieling/Hirschfeld 1995, Hörbeispiel 102)

Die Lernenden hören jeweils drei Beispiele. Zwei haben den gleichen Rhythmus, eins ist anders. Sie kreuzen es an!

<i>Komm doch! – Komm her! – Komm mit!</i>	○ ○ ○
<i>Geh weg! – Geh jetzt! – Geh los!</i>	○ ○ ○
<i>Bleib doch noch! – Bleib doch hier! – Bleib bei mir!</i>	○ ○ ○
<i>Wo bist du? – Bist du hier? – Bist du weg?</i>	○ ○ ○
<i>Geh doch hier weg! – Geh doch endlich! –</i>	
<i>Geh doch schon los!</i>	○ ○ ○

3. Komplexere Hörübung

Lektion Pausen, Übung 3 (Dieling/Hirschfeld 1995, Hörbeispiel 92)

Die Lernenden hören und lesen die Geschichte vom ehrlichen Förster (nach Fühmann):

Der ehrliche Förster

Es war einmal ein ehrlicher Förster, der hatte noch nie im Leben gelogen und würde es auch niemals tun. Da kam der Mann im Mond und fragte: Ehrlicher Förster, wieviel Finger hast du? Da sagte der Förster:

*Zehn Finger hab ich an jeder Hand,
fünfundzwanzig an Händen und Füßen!*

Das ist gelogen! schrie der Mann im Mond.

Ich lüge nie! sagte der ehrliche Förster, und das war tatsächlich keine Lüge. Wie ging das zu?

4. Automatisierungsübung (Hören – Nachsprechen – Lesen)

Lektion Vokale, Aufgabe 9: Druckfehler in der Zeitung (Hirschfeld/Grau/Wolff 1997)

1. Schlagzeilen still lesen

Wieder ein Mensch auf dem Mund gelandet

Das Wetter: Grüße Hetze zu erwarten

Riese noch Brasilien

Neue Made für Freuen

Bauchhandlung eröffnet

Keine Laute in den Kaufhäusern: Leere Kissen

Abenteuer in der Schale: Unterricht ohne Tasche und Stühle

Wundern im Wild

2. Druckfehler korrigieren

3. (korrekte) Schlagzeilen zur Kontrolle hören, still mitlesen, nachsprechen, halblaut – synchron – mitlesen und vorlesen

4. neue Schlagzeilen erfinden / Überschriften selbst verändern

5. Verbindung Phonetik – Wortbildung

Lektion Ö-Laute, Übung 11 (von Dieling, in Stock/Hirschfeld 1996)

Der berühmte Goethe

Verbinden Sie folgende Substantive mit dem Namen *Goethe*!

Achten Sie darauf, daß der Akzent immer auf *Goethe* liegt!

die Stadt ———> die Goethestadt

1 das Haus

2 der Preis

3 ein Wort

4 ein Forscher

5 die Gesellschaft

6 ein Denkmal

7 ein Gedicht

8 das Institut

Suchen Sie weiter!

Schauen Sie im Lexikon nach und sprechen Sie über Goethe!

6. Sprachspiel

Kofferpacken – zum [h] (aus Hirschfeld/Reinke 1997)

Videoszene ansehen, mitmachen und nachmachen

*Wir machen Urlaub. Überall im Zimmer liegen Sachen: Hosen, Hemden, Halstücher, Handtücher, Handtaschen, Hausschuhe, Hefte, Streichhölzer, Uhren, Enten, Hunde, Autos, Eier, Äpfel, ...
Wir packen in den Koffer nur Dinge mit H!*

Sim: *Wir packen in den Koffer einen Hut.*

Sala: *Wir packen in den Koffer einen Hut und zwei*

Bim: *Wir packen in den Koffer einen Hut, zwei ... und drei*

Abschließend noch zwei Beispiele, die man auch bei Anfängern einsetzen kann, die motivieren, Spaß machen, wenig Zeit kosten und doch ein intensives Üben ermöglichen und die sich mit einer Vielfalt an Aufgabenstellungen verbinden lassen.

1. Für den suprasegmentalen Bereich kann man die folgenden Wörter ohne Satzzeichen vorgeben:

PAULA WILL PAUL NICHT

Aufgaben:

- a) möglichst viele Varianten finden – Satzzeichen ergänzen, z.B. *Paula will Paul nicht. Paula will Paul nicht? Paula will, Paul nicht. Paula, will Paul nicht? ...*,
- b) Varianten brummen – Satzzeichen ergänzen lassen,
- c) Varianten vorlesen – Satzzeichen ergänzen lassen,
- d) fünf Varianten an die Tafel schreiben, brummen, vorlesen oder brummen bzw. vorlesen lassen – Hörkontrolle durch Zeigen von einem, zwei, ... fünf Fingern,
- e) Betonungsvarianten vorgeben und Bedeutung besprechen, z.B. **Paula** will Paul nicht (*Anna will ihn*), *Paula will **Paul** nicht (sondern Hans)*,
...
usw.

2. Für den segmentalen Bereich kann man mit Familiennamen spielen; man kann mit vier ähnlichen Namen beginnen und dann mehr dazu nehmen:

(Familie) Mühler, Müller, Möhler, Möller.

Aufgaben:

- a) Namen vorlesen und dann anschreiben (Aha-Erlebnis!),
- b) ein Haus mit vier Wohnungen zeichnen (lassen), diktieren, welche Familie in welche Wohnung zieht (Wohnungen numerieren oder bezeichnen mit „unten links“, „oben rechts“, ...),
- c) die Kursteilnehmer fragen, welche Familie wo wohnt – Hörkontrolle durch Heben einer der Wohnungsnummer entsprechenden Fingerzahl,
- d) ein Kursteilnehmer fragt, die anderen reagieren wie in c),
- e) Fragen stellen und antworten: *Wer besucht wen, wer macht mit wem was ...* – die Namen in Kontexte bringen,
- f) Umzüge im Haus organisieren, usw.

Solche Übungen können immer wieder aufgegriffen und variiert werden. Sie halten das Interesse an Aussprache wach und motivieren, besser zu werden, weniger Fehler zu machen.

Wie ein brasilianischer Deutschlehrer sagte: *Steter Tropfen ölt den Stein.*

Literatur

- Bohn, R./Schreiter, I.: Sprachspielereien für Deutschlernende. Leipzig, München 1993
- Breitung, H. (Hrsg.): Phonetik – Intonation – Kommunikation. Goethe-Institut, München 1994
- Cauneau, I.: Hören, Brummen, Sprechen. München 1992
- Dieling, H.: Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch. München 1992
- Dieling, H./Hirschfeld, U.: Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit (Erprobungsfassung). Goethe-Institut, München 1995
- Dieling, H./Hirschfeld, U.: Phonetik. In: Drächler, H.-J. (Hrsg.): Mittelstufencurriculum. Handbuch Methodik des Fortgeschrittenenunterrichts. Goethe-Institut, München 1997 (in Vorb.)
- DUDEN Band 6. Aussprachewörterbuch. Mannheim, Wien, Zürich 1990
- Endt, E./Hirschfeld, U.: Die Rhythmuslokomotive. Goethe-Institut, München 1995
- Frey, E.: Kursbuch Phonetik. Ismaning 1995
- Göbel, H. u. a.: Ausspracheschulung Deutsch. Phonetikkurs. Inter Nationes, Bonn 1985
- Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache. Leipzig 1982

- Hirschfeld, U.: Einführung in die deutsche Phonetik. Videokurs. Ismaning 1992
- Hirschfeld, U.: Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender. Frankfurt/M. 1994 (Forum Phonetikum 57)
- Hirschfeld, U. (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch 12: Aussprache. München 1995
- Hirschfeld, U./Grau, H./Wolff, J.: Nicht auf den Mund gefallen. Ausspracheübungen für spanische Deutschlernende. Madrid 1997 (in Vorb.)
- Hirschfeld, U./Reinke, K.: Simsalabim. Übungskurs zur deutschen Phonetik. (Video, Kassette, Arbeitsbuch). Goethe-Institut, München 1997 (in Vorb.)
- Kelz, H. P. u. a.: Audiograph. Inter Nationes, Bonn 1991 ff.
- Middleman, D.: Sprechen – Hören – Sprechen. Übungen zur deutschen Aussprache. Ismaning 1996
- Rausch, I. und R.: Deutsche Phonetik für Ausländer. München 1991
- Solmecke, G. (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch 7: Hörverstehen. München 1992
- Stock, E./Hirschfeld, U. (Hrsg.): PHONOTHEK Deutsch als Fremdsprache. München 1996

Claus Gnutzmann/Marion Kiffe

Grammatik im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht

1. Einleitung

Die Stellung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht gehört zweifellos zu den kontroversen Themen in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. Wenn man sich die Entwicklung der Sprachlehrmethoden vor Augen führt, so wird deutlich, daß die Kritik an der jeweiligen Vorgängermethode sich häufig auch an Fragen der Grammatikvermittlung entzündete: So wendete sich die direkte Methode gegen die bewußte, explizite Vermittlung von Grammatik in der Grammatik-Übersetzungsmethode; die audiolinguale Methode kritisierte die grammatische Unstrukturiertheit der direkten Methode; der kommunikative Ansatz wiederum stellte der grammatischen Progression der audiolingualen Methode die Orientierung an einem *notional syllabus* entgegen; auch in „alternativen“ Vermittlungskonzepten ist keinesfalls von einer grammatik-freien Methode auszugehen. Der heutige Fremdsprachenunterricht ist von keiner streng abgrenzbaren Sprachlehrmethode bestimmt; er ist vielmehr durch Methodenpluralismus gekennzeichnet, so daß die Stellung der Grammatik sich nicht direkt aus den Grundannahmen eines Vermittlungskonzepts entnehmen läßt, sondern ständig unter Berücksichtigung der Adressatengruppen und Lernziele neu reflektiert und begründet werden muß. Als eine Erkenntnis der Fremdsprachendidaktik der letzten Jahre kann allerdings festgehalten werden, daß kognitives Lernen den Lernprozeß erleichtern kann und somit Grammatiklernen zum Fremdsprachenunterricht gehört. Es ist nun zu fragen, welche Bedingungen das Fremdsprachenlernen Erwachsener an Volkshochschulen bestimmen und welche Folgerungen daraus für die Gestaltung des Grammatiklernens gezogen werden können. Die vorgestellten Unterrichtsbeispiele entstammen dem Englischunterricht, sind aber sinngemäß auch auf andere Fremdsprachen zu übertragen.

2. Fremdsprachenerwerb von Erwachsenen und Konsequenzen für den Grammatikunterricht

Die Hauptunterschiede zwischen dem Fremdsprachenunterricht an Volkshochschulen und allgemeinbildenden und Berufsschulen lassen sich vor allem hinsichtlich des organisatorischen Rahmens sowie der lernpsychologischen Bedingungen festmachen. TeilnehmerInnen an Volkshochschulkursen lernen Fremdsprachen freiwillig, in ihrer Freizeit, meist neben einer regulären Berufstätigkeit. Der Unterricht umfaßt in der Regel eineinhalb Zeitstunden pro Woche, wobei für zusätzliche Vor- und Nachbereitung des Kurses im allgemeinen wohl nur wenig Zeit veranschlagt werden darf. Auf das Semester mit wöchentlichen Kurssitzungen folgt eine relativ lange Semesterpause. Die Kurse sind aus TeilnehmerInnen mit unterschiedlichem Alter und unterschiedlichen (sprachlichen) Vorerfahrungen zusammengesetzt. Die Motivationen der TeilnehmerInnen, einen Sprachkurs zu belegen, sind vielgestaltig, jedoch überwiegen Gründe wie die Vorbereitung von Reisen, Interesse an dem entsprechenden Land oder eine sinnvolle Freizeitgestaltung. Bei den TeilnehmerInnen von Englischkursen ist allerdings auffällig, daß ihre Motivation viel seltener als bei anderen Sprachen eine rein touristische ist; insbesondere manche fortgeschrittene Lernende erhoffen sich eine Qualifikation, die für ihren beruflichen Alltag von Bedeutung sein kann (vgl. Müller-Neumann u.a. 1986, Rublack 1988).

Diese Rahmenbedingungen tragen ohne Zweifel dazu bei, daß der Fremdsprachenerwerb nicht so schnell vonstatten gehen kann wie im schulischen Fremdsprachenunterricht. Diese Tatsache ist allerdings häufig auch der vermeintlich geringeren Sprachlernfähigkeit Erwachsener zugeschrieben worden. Lange Zeit herrschte in der Psycholinguistik die Überzeugung vor, die Fähigkeit zum Erwerben einer fremden Sprache nehme mit dem Alter ab und sei etwa mit dem Einsetzen der Pubertät so gering, daß eine neue Sprache nicht mehr akzentfrei und fehlerlos beherrscht werden könne (vgl. zu dieser Entwicklung Vogel 1991). Neuere Studien haben allerdings ergeben, daß der subjektive Eindruck, Kinder erlernten eine Fremdsprache schneller und besser als Erwachsene, anderen Faktoren als einer nachlassenden Spracherwerbsfähigkeit zugeschrieben werden muß, so daß heute die Einsicht vorherrscht, daß Erwachsene Fremdsprachen lediglich anders, aber nicht notwendiger-

weise schlechter lernen als Kinder. Erwachsene mögen vielleicht größere Hemmungen beim Imitieren der fremden Laute haben, aber viele andere, insbesondere kognitive Fähigkeiten sind bei ihnen weiter entwickelt als bei Kindern, so daß sie diesen in manchen Bereichen sogar deutlich überlegen sind (Quetz 1995, Vogel 1991). Dies gilt etwa im Hinblick auf eine größere Fähigkeit, Grammatik deduktiv zu erwerben, Fehler zu erkennen und zu analysieren und die Erstsprache für den Zweitspracherwerb zu nutzen (Vogel 1991:564f.). Für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen bedeutet dies, daß – um ihren kognitiven Fähigkeiten gerecht zu werden – stark bewußtmachend gearbeitet werden sollte. Dies hätte zur Folge, daß von einer rein kommunikativ orientierten Methode Abstand genommen und bewußtem, kognitivem Grammatiklernen Raum gegeben werden müßte. Untersuchungen zur Einstellung von Erwachsenen zum Grammatikunterricht lassen hier jedoch Vorsicht angezeigt erscheinen: So haben verschiedene Befragungen übereinstimmend die Ansicht erwachsener Fremdsprachenlernender zum Ausdruck gebracht, daß Grammatik zwar sinnvoll, aber doch eher langweilig sei. Zehnder (1986:241) berichtet, daß Probanden es als nützlich ansahen, wenn in einem Sprachkurs auf formale Instruktion verzichtet wurde. Zimmermanns breit angelegte Studie hat ergeben, daß zwar 87% der Befragten Grammatik als Hilfe beim Schreiben und Sprechen begrüßten, 31% sie jedoch als „trockenen Stoff“ empfanden und 25% die Schwierigkeit beklagten, Grammatik zu verstehen (Zimmermann 1990: 32). Gerade bei Erwachsenen, die ja nun einmal zum größten Teil in ihrer Freizeit und ohne Druck Fremdsprachen lernen, ist es unabdingbar, daß ihre Motivation aufrechterhalten bleibt und sie nicht durch einen an ihren Interessen und Bedürfnissen vorbeigehenden Unterricht entmutigt werden.

So ist die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene „mit gemischten Gefühlen“ zu betrachten: Einerseits ist kognitive Grammatikarbeit die Unterrichtsform, die dem Sprachlernprozeß Erwachsener besonders zuträglich ist, andererseits ist sie häufig nicht mit positiven Einstellungen verbunden, so daß ein Motivationsverlust insbesondere bei „Freizeitlernenden“ zu befürchten ist. Grammatikarbeit sollte deshalb möglichst abwechslungsreich und motivierend gestaltet werden, wobei die schon oben angesprochenen Stärken erwachsener Fremdsprachenlerner ausgenutzt werden sollten. Die folgenden Kriterien könnten dabei als Leitlinie gelten:

- a. Bei der Präsentation grammatischer Regelhaftigkeiten bietet es sich an, sowohl deduktive als auch induktive Verfahren zu verwenden. Dies sorgt für Abwechslung in der Vorgehensweise und trägt außerdem den Fähigkeiten erwachsener Lerner Rechnung, die sowohl deduktive als auch (durch ihre Fähigkeiten zum Analysieren und Inferenzieren) induktive Methoden gewinnbringend verarbeiten können.¹
- b. Das vergleichsweise größere metasprachliche Wissen Erwachsener kann dahingehend genutzt werden, daß Sprache zum Gegenstand der Reflexion gemacht wird. So können fehlerhafte Sätze der Fremdsprache zur Betrachtung und Korrektur vorgelegt oder Sätze der Mutter- und der Fremdsprache mit fehlerträchtigen Strukturen einander gegenübergestellt werden, um so auch auf Fehlerursachen aufmerksam zu machen.
- c. Erwachsene sind sich ihres Lernprozesses und ihrer Lernstrategien im allgemeinen stärker bewußt als jugendliche Sprachlernende. Diese Fähigkeit kann genutzt (und auch weiter gefördert) werden, indem im Unterricht eben diese Prozesse und Strategien thematisiert werden: So können zum Beispiel effektives Vokabellernen, das Einprägen von Strukturen, aber auch die Entstehung von Fehlern (vgl. b) und der Umgang mit ein- und zweisprachigen Lexika und mit Grammatiken etc. zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden.

3. Verfahren der Grammatikinstruktion

In der Forschung zum Fremdsprachenlernen wird heute größtenteils die aus der täglichen Praxis des Unterrichtens nur allzu bekannte Auffassung vertreten, daß Grammatiklernen im Unterricht mit Erwachsenen, mehr noch als im schulischen Fremdsprachenunterricht, als ein Prozeß abläuft, der weniger durch Imitation als durch aktive, kognitive Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Material gekennzeichnet ist. An diesem Prozeß ist auch die Muttersprache beteiligt, und zwar sowohl als *Mittel* der Reflexion wie auch beim Vergleich mit der Fremdsprache als *Gegenstand* der Betrachtung. Methodisch folgt aus diesem Befund, daß ein einsprachiger Unterricht, der letztlich auf die Annahme zurückgeht, der Erwerb der Fremdsprache verlief wie der der Muttersprache vor allem imitativ, seine dominante Rolle eingebüßt hat. Die Frage, ob die Erarbeitung und die Erklärung grammatischer Regeln in der Mutter- oder in der Fremdsprache erfolgen sollten, ist in der Praxis größtenteils zugunsten der Muttersprache entschieden worden. Zu groß erschienen die sprachlichen Pro-

bleme, sich adäquat in der Fremdsprache über die Fremdsprache auszudrücken, vor allem bei älteren Lernenden und Lernenden mit geringen Sprachlernerfahrungen. An die Stelle des behavioristisch orientierten Lernbegriffs ist ein dem Kognitivismus und seit kürzerem dem Konstruktivismus verpflichteter Lernbegriff getreten. Hierbei handelt es sich um zwei Lerntheorien, die insbesondere der kognitiv geprägten Lernspezifik Erwachsener und ihren wahrscheinlich auch durch den schulischen Fremdsprachenunterricht beeinflussten Erwartungshaltungen im Hinblick auf Bewußtmachung von Grammatik entgegenkommen. Unter Kognitivismus wird die bewußte Verarbeitung sprachlicher Information verstanden. Auf Grammatiklernen bezogen, ist hiermit in der Wahl des Vermittlungsverfahrens zunächst keine Präferenz für deduktives oder induktives Lernen vorgegeben. Bezieht man jedoch als weiteres Kriterium des Kognitivismus die Entwicklung von Strategien und die Anwendung von Methoden zum Lösen von Problemen ein, würde hiermit wahrscheinlich eher ein induktiver Ansatz zur Grammatikarbeit favorisiert, da dieser von sprachlichen Beispielen oder Texten ausgeht und den Lernenden die Aufgabe zuweist, die sprachlichen Regeln selbst zu entdecken und im Anschluß daran anzuwenden. Einen konsequent induktiven Ansatz verfolgen Hall/Shepherd mit ihrem *The Anti-Grammar Grammar Book*, das sie folgendermaßen charakterisieren: „It is anti-grammar in that it sets out to avoid giving students rules. Instead it casts the students in the role of ‚thinkers‘, providing them with cognitive, problem-solving tasks to discover grammatical rules and meanings for themselves“ (1991:8). Da die beiden Autoren sprachliche Fehler als Charakteristika des Sprachlernprozesses ansehen, vertreten sie einen natürlichen, entkrampften Fehlerbegriff mit der Auswirkung, daß sprachliche Fehler integraler Bestandteil der Grammatikübungen sind. Ein emotional entspanntes und angstfreies Lernklima bildet jedoch eine wichtige Voraussetzung für diese Form der Fehlerbehandlung und das damit verbundene Gespräch über Fehler.

Deduktives und induktives Lernen wurden früher häufig als Gegensätze angesehen. Eine komplementäre Sichtweise und Anwendung dieser Verfahren erscheint jedoch schon deshalb angemessener, weil im Unterricht beide Ansätze zur Geltung kommen. Wenn etwa eine grammatische Regel einmal induktiv erarbeitet worden ist, so wird man als KursleiterIn aus Gründen der Effizienz und der Motivation im allgemeinen darauf verzichten, dieses ein zweites Mal zu tun, und dann die Regel deduktiv vorgeben. Auch aus zeitlichen Gründen wird es nicht immer möglich sein, alle

sprachlichen Regeln induktiv erarbeiten zu lassen. Hinzu kommt, daß nicht alle Phänomene sich in gleicher Weise für ein induktives Verfahren eignen, insbesondere wenn es zu einer Regel eine Reihe von Ausnahmen gibt. Bei der Formulierung der grammatischen Regeln ist darauf zu achten, daß sie die sprachlichen Gegebenheiten angemessen wiedergeben und daß sie vor allem den einschlägigen Kriterien wie Verständlichkeit, Anschaulichkeit, Einprägsamkeit usw. genügen.

Auch wenn die Frage der Verwendung grammatischer Terminologie zum Verständnis und Erwerb grammatischer Regeln von seiten der Sprachdidaktik eher negativ eingeschätzt wird, so zeigt sich in der Praxis, daß eigentlich jede Form von Fremdsprachenunterricht in irgendeiner Weise auf die Benennung grammatischer Phänomene zurückgreift. Dabei besteht die vorrangige Aufgabe und Leistung der Terminologie darin, die Lernenden in ihren jeweiligen Lernprozessen zu unterstützen; es geht nicht um die Vermittlung grammatischer Terminologie *per se*. Die Verwendung grammatischer Fachausdrücke läßt sich aus sprachdidaktischer Sicht mit den folgenden Argumenten begründen: Sie helfen, sprachliche Erscheinungen zu ordnen und durch begriffliche Zuordnungen zu verallgemeinern. So tragen sie zur Strukturierung sprachlichen Wissens bei und können als Merkposten für Gedächtnis- und Behaltensleistungen fungieren. Sie können als effizientes Mittel für die Fehleranalyse und -korrektur eingesetzt werden, indem mit ihrer Hilfe die betreffenden grammatischen Phänomene zunächst einmal identifiziert werden. Gerade der Gesichtspunkt der Identifizierung spielt eine wichtige Rolle für das grammatische Selbststudium anhand von Selbstlerngrammatiken und grammatischen Beiheften etc., da den Benutzern erst die adäquate Benennung einer Erscheinung die Möglichkeit eröffnet, sich an der jeweils „richtigen“ Stelle zu informieren. Diese Form der eigenständigen Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Sprache, in jüngster Zeit vor allem mit dem Stichwort „autonomes Lernen“ belegt, kann lerntheoretisch mit dem Konstruktivismus in Verbindung gebracht werden. Ein Hauptcharakteristikum dieser Richtung liegt darin, daß Lernende neue Informationen ohne gezielte Instruktion durch Lehrende in ihr vorhandenes Wissensgebäude einbauen und somit ihre sprachlichen Wissenskonstruktionsprozesse selbst bestimmen. An dieser Stelle ergeben sich auch Verbindungen zu dem aus der britischen Sprachdidaktik stammenden Konzept „Language awareness“ (Gnutzmann 1997), in dem es u.a. um die Frage geht, wie Lernende zur Optimierung des Lernergebnisses den Prozeß des Lernens selbst

zu steuern versuchen, wie sie also versuchen, die für sie jeweils günstigsten individuellen Lernwege zu finden.

4. Verfahren der remedialen Grammatikinstruktion

Angesichts der in Kap. 2 skizzierten Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts an Volkshochschulen scheint für einen remedialen Grammatikunterricht, das heißt für die Wiederholung besonders fehlerträchtiger Bereiche der Grammatik, kaum Platz zu sein. Die wenigen zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden und die Zeit, die für Vor- und Nachbereitung des Unterrichts durch die Kursteilnehmer und -teilnehmerinnen veranschlagt werden kann, ist sicherlich allein schon durch die Einführung und Festigung neuer Strukturen mehr als ausgefüllt. Um so dringender ist daher die Notwendigkeit, den Lernenden die Fähigkeit zu vermitteln, sich selbständig bestimmte Bereiche der Grammatik zu erarbeiten oder zu wiederholen; nicht zuletzt auch deshalb, weil sie möglicherweise den Kurs abbrechen und später erneut beginnen oder einzelne verpaßte Sitzungen nacharbeiten möchten. Ein solches autonomes Lernen ist zudem in besonderem Maße der Zielgruppe von Volkshochschulkursen angemessen: Erwachsene Lerner sind sicherlich in viel höherem Maße als die eher an „fremdbestimmtes“ Lernen gewöhnten Schülerinnen und Schüler (vgl. Rampillon 1994) dazu bereit und in der Lage, für ihren Lernprozeß Verantwortung zu übernehmen.

In ihrer Bestandsaufnahme zu den Möglichkeiten autonomen Lernens in der Schule beschreibt Rampillon prototypische autonome Lerner folgendermaßen: Sie verknüpfen altes und neues Wissen miteinander, sie nehmen ihren Lernprozeß bewußt wahr und erkennen deshalb ihre Grenzen, Probleme und mögliche Lösungsansätze; insbesondere aber sind sie in der Lage, Lerntechniken und Lernstrategien effektiv einzusetzen. Zu letzterer Fähigkeit ist im Kontext des Fremdsprachenlernens insbesondere der selbständige Umgang mit Grammatiken und Wörterbüchern zu rechnen, der gewährleistet, daß die benötigten Informationen schnell und zuverlässig gewonnen werden.

Die nun folgenden Unterrichtsbeispiele sollen verdeutlichen, wie – ausgehend von konkreten Problemfällen – entsprechende Fertigkeiten im Unterricht geschult werden können.

Die umfangreiche Materialsammlung von Watcyn-Jones zu Grammatikspielen und -aktivitäten enthält unter anderem mehrere Unterrichtsbeispiele zur Verwendung von Konjunktionen und Präpositionen, einem zweifellos sehr fehlerträchtigen Bereich der englischen Grammatik. Beim *Prepositions Domino* (1995:17, 140) werden 75 Karten an zwei Gruppen verteilt, die dann nacheinander aufgedeckt werden. Auf diesen Karten sind Lexeme verschiedener Wortarten und auch Präpositionen verzeichnet, z.B. *complain, look forward, at a distance, from*. Deckt ein Team ein Wort auf, das mit einem anderen verbunden werden kann, also *complain about, look forward to, so* bildet es einen Beispielsatz und kann, wenn dieser akzeptiert wird, beide Karten behalten. Das Team mit den meisten Karten gewinnt.

Ein Problem – und gleichermaßen auch eine weiterführende Möglichkeit – dieses Spiels ist darin zu sehen, daß unter den SpielerInnen möglicherweise keine Einigkeit darüber besteht, ob die jeweiligen Präpositionen korrekt zugeordnet sind. Hier könnte die Lehrperson als „Schiedsrichter“ fungieren, besser aber wäre der Einsatz von Grammatiken und/oder Wörterbüchern, in denen die TeilnehmerInnen selbständig die entsprechenden Passagen zur Bestätigung oder Widerlegung ihrer Hypothese auffinden müssen. Die Spielregeln könnten dahingehend erweitert werden, daß die Gruppe, die als erste den Passus im Nachschlagewerk entdeckt, Sonderpunkte erhält. Dabei könnten durchaus unterschiedliche Werke verwendet werden, die dann unter Umständen auch unter den Gruppenmitgliedern ausgetauscht werden müssen. Voraussetzung ist allerdings, daß genügend Exemplare vorhanden sind und die TeilnehmerInnen sich ausgiebig mit ihnen vertraut gemacht haben. In ähnlicher Weise könnten das *Prepositions Bingo* und das *Conjunctions Bingo* modifiziert werden (a.a.O.:3, 38, 43 bzw. 3, 39, 44).

Konkreter auf die Schwächen der Lernenden zugeschnitten wäre die Abwandlung einer Übung, die Harmer (1987:39) vorstellt. Er schlägt vor, Fehler zu sammeln, die in mündlicher Kommunikation auftreten, einige dann an der Tafel vorzustellen und korrigieren zu lassen. Eine Variante würde erneut den Umgang mit Grammatiken und Wörterbüchern einüben: Die Lernenden könnten – vielleicht auch in Form eines Wettspiels – aufgefordert werden, die entsprechende Regelformulierung in der Grammatik oder den Eintrag im Wörterbuch ausfindig zu machen, wobei dann die ersten jeweils wieder einen Pluspunkt bekämen.

Nur für sehr fortgeschrittene Lernende eignet sich die Übung, die Wright (1994:21f.) vorstellt. Hier werden Sätze präsentiert, die zum Teil fehlerhaft, zum Teil „grammatically incorrect but acceptable“, zum Teil korrekt sind und die von den Lernenden entsprechend als einer dieser Kategorien zugehörig markiert werden sollen, z.B.:

The boy Lineker done brilliant.
 There was less people there than I expected.
 I would like to stress on this point.
 The fish cooked beautifully.

Eine solche Übung kann verdeutlichen, daß auch *native speakers* „Fehler“ machen, daß oft die Grenzen zwischen „falsch“ und „richtig“ fließend sind, und sie schult somit das Sprachbewußtsein der Lernenden. Durch den Arbeitsauftrag, entsprechende Stellen in der Grammatik zu suchen, um dort u.U. den Verweis auf Nicht-Standard-Formen zu finden, wird erneut der Umgang mit diesem Nachschlagewerk eingeübt.

Weiterhin ist das autonome Lernen auch dadurch zu fördern, daß Literaturhinweise auf geeignete Selbstlernmaterialien wie Übungsbücher oder entsprechend gestaltete Grammatiken gegeben werden. Auch mag für diejenigen KursteilnehmerInnen, die über die entsprechende technische Ausstattung verfügen, die Anschaffung von Lernersoftware für den PC durchaus denkbar erscheinen (vgl. hierzu Rüschoff 1995, Tesch 1995).

5. Zusammenfassung

Das Fremdsprachenlernen an Volkshochschulen findet insbesondere im Hinblick auf den knappen zeitlichen Rahmen unter – zwangsläufig – nicht gerade idealen Bedingungen statt. Um so dringlicher ist daher die Forderung, den Lernbedürfnissen erwachsener Lernender gerecht zu werden und ihre besonderen Lernfähigkeiten zu nutzen, um größtmögliche Effektivität zu erlangen. Voraussetzung hierfür ist sicher auch eine anregende und motivierende Gestaltung des Unterrichts, so daß Interesse und Aufmerksamkeit der Lernenden aufrechterhalten bleiben und sie nach Möglichkeit zum Weiterlernen und Vertiefen des Gelernten außerhalb des Unterrichts motiviert werden. Dieser Beitrag hat hoffentlich einige Anregungen und Unterrichtsbeispiele für einen entsprechenden Grammatikunterricht liefern können.

Anmerkung

- ¹ Als deduktives Lernen wird – im Kontext des Grammatiklernens - ein Verfahren bezeichnet, das von der vorgegebenen Regel ausgeht und die Lernenden – im Grunde ohne eigenen Lernweg - zur Regelanwendung und so zur Kommunikation führen will. Induktiv wird hingegen gelehrt, wenn die Lernenden aus einer Sammlung von Beispielsätzen mit einer bestimmten grammatischen Struktur die Regularitäten aktiv entdeckend extrahieren.

Literatur

- Gnutzmann, C.: Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1997, Heft 3, S. 227-236
- Gnutzmann, C./Kiffe, M.: Grammatik in der Sekundarstufe II: Ja, aber ... In: Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch 1995, Heft 19, S. 47-52
- Hall, N./Shepherd, J.: The Anti-Grammar Grammar Book. London 1991
- Harmer, J.: Teaching and Learning Grammar. London 1987
- Müller-Neumann, E./Nuissl, E./Sutter, H.: Motive des Fremdsprachenlernens: Eine Untersuchung der Motivationsstruktur insbesondere jüngerer Teilnehmer an Sprachkursen der Volkshochschule. Heidelberg 1986
- Quetz, J.: Neuere Forschungen zum Fremdsprachenlernen: Konsequenzen für den Unterricht mit Erwachsenen. In: Burger, G. (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. Perspektiven und Alternativen für den Anfangsunterricht. Ismaning 1995, S. 9-22
- Raasch, A.: Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen ³1995, S. 124-129
- Rampillon, U.: Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch in sich oder eine neue Perspektive? In: Die Neueren Sprachen 1994, Heft 93, S. 455-466
- Rublack, J.: Veränderungen der Nachfrage bei Sprachkursen an Volkshochschulen. Ein Plädoyer für Differenzierung. In: Vielau, A. u.a. (Hrsg.): Fremdsprachen an der Volkshochschule. Arbeitsschwerpunkte und Entwicklungstendenzen. Frankfurt/M. 1988, S. 16-19
- Rüschhoff, B.: Elektronische Medien. In: Bausch, K.-R. u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen ³1995, S. 320-323.
- Tesch, F.: Computer und Grammatikunterricht. In: Gnutzmann, C./Königs, F.G. (Hrsg.): Perspektiven des Grammatikunterrichts. Tübingen 1995, S. 111-124
- Vogel, K.: Lernen Kinder eine Fremdsprache anders als Erwachsene? Zur Frage des Einflusses des Alters auf den Zweitspracherwerb. In: Die Neueren Sprachen 1991, Heft 5, S. 539-550
- Watcyn-Jones, P.: Grammar. Games and Activities. Harmondsworth 1995
- Wright, T.: Investigating English. London 1994
- Zehnder, E.: Vor- und Nachteile des unterschiedlichen didaktischen Aufbaus von Volkshochschul-Fremdsprachenkursen gegenüber schulischem Fremdsprachenunterricht. In: Müller-Neumann u.a. 1986, S. 225-248
- Zimmermann, G.: Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen. München 1990

Gert Solmecke

Einige Gedanken zur Ausbildung der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen

1. Das Schreiben, eine vernachlässigte Fertigkeit?

In der fachdidaktischen Literatur liest man in den letzten Jahren ab und zu, daß das Schreiben im Fremdsprachenunterricht eine vernachlässigte Fertigkeit sei. Daß diese Kritik möglicherweise nicht ganz unberechtigt ist, zeigt ein Blick in einschlägige Publikationen. So finden wir z. B. in der Zeitschrift *Zielsprache Französisch* zwischen 1990 und 1996 gerade einmal *einen* Aufsatz zum Thema Schreiben. In *Zielsprache Englisch* erschienen im gleichen Zeitraum zwar immerhin sieben Beiträge von vier verschiedenen Autoren, aber auch diese Zahl signalisiert nicht gerade ein großes Interesse. In beiden Zeitschriften, wie auch in der übrigen Literatur, richtet sich die Aufmerksamkeit vor allem auf das Hörverstehen und das Sprechen, aber auch dem Lesen wird erheblich mehr Platz als dem Schreiben zugestanden. Das gilt ebenfalls für das noch gültige Volkshochschulzertifikat von 1988, in dem Hören, Sprechen und Lesen („which is an important basis for further learning for the individual“) als Fertigkeiten ganz im Vordergrund stehen. Zur Begründung heißt es: „It is felt that the majority of learners would not mind if less attention is given to the development of written skills than to the other three.“ Bei Interesse der Kursteilnehmer/innen, so heißt es, können allerdings auch einfache Schreibaufgaben gegeben werden „like writing short notes, messages, postcards ... The object here should not be to teach specific registers or formal style, but to put into writing simple utterances which could appear in the same or in a similar form in the spoken language“ (Deutscher Volkshochschul-Verband 1988:22).

Bevor man allerdings eine Intensivierung und Vermehrung von Schreibübungen im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen fordert, sollte man einige Überlegungen über die Wichtigkeit des Schreibens in außerunterrichtlichen Kommunikationssituationen anstellen, denn immerhin ist es nach übereinstimmender Auffassung die am schwersten zu erlernende

Fertigkeit, wobei das für die Muttersprache ebenso zutrifft wie für eine Fremdsprache. Will man sich nicht den allgemeinen Klagen über den Niedergang einer Kulturtechnik anschließen, dann ist in Ermangelung handfester Daten zum fremdsprachlichen Schreiben in außer- und nachunterrichtlichen Situationen zunächst ganz allgemein festzustellen, daß sowohl in der Mutter- wie in einer Fremdsprache kaum jemand mehr schreibt als hört, spricht oder liest. Andererseits gibt es aber eine Vielzahl von Personen, die selten oder nie schreiben, weil sie es nicht gelernt haben oder weil sie es zwar bis zu einem gewissen Grade gelernt haben, wegen fehlender Verwendungsmöglichkeiten das Erlernte jedoch nicht nutzen. Aber auch wenn geschrieben wird, geht es nur selten um das in der Fachliteratur so hoch geschätzte „kreative Schreiben“, sondern vor allem um meist kurze Notizen, Listen für Besorgungen, Briefe und Postkarten mit mehr oder weniger standardisierten Texten, um auszufüllende Formulare, um das Abschreiben oder um Schreiben nach mündlicher Vorgabe (vgl. Kress 1994:9f.). Daran haben auch die neuen Kommunikationsmöglichkeiten mit dem Computer bisher nicht viel ändern können. Am meisten wird wohl aus beruflichen Gründen geschrieben, aber auch hier dürften Zahl und Arten der (re-)produzierten Texte in der Regel begrenzt sein.

Das alles rechtfertigt sicherlich nicht die Forderung nach einer grundsätzlichen Neugewichtung der Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen, die dem Schreiben einen deutlich prominenteren Platz einräumen würde. Das gilt sowohl für den Unterricht mit Anfängern als auch für den mit fortgeschrittenen Lernenden. Zu rechtfertigen wären aber sicherlich die Forderung nach einer präziseren Bestimmung der Rolle des Schreibens im Fremdsprachenunterricht sowie die Frage nach Möglichkeiten qualitativer Veränderungen im Rahmen der bisherigen Gewichtungen. Denkbar wären etwa eine größere Berufsbezogenheit der Schreibschulung durch die Konzentration auf entsprechende Inhalte und Textsorten bei wenig fortgeschrittenen und die Erweiterung der erlangten Grundkenntnisse bei fortgeschrittenen Lernenden, wobei es mir hier nicht um die Vermittlung fachsprachlicher Kenntnisse, sondern um Fähigkeiten und Techniken des Schreibens geht, die als allgemeine Grundlage für die spätere berufsspezifische Weiterbildung in Spezialkursen dienen können.

2. Die Schreibfertigkeit als Zweck und als Mittel zum Zweck

Wird über das Schreiben im Fremdsprachenunterricht diskutiert, dann so gut wie ausschließlich unter dem Gesichtspunkt des Nutzens dieser Fertigkeit als Produkt des Lernens in außer- und nachunterrichtlichen Situationen. Schon ein kurzer Blick in gängige Lehrwerke aber zeigt, daß das Schreiben auch in einem Unterricht, der unter Kommunikationsfähigkeit vor allem die Fähigkeit zur rezeptiven und produktiven Verwendung der gesprochenen Sprache versteht, als Mittel zum Zweck im Prozeß des Lernens eine nicht unbedeutende Rolle spielt. Lückentexte und andere schriftliche Ergänzungsaufgaben, mit deren Hilfe einzelne Aspekte der Sprache geübt werden sollen, sind hierfür nur die prominentesten Beispiele. Schriftlich zu bearbeitende Aufgaben haben gegenüber mündlichen Übungen den Vorteil, daß sie den Lernenden Zeit zum Überlegen lassen und eine intensivere Auseinandersetzung mit der Sprache erfordern (vgl. Portmann 1991:172). Überlegungen zur Schreibschulung im Fremdsprachenunterricht sollten die Doppelrolle des Schreibens berücksichtigen und sich nicht zuletzt der Frage widmen, wie das den Lernprozeß unterstützende Schreiben zur Entwicklung des produktorientierten Schreibens beitragen kann.

Schon bei Kindern im Grundschulalter läßt sich beobachten, daß sie den Wert des Schriftlichen als Mittel zur Fixierung und Aufbewahrung von Informationen erkannt haben. Für ältere Lernende und Erwachsene gilt dies in verstärktem Maße. Der Nutzen des Schreibens aber beschränkt sich nicht auf die Dauerhaftigkeit des Ergebnisses. Die Tätigkeit Schreiben selbst fördert das Behalten, unterstützt die Entwicklung der übrigen sprachlichen Fertigkeiten, begünstigt die gedankliche Klarheit, und sie hat schließlich auch unterrichtspraktische Vorteile.

Die Förderung des Behaltens geschieht durch die bereits erwähnte intensivere Auseinandersetzung mit der Sprache, vor allem aber durch die Beteiligung mehrerer Sinneskanäle an der Aufnahme neuen Sprachmaterials: Dieses wird nicht nur gehört und gesprochen, sondern darüber hinaus mit motorischen und optischen Reizen verknüpft. Auch im Alltag bemerken wir übrigens den Nutzen des Aufschreibens für das Behalten, wenn z. B. eine Notiz, ohne daß man sie noch einmal zur Kenntnis nimmt, ihre Funktion als Gedächtnisstütze bereits dadurch erfüllt, daß sie überhaupt angefertigt wurde. Die Unterstützung der übrigen Fertigkeiten ist bedingt durch

die Tatsache, daß das Schreiben nicht isoliert für sich steht, sondern eng mit ihnen verbunden ist. Spürbar wird diese Verbindung z. B. dann, wenn wir uns etwas zunächst einmal vorsprechen, bevor wir es hinschreiben, um zu hören, wie es „klingt“. Die Möglichkeit, durch Aufschreiben die gedankliche Klarheit zu fördern, bemerken wir, wenn wir bei der Verarbeitung neuer Informationen erst dann eine Struktur in das Chaos unserer Gedanken bringen können, wenn wir uns die Mühe machen, eine schriftliche Gliederung anzufertigen. Wichtig ist hierbei die Tatsache, daß wir mit dem Niederschreiben unserer Erkenntnisse und Gedanken diese sozusagen vergegenständlichen, so daß wir sie vor uns sehen und begutachten können. Wichtig ist dabei auch der Faktor Zeit: Die schriftliche Fixierung nimmt den Gedanken ihre Flüchtigkeit, wir können sie in Ruhe betrachten und ihre Repräsentation im Text überarbeiten.

Die unterrichtspraktischen Vorteile des Schreibens liegen z. B. im Bereich der Differenzierung. Eine Lernergruppe kann mit einer schriftlichen Aufgabe beschäftigt werden, während die übrigen Lernenden eine Sprechübung durchführen. Unterschiedliche und unterschiedlich schwierige Aufgaben können von Individuen und Gruppen gleichzeitig bearbeitet werden, über die Ergebnisse wird dem Plenum berichtet etc. Im übrigen bietet es sich an, schriftliche Arbeiten als Hausarbeiten zu vergeben und dadurch die knappe Unterrichtszeit zu entlasten.

Es ist offensichtlich, daß im Fremdsprachenunterricht die beiden ersten Nützlichkeitsaspekte wie auch der zuletzt genannte bereits für den Anfangsunterricht relevant sind, während der dritte erst bei fortgeschrittener Beherrschung der Sprache bedeutsam wird. Die ersten drei aber weisen auch über den Unterricht hinaus. Offensichtlich gilt das für die Förderung des Behaltens und der gedanklichen Klarheit; es gilt ebenfalls für die Weiterentwicklung der sprachlichen Fertigkeiten, wenn das Erlernen der Fremdsprache auch nach Beendigung des Kurses fortgesetzt werden soll. Einen Teil seines Zwecks erfüllt das Schreiben im Fremdsprachenunterricht also bereits dadurch, daß es durch seine Verwendung als Mittel zum Zweck Hilfen für das Lernen im Kurs und nach Beendigung des Kurses gibt.

Wenden wir den Blick vom Prozeß zum Produkt. Wenn es nicht darum gehen kann, den Anteil des Schreibens am Übungsgeschehen einfach nur quantitativ zu erhöhen, dann müssen sich Überlegungen zur Schulung dieser Fertigkeit vor allem mit der Frage auseinandersetzen, zur Abfas-

sung welcher Texte und Textarten die Lernenden befähigt werden sollen. In diesem Zusammenhang ist zunächst einmal auf die sich in den letzten Jahren verstärkende Tendenz zu verweisen, private und touristische Inhalte durch berufsbezogene zu ersetzen (vgl. hierzu Tamchina 1995, der auch Hinweise gibt, wie die Praxis dieser Tendenz Rechnung tragen kann). Darüber hinaus sollte es bei der Schulung der Schreibfertigkeit nicht lediglich darum gehen, daß die Lernenden möglichst viele und möglichst viele verschiedene Texte verfassen, sondern daß sie sich effektive Techniken des Schreibens aneignen, die sie in außer- und nachunterrichtlichen Situationen zur selbständigen Bewältigung unterschiedlicher Schreibaufgaben nutzen können. Auch hier können sprachbezogene Schreibaufgaben ihren Beitrag leisten, indem sie sich nicht nur auf die Einübung z. B. einer grammatischen Struktur konzentrieren, sondern auch darauf, daß sie die Anwendung jener Techniken schulen und zu Texten führen, die prinzipiell auch in außerunterrichtlichen Situationen auftreten können. Moderne Lehrwerke versuchen das durch die Kontextualisierung auch sprachbezogener schriftlicher Übungen zu erreichen und auf diese Weise die Lernenden mit den Charakteristika geschriebener Texte vertraut zu machen. Dieses Verfahren, das das Schreiben als Mittel zum Zweck und als Zweck verbindet, könnte durchaus noch effektiviert werden. Es ersetzt zwar keine gezielte Schreibschulung, kann aber im Bereich der einschlägigen Kenntnisse und Teilfertigkeiten bereits im Anfangsunterricht einige Grundlagen für sie schaffen. Anders gesagt: Im Anfangsunterricht steht die Hilfsfunktion des Schreibens für das Erlernen und Behalten sprachlicher Mittel im Vordergrund, während die Ausbildung der Schreibfähigkeit eher ein – allerdings wichtiger – „Nebeneffekt“ ist; im Laufe des Kurses kehrt sich dieses Verhältnis allmählich um.

Bevor wir auf die Schreibschulung im Unterricht etwas näher eingehen, zunächst einige Hinweise zum Vorgang des Schreibens und zu den dabei auftretenden Problemen. Natürlich können hier nur die wichtigsten Aspekte kurz angesprochen werden. Für eine detaillierte und gut verständliche Darstellung verweise ich auf Portmann (1991).

3. Wichtige Charakteristika und der Vorgang des Schreibens

Im Vergleich zur gesprochenen Umgangssprache fällt vor allem auf, daß zwar die Übergänge fließend sind, insgesamt aber die geschriebene Spra-

che höhere Ansprüche an die grammatische Korrektheit und an die Auswahl eines angemessenen Vokabulars stellt. Beim Sprechen können wir Betonung, Intonation, Pausen und Lautstärke, aber auch Mimik und Gestik einsetzen, um unsere Mitteilung zu präzisieren und auch ihren emotionalen Gehalt zu verdeutlichen. Beim Schreiben bleiben uns für all das nur die Wörter auf dem Papier (oder dem Bildschirm), die Interpunktion und vielleicht das Layout. Bei der direkten Interaktion sprechen wir zu einem Gegenüber, können die Wirkung unserer Worte beobachten, uns gegebenenfalls korrigieren oder Unklarheiten durch weitere Erläuterungen beseitigen. Das Geschriebene, wenn es z. B. als Brief abgeschickt wurde, ist unveränderbar, muß sozusagen für sich selbst sprechen. Man könnte diese Gegenüberstellung erweitern, aber auch so wird deutlich, daß Planung und Überarbeitung beim Schreiben eine sehr viel wichtigere Rolle spielen als zumindest beim spontanen Sprechen.

Am Anfang eines Schreibvorgangs steht eine Reihe von Entscheidungen. Ein Teil davon betrifft natürlich die mitzuteilenden Inhalte, die Bevorzugung der Schriftform gegenüber anderen Kommunikationsmöglichkeiten und die Zielsetzung. Ein anderer Teil betrifft die für die beabsichtigte Mitteilung und den jeweiligen Adressaten geeignete Textsorte (z. B. Brief oder Essay) und Darstellungsweise (z. B. erzählend oder argumentierend, auf Kürze bedacht oder detailliert) sowie die stilistische Ebene (z. B. umgangssprachlich oder förmlich). Schreiben beinhaltet demnach nicht lediglich ein Umsetzen von Ideen in Wörter und Sätze, sondern ist ein sehr viel komplexerer Vorgang, der neben Sprachwissen und -können auch Sachwissen, Wissen über den jeweiligen Adressaten und Wissen über Textarten und ihre Funktionen voraussetzt. Auf der Basis der genannten Entscheidungen findet dann die konkrete Textplanung statt, die aufgrund der gesetzten Schreibziele Inhalte bereitstellt und gliedert. Der Textplanung wiederum folgt die eigentliche Umsetzung des Mitzuteilenden in Sprache und Text. Der geschriebene Text schließlich wird in einer Überarbeitungsphase auf seine Angemessenheit im Sinne des Schreibziels und anderer Gütekriterien begutachtet und, wenn notwendig, verändert. Kurz gesagt, bestehen die Komponenten des Schreibvorgangs im Planen, Formulieren und Überarbeiten (vgl. auch Börner 1989:355). Zu betonen ist allerdings, daß Schreiben nicht, wie es bisher den Anschein haben könnte, ein linear ablaufender Vorgang ist, sondern es ist ein *rekursiver Prozeß*, d. h., die dargestellten Teilvorgänge sind nicht in einer festen zeitlichen Abfolge aufgereiht, an deren Ende der fertige Text steht, sondern

jeder Teilvorgang ist den übrigen über- und zugleich untergeordnet. So wird während des ganzen Schreibvorgangs immer wieder auf gespeichertes Wissen zurückgegriffen, aber das Schreiben kann auch zu neuen Erkenntnissen und damit zur Erweiterung des Wissens führen. Die Planung entscheidet über den zu schreibenden Text, aber der bereits produzierte und vielleicht überarbeitete Text kann auch die Planung des weiteren Schreibvorgangs beeinflussen. Er kann darüber hinaus rückwirkend die am Beginn des Schreibvorgangs stehenden Entscheidungen revidieren und so zur Veränderung von früher Geschriebenem veranlassen. Dieses Zusammenwirken von Planung, bereits geschriebenem und noch zu schreibendem Text ist im Detail individuell recht verschieden; verallgemeinernd läßt sich mit Perl (1980:365) über das Phänomen der Rekursivität beim Schreiben aber sagen, daß geübte Schreibende

- in ihrem Text zurückgehen und Teile daraus erneut lesen,
- immer wieder (und besonders, wenn es zu Stockungen kommt) bestimmte Wörter in ihrem Text aufsuchen, die sich als Schlüsselbegriffe auf das behandelte Thema beziehen,
- auch an andere nach ihrem subjektiven Empfinden besonders sinnhaltige Stellen im Text zurückgehen, um Ideen und Verknüpfungen zu finden.

Es ist also eigentlich nicht verwunderlich, daß das Abfassen eines zufriedenstellenden Textes zeitraubend ist und daß bei der Beobachtung von Schreibenden immer wieder die mehr oder weniger langen Pausen auffallen, die nur scheinbar mit Untätigkeit gefüllt sind.

4. Schreibprobleme

Damit sind wir eigentlich bereits bei den Problemen ungeübter Schreibender, also auch solcher, die ihre Schreibversuche in einer noch nicht sehr gut beherrschten Fremdsprache unternehmen. Denn die bereits zitierte Untersuchung von Perl ergab auch, daß wenig geübte Schreibende Mühe haben, die Rekursivität des Schreibens und die Notwendigkeit der Überarbeitung des bereits Geschriebenen zu akzeptieren, und deshalb dazu neigen, entmutigt zu reagieren, wenn das von ihnen Geschriebene nicht gleich dem entspricht, was sie ausdrücken wollten, und auch ganz allgemein dann, wenn es im Schreibfluß aufgrund sprachlicher oder anderer Probleme zu Stockungen kommt. Hinzu kommen Planungs- und

Gliederungsprobleme. Nicht nur aus der Sicht des Fremdsprachenunterrichts mit Erwachsenen ist es durchaus bedauerlich, daß weder der mutter-, noch der fremdsprachliche Unterricht der Schule der Textüberarbeitung besondere Beachtung schenkt (vgl. Augst 1988:54).

Der Vorgang des Schreibens verläuft in der Mutter- wie in einer Fremdsprache ähnlich, sowohl bei geübten wie auch bei ungeübten Schreibern. Man findet daher in beiden Schreibvorgängen auch ähnliche Probleme, zu denen aber beim fremdsprachlichen Schreiben weitere kommen, die vor allem in der mangelnden Sprachbeherrschung begründet liegen. Nach Krings (1992:58) sind es besonders Defizite im Wortschatz, die zu Planungs- und Formulierungsproblemen führen, aber auch Kenntnislücken im Bereich der Grammatik machen sich bemerkbar. Weiterhin fallen sprachliche und andere Defizite auf, die aus der Unkenntnis rhetorischer und anderer (nicht zuletzt kulturspezifischer) textkonstituierender Merkmale resultieren. Eine Konsequenz, die Lernende aus ihren sprachlichen Problemen ziehen, ist die Vermeidung von Inhalten, deren Formulierung Schwierigkeiten bereitet. Die Planung des zu Schreibenden richtet sich also oft nicht nach der Mitteilungsabsicht, sondern nach der Fähigkeit, diese in Sprache umzusetzen. Über die Ähnlichkeit der Schreibvorgänge und Schreibprobleme hinaus scheint die muttersprachliche Schreibfähigkeit eine wichtige Determinante der Qualität fremdsprachlichen Schreibens zu sein. Ist sie unentwickelt, bleibt sehr oft auch das fremdsprachliche Schreiben defizitär, während gut entwickelte Planungs-, strategische und Revisionsfähigkeiten übertragen werden können. Der Zusammenhang zwischen mutter- und fremdsprachlicher Schreibfähigkeit ist wohl auch deshalb so eng, weil Lernende beim fremdsprachlichen Schreiben auftretende Probleme in der Regel durch Rückgriff auf die Muttersprache zu lösen versuchen (vgl. Friedlander 1990). Allerdings können Lernende die in der Muttersprache entwickelten und automatisierten Techniken des Schreibens nicht von Anfang an in der Fremdsprache angemessen einsetzen, sondern müssen deren Übertragbarkeit sozusagen erst entdecken.

5. Schreibschulung

5.1 Vorbereitung und Hinführung

Man schlägt keineswegs einen Umweg ein, wenn man einen Abschnitt zur Schreibschulung mit Bemerkungen über den Nutzen des Lesens für das Schreiben beginnt. Will man glaubhaft über etwas schreiben, benötigt man Erfahrungen, die man entweder „im wirklichen Leben“ oder aber durch die Lektüre von Texten oder durch die Kombination von beidem gewinnt. Im Fremdsprachenunterricht sind es vor allem Texte, die ein thematisches Umfeld schaffen, auf dessen Hintergrund sinnvoll geschrieben werden kann. Gelesene Texte können als Modelle fungieren, sowohl bezüglich der Rechtschreibung als auch in stilistischer Hinsicht. Eine ganze Reihe von Untersuchungen belegt zumindest für die Muttersprache, daß bessere Leser die besseren Schreiber, bessere Schreiber die besseren Leser sind, und es gibt Hinweise, daß die gleiche Korrelation auch für das Lesen und Schreiben in der Fremdsprache gilt (vgl. Eisterhold 1990). Wer also Lernenden zu besseren schriftlichen Leistungen verhelfen will, sollte sie zunächst zu extensivem Lesen anleiten und ihnen durch entsprechende Übungen bei der Nutzung ihrer dabei gewonnenen Erkenntnisse für die Produktion eigener Texte helfen.

Diese Hilfe sollte die Lernenden veranlassen, in gelesenen Texten nicht nur auf den Inhalt, sondern auch auf das Wie der Mitteilung zu achten. Sie sollte ihre Aufmerksamkeit auf wichtige sprachliche, stilistische und strukturelle Aspekte von Texten lenken und kann sowohl durch explizite Bewußtmachung durch Erklärungen als auch durch entsprechende Aufgaben gegeben werden. So kann man sich z. B. bei der Lektüre von Briefen speziell mit dem Anfang und Ende dieser Textsorte befassen und die gewonnenen Erkenntnisse in einer True-False-Aufgabe weiterbearbeiten („If you were writing a letter to Mr Peter Smith, you would open with *Dear Mr Peter Smith.*“ Ashley 1992:1).

Außer auf Einzelkomponenten von Texten sollte die Aufmerksamkeit unbedingt auch auf die Textstruktur und die Mittel zur Herstellung des Textzusammenhanges gelenkt werden. Hier ist eine ganze Reihe von Aufgabentypen geeignet, die auch zur Schulung des Textverstehens verwendet werden (vgl. hierzu die Aufgabenvorschläge in Solmecke 1993:54ff.). Beispiele wären auf rudimentärer Ebene etwa: das Ordnen vertauschter

Satzhälften, Sätze bzw. Absätze; die Identifikation von in zusammenhängende Texte eingeflochtenen Sätzen, die nicht zum Thema gehören; die Besprechung der Funktion von Textkonnektoren und die Einübung ihrer Verwendung z. B. durch Lückentexte, in denen sie fehlen, oder durch die Aufgabe, unverbundene Sätze zu verknüpfen.

Anspruchsvoller sind Übungen, die den Blick nicht nur auf die Textstruktur lenken, sondern ihn auch für die Unterscheidung von Wichtigem und Unwichtigem schärfen. Beispiele wären etwa das Wegstreichen von Textteilen, die für das Verständnis nicht unbedingt erforderlich sind, oder das Unterstreichen von Schlüsselinformationen. Eine etwas umfangreichere Schreibtätigkeit verlangen Übungen wie etwa das Finden und Notieren von Zwischenüberschriften an vorgegebenen Textstellen, die absatzweise Zusammenfassung eines Textes, die Anfertigung von Notizen zu einem gehörten oder gelesenen Text oder die Kurzzusammenfassung eines Textes. Umformungsübungen (z. B. eines längeren Briefes in eine Kurzzusammenfassung für eine andere Person) können die Aufmerksamkeit auf die Eignung von Textsorten für bestimmte Mitteilungsabsichten lenken.

Auch Einzelaspekte eines Textes kommen auf dieser Ebene wieder in den Blick. Welche sprachlichen und stilistischen Mittel machen eigentlich einen Brief zum unfreundlichen, höflichen, distanzierten, freundlichen, herzlichen Brief? Welche Möglichkeiten gibt es, einem Adressaten schonend und für ihn gesichtswahrend beizubringen, daß er unrecht hat? Auch hier könnten auf entsprechende Textanalysen Umformungsübungen folgen, z. B. mit der Aufgabe, aus einem unfreundlichen ein freundlich-verbindliches Schreiben zu machen.

Die unmittelbare Vorbereitung einzelner Schreibübungen sollte neben einer allgemeinen thematischen Einbettung und der Ergänzung bzw. Aktualisierung von Sachwissen angesichts des oben über die Ursachen von Schreibproblemen Gesagten die Aktualisierung, Erweiterung und Zusammenstellung des themabezogenen Wortschatzes und textsortenspezifischer Redewendungen umfassen. In Anbetracht der Wichtigkeit des Faktors Planung sollte die Erstellung von Gliederungen eine wesentliche Rolle spielen, die nicht nur die Reihenfolge klären, in der Informationen im zu schreibenden Text auftauchen werden, sondern auch deutlich machen, wie z. B. Behauptung und Begründung, Regel und Beispiel, Problem und Lösung aufeinander folgen können.

5.2 Schreibübungen

Der Übergang von den vorbereitenden Übungen zu den eigentlichen Schreibübungen ist fließend. Komplexere Versionen des Notierens, Zusammenfassens und Umformens machen das deutlich. Auch am Beginn einer Schreibübung kann ein Ausgangstext wie z. B. ein Brief stehen, auf den die Lernenden wiederum in Briefform antworten sollen. Eine andere Aufgabe kann darin bestehen, einen unvollständigen Text in angemessener Art und Weise fortzusetzen.

Weniger geübten Lernenden wird man bei der Bewältigung einer Schreibaufgabe helfen, indem man ihnen in Form von Schlüsselbegriffen, Einzelsätzen und/oder einer Gliederung eine Art Textgerüst vorgibt oder es mit ihnen gemeinsam erarbeitet. Eine Schreibübung kann dann z. B. mit einem Stichwort beginnen, zu dem die Lernenden Begriffe assoziieren, während an der Tafel ein nach Möglichkeit bereits thematisch geordnetes Assoziogramm entsteht. In einem nächsten Schritt werden aus den Einzelwörtern Sätze gebildet, die anschließend von den Lernenden zu einem Brief, einem Bericht etc. verarbeitet werden. Auf diese Weise läßt sich der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe reduzieren und an das Leistungsvermögen der Lernenden anpassen.

Hilfreich ist für sie auch, wenn sie Informationen über die erwartete Textlänge und -sorte, über mögliche Schwerpunkte und über die Adressaten erhalten. Grundsätzlich sollten diese Hilfen bei Anfängern umfangreich sein, bei Fortgeschritteneren reduziert werden und je nach Leistungsfähigkeit auch ganz wegfallen.

Übrigens muß das Abfassen schriftlicher Texte durchaus nicht immer nur ein individueller Vorgang sein, sondern es kann auch in Gruppen- oder Partnerarbeit erfolgen, wobei die Beteiligten sich vor dem Schreiben mündlich über Planung und Formulierung des zu Schreibenden einig werden müssen. Gerade bei wenig Fortgeschrittenen mildert die Zusammenarbeit die bei Einzelarbeit möglicherweise auftretende Angst vor dem Versagen. Auch der durch den Zwang zur Einigung in der Gruppe bewirkte zusätzliche Lerneffekt sollte nicht unterschätzt werden.

5.3 Korrektur und Textüberarbeitung

Im herkömmlichen Unterricht werden von Lernenden geschriebene Texte zumeist als Endprodukte behandelt. Sprachliche Fehler werden angestrichen und, wenn nötig, korrigiert, und allenfalls gibt es noch einen Kommentar zur stilistischen Angemessenheit des Geschriebenen. Dann wird der Text „abgehakt“. Nimmt man die wissenschaftlichen Erkenntnisse über den Vorgang des Schreibens ernst, dann ist dieses Verfahren sicherlich nicht angemessen. „Writing is rewriting,“ sagt Augst (1988). Zwar spielt die sprachliche Korrektheit beim geschriebenen Text eine wichtigere Rolle als beim gesprochenen, aber noch wichtiger als die Fehlerkorrektur ist für die Entwicklung der Schreibfähigkeit, die Lernenden zur inhaltlichen Überarbeitung des von ihnen verfaßten Textes anzuhalten und ihnen dabei zu helfen. Hier kommt es zunächst darauf an, ihnen das Gefühl zu nehmen, daß die Notwendigkeit einer Überarbeitung den vorhergehenden Schreibversuch als Fehlschlag charakterisiert. Sie müssen begreifen, daß Überarbeitung bereits geschriebener Texte keine Strafe, sondern eine Chance zur Optimierung der Textwirkung ist, daß sie auch beim muttersprachlichen Schreiben ein ganz normaler Vorgang ist oder sein sollte. Bei wenig fortgeschrittenen und leistungsschwächeren Lernenden wird es in der Regel die Lehrperson sein, die durch mündliche und/oder schriftliche Kommentare Anregungen gibt und zusammen mit ihnen die Textüberarbeitung vornimmt. Bei fortgeschritteneren Lernenden kann sie, eventuell nach Vorgabe einer Musterüberarbeitung im Plenum, in Partner- oder Kleingruppenarbeit erfolgen. Neben der sprachlich-formalen Richtigkeit sollen in dieser Phase vor allem die Klarheit und Angemessenheit von Ausdruck und Textstruktur, die Angemessenheit der Textlänge sowie die Relevanz der Textteile für das Ganze im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. Ergebnis der Textüberarbeitung sind zunächst weitere Entwürfe und schließlich ein Text, der dann wieder Modellfunktionen für zukünftige Texte übernehmen kann. Das Ziel ist natürlich, die Textüberarbeitung mehr und mehr in die Textproduktion selbst zu verlagern und dem schreibenden Individuum zu überlassen.

Literatur

- Ashley, A.: A Correspondence Workbook. Oxford 1992
- Augst, G.: Schreiben als Überarbeiten – „Writing is rewriting“. In: Der Deutschunterricht 1988, Heft 3, S. 51-63
- Börner, W.: Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos, G./ Krings, H. P. (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen 1989, S. 348-376
- Deutscher Volkshochschul-Verband: Certificate in English. Das Volkshochschul-Zertifikat Englisch. Frankfurt/M. 1988
- Eisterhold, J. C.: Reading-writing connections: towards a description for second language learners. In: Kroll, B. (Hrsg.): Second Language Writing. Research insights for the classroom. Cambridge 1990, S. 88-101
- Friedlander, A.: Composing in English: effects of a first language on writing in English as a second language. In: Kroll, B. (Hrsg.): Second Language Writing. Research insights for the classroom. Cambridge 1990, S. 109-125
- Kress, G.: Learning to write. London ²1994
- Krings, H. P.: Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick. In: Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.): Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen. Bochum 1992, S. 47-77
- Perl, S.: Understanding composition. In: College Composition and Communication 1980, Heft 4, S. 363-369
- Portmann, P. R.: Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Tübingen 1991
- Solmecke, G.: Texte hören, lesen und verstehen. Berlin 1993
- Tamchina, R.: Beruflich orientierter Fremdsprachenunterricht – auf einer *frühen* Lernstufe? In: Burger, G. (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. Perspektiven und Alternativen für den Anfangsunterricht. Ismaning 1995, S. 54-67
- Wolff, D.: Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. In: Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.): Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen. Bochum 1992, S. 110-134

Das Leseprotokoll – ein Verfahren zum interkulturellen Lernen mit literarischen Texten*

1. Interkulturelles Lernen oder die Geschichte von Herrn Müller: eine Anekdote

Bis vor einem Jahr war für Herrn Müller der Begriff „interkulturelles Lernen“ ein theoretisches Konzept, das er im Hinblick auf ein Europa ohne Grenzen interessant fand. Im vorigen Winter unternahm aber Herr M. eine Reise durch Indien. Als er eines Morgens im Hotel frühstücken wollte, vermißte er Brot. Er rief den Kellner und bat ihn um einige Scheiben Toast. Als er aber anfang zu essen, stellte er mit Erstaunen fest, daß er schon Brot auf seinem Teller hatte. Er dachte nur, daß es sich um Fischringe handelte, und war zu voreilig gewesen. Ähnliche Situationen wie diese bestimmten fortan seinen Aufenthalt in Indien. Aber an diesem Tag hatte Herr M. deutlich erkannt, wie seine Kultur das Verständnis der fremden Kultur prägte, und dieses Ereignis wirkte wie eine Offenbarung: Verstehen konnte er nur, was er schon kannte. Was er (noch) nicht kannte, versuchte er mit eigenkulturellen Maßstäben zu deuten, was oft zu Mißverständnissen führte. Vieles konnte er einfach nicht verstehen, geschweige denn wahrnehmen. In der Begegnung mit dem anderen und in dem Versuch, den anderen und das andere zu verstehen, lernte Herr M. aber immer mehr, seine eigene Kulturprägung wahrzunehmen, sie in bezug auf ihre Gültigkeit in der fremden Situation zu hinterfragen und sich andere, passendere Deutungsmuster anzueignen.

Kann der fremdsprachliche Unterricht, z.B. der Französischunterricht, interkulturelles Lernen in diesem Sinne fördern? Frankreich ist das Nachbarland Deutschlands, und die Unterschiede zwischen der französischen und der deutschen Kultur sind ohne Zweifel nicht so groß wie zwischen der deutschen und der indischen. Aber ist das, was in diesen beiden Kulturen scheinbar gleich ist, wirklich gleich, oder steckt nicht auch darin

* Dieser Beitrag ist die überarbeitete Fassung eines Vortrags, den ich zusammen mit Volker Borbein (VHS Kassel) im Rahmen der Frankfurter Buchmesse 1991 gehalten habe.

ein interessantes Potential an Interkulturalität? In dem folgenden Beitrag möchte ich diesen Fragen nachgehen und am Beispiel einer Unterrichtssequenz mit einem literarischen Text zeigen, wie der Französischunterricht Ort interkultureller Begegnung sein und damit einen Beitrag zum Fremdverstehen bzw. interkulturellen Lernen leisten kann.

2. Förderung interkulturellen Lernens durch Literatur

Im Rahmen interkulturellen Lernens bzw. interkultureller Kommunikation spielen Mißverständnisse eine besondere Rolle, und es werden deshalb zunehmend Modelle interkulturellen Lernens entwickelt, die mit Hilfe von kontrastiven Analysen zur Bewußtmachung und Sensibilisierung für die Selbst- und Fremderfahrung führen sollen. Daß die Beschäftigung mit Literatur auch dazu beitragen kann, „vorgefaßte Meinung und vorgeordnete Erfahrung“ (Hunfeld 1992:8) in Frage zu stellen, ist mehrfach dargestellt worden (vgl. auch Bredella 1989; De Florio-Hansen 1994).

Mit dem nachfolgend beschriebenen Unterrichtsansatz soll gezeigt werden, wie ein literarischer Text dazu beitragen kann, daß die Leser/innen neue kulturelle Wertvorstellungen gewinnen und für implizite kulturelle Informationen sensibilisiert werden. Der Schwerpunkt der Arbeit mit dem literarischen Text liegt aber darin, die Leser/innen für den Prozeß des Fremdverstehens zu sensibilisieren. D. h., im Prozeß des „aktiven Aushandelns von Bedeutungen“ (Buttjes 1991:2) zwischen Text und Leser sollen die Lernenden erfahren, wie fremdsprachliches Lesen funktioniert – bzw. nicht funktioniert –, welche Rolle sie als Leser im fremdsprachlichen Verstehensprozeß spielen und wie Bedeutung entsteht. Dazu sollen die Lernenden mit Hilfe eines Leseprotokolls angeregt werden, als Leser und Kulturträger der deutschsprachigen Gemeinschaft in einen Dialog mit französischen Texten zu treten und über ihren Verstehensprozeß bewußt zu reflektieren.

3. Leseverstehen: ein Dialog zwischen zwei Kulturen

Der Ansatz beruht auf drei wesentlichen Annahmen, die im folgenden kurz erörtert werden.

3.1 Kulturelle Prägung des Individuums durch seine muttersprachliche Sozialisation

Im Rahmen seiner primären Sozialisation erwirbt jedes Individuum ein kulturgeprägtes und handlungsorientiertes Wissen, das ihm helfen soll, sich innerhalb eines Kulturkreises zu orientieren und adäquat zu handeln. „Dès son arrivée au monde, l'enfant s'inscrit dans un milieu qui se charge de lui faire assimiler progressivement les règles de conduite et les comportements qui régissent la vie du groupe ... Cela va de la manière de se tenir à table, de s'habiller, de saluer, de regarder (où transparaissent des modèles comportementaux très prégnants), aux propos récurrents de la conversation ordinaire (où se dévoilent les valeurs, les croyances, les représentations de la collectivité)“ (Galisson 1991).

3.2 Kultur und Lexikultur oder die impliziten kulturellen Informationen eines Textes

Wörter sind nicht neutral: Sie beinhalten und transportieren Werte, Normen und Bedeutungen der Realität, die sie beschreiben. Wörter verweisen auf gesellschaftlich anerkannte Normen, die das Sozialleben regeln und von Kultur zu Kultur unterschiedlich sein können. Zum Beispiel bezeichnen das französische Wort *muguet* und das deutsche Wort *Maiglöckchen* eine „Plante herbacée des régions tempérées (Liliacées), aux fleurs petites et blanches en clochettes, groupées en grappes et très odorantes“ (Petit Robert), die ungefähr im Mai blüht. *Muguet* ist für einen französischen Staatsbürger jedoch nicht nur eine Pflanze, die gut riecht, sondern vor allem eine, die man am 1. Mai – am Tag der Arbeit – verschenkt, weil sie Glück bringen soll (vgl. Galisson 1991:141-142).

Wie bereits einleitend erwähnt: „... la langue incarne essentiellement les valeurs et les significations d'une culture; elle fait référence à des artefacts culturels et signale l'identité culturelle d'un individu“ (Byram 1992:65). Das Lehren und Lernen einer Fremdsprache impliziert gleichzeitig das Lehren und Lernen der Kultur, d.h. der sozio-kulturellen Praktiken, auf die die Sprache hinweist. Kultur wird dabei verstanden als „Wissensvorrat, über den ein Individuum verfügen muß, um innerhalb seiner Gemeinschaft akzeptabel handeln zu können“ (Goodenough zit. nach Wendt 1996:68).

3.3 Textverstehen als Interaktion zwischen Text und Leser

Der Verstehensprozeß ist ein aktiver Prozeß der (Re-)Konstruktion eines Textes durch seine Leser/innen: Es handelt sich um einen wechselseitigen Prozeß, in dem die Leser/innen aufgrund ihres Weltwissens und angeregt durch den Text Bedeutung konstruieren. Textverstehen in der Fremdsprache hängt von der Fähigkeit ab, adäquate, z.B. kulturspezifische Deutungsmuster aktivieren zu können: „Ainsi, la perception de l'autre est construite à travers le prisme déformant de la compétence culturelle d'origine. L'autre n'est jamais disponible à travers sa réalité objective – où serait-il d'ailleurs possible de la trouver? Il est une image, ou mieux, une représentation“ (Zarate 1986:24).

4. Das Leseprotokoll – ein Verfahren zum interkulturellen Lernen

Leseprotokolle (vgl. Ehlers 1992) können die Interaktion zwischen Text und Leser unterstützen, indem kognitive und emotionale Prozesse, die während des Lesevorgangs ablaufen, erfaßt und bewußtgemacht werden. Es handelt sich dabei um einen Fragebogen, der die Leser/innen dazu anregen soll, sich beim Lesen in der Fremdsprache Gedanken über ihr Leseverstehen zu machen und diese Gedanken auch festzuhalten. Der Prozeß der Bewußtmachung soll dadurch gefördert werden, daß die individuellen Leseergebnisse anschließend in der Gruppe ausgetauscht, analysiert und diskutiert werden. Dadurch sollen die Lernenden erfahren, wie ihr Leseverstehen funktioniert, woran es scheitert und von welchen Bedingungen (z.B. kulturspezifischen Informationen) dieses Funktionieren oder Scheitern abhängig ist. Gleichzeitig sollen die Lernenden für die impliziten Informationen des Textes sensibilisiert werden, die auf den ersten Blick nicht immer zugänglich sind.

5. Ein Unterrichtsbeispiel aus dem fortgeschrittenen Französischunterricht

Im folgenden soll ein Beispiel vorgestellt und kommentiert werden. Ausgesucht wurde ein Auszug aus dem Roman „La Place“ von Annie Ernaux, der das Alltagsleben und den sozialen Aufstieg einer französischen Fami-

5.2 Arbeit mit dem Text

Ziel dieser zweiten Phase ist es, die Interaktion zwischen Text und Leser deutlich zu machen. Mit Hilfe von Fragen oder Denkanstößen sollen die Lernenden über ihre individuellen Leseprozesse nachdenken. Dabei sollen sie exemplarisch über die Kenntnisse und Repräsentationen reflektieren, die sie schon über die fremde Kultur erworben haben, und diese im Hinblick auf das Textverständnis hinterfragen. Gleichzeitig werden sie angeregt, über ihre eigene Kultur und ihr Wissen darüber nachzudenken.

... Elle était patronne à part entière, en blouse blanche. Lui gardait son bleu pour servir ...

Schreiben Sie: Wie stellen Sie sich die *patronne* vor? Wie stellen Sie sich ihren Mann vor? (Alter/Größe/Kleider/...)

Was für ein Typ ist sie? ist er?

Gibt es jemanden, den Sie kennen, der so aussieht?

... Elle ne disait pas comme d'autres femmes „mon mari va me disputer si j'achète ça, si je vais là.“ Elle lui faisait la guerre pour qu'il retourne à la messe où il avait cessé d'aller au régiment, pour qu'il perde ses mauvaises manières (c'est-à-dire de paysan ou d'ouvrier). Il lui laissait le soin des commandes et du chiffre d'affaires. C'était une femme qui pouvait aller partout, autrement dit, franchir les barrières sociales ...

De quelles barrières sociales s'agit-il? Que savez-vous de la structure sociale en France entre la guerre et l'entre-deux-guerres? En Allemagne?

... Il est entré aux raffineries de pétrole Standard, dans l'estuaire de la Seine. Il faisait les quarts. Le jour, il n'arrivait pas à dormir à cause des clients ... Il gagnait beaucoup et il y avait de l'avenir. On promettait aux ouvriers une cité de toute beauté, avec salle de bains et cabinets à l'intérieur, un jardin ...

... 1936, le souvenir d'un rêve, l'étonnement d'un pouvoir qu'il n'avait pas soupçonné, et la certitude résignée qu'ils ne pouvaient pas le conserver ...

Worauf spielt die Erzählerin an? „1936“: Hilft Ihnen die Jahreszahl, diese Anspielung zu verstehen?

... Le café-épicerie ne fermait jamais. Il passait à servir ses congés payés ...

Depuis quand les congés payés existent-ils? Quelles sont les associations ou les images qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez aux congés payés?

Connaissez-vous cette image? Elle fait partie du mythe français des congés payés!



Aus: C. Descayrac, *Une année en France. Paris 1990.*

... La population du quartier, moins uniformément ouvrière qu'à L., se composait d'artisans, d'employés du gaz ou d'usines moyennes, de retraités du type „économiquement faibles“. Davantage de distances entre les gens. Des pavillons en meulière isolés par des grilles côtoyant des pâtés de cinq ou six habitations sans étage avec cour commune. Partout des jardinets de légumes.

Quelle image avez-vous devant les yeux? Connaissez-vous un quartier correspondant à cette description? En France? En Allemagne?

... Un café d'habitues, buveurs réguliers d'avant ou d'après le travail dont la place est sacrée, équipes de chantiers, quelques clients qui auraient pu, avec leur situation, choisir un établissement moins populaire, un officier de marine en retraite, un contrôleur de la sécurité sociale, des gens pas fiers donc.

Décrivez ces habitués! Quelle représentation mentale en avez-vous? (âge/ taille/physique/vêtements/...)

Clientèle du dimanche, différente, familles entières pour l'apéro, grenadine aux enfants, vers onze heures.

Qu'est-ce que „l'apéro“? Si un Français vous invite à l'apéritif, à quelle heure y allez-vous?

Qu'est-ce que vous apportez à la maîtresse de maison?

- un bouquet de fleurs
- une bouteille de vin
- une boîte de chocolats
- rien

Est-il normal pour une famille d'aller au café le dimanche? Dans quels cas?

6. Kommentar zu dem Beispiel und Verallgemeinerung

Als Prinzip ist das Leseprotokoll variabel, d.h. die (Frage-)Anstöße können und müssen entsprechend den Adressaten, den Texten und den sprachlichen Schwierigkeiten verändert und erweitert werden. Die Auswahl des literarischen Textes hängt von den Akzenten ab, die man im Unterricht setzen möchte. Um das interkulturelle Lernen zu fördern, eignen sich vor allem literarische Texte, die *récit de vie* sind, weil sie einen besonderen Zugang zu der fremden Kultur ermöglichen: Der *récit de vie*, „c'est un outil de description du quotidien ... qui valorise une représentation des pratiques culturelles à l'échelle individuelle“ (Zarate 1986:89-91).

Im folgenden wird zunächst auf die unterschiedlichen Arten von Fragen und Aufgaben und ihre Funktionen im Leseprotokoll eingegangen (Typ 1 bis 5). Gleichzeitig soll die spezielle Ebene des jeweiligen literarischen Textes verlassen werden, und es werden allgemeine Hinweise für die Arbeit mit einem Leseprotokoll gegeben.

Typ 1:

Mit der ersten Frage sollen die Bilder erfaßt und bewußtgemacht werden, die ein französisches Wort in den Köpfen der Lernenden hervorruft.

- Ist es ein für den eigenen Kulturkreis typisches Bild, das auf die Fremdsprache übertragen wird?
- Besitzen die Lernenden genügend Wissen über die zielsprachige Kultur, so daß ihr Bild einer gewissen Realität entspricht/entsprechen könnte?
- Oder handelt es sich um ein Bild, das die Lernenden von der zielsprachigen Kultur haben und das eher einem Klischee ähnelt?

Dieser Prozeß der Bewußtmachung soll mit Hilfe der zweiten Frage verstärkt werden: *Gibt es jemanden, den Sie kennen, der so aussieht?*

Praktische Hinweise: Dafür wurden die Wörter *patron/ne*, *habitués* oder *quartier* ausgesucht. Alle Wörter, die eine gewisse Stimmung hervorrufen und eine visuelle Kraft haben, z.B. die Hauptfigur eines Textes oder eine Ortsbeschreibung, eignen sich besonders gut für eine solche Aufgabenstellung.

Typ 2:

Die beiden folgenden Fragen beziehen sich auf geschichtliche Kenntnisse der Lernenden. Der zweite Teil der Frage *Worauf spielt die Erzählerin an? 1936: Hilft Ihnen diese Jahreszahl, diese Anspielung zu verstehen?* verweist auf die erste Arbeitsphase (Arbeit vor dem Lesen des Textes). Entsprechend jener Aktivierungsphase werden die Leser/innen in der Lage sein, Informationen, die sie kannten oder die sie gerade kennengelernt haben, mit dem Text in Verbindung zu bringen. Diese Frage dient auch dazu, den Lernenden bewußt zu machen, wie wichtig das Vorwissen beim Leseverstehen ist. Andererseits ist die Jahreszahl 1936 ein Beispiel für Informationen, die implizit im Text vorhanden sind und die wie Signale wiedererkannt werden können.

Praktische Hinweise: Geeignet sind alle historischen Daten und Ereignisse, die der Einordnung eines Textes in seinen sozio-historischen Kontext dienen. Bei der Jahreszahl 1936 haben viele Teilnehmer/innen an das Dritte Reich gedacht und den französischen Kontext – die Regierung Blums mit ihren Errungenschaften – übersehen.

Bei der Entwicklung solcher Fragen sollte besonders darauf geachtet werden, daß der Text auf historische Ereignisse lediglich anspielt und sie nicht deutlich beschreibt.

Typ 3:

Mit Hilfe eines Bildes (hier: das Bild mit dem Fahrrad) sollen die Lernenden einen ähnlichen Lernprozeß wie beim Aufgabentyp 2 durchmachen. Es geht nicht darum, die Kenntnisse der Lernenden zu testen, sondern ihnen zu zeigen, wie Leseverstehen funktioniert: Das Wort *congés payés* hat eine besondere Bedeutung in der Geschichte der Arbeiterbewegung. Der bezahlte Urlaub, eine der ersten großen sozialen Errungenschaften der Regierung Blums, ist zu einem Mythos geworden: Das Bild verweist darauf und zeigt ein Paar, das mit dem Fahrrad in Urlaub fährt. Dadurch wird versucht, das Wort „congés payés“ dem damaligen Kontext zuzuordnen und dem Wort eine tiefere Bedeutung zu verleihen, als es heutzutage haben kann.

Praktische Hinweise: Häufig können Bilder zur Konkretisierung von besonderen Ereignissen beitragen. Das Bild dient dazu, das Vorwissen der Leser/innen zu reaktivieren oder ihnen zu helfen, die Bedeutung eines Wortes oder eines Brauches, z.B. *congés payés*, für die Zielkultur nachzuempfinden und sie beim Lernen einer neuen Information zu unterstützen.

Typ 4:

Die beiden letzten Fragen beziehen sich auf französische Alltagskonventionen. Den „apéro“ gibt es in dieser Form in Deutschland nicht; es ist hier nur schwer denkbar, jemanden nur zum „apéritif“ und nicht auch zum Essen einzuladen. Mit Hilfe der Frage „*Qu'est-ce que l'apéro? Si un Français vous invite à l'apéritif, à quelle heure y allez-vous? etc.*“ soll der Leser für solche Konventionen sensibilisiert werden.

Praktische Hinweise: Solche Fragen eignen sich für alle Wörter, die „culturels“ sind (Galisson 1992:120). Diese Wörter verweisen meistens auf soziokulturelle Bräuche, die dekodiert werden müssen.

In einem kleinen Rollenspiel sollten sich die Lernenden in eine fremde Rolle oder in eine fremde Situation hineinversetzen. Es ist auch denkbar, daß sich die Leser/innen in die Rolle eines Protagonisten (hier: der *patron*, die *patronne* oder auch die *habitués*) hineinversetzen. Die Lernenden könnten angeregt werden, die Gefühle und Gedanken der Figur(en) nachzuvollziehen, indem sie z.B. einen inneren Monolog schreiben. Dabei sollte der Phantasie der Unterrichtenden und der Lernenden keine Grenze gesetzt werden.

Typ 5:

Die letzte Frage ist eine Art „Falle“. In Deutschland ist es nicht ungewöhnlich für eine Familie, am Sonntagnachmittag ins Café zu gehen. In Frankreich ist das nicht (mehr) üblich. Hiermit soll auf den Unterschied zwischen dem französischen und dem deutschen Café eingegangen werden. Das deutsche Café entspricht dem französischen *salon de thé*, während das französische Wort *café* eher eine Kneipe bezeichnet. Den Lernenden soll bewußtgemacht werden, daß solche Fremdwörter bzw. Internationalismen zu Interferenzfehlern führen können dadurch, daß sie gleiche Bedeutungen suggerieren.

Praktische Hinweise: Alle Wörter, die nicht wortwörtlich übersetzt werden können, weil sie zusätzlich kulturspezifische Normen und Werte beinhalten, eignen sich für diese Aufgabenstellung.

7. Schlußfolgerungen

Das Beispiel soll nicht als festes Modell verstanden werden, sondern vielmehr als eine Anregung, interkulturelles Lernen zu fördern – mit Hilfe eines Verfahrens, das interaktiv, kognitiv, affektiv und vor allem variabel ist.

Interaktiv: Mit Hilfe des künstlich hergestellten Dialogs zwischen dem Leser und dem Text findet eine echte Interaktion statt. Diese Interaktion dient dem Erkennen der eigenen und der fremden Kultur. Dadurch werden kulturspezifische Deutungsmuster oder „crible“ (Besse 1985:48) bewußtgemacht, durch die die fremde Kultur wahrgenommen wird. Die anschließende Diskussion im Kurs unterstützt den Prozeß des Aufdeckens von impliziten Informationen in einem Text.

Kognitiv: Das Protokollieren regt die Lernenden immer wieder dazu an, über ihr eigenes Verständnis und über den Text zu reflektieren.

Affektiv: Die Fragestellungen appellieren an Emotionen und an Kreativität. Fragen wie z.B. nach dem *Apéro* oder nach dem Sinn von Bildern zwingen die Lernenden, sich in eine französische Situation hineinzuversetzen wie in einem kleinen Rollenspiel. Langfristig sollten die Lernenden ein Gefühl für die impliziten Informationen des fremden Textes bekommen, unabhängig davon, ob sie sie richtig interpretieren können oder nicht. Das Lesen ist spielerisch. Es erinnert an ein Ratespiel, bei dem Intuition und Kreativität gefragt sind.

Variabel: Das Verfahren ist methodisch veränderbar: Die Fragen müssen nicht den Lesefluß unterbrechen. Man könnte auch gleiche oder ähnliche Fragen/Anstöße auf einem separaten Arbeitsblatt formulieren. So könnte man auch entscheiden, ob das Nachdenken über Fremdverstehen vor, während oder nach der Lektüre des literarischen Textes angeregt werden soll. Die Fragen können in der Fremdsprache, in der Muttersprache oder alternierend in beiden Sprachen gestellt werden.

In diesem Beispiel wurde hauptsächlich auf die Unterschiede zwischen den beiden Kulturen eingegangen. Warum nicht auf die Gemeinsamkeiten eingehen und diese bewußt machen?

Zusammenfassung: Mit Hilfe des Leseprotokolls wird der Leser in den Verstehensprozeß einbezogen und zur eigenständigen Reflexion angeregt:

Das Verfahren *ne montre pas du doigt, sondern lui fait toucher du doigt*. Es zeigt ihm, daß er (noch) nicht in der Lage ist, die impliziten kulturspezifischen Informationen des Textes zu verstehen. Langfristiges Ziel ist eine Verselbständigung dieser Prozesse, d.h. die autonome Leserin und der autonome Leser.

Literatur

- Besse, H.: Eduquer la perception interculturelle. In: Le Français dans le Monde 1985, Heft 188, S. 46-50
- Bredella, L.: Die Mitwirkung des Lesers beim Verstehen literarischer Texte und die Aufgaben der Literaturdidaktik. In: Edelhoff, Ch. u.a. (Hrsg.): Verstehen und Verständigung: zum 60. Geburtstag von Hans-Eberhard Piepho. Bochum 1989, S. 11-28
- Breiding, K. u.a. (Hrsg.): La Littérature Française 1970-1987. Fuldataal: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung 1987
- Buttjes, D.: Interkulturelles Lernen im Englischunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht 1991, Heft 3, S. 2-21
- Byram, M.: Culture et éducation en langue étrangère. Paris 1992
- De Florio-Hansen, I.: Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit durch Literatur. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1995, Heft 4, S. 403-410
- Ehlers, S.: Lesen als Verstehen: Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Tübingen: DIFF 1992
- Galisson, R.: De la langue à la culture par les mots. Paris 1991
- Hunfeld, H.: Fremdsprache Literatur. In: Der fremdsprachliche Unterricht 1992, Heft 1, S. 4-9
- Perrefort, M.: Le thème du boire et du manger dans la communication interculturelle: l'exemple franco-allemand. In: Les Langues Modernes 1991, Heft 2, S. 73-82
- Wendt, M.: Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Tübingen 1996
- Wolff, D.: Angewandte Psycholinguistik und zweitsprachliches Verstehen. In: Bredella, L. (Hrsg.): Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik. Bochum 1995, S. 67-86
- Zarate, G.: Enseigner une culture étrangère. Paris 1986

Anhang

Textauszug aus: Annie Ernaux: La Place. Paris 1983

Le café-épicerie de la Vallée ne rapportait pas plus qu'une paye d'ouvrier. Mon père a dû s'embaucher sur un chantier de construction de la basse Seine. Il travaillait dans l'eau avec des grandes bottes. On n'était pas obligé de savoir nager. Ma mère tenait seule le commerce dans la journée.

Mi-commerçant, mi-ouvrier, des deux bords à la fois, voué donc à la solitude et à la méfiance. Il n'était pas syndiqué. Il avait peur des Croix-de-Feux qui défilaient dans L. et des rouges qui lui prendraient son fonds. Il gardait ses idées pour lui. Il n'en faut pas dans le commerce. ...

Elle était patronne à part entière, en blouse blanche. Lui gardait son bleu pour servir. Elle ne disait pas comme d'autres femmes „Mon mari va me disputer si j'achète ça, si je vais là.“ Elle lui faisait la guerre pour qu'il retourne à la messe, où il avait cessé d'aller au régiment, pour qu'il perde ses mauvaises manières (c'est-à-dire de paysan ou d'ouvrier). Il lui laissait le soin des commandes et du chiffre d'affaires. C'était une femme qui pouvait aller partout, autrement dit, franchir les barrières sociales. ...

Il est entré aux raffineries de pétrole Standard, dans l'estuaire de la Seine. Il faisait les quarts. Le jour, il n'arrivait pas à dormir à cause des clients. ... Il gagnait beaucoup et il y avait de l'avenir. On promettait aux ouvriers une cité de toute beauté, avec salle de bains et cabinets à l'intérieur, un jardin. ...

36, le souvenir d'un rêve, l'étonnement d'un pouvoir qu'il n'avait pas soupçonné, et la certitude résignée qu'ils ne pouvaient pas le conserver.

Le café-épicerie ne fermait jamais. Il passait à servir ses congés payés. La famille rappliquait toujours, gobergée. Heureux qu'ils étaient d'offrir au beau-frère chaudronnier ou employé de chemin de fer le spectacle de la profusion. Dans leur dos, ils étaient traités de riches, l'injure.

Il ne buvait pas. Il cherchait à tenir sa place. Paraître plus commerçant qu'ouvrier. Aux raffineries, il est passé contremaître. ...

Entraîné par l'espérance générale de 1945, il a décidé de quitter la Vallée. J'étais souvent malade, le médecin voulait m'envoyer en aérium. Ils ont vendu le fonds pour retourner à Y. dont le climat venteux, l'absence de tout rivière ou ruisseau leur paraissaient bons pour la santé. ...

Ils ont trouvé un fonds de café-épicerie-bois-charbons dans un quartier décentré, à mi-chemin de la gare et de l'hospice. ...

Il y avait plusieurs cafés proches du sien, mais pas d'autre alimentation dans un large rayon. ...

La population du quartier, moins uniformément ouvrière qu'à L., se composait d'artisans, d'employés du gaz, ou d'usines moyennes, de retraités du type „économiquement faibles“. Davantage de distances entre les gens. Des pavillons en meulière isolés par des grilles côtoyant des pâtés de cinq ou six habitations sans étage avec cour commune. Partout des jardinets de légumes.

Un café d'habitues, buveurs réguliers d'avant ou d'après le travail, dont la place est sacrée, équipes de chantiers, quelques clients qui auraient pu, avec leur situation, choisir un établissement moins populaire, un officier de marine en retraite, un contrôleur de la sécurité sociale, des gens pas fiers donc. Clientèle du

dimanche, différente, familles entières pour l'apéro, grenadine aux enfants, vers onze heures. L'après-midi, les vieux de l'hospice libérés jusqu'à six heures, gais et bruyants, poussant la romance. ...

Le café du dimanche leur servait de famille. Conscience de mon père d'avoir une fonction sociale nécessaire, d'offrir un lieu de fête et de liberté à tous ceux dont il disait „ils n'ont pas toujours été comme ça“ sans pouvoir expliquer clairement pourquoi ils étaient devenus comme ça. Mais évidemment un „assommoir“ pour ceux qui n'y auraient jamais mis les pieds. A la sortie de la fabrique voisine de sous-vêtements, les filles venaient arroser les anniversaires, les mariages, les départs. Elles prenaient dans l'épicerie des paquets de boudoirs, qu'elles trempaient dans le mousseux, et elles éclataient en bouquets de rires, pliées en deux au-dessus de la table.

Olivier Mentz/Eckhard Rattunde

Simulationen in offenen Unterrichtseinheiten – Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht

1. Progressionsgebundener Unterricht vs. offene Unterrichtseinheiten

In der Dezemberrnummer 1996 der Fachzeitschrift *Le français dans le monde* hat Janine Courtillon unter dem Titel „L’enseignement des langues peut-il échapper à la routine?“ eine ernüchternde Bilanz des Fremdsprachenunterrichts gezogen. Trotz einer Fülle von didaktischen Konzepten für die Neugestaltung von Unterricht könne man im Klassenzimmer oft einen Rückgriff auf alte grammatisch orientierte Planungsmodelle feststellen: „Paradoxalement, notre époque, qui voit fleurir de nombreuses recherches en didactique de la langue étrangère, se trouve au niveau de la classe de langue en régression pédagogique“ (Courtillon 1996:40). Sie beanstandet, daß durch die Unterrichtsgestaltung wichtige Strategien des eigenverantwortlichen, selbständigen Lernens nicht vermittelt bzw. nicht entwickelt werden; und dies vor allem durch eine Tendenz, auch weiterhin das grammatische Lernprogramm (die Progression) in den Vordergrund zu stellen, über weite Phasen lehrerzentriert zu unterrichten und formalgrammatische Übungen als Ersatz für lernerorientierte Aktivitäten zu verstehen. Sie fordert dagegen, die Dominanz der grammatischen Progression aufzulösen („dédramatiser la grammaire“, a.a.O.:41) und Sprache als Möglichkeit zum Austausch von Informationen und Inhalten zu vermitteln. Die grundlegende Fremdsprachenlernsituation sieht sie in folgendem Anliegen definiert: „Avoir à délivrer un message et recevoir une rétro-action d’un interlocuteur ... Dans la mesure où il élimine cette possibilité, l’exercice orienté vers la langue néglige une stratégie socio-affective importante qui pousse l’élève à interagir et à coopérer avec ses pairs dans le but d’accomplir une tâche ou de résoudre un problème“ (a.a.O:43).

Die Aussagen von Courtillon beschreiben auch das Unbehagen, das den schulischen und außerschulischen Fremdsprachenunterricht bei uns

kennzeichnet, wenn er – was häufig genug der Fall ist – weiterhin einseitig an ein Lehrwerk und seine festgelegte Progression gebunden bleibt. Denn dies führt zu einer zeitlichen Überdehnung der Sprachimitations- und Sprachverarbeitungsphasen, die eine Anwendung hinauszögert und eine Orientierung an inhaltlichen Aspekten, die von den Lernern selbst mitbestimmt werden, höchstens in den nachgeordneten Transferphasen ermöglicht, wenn das Thema bereits über die Vorgaben des Lehrwerks mehrmals vorgestellt, wiederholt und nachgeahmt wurde.

Die Lernenden dagegen, so haben Umfragen ergeben (vgl. Polletti 1993), wünschen sich inhaltsorientierte, kreative, gestalterische Lernphasen; sie empfinden viele Texte der Lehrwerke wegen der Künstlichkeit ihrer Kommunikation als *exemple de grammaire*; und das bedeutet, daß Schulbuchtexte nicht referenziell, sondern metasprachlich gelesen werden, d.h., nicht das Gesagte zählt, sondern die Form, in der es gesagt wurde. Lehrbuchtexte präsentieren sich im Verständnis der Lernenden primär nicht als Informationen über Sachverhalte, sondern als Vorwand für die eigentlich intendierte Vermittlung grammatischer Strukturen. Die Lernenden werden so nicht als kommunikativ Handelnde, sondern als Anwender eines grammatischen Systems gesehen, und unter diesen Umständen ist die Arbeit mit Redemitteln, wie sie in neuen Lehrwerken als Zielangaben geführt werden, nicht weniger demotivierend für sie (vgl. hierzu die Kritik von Wernsing 1995:11-16).

Das Lernen einer Fremdsprache kann jedoch nur dann zu einem erfolgversprechenden Erwerbsprozeß werden, wenn der Lernende diesen selbst mitgestalten kann, d.h. wenn er sich an der Konstruktion der Inhalte und damit am Aufbau seines Wissens aktiv beteiligt. Überlegungen zu einer solchen inhalts- und prozeßorientierten Neugestaltung des Unterrichts, der offene Lernphasen mit hoher Teilnehmeraktivität voll integriert, wurden in den letzten Jahren immer wieder von pädagogischer Seite vorgebracht (vgl. z.B. die Ausführungen von Gudjons 1992 zum handlungsorientierten Lernen und von Struck 1996 zur Schule als Lernwerkstatt). Sie müssen endlich auch im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden; zumal auch die Erkenntnisse der kognitiven Lernpsychologie unterstreichen, daß Wahrnehmen, Verstehen und Lernen in hohem Maße als konstruktive Operationen verstanden werden müssen, die der Mensch selbständig auf der Grundlage seines jeweils vorhandenen Wissens vollzieht, daß Wissen nur dann als gelernt gelten kann, wenn es vom Lerner kon-

struiert wurde, und zwar auf der Basis persönlicher Erfahrungen und Wissensbestände (vgl. die Diskussion konstruktivistischer Prinzipien und ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht bei Wolff 1994).

2. Die Simulation globale als methodischer Neuansatz

Die zuvor thematisierte Neuorientierung eines Fremdsprachenunterrichts, der inhaltsbezogen ansetzt und den Lernenden Freiraum für die eigene Gestaltung der Lernsituationen gibt, hat in den letzten Jahren entscheidende Impulse von einer Konzeption erhalten, die am Centre International d'Etudes Pédagogiques in Paris-Sèvres unter dem Begriff *Simulation globale* entwickelt wurde (vgl. Rattunde 1995). Der von J. M. Caré und F. Debysse vorgestellte Ansatz geht dabei von folgender Überlegung aus: „L'apprenant... a tout à apprendre en langue, sans avoir besoin de réapprendre le monde“ (Caré et al. 1992:48). Die Lernenden müssen die Welt nicht neu erfinden, wenn sie eine Fremdsprache lernen, vielmehr kann an ihr Weltwissen angeknüpft werden. Simuliert wird nicht eine möglichst perfekte fremde Realität, die die Lernenden dann wiederholend zur Kenntnis nehmen, sondern eine eigene „Lernwelt“ mit Personen und Situationskontexten, die die KursteilnehmerInnen gestalten und anschließend mit authentischen Dokumenten vergleichen können.

Aus dieser Themenorientierung folgert, daß die lexikalischen Einheiten nach ihrer Bedeutung für die situativen Kontexte ausgewählt und gelernt werden und daß die neuen grammatischen Lernbereiche sich aus der inhaltlichen Gestaltung ableiten. Innerhalb einer *Simulation globale* sollen die einzelnen Phasen der Gestaltung durch einen räumlichen und zeitlichen Rahmen zusammengehalten werden; sie sollen es den Lernenden erlauben, sich mit ihrer Persönlichkeit und ihren Erfahrungen in den Unterrichtsprozeß einzubringen und dabei reale und poetisch-phantasievolle Aktivitäten zu verbinden. Die *Simulation globale* folgt dabei in der Regel einem Aufbau in drei Phasen:

1. Inventer le décor (inventer, décrire, identifier et localiser les éléments constitutifs de ce monde);
2. Inventer les personnages (leur donner une identité);
3. Susciter l'événement, inventer des relations entre les personnages et créer des événements (vgl. Caré 1995:71-74).

Die KursteilnehmerInnen stellen also Lebensräume her, erfinden Personen und Beziehungen zwischen ihnen, die wiederum zu Handlungen führen. Sie beschäftigen sich mit Inhalten, die sie dokumentieren und den anderen Lernenden vorstellen; darin liegt eine „Personalisierung“ des Unterrichtsmaterials, die neue Motivation schafft. Caré spricht von einem „programme d’invention en trois étapes“ (a.a.O:74), das dem Konzept der „globalité“ dadurch verpflichtet ist, daß ein Minimum an Geschlossenheit und Vollständigkeit in bezug auf die Personen und ihre Biographien erreicht wird, ebenso ein Minimum an Folgerichtigkeit für die sozialen Beziehungen und die aus ihnen abgeleiteten Handlungen. Dabei wird es bevorzugt darum gehen, einen begrenzten Raum (*un immeuble, un village*) für die gemeinsame Gestaltung auszuwählen. In einem solchen „projet de création collective“ (ebd.) wird sich die Progression der grammatischen Strukturen den Inhalten unterordnen müssen. Außerdem wird sich eine neue Priorität zugunsten der Lexik ergeben: Eine kleine „Lernwelt“ erschaffen bedeutet, sie zu benennen und zu beschreiben, sie mit anderen Vorschlägen der Gruppenarbeit zu vergleichen. Erst in späteren Phasen ergibt sich die Notwendigkeit einer Simulation von Gesprächen zwischen den Personen. Der Lehrwerkdiallog wird also aus seiner vorherrschenden Rolle verdrängt. Das Modell der *Simulation globale* führt zu einer Neubewertung der lexikalischen Lernbereiche und ihrer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht. „Ce déplacement des priorités favorise le retour tant attendu du vocabulaire et en modifie les critères de sélection. Les critères de valence et de spécificité l’emporteront sur les critères de fréquence“ (Caré et al.1992:53). Ebenso ist eine möglichst frühe Verbindung von authentischer, landeskundlicher Realität und eigener fiktiver Gestaltung im Modell gefordert: „On sollicitera aussi, le plus tôt possible, les fonctions ludiques et poétiques du langage“ (ebd.).

Ein paralleler Ansatz, der die Eigentätigkeit der Lernenden in den Mittelpunkt der Unterrichtsplanung stellt, wurde fast zeitgleich in Glasgow unter dem Begriff *Storyline* entwickelt (vgl. Bell 1995). Hier – wie in der *Simulation globale* – geht es darum, einen Situations- und Handlungsrahmen zu entwerfen und auszugestalten; die einzelnen Phasen sind dabei wie folgt definiert: 1. Setting the scene in time and space – 2. Introducing characters – 3. Creating ways of living, introducing incidents (vgl. auch die Diskussion zur Übertragung dieses Ansatzes auf den schulischen Lernkontext bei Fehse 1995).

Beide Konzepte versuchen, den Lernprozeß durch die Auseinandersetzung mit einem Thema anzustoßen, die Lernenden von Beginn an gestalterisch zu beteiligen und die neuen Lernbereiche (Lexik und Grammatik) aus den Inhalten abzuleiten. Sie liefern damit ein Modell, das kreative, gestalterische Phasen und Übungsphasen zu lexikalischen und grammatischen Bereichen verbindet und integriert, und gehen in diesem Bemühen über bisherige Ansätze zur Simulation im Fremdsprachenunterricht weit hinaus.

3. Einsatz der Simulation globale an der Volkshochschule

3.1 Erfahrungen im Anfangsunterricht: *Vacances à l'hôtel*

Im folgenden wollen wir zunächst die Konzeption einer Unterrichtseinheit für den Anfangsunterricht mit dem Thema „*Vacances à l'hôtel*“ vorstellen. Die Motivation der KursteilnehmerInnen kommt aus dem unmittelbaren Wunsch, einen Urlaub in Frankreich verbringen zu wollen. Durch die Unterrichtseinheit sollen die Lernenden

- Urlaubsgebiete und Regionen Frankreichs kennenlernen,
- Informationen über die Urlaubsgegend anfordern,
- die Einrichtung und den Aufbau eines Hotels beschreiben,
- schriftlich und telefonisch ein Hotelzimmer reservieren können.

Die Einheit ist in folgende Phasen gegliedert:

a) Où partir en vacances?

Der erste Teil der Einheit beschäftigt sich mit den Regionen und Urlaubsgebieten Frankreichs, in denen man Urlaub machen könnte. Hierbei werden anhand einer Frankreichkarte die Regionen eingeführt und besprochen. Die TeilnehmerInnen entscheiden sich dann für eine Gegend und nach Möglichkeit auch für einen Ort, an dem sie gemeinsam Urlaub machen möchten. Im nächsten Schritt soll beim Verkehrsamt dieses Ortes Informationsmaterial angefordert werden. Dazu werden Anrede- und Grußformulierungen eingeführt, und die TeilnehmerInnen schreiben einen Brief an das zuständige Fremdenverkehrsamt.

b) Créer le décor:

Bis zum Eintreffen der Antwort vom Fremdenverkehrsamt bietet es sich

an, ein fiktives Hotel für den gewählten Urlaubsort herzustellen. Die TeilnehmerInnen teilen sich dafür in Dreiergruppen auf. Jede Gruppe erstellt den Plan ihres Hotels (als Lageplan im Grund- oder Aufriß); das Modell kann gezeichnet oder gebastelt werden, sollte aber in jedem Fall so konzipiert sein, daß im Anschluß an die Kreation eine Vorstellung aller Bestandteile des Hotels möglich ist. Für diese Gruppenarbeit wird ein bestimmtes Vokabular benötigt, da alle Kleingruppen hinterher der Gesamtgruppe ihr erdachtes Hotel in der Fremdsprache vorstellen sollen. Dieses Vokabular wird von den TeilnehmerInnen selbst gesucht (z.B. im Wörterbuch), bei Bedarf von der Lehrperson angegeben und in gemeinsamen Wortlisten festgehalten. Im Anschluß an die Vorstellung der Pläne sollte über ein gemeinsames Modell abgestimmt werden, damit die nachfolgenden Phasen sich auf ein einziges Hotel beziehen können. Dieses Modell kann eines der vorgestellten sein oder auch eine Mischung aus allen Modellen darstellen. In jedem Fall wäre es schön, wenn dieses gemeinsame Hotel nun in Großformat hergestellt würde (z.B. als Planzeichnung auf Plakatpappe).

c) *Se donner une nouvelle identité:*

Um der Arbeit einen neuen Impuls zu geben und manche eventuell existierende Hemmschwellen abzubauen, geben sich die KursteilnehmerInnen eine neue Identität, d.h., sie wählen einen Namen, suchen sich einen Beruf, entscheiden sich für einen Wohnort usw. Diese neue Identität sollte durch Vorstellungs- und Rollenspiele gefestigt werden.

d) *Réserver une chambre:*

Nun sollen im Hotel Zimmer reserviert werden. Dies kann sowohl schriftlich als auch telefonisch geschehen. Alle TeilnehmerInnen verfassen ein Schreiben an die Rezeption des Hotels, in dem für einen bestimmten Zeitraum ein Zimmer reserviert wird. Das Vokabular hierfür wird zunächst gemeinsam erarbeitet. In diesem Zusammenhang werden die Anrede- und Grußformeln wiederholt. Die Briefe werden vorgelesen und gemeinsam korrigiert. Die Lehrperson kann die Briefe anschließend mit nach Hause nehmen und ein Antwortschreiben des Hotels formulieren, das die KursteilnehmerInnen noch vor dem nächsten Kurstag in ihrem Briefkasten vorfinden. Diese Antwortschreiben werden in der nächsten Sitzung gemeinsam besprochen. Außerdem kann ein Telefongespräch zwischen der Rezeption des Hotels und den Gästen simuliert werden; z.B. um Fragen der Anreise zu klären oder um Änderungswünsche vorzutragen.

e) *Les activités:*

Inzwischen dürften die Informationen des Fremdenverkehrsamtes über den ausgesuchten Urlaubsort eingetroffen sein. Die Durchsicht des Materials erfordert, daß die TeilnehmerInnen sich mit dem Vokabular zur Beschreibung von Aktivitäten beschäftigen und entsprechende „Wortbanken“ anlegen. In Gruppen erarbeiten sie anschließend Ausflugs- und Aktivitätsvorschläge für den Urlaub (evtl. Pläne für verschiedene Urlaubstage entwerfen). Diese werden dann vorgestellt und in der Großgruppe erörtert. Hierbei können die TeilnehmerInnen ihre Hobbies besprechen und die Vorschläge bewerten.

f) *L'arrivée à l'hôtel et les autres touristes:*

In einem Rollenspiel wird die Ankunft der Hotelgäste im gewählten Hotel simuliert. Die Empfangsperson begrüßt die ankommenden Gäste und weist ihnen Zimmer zu. Die Gäste beziehen ihre Zimmer und lernen sich gegenseitig kennen. Durch unterschiedliche Rollenspiele sollten alle Strukturen nach Möglichkeit wiederholt und gefestigt werden. Es könnten auch gemeinsame Urlaubspläne geschmiedet werden.

3.2 Durchführung der Einheit an der VHS Breitnau (Hochschwarzwald)

Die vorgestellte Unterrichtseinheit wurde in einem 15stündigen Modellversuch (10 Kurstermine à 90 Min.) im Sommer 1996 an der Volkshochschule Breitnau (Hochschwarzwald) durchgeführt. Es handelte sich bei der Kursgruppe um 10 Personen zwischen 25 und 60 Jahren, die sich alle in der 2. Hälfte des 1. Lernjahres Französisch an der VHS befanden. Niemand unter ihnen besaß aus der Vergangenheit nennenswerte Französischkenntnisse. Die TeilnehmerInnen waren im ersten Lernhalbjahr auf kreatives Arbeiten mit Rollenspielen, szenischen Übungen usw. eingestellt worden. Ihre anfänglichen Hemmungen bei Rollenspielen waren in weiten Teilen bereits abgebaut. Die Durchführung des Kurses jeweils von 18.30 Uhr bis 20 Uhr erforderte zwangsläufig viel Abwechslung, da die meisten KursteilnehmerInnen direkt von der Arbeit kamen.

Bei der Durchführung mußten kleine Veränderungen vorgenommen werden, um die Inhalte dem Lernstand und der Gruppengröße anzupassen. So konnte die Teileinheit „Les activités“ aus Zeitmangel nicht durchgeführt werden. Die Teileinheiten „Créer le décor“ und „Se donner une

nouvelle identité“ wurden von den TeilnehmerInnen in Einzelarbeit als Hausaufgabe vorbereitet. Dadurch blieb im Rahmen des Unterrichts mehr Zeit für die Besprechung bzw. für Rollenspiele und rhythmisch-szenische Übungen zur Vokabelwiederholung, z.B. als rhythmisches Sprechen von neu gelernten Wörtern im Kreis (vgl. Llorca 1994).

In den ersten zwei Kurssitzungen wurde über französische Regionen und Urlaubsorte gesprochen, die Gruppe entschied sich für einen gemeinsamen Urlaub in Cannes. Aufgrund der sehr kurzen Durchführungszeit wurde auf eine Bestellung von Informationsmaterial beim dortigen Fremdenverkehrsamt verzichtet.

Zu Hause erarbeiteten die KursteilnehmerInnen Modelle eines Hotels, welches sie am dritten Kurstag den anderen vorstellten. Das hierfür benötigte Vokabular hatten sie dem Wörterbuch entnommen. Bei der Vorstellung wurde der neue Wortschatz an der Tafel festgehalten, gemeinsam in rhythmisch-szenischen Übungen wiederholt und bearbeitet. Da neun Hotels vorgestellt wurden, war eine genügende Wiederholung aller Begriffe gewährleistet. Im Anschluß an diese Vorstellung entschied sich die Gruppe für ein direkt am Strand gelegenes Hotel, das sie „Hôtel Napoléon“ nannten. Es stellte eine Mischung aus drei vorgestellten Hotels dar, besaß 40 auf vier Stockwerke verteilte Zimmer, einen Swimming-Pool auf dem Dach, einen Fitneßraum, eine Sauna. Es handelte sich also um ein sehr komfortables Mehrsterne-Hotel an der Côte d'Azur.

Am vierten Kurstag wurden die Begriffe rund um das Hotel wiederholt und die Einrichtung der Zimmer besprochen. In diesem Zusammenhang wurde das Vokabular eingeführt, welches für die Zimmerreservierung benötigt wurde (*chambre avec un grand lit, avec bains, vue sur la mer etc.*).

Der fünfte Kurstermin stand ganz unter dem Zeichen der neuen Identitäten. Die als Hausaufgabe vorbereiteten neuen „Persönlichkeiten“ stellten sich zunächst vor, indem sie ausgefragt wurden (Name, Wohnort, Beruf, Hobbies usw.). Anschließend wurden diese neuen Identitäten durch Rollenspiele gefestigt. Der Kursleiter führte dann im Unterrichtsgespräch die wichtigsten Anrede- und Grußformeln für die Briefe ein. Als Hausaufgabe schrieben die TeilnehmerInnen eine Zimmerreservierung an das Hôtel Napoléon in Cannes. Diese wurde in der darauffolgenden Woche (6. Kurstag) vorgelesen und vom Kursleiter korrigiert. Letzterer nahm die

Reservierungen mit nach Hause, beantwortete sie und schickte den TeilnehmerInnen die Bestätigungen zu.

Am siebten Kurstag kamen die TeilnehmerInnen mit der Antwort des Hotels und erfragten per Telefon in Rollenspielen den optimalen Anfahrtsweg: Eine Teilnehmerin erkundigte sich nach den Zügen, eine andere nach der Anfahrt per Auto, ein weiterer Teilnehmer erkundigte sich nach dem Weg vom Flughafen usw.

Der achte und der neunte Kurstag waren der Ankunft im Hotel gewidmet. Die Gäste kamen an, bekamen ihre Zimmer zugewiesen und lernten sich gegenseitig kennen. Sie sprachen über ihre Hobbies und planten gemeinsame Aktivitäten. Am zehnten Kurstag wurde eine Bilanz der gesamten Unterrichtseinheit gezogen.

3.3 Ergebnisse der Unterrichtseinheit

Die KursteilnehmerInnen begrüßten das kreative Arbeiten im Rahmen der Einheit und stellten fest, daß die große Zahl an Rollenspielen ihnen einen beachtlichen Lernfortschritt ermöglicht habe. Sie zeigten sich über die gesamte Einheit hin äußerst motiviert und waren meist auch nach Ablauf der Kurszeit nicht in ihrer Aktivität zu bremsen. Die sehr lockere Atmosphäre durch Gruppenarbeit, Rollenspiele, rhythmisch-szenische Übungen usw. wurde von den TeilnehmerInnen als äußerst angenehme Lernumgebung empfunden. Sie gaben dies als Hauptmotivation für die Teilnahme am Kurs an.

Der Fortschritt wurde sicherlich durch zwei Faktoren begünstigt, die nicht in allen Kursen anzutreffen sind:

- eine sehr kleine und aufgeschlossene Kursgruppe in einer günstigen räumlichen Umgebung;
- eine gute Vorbereitung der Kursgruppe auf kreatives Arbeiten und ein größtenteils bereits erfolgter Abbau der Sprachhemmungen.

Das Sprachniveau der Lernenden ließ natürlich keine längeren Diskussionen zu. Trotzdem stellte sich heraus, daß – verglichen mit dem traditionellen Unterricht nach dem Lehrwerk – die KursteilnehmerInnen nach einem Jahr VHS-Französisch die „vorgeschriebenen“ Strukturen beherrschten und auf andere Situationen transferieren konnten. Das Lern-

niveau war nicht schwächer als das beim vergleichbaren Unterricht nach dem Lehrwerk. Durch die größere Zielorientiertheit sowie durch die größere Mitgestaltung der Lernsituation durch die Teilnehmenden war die Motivation der Lernenden stets vorhanden und stieg sogar im Verlauf der Kurseinheit an.

3.4 Simulation globale im fortgeschrittenen VHS-Unterricht

Die positiven Erfahrungen mit der *Simulation globale* im Anfangsunterricht lassen eine Übertragung auf den fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen besonders geeignet erscheinen, zumal dann die sprachliche Basis wesentlich breiter ist und es möglich sein wird, mit der Lerngruppe Diskussionen über selbst gefertigte Lernobjekte und Vergleiche verschiedener Lösungsvorschläge (z.B. bei der Gestaltung der Lernsituationen, hier: Hotelmodelle) in der Fremdsprache zu führen.

Für die Planung einer solchen Unterrichtseinheit zum Thema „Vacances à l'hôtel“ im fortgeschrittenen VHS-Unterricht könnten die eingangs vorgestellten Phasen a) bis f) zunächst aufgenommen werden (vgl. 3.1), um das Thema einzuführen und bekannte Vokabelbereiche und grammatische Strukturen zu wiederholen und zu vertiefen. In dieser Lernstufe wird es auch möglich sein, die verschiedenen Hotelpläne, die von den Gruppen entwickelt und vorgestellt werden, zu weiteren Aktivitäten zu nutzen:

- Die einzelnen Gruppen entwerfen für ihr Hotel einen Werbeprospekt mit den wichtigsten Informationen über Lage, Ausstattung, hotelinterne Angebote (z.B. Sauna, Tennis, Golf etc.).
- Diese Gruppenarbeit kann ausgeweitet werden; die einzelnen Hotels werden auf einer Touristikmesse vorgestellt, wobei auch Sonderangebote berücksichtigt werden: Pauschalreisen und -aufenthalte im Hotel mit Preisangaben und Informationen über die Region und ihre Freizeitangebote.

Diese Entwürfe und Informationen zu den fiktiven Hotels sollen von den einzelnen Gruppen auf der Basis der eigenen Entscheidungen (*Où se trouve notre hôtel? Dans quelle région? Dans une ville? Près de la plage?*) gestaltet und formuliert werden. Für die Prospekte bietet es sich an, daß durch einzelne Mitglieder der Gruppe eine Endfassung vielleicht über Computer geschrieben und formatiert wird.

Für die Arbeit an der *Simulation globale* mit fortgeschrittenen Lernern wäre es zudem günstig, wenn für die Gruppen konkurrierende Hotels entwickelt würden, mit jeweils unterschiedlicher Größe, Lage und Ausstattung, die auch zu einem veränderten Preisniveau führen. Im Kurs könnte hierzu von den TeilnehmerInnen zuerst gemeinsam eine Liste von Hotelkategorien erstellt werden (z.B.: 1 – 2 – 3 – 4 étoiles); diese werden auf Info-Karten geschrieben und über ein Losverfahren an die Gruppen verteilt.

Für die Phase e) „Les activités“ ergeben sich im fortgeschrittenen Unterricht ebenfalls Möglichkeiten der adäquaten Erweiterung; vor allem, wenn die beim französischen Verkehrsbüro angeforderten Informationsmaterialien eingetroffen sind:

- Exploiter les documents en rédigeant des exposés sur les possibilités d’excursions et de visites culturelles dans la région;
- Présenter la ville ou la région sous son aspect historique; rédiger un dépliant d’information pour les touristes; simuler une visite touristique de la ville à l’aide de diapos ou de photos;
- Créer un office de tourisme, avec deux ou trois employés et des offres de visites et d’excursions dans la région;
- Simuler l’arrivée des touristes qui veulent s’informer, participer à des visites ou des excursions, louer une voiture, acheter des billets de théâtre ou trouver un restaurant avec des plats typiques de la région;
- Introduire des textes supplémentaires: le journal de la région; des recettes de cuisine; des textes littéraires (chansons, poèmes, extraits de romans ou de nouvelles) qui concernent la région et ses problèmes;
- La ville n’est pas encore jumelée avec une ville en Allemagne; chercher un partenaire (Quelle ville, dans quelle région, avec quelle structure sociale?) et envoyer une lettre d’intention au maire ou à l’association franco-allemande;
- Simuler une première visite de la délégation allemande dans la ville partenaire, une interview avec le maire ou un autre représentant de la commune;
- Présenter aux partenaires français votre région, votre ville et rédiger un programme de visite pour eux.

Alle Dokumente und die Ergebnisse der Gruppenarbeit sollten jeweils im Kursraum zugänglich sein, entweder als Wandfries oder als Informationsmappe, die von Gruppen oder einzelnen Mitgliedern des Kurses gestaltet und für den Verlauf des Kurses betreut werden.

3.5 Möglichkeiten einer *Simulation fonctionnelle*

Die Phase c) der eingangs vorgestellten Unterrichtseinheit beinhaltet die Aufgabe „*Se donner une nouvelle identité*“. Hier bieten sich folgende zusätzliche Möglichkeiten zur Erweiterung an: Die TeilnehmerInnen erfinden nicht nur verschiedene Hotelgäste und versehen sie mit einer Biographie, die sie dann in Rollenspielen übernehmen; sie stellen auch eine Liste des Hotelpersonals zusammen, geben ihnen eine Identität und bestimmen ihre Aufgaben im Hotel. Dies würde zu einer *Simulation fonctionnelle* führen, die fachsprachlich orientiert ist und entsprechendes Vokabular vermittelt (Berufsbezeichnungen, Beschreibungen der Arbeitsfunktionen, Gehalt, Urlaubsregelungen usw.). Weitere fachsprachliche Aktivitäten wären:

- Rédiger pour chaque employé un curriculum vitae, avec des informations qui concernent sa formation, ses diplômes, les stages effectués et les emplois précédents;
- Inventer une situation où l'un des employés demande une augmentation de salaire ou un congé auprès de la direction; présenter et justifier la demande;
- L'hôtel recherche de nouveaux employés: rédiger une annonce dans le journal;
- Il y a un poste de réceptionniste ou de secrétaire qui est vacant: envoyer un dossier pour présenter une demande d'emploi.

Im Bereich dieser fachsprachlichen Aktivitäten können entsprechende authentische Dokumente (*fiche de travail, facsimilé de diplôme, tableau horaire de travail* etc.) verwendet werden, um das neue Vokabular zu erarbeiten (vgl. Serafini 1989 und Dany/Laloy 1980). Wichtig ist jedoch, daß die Gruppen auf der Basis der Dokumente die entsprechenden Informationen für die Gestaltung ihrer Hotelsimulation nutzen und so einen Lernraum schaffen, den sie fremdsprachlich gestalten und mit Leben erfüllen. Aus der eigenen Gestaltung kann dadurch eine größere Motivation für die Beteiligung an den Sprachaktivitäten entstehen; z.B. für ein Rollenspiel, das die eingehenden Bewerbungen der KursteilnehmerInnen aufgreift und in ein Bewerbungsgespräch für die zu besetzende Stelle einmünden läßt.

Gerade auf dem Feld der fachsprachlichen Fremdsprachenkurse sind die Möglichkeiten der *Simulation globale* weitgehend ungenutzt. Statt die

Lernenden in eine fertige und vorgeprägte Lehrbuchsituation hineinzuziehen, käme es darauf an, mit ihnen den Rahmen und die Situationskontexte abzustecken, Personen auszuwählen, deren Biographie und Arbeitswelt zu gestalten und Begegnungen am Arbeitsplatz oder in der Freizeit zu simulieren. Damit wird jene „globalité“ erreicht, von der Caré spricht und die es erlaubt, die einzelnen Lernausschnitte (sowohl lexikalisch, grammatisch wie auch inhaltlich) in ein Umfeld zu stellen, aufeinander zu beziehen und auseinander zu entwickeln.

Der Ansatz der *Simulation globale* steht somit zwischen einer traditionellen Unterrichtsplanung, die meist kursleiterzentriert und lehrbuchgebunden ist, und einer extremen Konzeption des autonomen Lernens, die lernerzentriert und ohne festes Material und ohne direkten Einfluß der Lehrperson erfolgen soll (vgl. Dam 1994 und Little 1994). Die *Simulation globale* nimmt hier eine vermittelnde didaktische Position ein: Sie orientiert sich an einem Sprachniveau, das am Ende eines Kurses erreicht werden soll, und formuliert ihre Ziele als pragmatische Handlungsintentionen; sie ist jedoch lerner- und themenorientiert und realisiert die Auswahl und Gestaltung der situativen Kontexte und die Abfolge der Phasen unter möglichst großer Beteiligung der Lernenden.

Literatur

- Bell, St.: Storyline as an Approach to Language Teaching. In: Die Neueren Sprachen 1995, Heft 94, S. 5-25
- Caré, J. M.: Inventer pour apprendre – les simulations globales. In: Die Neueren Sprachen 1995, Heft 1, S. 69-87
- Caré, J. M. et al.: Simulations globales. In: Le français dans le monde 1992, Heft 252, S. 48-59
- Courtillon, J.: L'enseignement des langues peut-il échapper à la routine? In: Le français dans le monde 1996, Heft 285, S. 40-43
- Dany, M./Laloy, J. R.: Le français de l'hôtellerie et du tourisme. Paris 1980
- Dam, L.: How do we recognize an autonomous classroom? In: Die Neueren Sprachen 1994, Heft 5, S. 503-527
- Fehse, K. D.: Storyline – ein Modell für inhalts- und handlungsorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Die Neueren Sprachen 1995, Heft 1, S. 26-53
- Gudjons, H.: Handlungsorientiertes Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn, 3. Aufl. 1992
- Little, D.: Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application. In: Die Neueren Sprachen 1994, Heft 5, S. 430-442
- Llorca, R.: Techniques de travail oral pour l'intégration sensorielle d'une langue étrangère. In: Die Neueren Sprachen 1994, Heft 6, S. 588-606

- Polleti, A.: Französischlehrbücher im Urteil von Schülern und Lehrern. Bericht über eine Umfrage. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1993, Heft 40, S. 183-190
- Rattunde, E.: Offene Lektionseinheiten im Französischunterricht – Materialien und Möglichkeiten. In: Die Neueren Sprachen 1995, Heft 1, S. 88-111
- Serafini, D.: L'Hôtel: une simulation fonctionnelle. In: Le français dans le monde 1989, Heft 228, S. 57-61
- Struck, P.: Die Schule der Zukunft. Von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt. Darmstadt 1996
- Wernsing, A. V.: Kreativität im Französischunterricht. Berlin 1995
- Wolff, D.: Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: Die Neueren Sprachen 1994, Heft 5, S. 407-429

Günter Burger

Unterrichtsplanung auf andere Weise: teilnehmer-gesteuerte Kurse

1. Einleitung

Die Inhalte der meisten Fremdsprachenkurse werden ‚von außen‘ festgelegt: indirekt durch vorgegebene Lehrpläne (ICC-/VHS-Zertifikate, Cambridge-Prüfungen etc.), direkt durch Lehrwerke und vorgeschriebene Penssen. Ein anderer Weg wird mit Unterrichtsverfahren beschritten, für die in der Fachliteratur Bezeichnungen wie ‚teilnehmergesteuertes Kursmodell‘ (Bode 1993) und – um zu betonen, daß hier eben nicht nach einem herkömmlichen starren Lehrplan gearbeitet wird – ‚prozessuales‘ (Breen 1984), ‚ausgehandeltes‘ (Bloor 1987) oder ‚lernerzentriertes‘ (Nunan 1988) Curriculum zu finden sind. Im Kern ist mit diesen Benennungen stets das gleiche gemeint: Es geht um Unterricht, dessen Inhalte – ganz oder zu einem großen Teil – nicht schon im vorhinein genau feststehen, sondern in jedem einzelnen Kurs neu bestimmt werden, und zwar in einer Weise, *die den Lernenden umfassende Entscheidungsbefugnisse bei der Auswahl des Unterrichtsstoffes einräumt.*

Erste Anstöße für teilnehmergesteuerte Sprachkurse kamen im Laufe der siebziger Jahre zunächst aus der Pädagogik (P. Freire) und Psychologie (C. Rogers), nicht aber von den Wissenschaften, die sich mit dem Fremdsprachenerwerb beschäftigen; daraus resultierende Praxisversuche im schulischen Bereich (vgl. Kaufmann 1977, Crawford-Lange 1987:125ff.) fanden indessen lange Zeit nur wenig Beachtung. Daß das Interesse an teilnehmergesteuertem Fremdsprachenunterricht seit Ende der achtziger Jahre wieder deutlich zugenommen hat – nun allerdings vornehmlich in der Erwachsenenbildung (vgl. vor allem Nunan 1988) –, dürfte insbesondere damit zusammenhängen, daß zwischenzeitlich auch Erkenntnisse der Sprachlehr- und -lernforschung vorliegen, mit denen sich solche Kursmodelle begründen lassen.

2. Empirische Forschung und das Konzept der Teilnehmersteuerung

Mehrere Untersuchungsergebnisse liefern Argumente dafür, daß Fremdsprachenlernende in einem weit größeren Ausmaß, als dies gewöhnlich der Fall ist, an der Unterrichtsplanung beteiligt werden sollten:

- Es ist davon auszugehen, daß sämtliche Teilnehmer/-innen (TN) eines Fremdsprachenkurses ihr Lernen autonom lenken und gestalten. Dieser Lernprozeß, der – z.B. aufgrund unterschiedlichen Vorwissens, unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher persönlicher Zielsetzung etc. – bei jeder Person anders verläuft, kann durch die Unterrichtenden, das Lehrwerk, die benutzte Methode usw. lediglich angeleitet und gefördert werden; was jedoch zu einem bestimmten Zeitpunkt von den einzelnen TN tatsächlich gelernt wird, läßt sich durch lehrseitige Steuerungsmaßnahmen – und seien sie noch so ausgefeilt – keineswegs vorherbestimmen. Im Grunde bleibt es also stets ungewiß, ob die Anstrengungen der Kursleiter/-innen (KL), den Unterricht auf bestimmte Lehrziele hin auszurichten, auch bei den TN wirklich die intendierten Lernprozesse auslösen (vgl. Bausch 1993:10f.). Daher ist es nicht verwunderlich, wenn TN nach einer Kursstunde erheblich voneinander abweichende Antworten auf die Frage geben, was sie denn gerade gelernt hätten; und häufig werden von ihnen dann sogar Punkte genannt, die mit dem anvisierten Lehrziel des Unterrichts überhaupt nichts zu tun haben (Slimani 1992:212ff.; Bloor 1987:93). Überspitzt formuliert, könnte man also sagen, daß die ‚Lehrpläne‘ der Unterrichtenden und die individuellen ‚Lernpläne‘ der TN niemals kongruent sind. Teilnehnergesteuerte Kursmodelle stellen den Versuch dar, hier durch mehr Mitbestimmung der Lernenden eine größere Deckungsgleichheit zu schaffen.
- Die Verschiedenheit der Lernprozesse ist nicht zuletzt auf unterschiedliche Lernstile der einzelnen TN zurückzuführen (vgl. hierzu den Forschungsüberblick bei Oxford/Anderson 1995), die z.B. in individuell bevorzugten Arbeits- und Lerntechniken ihren Niederschlag finden. Dies bedeutet aber, daß manche Aufgaben- und Übungstypen häufig nur für bestimmte TN optimal geeignet sind; denn wenn die Art der Aufgabenstellung den Lerngewohnheiten einer Person nur wenig entspricht, kann es nachgewiesenermaßen zu erheblichen Motivationsein-

bußen kommen (vgl. z.B. Ellis/Rathbone 1990:68ff.). Um dieses Problem zu lösen, wird heute zu Recht die Forderung erhoben, daß fremdsprachlicher Unterricht auch immer eine Komponente des Lerntrainings enthalten sollte mit dem Ziel, die TN in ihrem Lernverhalten flexibler zu machen. Es ist allerdings äußerst fraglich, ob dieser Weg auch dann gangbar ist, wenn – was vor allem bei älteren Lernenden zu erwarten ist – ein Lernstil zum festen Bestandteil der Persönlichkeit geworden ist (vgl. Nunan 1995:147). In teilnehmergesteuerten Kursen wird den Lernenden deshalb meistens die Freiheit eingeräumt, eine Wahl zwischen verschiedenen Aufgaben zu treffen; auf diese Weise kann wahrscheinlich eine bessere Kompatibilität von Lernstilen und Aufgabencharakteristika erreicht werden.

- Eine solche Wahlmöglichkeit läßt sich auch mit Forschungsergebnissen zu den spezifischen Ängsten, die fremdsprachlicher Unterricht bei den Lernenden auszulösen vermag, begründen. Demzufolge müssen die KL damit rechnen, daß es vermutlich kaum Unterrichtsaktivitäten gibt, die von sämtlichen Lernenden angstfrei erlebt werden. Selbst Aktivitäten, die im Kurs erfahrungsgemäß überwiegend positiv aufgenommen werden, können bei einer kleinen oder großen Minderheit der TN Beklommenheit erzeugen (vgl. Koch/Terrell 1991), was den Lerneffekt bei diesen Personen dann entsprechend beeinträchtigen dürfte.
- Schließlich scheint eine ganze Reihe von Forschungsbefunden (vgl. zusammenfassend Edmondson/House 1993:258ff.) die Annahme zu bestätigen, daß das Erlernen einer Fremdsprache generell gefördert wird, wenn die Themen des Unterrichts nicht ausschließlich von den KL, sondern auch maßgeblich von den TN selbst initiiert werden.

3. Teilnehmersteuerung und fortgeschrittener Fremdsprachenunterricht

Die referierten Untersuchungsergebnisse sprechen dafür, daß erste Schritte in Richtung Teilnehmersteuerung durchaus schon in frühen Stadien des Unterrichts angebracht sein können. Dennoch kommen teilnehmergesteuerte Kursformen aus mehreren Gründen hauptsächlich für den Unterricht mit *Fortgeschrittenen* in Frage:

- Mit großer Wahrscheinlichkeit ist Lernen ein Vorgang, bei dem stets neue Informationen mit bereits vorhandenen Wissensstrukturen verknüpft werden (vgl. Wolff 1994:412f.). Je weiter nun aber jemand beim Erlernen einer Fremdsprache vorangekommen ist und je zahlreicher also die sprachlichen Strukturen sind, die bereits erworben wurden, desto vielfältiger sind auch die Möglichkeiten, neue sprachliche Informationen mit bereits vorhandenen zu verbinden. Welche konkrete Verknüpfung im Einzelfall vorgenommen wird, entzieht sich damit jedoch immer mehr der Lenkung von außen (vgl. Königs 1993:91); d.h., die – wie wir oben sahen, ja ohnehin nur eingeschränkt wirksamen – lehrseitigen Steuerungsmaßnahmen haben vermutlich immer weniger direkten Einfluß auf den Sprachlernprozeß, je höher das fremdsprachliche Niveau der TN ist. Teilnehmergesteuerte Kursmodelle sind deshalb fortgeschrittenen Lernenden besonders angemessen.
- Eine wichtige Voraussetzung für das Arbeiten in teilnehmergesteuerten Kursen ist die Fähigkeit der Lernenden, ihr fremdsprachliches Können einigermaßen präzise einzuschätzen und selbst klare Zielsetzungen für den Unterricht zu formulieren. Es erscheint plausibel, daß fortgeschrittene Lernende dazu eher in der Lage sind als TN, deren fremdsprachliche Kompetenz noch nicht so weit entwickelt ist. Gestützt wird diese Annahme durch Forschungsergebnisse, die zeigen, daß erfolgreiche Kandidaten und Kandidatinnen der Zertifikatsprüfungen offenbar ihr Leistungsniveau besser zu beurteilen vermögen als solche, die nicht bestehen (vgl. Raasch 1980:93), und daß Personen, die eine Fremdsprache bereits recht gut beherrschen, anscheinend genauer als andere Auskunft über ihre Lernbedürfnisse geben können (vgl. Brindley 1989:73).
- Werden, wie es in teilnehmergesteuerten Kursen üblich ist, verschiedene Unterrichtsaktivitäten zur Wahl gestellt oder gar Aufgaben von den TN selbst entworfen, dann dürften fortgeschrittene Lernende besser wissen, welche Tätigkeiten ihnen persönlich besonders adäquat sind, denn sie sind ja bereits durch mehrjährigen Unterricht mit diversen Aktivitäten gut vertraut (vgl. auch Tudor 1992:36). In Kursen des Anfängerbereichs gilt dies lediglich für TN, die schon eine andere Fremdsprache über einen längeren Zeitraum gelernt haben. In die gleiche Richtung weisen Forschungsbefunde, die belegen, daß die ‚Leitfunktion‘ der Unterrichtenden von den TN anscheinend niedriger ein-

geschätzt wird, wenn sie bereits über umfängliche Erfahrungen mit dem Lernen von Fremdsprachen verfügen (vgl. Victori 1992, zit. bei Cottrell 1995:200).

- Fortgeschrittener Unterricht wird häufig nicht mehr primär nach sprachlichen Gesichtspunkten (Redemittel, Grammatik etc.), sondern aufgrund von Sachthemen strukturiert; dies gilt zumal für sog. Konversations- oder Diskussionskurse. Befragungen zeigen aber, daß sich bei der Planung solcher Kurse mitunter erhebliche Diskrepanzen zwischen den thematischen Interessen der KL einerseits und der Lernenden andererseits feststellen lassen (vgl. Bawcom 1995:43). Um die Teilnahmemotivation zu stärken, ist es daher gerade in diesen Kursen unerlässlich, daß die inhaltlichen Schwerpunkte weitgehend von den Lernenden selbst festgelegt werden.

4. Grade der Teilnehmersteuerung

Bei der Umsetzung teilnehmergesteuerten Unterrichts in die VHS-Praxis lassen sich drei Stufen unterscheiden, wobei der Grad der Teilnehmersteuerung mit jeder Stufe zunimmt (vgl. auch Burger 1995b:154ff.):

Stufe I: Es handelt sich hier um Kurse, die weitgehend traditionell angelegt sind, in denen also ein herkömmliches Lehrwerk benutzt wird, das zumeist auf einem regulären Curriculum basiert. Allerdings wird der konkrete Unterrichtsverlauf ständig mit den TN abgestimmt, so daß sie – zwar nur in begrenztem Umfang, aber doch deutlich erkennbar – bei der Kursplanung mitwirken (vgl. auch Clarke 1991).

Stufe II: Im Kurs wird ein Lehrwerk eingesetzt, das speziell für teilnehmergesteuerten Unterricht konzipiert wurde. Es unterscheidet sich von konventionellen Lehrwerken insbesondere dadurch, daß die TN bei den meisten Texten und Aufgaben einer Lektion eine Wahl zwischen mehreren Alternativen treffen können. Die unterschiedlichen Texte/Aufgaben werden dann parallel in Kleingruppen bearbeitet.

Stufe III: In diesem Fall wird auf ein Lehrwerk völlig verzichtet. Statt dessen werden die Unterrichtsinhalte – ganz frei oder mit Hilfe eines Themenkatalogs – von den TN festgelegt. Die KL stellen, z.T. gemeinsam mit

den Lernenden, ein Dossier mit entsprechenden Materialien zusammen. Wiederum können die TN stets von mehreren Aufgabenstellungen diejenige auswählen, die ihnen am meisten zusagt; u.U. denken sie sich auch selbst Aufgaben aus.

Da für die Stufen II und III bereits ausführliche Kursmodelle vorhanden sind (vgl. Tranter 1989, Schneider 1991, Burger 1992, Bode 1993), für Stufe I bislang jedoch noch nicht, werden im nächsten Abschnitt Vorgehensweisen aufgelistet, mit denen ‚normale‘ Lehrbuchkurse des Fortgeschrittenbereichs im Sinne einer stärkeren Teilnehmersteuerung modifiziert werden können. Dies scheint um so notwendiger zu sein, als die ‚radikaleren‘ Modelle der Stufen II und III bisher offenbar nur vereinzelt Eingang in die VHS-Programme gefunden haben – und vermutlich auch in Zukunft Ausnahmen darstellen dürften, weil es nach den vorliegenden Erfahrungen (vgl. auch Budd/Wright 1992) wohl eine recht große Zahl von Lernenden gibt, die eine traditionelle Kursform vorziehen.

5. Teilnehmersteuerung im traditionellen Fortgeschrittenunterricht

Konventionell aufgebaute Lehrwerke stellen die Grundlage für viele oberhalb des ICC-/VHS-Zertifikats angesiedelte Kurse dar, in denen die TN bis dahin erworbene Kenntnisse konsolidieren und erweitern sollen. Um solche Kurse stärker teilnehmergesteuert zu gestalten, bieten sich u.a. die folgenden Maßnahmen an:

- Das Lehrbuch wird nicht einfach linear ‚durchgenommen‘. Vielmehr sehen sich die TN in der ersten Kursstunde das Inhaltsverzeichnis des Lehrbuchs an und entscheiden nach einer Diskussion durch Mehrheitsbeschluß, welche Lektionen sie in welcher Reihenfolge bearbeiten möchten und ob es vielleicht sogar Lektionen gibt, auf die sie ganz verzichten wollen. Auf diese Weise können die TN selbst die sprachlichen und sachlichen Schwerpunkte des Kurses bestimmen. Ebenso kann eine Vereinbarung darüber getroffen werden, ob alle Fertigkeiten im gleichen Umfang trainiert werden sollen oder ob sich der Unterricht z.B. auf Sprechen und Schreiben konzentrieren sollte, ob auch Dolmetschübungen ausgeführt werden sollten u.ä. Die KL nehmen – dies gilt auch für die meisten weiteren Verfahren – eine beratende Funktion wahr.

- In ähnlicher Weise machen die TN Vorschläge dazu, wie eine einzelne Lektion durchlaufen werden soll: Gibt es Segmente, die die TN gerne umstellen oder weglassen würden? (Gerade in Lehrbüchern für den fortgeschrittenen Unterricht sind die Lektionen immer häufiger in Module gegliedert, deren Anordnung – in gewissen Grenzen – veränderbar ist.) Welche Lektionsteile möchten die Lernenden auf jeden Fall noch vor dem nahenden Semesterende behandeln?
- Wenn das Lehrwerk eine Sequenz von Aufgabenstellungen vorsieht, bearbeiten die TN nicht unbedingt immer sämtliche Aufgaben, sondern wählen gelegentlich aus. Ein Beispiel aus dem Englischunterricht: Im Anschluß an einen Hörtext sollen die Lernenden laut Lehrbuch a) als Verständniskontrolle ein Diagramm vervollständigen, b) in der danach ausgehändigten Transkription der Aufnahme alle Sätze heraussuchen, die das *present perfect* enthalten, und begründen, weshalb es dort verwendet wird, c) den Inhalt diskutieren und eine kurze schriftliche Stellungnahme dazu entwerfen, d) ein sich aus dem Text ergebendes Rollenspiel vorbereiten und durchführen. Im Plenum machen zunächst alle die Aufgabe a); dann werden die TN gebeten, in Kleingruppen zwei weitere Arbeitsaufträge nach ihrer Wahl zu erledigen. Auf diese Weise können diejenigen TN, die glauben, daß sie den Grammatikstoff der Lektion bereits genügend beherrschen, b) überspringen; Lernende, die Rollenspiele überhaupt nicht mögen, können auf d) verzichten; und TN, die gerne schreiben, werden wahrscheinlich c) nicht übergehen. (Wenn im Lehrbuch nur eine einzige Aufgabe vorgesehen ist, versuchen die KL zusätzliche Arbeitsaufträge zu formulieren, um so die Voraussetzung für eine Wahlmöglichkeit zu schaffen.)
- Die TN werden behutsam dazu angeleitet, selbst Aufgaben zu konzipieren. Das kann z.B. in folgender Weise geschehen: Der Kurs wird geteilt, und jede Untergruppe erhält einen Lesetext. Der Arbeitsauftrag lautet, die Texte (die nicht identisch, aber thematisch verwandt sind) sorgfältig zu lesen und mit einer Aufgabenstellung zu versehen. Als Hilfe wird den Lernenden ein Verzeichnis mit verschiedenen Aufgabentypen (Inhaltsfragen, Lückentext, Erschließen unbekannter Wörter, Unterstreichen von Kernsätzen etc.), die aus dem Umgang mit Lesetexten im vorangegangenen Unterricht schon bekannt sind, ausgehändig. Anschließend werden die Texte ausgetauscht, und jede Untergruppe muß die Aufgabe lösen, die von der anderen Gruppe ersonnen wurde.

- Die TN werden aufgefordert, gezielt nach fremdsprachigen Materialien Ausschau zu halten, die zum Thema der jeweiligen Lektion passen, und sie dem Kurs zur Verfügung zu stellen (etwa Artikel aus Sprachlernmagazinen, Mitschnitte aus dem Satellitenfernsehen oder Ausdrücke von Dateien aus dem Internet). Die mitgebrachten Materialien werden auf jeden Fall in irgendeiner Weise im Unterricht eingesetzt – selbst dann, wenn die Lehrkraft Zweifel an ihrer (sprachlichen oder sachlichen) Eignung hegt.
- Sobald eine Lektion abgeschlossen ist, nennen alle TN ca. drei Wörter, die ihnen bei der Bearbeitung der Lektion zum ersten Mal begegnet sind und die sie für besonders lernenswert halten. Die Lehrperson notiert sich diese Vokabeln und verwendet sie einige Zeit später in einer Wortschatzübung.
- Nach der Beendigung einer Lektion wird die geleistete Arbeit eingehend erörtert und bewertet, um daraus Konsequenzen für den weiteren Unterricht abzuleiten: Glauben die TN, daß sie den Stoff beherrschen? Wünschen sie Wiederholungen oder Ergänzungen? Gab es Aufgaben, die als zu leicht oder zu schwer empfunden wurden? Welche der in der Lektion vorkommenden Aufgaben hat den TN besonders viel Spaß gemacht oder wurde von ihnen als besonders nützlich für das Erlernen der Fremdsprache angesehen und sollte daher in ähnlicher Form auch in Zukunft eingeplant werden? War das Thema der Lektion so interessant, daß die TN daran mit anderen Materialien weiterarbeiten möchten, statt sofort eine neue Lektion in Angriff zu nehmen?
- Bei den Hausaufgaben wird den Lernenden möglichst oft eine Wahlmöglichkeit gegeben. Es werden z.B. drei Übungen aus dem Arbeitsbuch, die einen unterschiedlichen Schwerpunkt oder Schwierigkeitsgrad haben, aufgegeben; davon sollen die TN jedoch nur eine bearbeiten.
- Ca. zwei Wochen, bevor eine Lektion voraussichtlich abgeschlossen wird, gehen die KL bereits kurz auf den Inhalt der nächsten Lektion ein und befragen die TN, welche Aspekte des Themas sie besonders interessieren. Kommen diese Gesichtspunkte im Lehrbuch nicht zur Sprache, dann bleibt den Unterrichtenden noch Zeit, um – eventuell auch

unter Mitwirkung der Lernenden – entsprechende Zusatzmaterialien zu suchen.

- Wenn das Lehrwerk Zwischentests vorsieht, durch deren Bearbeitung der Lernfortschritt dokumentiert werden soll, dann entscheiden die TN selbst, ob sie sie tatsächlich machen wollen und – wenn ja – auf welche Art und Weise (als Kleingruppenaktivität oder individuell, mit oder ohne Wettbewerbscharakter).
- Möchten die TN einen Zwischentest durchführen, obwohl im Lehrwerk keiner enthalten ist, dann einigen sie sich auf die Themenbereiche, die überprüft werden sollen. Die Testaufgaben werden teilweise oder ganz von den Lernenden selbst in Kleingruppen zusammengestellt, indem das Arbeitsbuch zu Hilfe genommen wird.
- Eine Begleitlektüre wird nicht einfach von der Lehrkraft nach eigenem Gutdünken ausgesucht. Vielmehr werden den Lernenden mehrere Titel vorgelegt, die unterschiedliche Sujets behandeln und/oder im Schwierigkeitsgrad voneinander abweichen. Die TN machen sich – indem sie alle Broschüren anlesen, durchblättern, die Klappentexte in Augenschein nehmen etc. – selbst ein Bild von den zur Debatte stehenden Lektüren und votieren anschließend für eine von ihnen (vgl. Burger 1995a:38).
- In regelmäßigen Intervallen – etwa jeweils am Anfang und in der Mitte eines Semesters – sehen die TN sämtliche bereits bearbeiteten Lektionen des Lehrbuchs daraufhin durch, ob die dort vorkommenden sprachlichen Inhalte aufgefrischt werden sollten; dies dient als Ausgangspunkt für Wiederholungsstunden.

6. Schlußbemerkung

Obwohl es sich bei den soeben beschriebenen Verfahren um schlichte, wenig spektakuläre Maßnahmen handelt, erfordern sie von den Unterrichtenden ein erhebliches Umdenken, denn KL sind es normalerweise gewohnt, Entscheidungen über den Unterrichtsablauf fast ausnahmslos allein zu treffen. Insbesondere müssen sie sich von der lieb gewordenen Vorstellung lösen, daß sie als ‚Fachleute‘ doch eigentlich immer am be-

sten wissen, was für die Lernenden gut ist. Allerdings müssen erfahrungsgemäß auch manche TN erst einmal davon überzeugt werden, daß mehr Mitbestimmung über die Kursinhalte für den Spracherwerb nützlich sein kann. Deshalb dürfen die genannten Verfahren von den Unterrichtenden nicht kurzerhand kommentarlos eingesetzt werden; sie sollten vielmehr begründet und, nachdem sie zum ersten Mal durchgeführt worden sind, mit den TN diskutiert werden. So muß man z.B. berücksichtigen, daß offenbar häufig eine Mehrzahl von Lernenden dem methodischen Vorgehen des jeweiligen Lehrwerks unkritisch vertraut und daher sehr zögert, Lektionsteile umzustellen oder gar auszulassen (vgl. Rowsell/Libben 1994:681). Hier hat es sich bewährt, daß die KL zunächst schildern, wie sie selbst das Lehrwerk bei ihrer Unterrichtsvorbereitung lediglich als ‚Steinbruch‘ benutzen, um die TN auf diese Weise zu ermutigen, gleichermaßen unbefangt mit den Lehrmaterialien umzugehen.

Es ist im übrigen nicht auszuschließen, daß die Lernenden trotz solcher Ermunterung und trotz eingehender Beratung durch die KL das eine oder andere empfohlene Verfahren völlig verwerfen (was aber, wie die Praxis zeigt, eher selten geschieht); dies dann zu akzeptieren entspricht auch dem Prinzip des teilnehmergesteuerten Lernens.

Literatur

- Bausch, K.-R.: Zur Frage der Tauglichkeit von ‚Steuerung‘ und ‚Offenheit‘ für den eigenständigen Wirklichkeitsbereich ‚Lehren und Lernen von Fremdsprachen‘. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit. Bochum 1993, S. 7-17
- Bawcom, L.: Designing an Advanced Speaking Course. In: English Teaching Forum 1995, Heft 1, S. 41-43
- Bloor, T.: Negotiating the Syllabus with Advanced Language Learners. In: Coleman, J. A./Towell, R. (Hrsg.): The Advanced Language Learner. London 1987, S. 89-104
- Bode, M.: Drachentöten für Erwachsene. Ein neues Kurssystem für die Mittelstufe. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1993/II: Deutschunterricht mit Erwachsenen, S. 18-27
- Breen, M. P.: Process Syllabuses for the Language Classroom. In: Brumfit, C. J. (Hrsg.): General English Syllabus Design. Oxford 1984, S. 47-60
- Brindley, G.: The Role of Needs Analysis in Adult ESL Programme Design. In: Johnson, R. K.: The Second Language Curriculum. Cambridge 1989, S. 63-78
- Budd, R./Wright, T.: Putting a Process Syllabus into Practice. In: Nunan, D. (Hrsg.): Collaborative Language Learning and Teaching. Cambridge 1992, S. 208-229
- Burger, G.: Überlegungen zur Strukturierung von Konversationskursen für Fortgeschrittene. In: Zielsprache Englisch 1992, Heft 1, S. 23-29

- Burger, G.: Mehr Lesen im Anfangsunterricht? In: Burger, G. (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. Ismaning 1995a, S. 33-41
- Burger, G.: Zur Verwendung eines prozeßorientierten Curriculums im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht der Volkshochschulen. In: Zielsprache Französisch 1995b, Heft 3, S. 153-157
- Clarke, D. F.: The Negotiated Syllabus: What Is It and How Is It Likely to Work? In: Applied Linguistics 1991, Heft 1, S. 13-28
- Cotterall, S.: Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs. In: System 1995, Heft 2, S. 195-205
- Crawford-Lange, L. M.: Curricular Alternatives for Second-Language Learning. In: Long, M. H./Richards, J. C. (Hrsg.): Methodology in TESOL. New York 1987, S. 120-144
- Edmondson, W./House, J.: Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen 1993
- Ellis, R./Rathbone, M.: Learning ‚That‘ and Learning ‚How‘: Alternative Styles in Second Language Learning. In: Duda, R./Riley, P. (Hrsg.): Learning Styles. Nancy 1990, S. 55-75
- Kaufmann, F.: Lernen in Freiheit – im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1977, Heft 3, S. 227-236
- Koch, A. S./Terrell, T. D.: Affective Reactions of Foreign Language Students to Natural Approach Activities and Teaching Techniques. In: Horwitz, E. K./Young, D. J. (Hrsg.): Language Anxiety. Englewood Cliffs 1991, S. 109-126
- Königs, F. G.: Von der Schwierigkeit des Steuerns in offenen Meeren oder: was heißt eigentlich Steuern im Fremdsprachenunterricht? In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit. Bochum 1993, S. 89-98
- Nunan, D.: The Learner-Centred Curriculum. Cambridge 1988
- Nunan, D.: Closing the Gap Between Learning and Instruction. In: TESOL Quarterly 1995, Heft 1, S. 133-158
- Oxford, R. L./Anderson, N. J.: A Crosscultural View of Learning Styles. In: Language Teaching 1995, Heft 3, S. 201-215
- Raasch, A.: L'auto-évaluation dans l'enseignement des adultes. In: Recherches et échanges 1980, Heft 1, S. 85-99
- Rowell, L. V./Libben, G.: The Sound of One Hand Clapping: How to Succeed in Independent Language Learning. In: Canadian Modern Language Review 1994, Heft 4, S. 668-687
- Schneider, C.: Aus der Praxis für die Praxis. Ein Handbuch für Kursleiter/innen in *task*-orientierten Aufbaukursen. Berlin 1991
- Slimani, A.: Evaluation of Classroom Interaction In: Alderson, J.C./Beretta, A. (Hrsg.): Evaluating Second Language Education. Cambridge 1992, S. 197-220
- Tranter, G.: Tasks. Post-Certificate English Course. Stuttgart 1989
- Tudor, I.: Learner-Centredness in Language Teaching: Finding the Right Balance. In: System 1992, Heft 1, S. 31-44
- Wolff, D.: Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: Die Neueren Sprachen 1994, Heft 5, S. 407-429

Technisches Englisch an der Volkshochschule

1. Was ist Technisches Englisch?

Zum besseren Verständnis der Besonderheiten des Kurstyps ‚Technisches Englisch‘ erscheint es sinnvoll, zunächst auf einige grundsätzliche Aspekte von Fachsprache und Technischem Englisch einzugehen.

Technisches Englisch ist Englisch für Technik und Naturwissenschaften (English for Science and Technology: EST), eine der großen Untergruppen des in Abhängigkeit von Wirtschaft, Wissenschaft und Technik ständig wachsenden und sich verändernden Bereichs der Fachsprachen (English for Special Purposes: ESP). „Fachsprache als Kommunikationsmittel“ ist, wie es R. Buhlmann und A. Fearn (1987:12) treffend formulierten, „dadurch gekennzeichnet, daß sie bestimmte Denkstrukturen widerspiegelt, die durch die Methoden des Faches bestimmt sind, und bestimmte Mitteilungsstrukturen aufweist, die durch das Erkenntnis- bzw. Forschungsinteresse des Faches bestimmt sind. Sie dient der Kommunikation über Fachinhalte ... und benutzt dazu die sprachlich kürzeste und präziseste Form, nämlich den Fachterminus, der als sprachliches Zeichen des Fachbegriffes eine eindeutige Verständigung über den Gegenstand als den Inhalt des Fachbegriffes erlaubt“. So wie alle Fachsprachen unterscheidet sich auch Technisches Englisch einerseits nach den einzelnen Fachbereichen (Elektrotechnik, Maschinenbau, Architektur usw.) und andererseits nach dem Spezialisierungsgrad innerhalb eines Fachbereiches. Mit höherem Spezialisierungsgrad wächst der Anteil an fachsprachlicher Terminologie und nimmt der allgemeinsprachliche Anteil ab; auch treten Veränderungen in Morphologie und Syntax auf.

Für den Fachsprachenunterricht ergibt sich daraus, daß bei der Kursplanung außer der Berücksichtigung des Kenntnisstandes der Lernenden in der Zielsprache deren fachliche Kompetenz grundsätzliche Beachtung erfahren muß. Nur in Abhängigkeit von dem bei den Lernenden vorhandenen Fachwissen kann ihrer Fachrichtung und ihrem Spezialisierungsgrad entsprechendes, geeignetes Unterrichtsmaterial gefunden werden.

Es muß jedoch betont werden, daß es beim Fachsprachenunterricht nicht um die Vermittlung von Fachwissen, sondern um das Erlernen der sprachlichen Mittel geht, die notwendig sind, um das bereits vorhandene Fachwissen in der Zielsprache anwenden zu können, oder wie R. Mackay (1978:127) es formulierte: „... if there is any justification for teaching the English of Science and Technology, it lies in enabling the scientist or technologist to communicate adequately with his colleagues about his field of studies, in speech or in writing.“

2. Durchführung eines Kurses ‚Technisches Englisch‘ an der Volkshochschule Bielefeld

2.1 TeilnehmerInnen

Einzig Bedingung für die Zulassung zu einem Kurs ‚Technisches Englisch‘ an einer Volkshochschule sind der mittleren Reife bzw. dem Zertifikat Englisch (Stage 2) entsprechende Englischkenntnisse. Eine dem Charakter des Fachsprachenunterrichts Rechnung tragende wünschenswerte Differenzierung nach Fachbereich und Spezialisierungsgrad wird in der Regel nicht vorgenommen. Dies hat, wie auch in dem hier beschriebenen Kurs, zur Folge, daß Vertreter aus den unterschiedlichsten Bereichen der Technik, vom Nichtfachmann bis zum akademisch Gebildeten, in einer Lerngruppe vereint werden. An meinem Kurs nahmen Ingenieure, Studenten, Lehrlinge, Facharbeiter und eine Sekretärin teil. Sie kamen aus den Fachbereichen Elektrotechnik, Maschinenbau und Chemie. Sie hatten unterschiedliche Erwartungen an den Kurs; einige wollten nur ihre mündlichen Fertigkeiten, andere lediglich ihre Lese- und Schreibfertigkeiten verbessern, und wieder andere wollten sich nur auf die Zertifikatsprüfung Technisches Englisch (ICC Certificate in English for Technical Purposes) vorbereiten. Sie waren zwischen 19 und 45 Jahre alt und hatten auch bezüglich der Unterrichtsmethodik unterschiedliche Vorstellungen und Gewohnheiten.

2.2 KursleiterInnen

Die in Fachsprachenkursen Unterrichtenden sind meistens SprachlehrerInnen, die keine zusätzliche Ausbildung im Fach, z.B. als Techniker, haben; zu diesen gehöre auch ich. Es ist also zwingend, daß das Unterrichtsmaterial inhaltlich nicht über die fachlichen Kenntnisse der Lernen-

den hinausgeht, da die KursleiterInnen sonst leicht in die unangenehme Lage kommen, etwas erklären zu müssen, was sie nicht erklären können. Andererseits sollten sie Texte, deren technische Inhalte nur für sie unverständlich sind, nicht aus dem Unterricht verbannen. Dazu ist aber das Vertrauen in die Lernenden als kompetente Fachleute für die Lehrkraft unabdingbar.

Aus diesen Wechselverhältnissen folgt, daß, im Unterschied zu einem allgemeinsprachlichen Kurs, Lehrperson und Lernende in einem Fachsprachenkurs viel stärker aufeinander angewiesen sind; sie sind gleichberechtigte Partner in einem Lernprozeß, wo jeder seine Fachkompetenz einbringen muß, um Erfolg zu haben.

2.3 Kursziel

Trotz der unterschiedlichen Erwartungen konnten sich sämtliche Beteiligten darauf einigen, alle vier Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen) weiterzuentwickeln und die Zertifikatsprüfung in Technischem Englisch als Möglichkeit anzustreben. Beruht der Inhalt der Prüfung (Fachvokabular, Strukturen, Fertigkeiten) doch auf Ergebnissen von Bedarfsanalysen für Techniker und garantiert somit auch denen, deren Ziel nicht das Zertifikat ist, eine gewisse Gewähr, für die berufliche Tätigkeit Nützliches zu lernen.

2.4 Kursplanung

Für den Kurs standen mir 60 Doppelstunden, verteilt über zwei Semester, zur Verfügung. Unter Berücksichtigung des heterogenen Charakters der Gruppe mußte ich Material finden, das

- a) einen relativ niedrigen Spezialisierungsgrad (d.h. einen höheren Anteil an Allgemeinsprache) hat, aber gleichzeitig doch auch für alle TeilnehmerInnen relevantes technisches Vokabular enthält,
- b) zuverlässig auf die Zertifikatsprüfung vorbereitet,
- c) die Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten fördert,
- d) mich in der Planung von interessanten und, da es ein Abendkurs war, auch unterhaltsamen und kurzweiligen Stunden unterstützt.

Bei jeder Unterrichtsplanung muß immer wieder neu durchdacht werden, ob man eigens für die Situation neues Material entwickelt oder auf bereits vorhandene Lehrwerke zurückgreift. Ich entschied mich für letzteres. Ich wählte in erster Linie das Lehrwerk „Technical English for Industry“ von C. St. J. Yates und A. Fitzpatrick (abgekürzt „TE“), da es für in der Industrie tätige TechnikerInnen konzipiert ist und sich genau nach den für die ICC-Prüfung notwendigen Sprachkenntnissen richtet. Auch wird Material aus zehn verschiedenen Fachbereichen aufgearbeitet. Die Englischkenntnisse der KursteilnehmerInnen berücksichtigend, fand ich einige Abschnitte zu lang, die Sprache zu komplex und wenig Progression von einfacheren zu schwierigeren Aufgaben. Deshalb bezog ich auch das Lehrwerk „Interface“ von T. Hutchinson und A. Waters (abgekürzt „Inter“) ein, das in etwa die gleichen Fachbereiche anspricht, jedoch sein Material in einer einfacheren Sprache und in kürzeren Einheiten präsentiert und stärker auf Progression und lerneraktivierende Problemlösungen konzentriert ist. Es ist gut geeignet für LernerInnen mit schwächeren Englischkenntnissen und nichtakademischer Bildung. Unabhängig von Fachrichtung und Spezialisierungsgrad gibt es gewisse Kommunikationsfertigkeiten, die für alle TechnikerInnen relevant sind. Davon gehören zu den wichtigsten das Beschreiben von Objekten und Prozessen, das Erklären von Grafiken, Tabellen oder Diagrammen, das Formulieren von Instruktionen, Positionsbeschreibungen, der sichere Umgang mit Zahlen oder das Formulieren von mathematischen Zusammenhängen. Um die Entwicklung dieser Fertigkeiten stärker zu fördern, benutzte ich als Ergänzungsmaterial das Buch „Defining and Verbalising“ von M. Fletcher und R. Hargreaves (abgekürzt „DV“). Es ist unterteilt in kurze Einheiten mit einer Fülle von Übungen, die die Lernenden, nicht selten in humorvoller Art, zu Problemlösungen mit dem Partner oder in der Gruppe anregen. Außerdem hat es den Vorteil, daß es Material für Lernende aller Stufen enthält, von Elementen für Anfänger bis hin zu komplexen Aufgaben für Fortgeschrittene.

Als eine weitere Ergänzung, insbesondere zur Schulung des Hörverstehens, benutzte ich das Buch „Technical Contacts“ von N. Brieger und J. Comfort (abgekürzt „TC“), das ebenfalls Material aus verschiedenen Fachbereichen präsentiert und dessen sprachlicher und inhaltlicher Schwierigkeitsgrad höher ist als der von „Inter“, aber niedriger als der von „TE“.

3. Unterrichtsbeispiel

3.1 Überblick

Wie die einzelnen Materialien von mir im Kurs eingesetzt wurden, sollen die folgenden Unterrichtseinheiten aus dem Fachbereich Maschinenbau illustrieren. Dafür waren etwa 2 bis 3 Doppelstunden notwendig.

THEMA	STRUKTUREN	LERNAKTIVITÄTEN	QUELLEN
1. Motoren; Reparaturen	Präsens; Passiv	Arbeiten am schriftlichen Text; hörendes Verstehen; Beschreiben einfacher Prozesse	„Inter“, units 1; 3; „TC“, unit 5.
2. Fehlerdiagnose eines Dieselmotors	Indirekte Aufforderungen (Konjunktiv)	Verstehen und Formulieren von Instruktionen	„TE“, unit 3.
3. Lageplan der Motorenwerke von British Rails	Funktional	Positionsbeschreibungen; Wegbeschreibung	„DV“, part 1H; „TE“, unit 3.
4. Diesellokomotiven von Hochgeschwindigkeitszügen		Lesen von längerem Fachtext und technischen Daten	„TE“, unit 3; Fachjournal über neueste ICE-Entwicklungen
5. Hochgeschwindigkeitszüge	Funktional; Komparativ	Verstehen und Erklären graphischer Darstellungen	„DV“, part 1J; „TE“, unit 3; „TC“, unit 12.

3.2 Erläuterungen zu den Unterrichtseinheiten 1-5

Im ersten Schritt wird das Thema Motoren anhand von kürzeren und sprachlich einfacheren Lese- bzw. Hörtexten behandelt. Es geht hier im wesentlichen um Motoren in Automobilen, und die beschriebenen Abläufe sind vereinfacht (mit niedrigem Spezialisierungsgrad) dargestellt. Die Aneignung des Fachvokabulars und das Vertiefen der grammatischen Strukturen erfolgen durch eine Reihe von mündlichen bzw. schriftlichen Übungen. Auch werden die funktionalen Elemente zur Beschreibung von einfachen Abläufen bewußtgemacht.

Im zweiten Schritt wird dasselbe Thema anhand eines Hörtextes behandelt, der jedoch sowohl sprachlich als auch fachlich ein höheres Niveau

hat. Das Einüben solcher komplexen konditionalen Strukturen wie „What should you do, if ...“ geschieht in Partnerarbeit.

Im darauffolgenden dritten Schritt wird nach einer Wiederholung bzw. Vertiefung der allgemein zur Beschreibung und Bestimmung von Positionen und Richtungen notwendigen sprachlichen Mittel die spezialisierte Beschreibung eines Motoren herstellenden Werks behandelt. Dies soll die KursteilnehmerInnen anregen und befähigen, anschließend ihre eigenen Arbeitsplätze zu beschreiben bzw. vorzustellen. Während des gesamten dritten Schritts sind fast ausschließlich die LernerInnen aktiv, der Lehrperson bleibt hier tatsächlich nur eine beratende Rolle.

Diese aktive Phase wird *im vierten Schritt* von der eher passiven Tätigkeit des Lesens von längeren Fachtexten abgelöst. Neben der Vertiefung des Fachvokabulars geht es hier hauptsächlich um die Entwicklung von Lesetechniken, die die LernerInnen befähigen sollen, trotz eingeschränkter Englischkenntnisse für sie relevante Informationen aus einem Text mit möglichst geringem Zeit- und Arbeitsaufwand (z.B. Vokabeln nachschlagen) entnehmen zu können. Die den Texten in „TE“ vorangestellten und im dazugehörigen Lehrerhandbuch formulierten detaillierteren Fragen unterstützen dieses Herangehen an einen Text. Vergleicht man die didaktische Textaufarbeitung in den unterschiedlichen Lehrwerken miteinander, zählt „TE“ sicher nicht zu den besten auf diesem Gebiet. Aber ein meiner Erfahrung nach für die Lehrperson viel größeres und für die Unterrichtsvorbereitung auch viel zeitaufwendigeres Problem ergibt sich aus den Textinhalten. Diese veralten aufgrund der rasanten Entwicklung in der Technik sehr schnell und können dadurch auf die TechnikerInnen im Kurs eine nicht zu unterschätzende demotivierende Wirkung haben. Im Idealfall bringen die KursteilnehmerInnen eigene aktuellere Fachtexte zum gerade behandelten Thema mit. Aber auch die Lehrkraft muß ständig bemüht sein, älteres Material durch Texte aus entsprechenden Zeitungen oder Zeitschriften jüngerer Datums zu ersetzen. Im behandelten Beispiel konnte der ältere Text über bei Hochgeschwindigkeitszügen eingesetzte Diesellokomotiven mit von einem Kursteilnehmer besorgtem Material über die neuesten ICE- Entwicklungen einschließlich der Magnetbahnprojekte ergänzt werden. Die KursteilnehmerInnen wurden zu einem gezielt nach den neuen technischen Elementen suchenden Lesen angeregt. Interessant für alle Beteiligten war eine sich daran anschließende Unterhaltung über Vor- bzw. Nachteile dieser technischen Neuheiten.

Im letzten Schritt erfolgt wieder ein Wechsel von mehr passiver zu aktiver Aneignung und von längeren zu kürzeren Lerneinheiten. Thematisch schließt er sich an die vorherigen an. Er ist ausgerichtet auf das Verstehen und Beschreiben graphischer Darstellungen, eine der oben erwähnten Kommunikationsfertigkeiten, die ein Techniker z.B. bei technischen Präsentationen braucht. Es beginnt wieder mit sprachlich und fachlich einfacherem Material, das in Partner- bzw. Gruppenarbeit eingeübt wird. Darauf folgt eine komplexere Hörverstehensübung über Transportmittel in Europa, an die sich als Ergänzung und Vertiefung eine in „TC“ zu findende Übungsfolge von Verstehen, Beschreiben und Erstellen von Graphiken sehr gut anfügt. Selbstverständlich verlieren auch die Inhalte von Graphiken schnell an Aktualität. Also ist es auch hier unbedingt notwendig, will man die Motivation der KursteilnehmerInnen wahren, ständig neues und interessantes Informationsmaterial einzubringen. Graphiken zu ersetzen ist im Vergleich zu Fachtexten natürlich mit viel weniger Aufwand verbunden.

3.3 Eingliederung in den Gesamtplan des Kurses

In Anlehnung an das Lehrwerk „TE“ unterteilte ich den gesamten Kurs in zehn große thematische Einheiten. Für jedes Thema wurden mindestens fünf Doppelstunden eingeplant. Zu diesem Gesamtplan gehört die oben behandelte Unterrichtseinheit zu Workshop Technology. Die noch ver-

Anzahl der Doppelstunden	Themenkreise nach Yates/Fitzpatrick: Technical English for Industry	Hauptsächlich benutztes zusätzliches Material
6	(1) Energy	Inter (9); DV (A,B); TC (23).
5	(2) Automotive Engineering	Inter (1); DV (D,E); TC (1).
5	(3) Workshop Technology	Inter (1,3); DV (G,J); TC (12).
6	(4) Steel	Inter (5,10); DV (F,I); TC (4,6,11).
6	(5) Information Technology	Inter (4); DV (H); TC (2,3,8,13).
6	(6) Agriculture/Environment	Inter (8); DV (L); TC (23).
6	(7) Construction Engineering	Inter (7); DV (M); TC (1,9).
6	(8) Quality Assurance	Inter (8,10); DV (K); TC (18,19).
5	(9) Electrical Engineering	Inter (6); DV (Revision); TC (22,24).
5	(10) Telecommunication	Inter (2); DV (Revision); TC (14,15,16).
4	Wiederholung	

bliebenen zwei Doppelstunden dieser Einheit waren ausgefüllt mit einigen längeren schriftlichen Übungen (Formulieren von Anweisungen, kurzen Telextexten und Briefen), mündlichen Vorstellungen der eigenen Arbeitsplätze (von den KursteilnehmerInnen als Hausaufgabe vorbereitet) und zusätzlichen, notwendig gewordenen Übungen zum richtigen Gebrauch des Konjunktivs im Englischen. Aus dem obigen Gesamtplan ergibt sich, daß die Themenkreise auf insgesamt 56 Doppelstunden verteilt sind. Die restlichen vier Doppelstunden am Ende des Kurses wurden zur allgemeinen Wiederholung und intensiven Vorbereitung auf die Zertifikatsprüfung genutzt.

Abschließend sei hier noch angemerkt, daß die anfängliche Zahl der KursteilnehmerInnen vierzehn betrug. Diese reduzierte sich im Laufe der Zeit auf neun bis zehn ständige TeilnehmerInnen. Von diesen meldeten sich sechs zur Prüfung, und davon erhielten schließlich fünf das Zertifikat.

4. Zusammenfassung

Der beschriebene Unterrichtsentwurf unterliegt, wie alle Kurspläne, selbstverständlich einem ständigen Wandel. Der Kursinhalt wird entscheidend durch die Unterschiede in der fachlichen Kompetenz und Bildung der TeilnehmerInnen und durch ihre daraus resultierenden unterschiedlichen Ansprüche an den Kurs bestimmt und nicht so sehr durch ihre unterschiedlichen Englischkenntnisse. Bedingt durch den in bezug auf Fachrichtung und Spezialisierungsgrad heterogenen Charakter der Gruppe kann das Unterrichtsmaterial nur einen allgemeinen technischen Inhalt haben. Eine Ausrichtung des Kurses auf die fachlich ähnlich niedrig spezialisierte Zertifikatsprüfung in Technischem Englisch erscheint sinnvoll.

Die Lehrwerke zum Thema ‚Technisches Englisch‘ sind sprachlich und in der didaktischen Aufarbeitung oft eine verlässliche Stütze für die Lehrkraft. Jedoch verlieren die Textinhalte relativ schnell an wichtiger Aktualität. Dies erfordert von den KursleiterInnen erhöhte Flexibilität und Kreativität. Sie müssen fähig sein, ständig aktuelles Material in den Unterricht einzubringen und mit dem vorhandenen Unterrichtsstoff zu kombinieren. Die KursteilnehmerInnen müssen in den Prozeß eingebunden sein, da sie die fachlichen Inhalte kompetent beurteilen und erklären können.

Im Gegensatz zu den meisten Fachsprachenkursen in anderen Institutionen gibt es bei der Einrichtung von Kursen in Technischem Englisch an der VHS nur eine Vorbedingung: mittlere Englischkenntnisse der TeilnehmerInnen. Eine andere Vorbedingung für einen effizienten Fachsprachenunterricht, nämlich die eigentlich notwendige Unterscheidung nach Fachbereich und Spezialisierungsgrad, wird nicht erfüllt. Dies kann den Erfolg eines solchen Kurses in Frage stellen. Zur Erhöhung der Effizienz wäre es notwendig, zu differenzieren und mehrere, den unterschiedlichen technischen Berufsgruppen Rechnung tragende VHS-Kurse zu organisieren (sofern ein entsprechend großes Teilnehmerpotential vorhanden ist).

Literatur

- Brieger, N./Comfort, J.: *Technical Contacts*. London 1987
- Buhlmann, R./Fearn, A.: *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Berlin, München 1987
- Fletcher, M./Hargreaves, H.: *Defining and Verbalising*. London 1985
- Hutchinson, T./Waters, A.: *Interface for Technical Communication*. London 1984
- Hutchinson, T./Waters, A.: *English for Specific Purposes. A Learning-Centred Approach*. Cambridge 1987
- Mackay, R./Mountford, A.: *English for Specific Purposes*. London 1978
- Nunan, D.: *Syllabus Design*. Oxford 1988
- Prüfungszentrale des Deutschen Volkshochschul-Verbandes: *Certificate in English for Technical Purposes. Specifications*. Bonn, Frankfurt/M. 1991
- Richards, J. C.: *The Language Teaching Matrix*. Cambridge 1990
- Swales, J.: *Episodes in ESP*. London 1988
- Yates, C. St. J./Fitzpatrick, A.: *Technical English for Industry. Coursebook*. London 1988

Pierre Sommet/Rainer Erhardt

Berufsbezogenes Sprachkursangebot an einer mittelgroßen Volkshochschule (Krefeld)

1. Einleitung

„Gut ist, daß die Volkshochschulen Aufgeschlossenheit neuen Bedürfnissen gegenüber zeigen. Besser könnte es sein, wenn die Volkshochschulen mehr als bisher erkennen, daß Fremdsprachen eine sozial zunehmend wichtige Qualität für den Beruf bilden“ (Raasch 1996:25).

Das Profil der Volkshochschule ist hauptsächlich immer noch dadurch gekennzeichnet, daß sie eine vergleichsweise preisgünstige Bildungseinrichtung zur Erweiterung des (oft freizeitorientierten) Allgemeinwissens ist. Jahrelang haben Volkshochschulen dagegen auf dem Sektor der berufsbezogenen Sprachkurse ein oft belächeltes Mauerblümchen-Dasein gefristet und waren mit auf diesem Gebiet längst etablierten Privat Anbietern nur konkurrenzfähig bezüglich niedriger Kursentgelte. Das Vorurteil, der Sprachunterricht an Volkshochschulen sei wenig effektiv, ist weit verbreitet, und dementsprechend werden Volkshochschulen von Handel und Industrie häufig als „zweite Wahl“ betrachtet und ignoriert.

Daß die Zeichen auf Sturm stehen, haben die Volkshochschulen erkannt, und sie bemühen sich, ihr Image mit adressatengerechten, flexiblen und maßgeschneiderten intensiven Kursformen zu verbessern. In Zeiten einer andauernden Wirtschaftskrise mit allen bekannten Folgen für Arbeitnehmer und Arbeitsuchende wollen die Volkshochschulen ein ernstzunehmender Anbieter sein und ihre Präsenz am Markt erhöhen. Gefragt und notwendiger denn je sind Qualität und Professionalität. Hier bildet die Volkshochschule der Stadt Krefeld keine Ausnahme und hat die Notwendigkeit, in die Offensive zu gehen, erkannt.

2. Die Bedarfslage als Ausgangspunkt

In einer führenden, stark exportorientierten Industrienation ist eine ständige Weiterbildung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen im kaufmännischen Bereich unerlässlich; die politischen Fortschritte hinsichtlich eines Zusammenwachsens der EU-Staaten stellen zusätzliche Anforderungen insbesondere an die sprachliche Kompetenz der kaufmännischen Mitarbeiter/innen. Des weiteren sind die Jahre 1996/97, und den Anzeichen nach auch die kommenden, stark geprägt von der Übernahme deutscher Firmen durch Amerikaner und Japaner. Um die Kommunikation sowohl innerhalb der Unternehmen als auch zu Lieferanten und/oder Kunden zu ermöglichen und zu verbessern, fordern Personalchefs zunehmend gute Kenntnisse in Wort und Schrift in Verbindung mit kaufmännischen Fertigkeiten in mindestens einer Fremdsprache, vornehmlich Englisch. Nach Auswertungen aktueller Stellenanzeigen und gerade abgeschlossener Umfragen bei Unternehmen in der Exportwirtschaft verlangen 68 Prozent der deutschen Firmen von ihren Mitarbeiter/innen Englischkenntnisse, jeder achte Beschäftigte braucht die Zielsprache täglich, 36 Prozent ständig, 45 Prozent häufig (vgl. London Chamber ... 1996).

Gute Kenntnisse in dieser Fremdsprache stellen zunehmend einen strategischen Wettbewerbsfaktor dar, und für Arbeitsuchende und Tätigkeitswechsler sind Fähigkeiten und Fertigkeiten im Englischen ein zusätzliches, schwerwiegendes Argument, um wieder in den Arbeitsprozeß zu gelangen; außerdem trägt das Auffrischen und Festigen verschütteter Kenntnisse maßgeblich zur Sicherung bestehender Arbeitsverhältnisse bei.

Des weiteren wird der Umgang mit neuen Technologien (Computer/Nutzung des Internets/Bedienungshinweise teilautomatisierter Fertigungsanlagen etc.) erheblich durch Kenntnisse der englischen Sprache vereinfacht; Kenntnisse, die sich zunehmend als lebensnotwendig bei der raschen Veränderung unserer Arbeitswelt hin zur Dienstleistungsgesellschaft darstellen. „Der große Stellenwert des Englischen als internationaler Handels- und Verkehrssprache schlechthin zeigt sich auch besonders daran, daß alle anderen Sprachen eher selten gebraucht werden. So folgen Französisch (9 Prozent ständig), Spanisch (3 Prozent ständig) und Italienisch (3 Prozent ständig) erst mit weitem Abstand“ (ebd.). Dies bedeutet freilich auch, daß berufsorientierte VHS-Angebote in anderen Sprachen als Englisch durchaus sinnvoll sind.

3. Die Zielgruppen und ihre Motivationen

1987 beschloß die VHS Krefeld, ein berufsbezogenes Sprachenprogramm anzubieten, das bereits einige Jahre vorher in Umschulungsmaßnahmen des Arbeitsamtes und in mehreren Berufsschulen erprobt worden war. Hierbei galt es, Lehrgangskonzeptionen zu entwickeln und durchzusetzen, die sich vom üblichen Kursangebot und vor allem vom negativen Image der VHS auf diesem Sektor absetzen. Nach Jahren intensiver Werbung und Kundenpflege läßt sich bei der Bevölkerung mittlerweile ein kleiner Einstellungswandel zur Volkshochschule und ihrem berufsbezogenen Sprachangebot ausmachen.

Im Zentrum des neuen Sprachangebotes (hauptsächlich auf die Sprache Englisch abgestimmt) stehen prüfungsbezogene Kurse an erster Stelle. Außerhalb der ICC-/VHS-Zertifikatsprüfungen bieten sich zwei wichtige externe Prüfungsstellen an: die IHK und die international anerkannte Britische Handelskammer (London Chamber of Commerce and Industry/ LCCI).

Zusätzlich zu den bereits existierenden Kursangeboten etablierte die VHS Krefeld die Prüfungsvorbereitung zum Fremdsprachenkorrespondenten, die im Zeitraum von nur einem Jahr absolviert werden konnte (300 UStd./ 2 x 4 Std. wöchentlich). Die Prüfungsergebnisse fielen hervorragend aus (in allen 3 Kursen > 92 Prozent Erfolgsquote). Da die Vorkenntnisse für diese Kurse recht hoch sein sollten (Abitur), wurden weitere Kurse eingerichtet, die auf den Vorkenntnissen der Fachoberschulreife/Mittleren Reife aufbauen.

Von den Prüfungen der LCCI boten sich die Prüfungen „English for Commerce Level 1 + 2“ an, die nach ca. 100 Doppelstunden, also drei Semestern, zu erreichen sind. Da auch hier die Bestehensquote > 92 Prozent in den gesamten Jahren beträgt, hat sich das Image der VHS in den letzten Jahren zum Positiven gewandelt; vor allem hat die Prüfung bei den Arbeitgebern eine sehr große Resonanz gefunden und zu einem Leistungsnachweis im kaufmännischen Bereich geführt. Als Zielgruppen stellen sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit kaufmännischer Ausbildung GA (Groß- und Außenhandelskaufmann), IK (Industriekaufmann), BK (Kaufmann für Bürokommunikation) etc. im Alter zwischen 25 und 45 Jahren heraus, die den Lehrgang sowohl zum Auffrischen von Kenntnissen als

auch zum Wiedereinstieg in den Beruf und zur Aufstiegsfortbildung benutzen.

Die Lehrgänge beginnen mit ca. 25 Teilnehmer/innen im ersten Semester, und zum Ende schließen durchschnittlich 16 Teilnehmer/innen die Prüfung mit guten Ergebnissen ab. Im Gegensatz zu staatlichen und privaten Ausbildungsorganisationen, in denen selbstverständlich eine Abschlußprüfung am Ende eines Kurses steht, entwickelt sich das Interesse, den Kurs mit einem Examen abzuschließen, in den meisten Fällen erst während des Lehrgangsbesuches.

4. Gestaltung eines differenzierten Angebotsprofils

Aufgrund einer stetig steigenden Nachfrage wurde das berufsbezogene Kursangebot der Volkshochschule seit 1990 konsequent ausgebaut und differenziert. Im wesentlichen besteht dieses Kurs- und Seminarangebot nun aus drei Säulen:

- Ein dreisemestriger Lehrgang „International Business English“ bildet die erste Säule. Während des ersten Lernjahres werden allgemeine Englischkenntnisse für den Beruf vermittelt. Am Ende des stark gefragten Kurses werden interessierte Teilnehmer/innen gezielt und intensiv auf die Prüfung „English for Commerce“ der LCCI vorbereitet (siehe Abschnitt 3).
- Parallel zu dem prüfungsbezogenen Lehrgang findet ein nicht prüfungsorientierter Kurs „Commercial English“ statt, der eine allgemeine Einführung in das Wirtschaftsenglisch (Abfassen von Geschäftsbriefen, Berichten, Mitteilungen, Geschäftstelefonaten usw.) bietet. In allen oben genannten Kursen, die einmal wöchentlich stattfinden, werden die wichtigsten grammatischen Strukturen in wirtschaftsbezogenen Zusammenhängen aufgefrischt.
- Eine dritte Komponente bildet das breitgefächerte Segment der Wochenend- und Kompaktkurse, die sich in der Regel einer großen Beliebtheit erfreuen, weil viele Teilnehmer/innen aufgrund ihrer beruflichen Situation keine Jahreskurse belegen wollen. Solche Fachkurse richten sich vor allem an Zielgruppen. Es sind z.B.

- Business English – Intensive Course (als Bildungsurlaubsveranstaltung)
- Business English on Saturday morning (an 4 Samstagen, insgesamt 25 Unterrichtsstunden)
- Business English for Beginners (ebenfalls an 4 Samstagen)
- Hold the line, please! Telephoning for Business (Wochenendseminar)
- Technical English on Saturday morning (4 Samstage, 24 Unterrichtsstunden)
- Job Application Course in German and English
- English for Computing Purposes
- Englisch bzw. Französisch für Hotelfach und Gastgewerbe
- Cours compact de français commercial
- „Allô ..., ne quittez pas ...“ – Téléphoner en français (Wochenendseminar)
- Spanisch für den Beruf (Wochenendseminar)
- Italienisch für den Beruf (Wochenendseminar).

Darüber hinaus bietet die VHS Krefeld „Bildung auf Bestellung“ an. So wurden in letzter Zeit zwei Auftragsmaßnahmen „Englisch for Banking“ für ein hiesiges Bankinstitut sowie „Französisch für das Bauhandwerk“ mit Erfolg durchgeführt.

Während die Nachfrage nach den meisten Englisch-Fachkursen sehr rege und beständig bleibt, werden bestimmte Kursangebote trotz gezielter und intensiver Werbung nicht angenommen (z.B. Englisch bzw. Französisch für Hotelfach und Gastgewerbe, English for Computing Purposes, Spanisch für den Beruf). In solchen Fällen wäre es angebracht, den Unterricht in Kleingruppen (mit erhöhter Kursgebühr) durchzuführen.

Zu betonen ist ebenfalls, daß die Nachfrage sich auf manchmal unerklärliche Weise verlagert. 1990 und 1991 bot die Volkshochschule zwei zweimal wöchentlich stattfindende, dreisemestrige Lehrgänge zur Vorbereitung auf die IHK-Prüfung zum/r Fremdsprachenkorrespondenten/in an. Die Lehrgänge waren in kurzer Zeit ausgebucht, und ca. die Hälfte der Teilnehmer/innen legte mit Erfolg die Prüfung ab. Als ein dritter Lehrgang im Frühjahr 1996 angeboten wurde, sank die Nachfrage plötzlich so stark, daß der Kurs wegen zu geringer Beteiligung ausfallen mußte. Ein erneuter Versuch im Herbstsemester scheiterte ebenso.

5. Einigkeit macht stark

Bei bestimmten Fachkursen erweist sich aufgrund der geringen Nachfrage eine enge Kooperation auf regionaler Ebene als äußerst nützlich und erfolgreich. Sechzehn Volkshochschulen am Niederrhein arbeiten in einem Kooperationsverband und unterstützen sich gegenseitig, indem sie in ihrem jeweiligen Programmheft gezielt und ausführlich auf bestimmte Kursangebote der Nachbarvolkshochschulen verweisen.

Dadurch können Fachkurse durchgeführt werden, die ansonsten ausfallen müßten (z.B. Technical English bzw. Cours compact de français commercial). Eine Analyse der Anwesenheitslisten aus den letzten beiden Jahren ergibt ein untrügliches Bild: Zwei Drittel aller Teilnehmer/innen in beiden Fachkursen kommen aus dem Umkreis und wurden durch die gezielten Verweise der benachbarten Volkshochschulen auf das Angebot aufmerksam gemacht. Dazu ein Beispiel eines gemeinsamen Ankündigungstextes im Frühjahr 1996, den mehrere Volkshochschulen am Niederrhein in ihren Programmen abdruckten (der Kurs konnte mit 12 Teilnehmern durchgeführt werden):

Niederländisch für den Beruf

In Zusammenarbeit mit der Kreisvolkshochschule Viersen
Träger: Kreis-VHS Viersen

Inhaltliche Schwerpunkte des Seminars sind: Festigung vorhandener Niederländischkenntnisse, Training der Sprechfertigkeit in beruflichen Situationen (vor allem Telefonieren), Textbeispiele für geschäftliche Korrespondenz. Andere Teilnehmerwünsche werden, soweit dies möglich ist, berücksichtigt.

Vorausgesetzt werden Grundkenntnisse des Niederländischen (3-4 Semester an der VHS). Das Lernmaterial wird gegen einen geringen Kostenbeitrag zur Verfügung gestellt. Anmeldeschluß: 23.02.1996

Fr, 15. März, 18.00-21.15 Uhr, Sa, 16. März, und So, 17. März, jeweils 10.00-14.00 Uhr, Kempen, Burg, Raum 113, 14 UStd., 49,- DM, Dr. Karel Hermans
Nähere Auskunft, Beratung und Anmeldung bei der Kreisvolkshochschule Viersen, Tel. 02152 / 14 99 45

Selbstverständlich beschränkt sich diese Kooperation nicht nur auf die berufsbezogene Sparte, sondern bezieht sich auch auf den Bereich der „selten nachgefragten“ Kurse (z.B. Dänisch, Polnisch, Ungarisch, Kroatisch usw.), die bei einer Volkshochschule allein nicht zustande kämen.

6. Ausblick

Berufsbezogene Sprachkurse an der VHS Krefeld sind nicht mehr Beiwerk, sondern fester Bestandteil des Angebots. 1990 belegten 162 Teilnehmer/innen einen berufsbezogenen Sprachkurs, 1992 waren es 204 und 1996 sogar 280. Aufgrund der Internationalisierung des Welthandels und der allgemeinen wirtschaftlichen Lage ist anzunehmen, daß der Sektor der berufsbezogenen Sprachkursangebote noch mehr an Bedeutung zunehmen wird. Es gilt für die Volkshochschule(n), der verstärkten Nachfrage gerecht zu werden und das neuerworbene Image weiterhin zu festigen. Dies sollte geschehen insbesondere durch

- die genaue Analyse von Trends durch Teilnehmerbefragungen
- eine marktgerechte quantitative Erweiterung des Angebots
- eine noch stärkere zielgruppengerechte Differenzierung der bestehenden Kurssäulen
- den bedarfsgerechten Ausbau von prüfungsbezogenen Lehrgängen, die international anerkannt sind
- eine ansprechende, professionell wirkende Werbung für diesen Sektor
- einen optimierten Firmenservice durch persönliche Kontakte und flexible maßgeschneiderte Angebote für Kleingruppen
- eine Verbesserung des Qualifikationsprofils der Unterrichtenden im berufsbezogenen Sprachunterricht. (Das mangelnde Fachwissen ist bekanntlich die größte Barriere für die Kursleiter/innen solcher Kurse. In dieser Hinsicht gibt es seit zwei Jahren Bestrebungen, eine kontinuierliche Kursleiterfortbildung auf regionaler Ebene durchzuführen. Es wurden von der Bezirksarbeitsgemeinschaft Düsseldorf im Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V. in Zusammenarbeit mit dem Klett-Verlag zwei Seminare zu den Themen „Teaching English for Business“ und „The Intercultural Business Teacher“ mit gutem Erfolg durchgeführt. Darüber hinaus fand eine weitere Fortbildungsveranstaltung für hauptberufliche Mitarbeiter/innen über „Marketing für VHS-Sprachkurse“ statt.)

- eine weitere enge Zusammenarbeit mit benachbarten Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung.

Das Fazit lautet: Einerseits muß und wird die Volkshochschule sich auch in Zukunft besonders um bildungsbenachteiligte Bevölkerungsschichten kümmern. Andererseits müssen in finanziell schwierigen Zeiten Anstrengungen unternommen werden, um sich auf dem hart umkämpften Weiterbildungsmarkt zu behaupten. Es bleibt zu hoffen, daß dieser Spagat gelingt.

Literatur

London Chamber of Commerce & Industry: Quarterly Newsletter 1996, Heft 4.

Raasch, A.: Auf dem Wege zu einer sprachpolitischen Grundlegung. In: DIE Zeitschrift für die Erwachsenenbildung 1996, Heft 3

Rainer Tamchina

Einrichtung von Kursen für Betriebe und Institutionen

1. Sprache am Arbeitsplatz

Werden am Arbeitsplatz fortgeschrittenere Sprachkenntnisse verlangt als im nichtberuflichen Alltag? Sind die sprachlichen Anforderungen in Betrieben und Institutionen höher als außerhalb? Oder prinzipiell anders? Erfahrungen mit der sprachlichen Weiterbildung in Betrieben zeigen: Auch hier geht es vor allem um Fertigkeiten der alltagssprachlichen Kommunikation und überwiegend bis zu einem Level, der mit den ICC-Zertifikaten Englisch Stage 3 bzw. Wirtschaftsenglisch erreicht wird – also um einen Bereich, in dem Volkshochschulen vielfältige Erfahrungen gesammelt und erhebliche Kompetenzen entwickelt haben. Anders, aber nicht unbedingt „fortgeschrittener“, ist der Bedarf in Betrieben und Institutionen häufig durch spezifischere Anwendungsanforderungen, die fachsprachlich zu bewältigen sind. Sofern Fachsprache jedoch Normierung und die Einhaltung strikter sprachlicher Konventionen verlangt, können der Entwicklung fortgeschrittener sprachlicher Kompetenzen geradezu enge Grenzen gesetzt sein.

Ob sich die sprachlichen Bedürfnisse von MitarbeiterInnen eines Betriebes in der „offiziellen“ Nachfrage vollständig wiederfinden, ist nicht ganz sicher: Welche individuellen Bedürfnisse für innerbetriebliche Weiterbildung als förderungswürdig anerkannt werden, unterliegt bisweilen einem Status- oder Funktionskalkül, das eher Hierarchien und Ideologien der Firmenleitung als meßbare, arbeitsplatzbezogene Notwendigkeiten widerspiegelt. Firmenbedarf und Mitarbeiterbedürfnisse können daher auseinanderliegen. Bedarfserhebungen „vor Ort“ führen nicht selten zu diesem Ergebnis, das allgemeingültige Aussagen über erforderliche Kompetenzlevel und Trainingsziele schwierig macht.

„Fortgeschritten“ in einem anderen Sinne aber ist die sprachliche Weiterbildung in Betrieben: Sie bringt schnell, konsequent und folgenreich Anforderungen an das Angebot und den Anbieter auf den Punkt: Anfor-

derungen an die Lehrzielgenauigkeit und Teilnehmerorientierung, an die Balance von sprachlicher – außersprachlicher – interkultureller Kommunikation, an die Anbieterkompetenz, die Servicequalität und auch an die Kostenrechnung. Sie wird nicht selten zur Nagelprobe einer Angebotsqualität, die Volkshochschulen sich zu Recht selbst verschreiben und dann in letzter Konsequenz manchmal (noch) nicht verwirklichen.

Um was es bei dieser „Nagelprobe“ geht, wird im folgenden beschrieben – auf der Grundlage von Volkshochschul-Erfahrungen mit sprachlicher Weiterbildung in Betrieben und Institutionen.

2. Akquisition und Service

„Der Markt“ hat auf Volkshochschulen nicht gewartet. Im Gegenteil: Oftmals ist das VHS-Image in Betrieben „grau“ bis schlecht – weil fehlende Professionalität unterstellt wird oder weil kommerzielle Mitbewerber genau dieses Image von Volkshochschulen pflegen, um im Wettbewerb zu bestehen. Betriebskurse müssen daher gezielt akquiriert werden.

Dafür gelten einige ungeschriebene Anforderungen. Unerlässlich ist eine gedruckte Selbstdarstellung, die das Angebot, den Anbieter und seine Kompetenzen beschreibt und dabei aktuelle Stil- und Layout-Standards beachtet. Für die erste persönliche Kontaktaufnahme erweist sich ein Portfolio als hilfreich, das neben der Selbstdarstellung auch Referenzen und Dozentenprofile enthält und als „Visitenkarte“ übergeben werden kann. Als Ergebnis dieser Kontaktaufnahme (und der weiter unten beschriebenen Bedarfserhebung) muß ein schriftliches Angebot erfolgen, das mit hoher Konkretisierung Trainingsziele und -modalitäten beschreibt und als Grundlage für eine vertragliche Vereinbarung taugt.

Zu den ungeschriebenen Anforderungen gehört auch, daß Betriebe und Institutionen bereits in der Phase der Akquisition hohe Standards an Servicequalität erwarten und daß sie dabei die Rolle fordernder Kunden einnehmen – nicht aber (oder nur sehr selten) die Rolle kooperierender Veranstaltungspartner, die bereit sind, Mitverantwortung zu übernehmen. Als unerlässliche Servicequalität des Anbieters wird verstanden: schnelle telefonische Erreichbarkeit, feste Ansprechpartner, sofortige Rückmeldung bei Anfragen, eine durchgehende organisatorische Betreu-

ung (von der reibungslosen Vertretungsregelung für Dozenten bis zur Beschaffung von Medien), Qualitätssicherung (mit fachlichen Kontakten zu den Dozenten und Unterrichtsbeobachtungen „vor Ort“) und Auswertung (schriftliche Befragung der TeilnehmerInnen und oft auch Abschlußbericht).

Bei der gegenwärtig weit verbreiteten Überbewertung von Verfahrensaspekten und der für Unterrichtsanbieter z.T. einseitigen sog. Kundenorientierung – wie sie im Zuge der ISO- und Zertifizierungsdebatten für alle Bereiche deutlich geworden ist – nimmt es nicht wunder, daß Defizite im Servicebereich schnell als fehlende Professionalität verbucht werden und durch hohe Durchführungsqualität nur selten ausgeglichen werden können. Mit anderen Worten: Servicequalität ist auch das Fenster, durch das pädagogische Qualität erst wahrgenommen wird.

3. Bedarfserhebung und Einstufung

Bedarfe, die bei einer ersten Kontaktaufnahme formuliert werden, sollten auf jeden Fall hinterfragt werden. Wer hat den Bedarf definiert? Die Personalentwicklung? Der Einkauf? Der Abteilungsleiter? Die MitarbeiterInnen? Ein Assessment-Center auf Grundlage eines standardisierten Tests? Ein Abgleich von Mitarbeiterbedürfnissen und Betriebsbedarf, wie er von der Leitungsebene formuliert wird, muß schon deswegen erfolgen, weil anderenfalls ein unberechenbares Risiko für den Erfolg des Sprachtrainings eingegangen wird. Tut sich hier ein grundsätzlicher, unüberbrückbarer Widerspruch auf, erfordert das Selbstverständnis von Volkshochschulen, auf die Durchführung des Kurses zu verzichten.

Diese Problematik eignet sich hingegen nicht für dogmatische Positionen, sondern erfordert einen pragmatischen Ansatz. Schon das begründete Nachsuchen um eine weitere Konkretisierung der Anfrage führt bei Betrieben i.d.R. zu einer offeneren Verhandlungssituation. Bewährt hat sich, daraufhin ein Gespräch mit den betroffenen MitarbeiterInnen zu vereinbaren, sie in Interviewform sprachlich einzustufen und sie dabei auch nach ihren Arbeitsplatzanforderungen und ihren persönlichen Interessen zu befragen. Erst auf der Grundlage dieser „Erhebung“ wird dann das endgültige Angebot geschrieben, das realisierbare Trainingsziele, Unterrichtsform und -frequenz sowie die Zusammensetzung der Gruppe(n) prä-

zisiert. Bei großen Betrieben oder Institutionen mit vielen neu zu trainierenden MitarbeiterInnen eignet sich dieses Instrument jedoch nicht: Hier ist oft ein förmliches Language Audit sinnvoller, d.h. eine systematische Entwicklung einer unternehmensspezifischen Strategie für sprachliche Weiterbildung. Audits müssen (und können oft) nicht von der Volkshochschule durchgeführt werden, sondern bleiben i.d.R. externen Experten vorbehalten.

Einstufung, Bedarfserhebung und Angebotserstellung sind bei den gegenwärtigen Marktbedingungen Angelegenheit des Anbieters. Volkshochschulen können ihre dabei anfallenden Kosten erst bei Auftragserteilung im Veranstaltungspreis berücksichtigen – eine marktübliche Vorleistung, die Risikobereitschaft und Ressourcenspielräume voraussetzt.

4. Zielvereinbarung

Das Angebot enthält verschiedene Vereinbarungsaspekte:

Als Teil des Auftrags sollten curriculare Festlegungen vereinbart werden – also konkrete Trainingsziele sowie eine Gewichtung von fachspezifischen und arbeitsplatznahen Trainingsanteilen im Verhältnis zu allgemeinen sprachlichen Kommunikationsfertigkeiten. Fehlen derartige Festlegungen – wie grob sie zum Zeitpunkt des Angebots auch noch sein mögen –, ergeben sich bei Trainingsende leicht Meinungsverschiedenheiten über Erfolg oder Mißerfolg.

Ebenso konkret sollten die Zielvereinbarungen zu den Trainingsmodalitäten sein. Bei Betrieben und Institutionen stößt man hier oft (zugespitzt formuliert) auf zwei Mythen: den „Mythos der Effizienz durch Kurzfristigkeit“ und den „Mythos der kleinsten Zahl“.

Seltener in Personal(entwicklungs)abteilungen, häufiger in anderen Bereichen von Betrieben sind unrealistische Vorstellungen über den notwendigen Zeitaufwand von Sprachtrainings und über den günstigen Trainingszeitpunkt anzutreffen. Betriebe – das ist durch vielfältige Erfahrungen belegt – setzen Sprachtrainings nur selten antizipierend an. Sie verhalten sich entgegen selbst bekundeten Weiterbildungsmaximen gerade nicht antizyklisch, sondern entschließen sich oft im Aufschwung kurzfri-

stig für Sprachtrainings, wenn die Personalressourcen ohnehin voll ausgelastet und die MitarbeiterInnen kaum zusätzlich belastbar sind. „Kurz“, „kompakt“, „intensiv“, „verwendungsnah“ sind dann die Trainingsattribute, die aus Planungs- und Personalengpässen herausführen sollen – aber, wie jedem deutlich ist, keine optimalen Bedingungen für Sprachtraining eröffnen.

Da dies zum Alltag betrieblicher Weiterbildung gehört, müssen Volkshochschulen damit umgehen: Unrealistisches muß von vornherein benannt und nach Möglichkeit in der Zielvereinbarung ausgeschlossen werden – selbst wenn weniger seriöse Mitbewerber damit einen Vorteil erringen sollten. Zwischenauswertungen an die Auftraggeber mit Erläuterung der (nicht) erreichten Teilziele können helfen, den gebotenen Realismus auf beiden Seiten zu wahren.

Die Frage der Gruppengröße und -zusammensetzung wird häufig vom „Mythos der kleinsten Zahl“ beherrscht. Es gilt: Je kleiner die Trainingsgruppe, um so größer die Trainingserfolge, und Optimum ist folgerichtig bei Sprachen das Eins-zu-Eins-Training. Dahinter verbirgt sich Unverständnis für effiziente Formen kommunikativen Sprachtrainings, die mehrere Lernende als Gesprächs- und Trainingspartner voraussetzen. Und eine häufig komplexe Gruppensituation gerät damit gar nicht erst in den Blick.

Daß in der betrieblichen sprachlichen Weiterbildung Höchstteilnehmerzahlen von 8 – 10 nahezu Standard sind, ist positiv und begrüßenswert. Es macht hier wenig Sinn, auf gute Erfahrungen in Volkshochschulen mit größeren Gruppen zu verweisen oder aus Kostengründen den Betrieben größere Gruppen zu empfehlen. Die „Homogenität“ in betrieblichen Trainingsgruppen ist denn auch seltener durch die Gruppengröße gestört als durch Statusunterschiede der TeilnehmerInnen, die einen freien oder „unbelasteten“ Diskurs in Frage stellen. Da dieses Problem oft nicht direkt thematisiert werden kann (männliche Führungskräfte lassen sich nicht ständig die Grenzen ihrer Lernfähigkeit durch Sachbearbeiterinnen aufzeigen), sind die DozentInnen mit ihren sozialen Kompetenzen gefordert (nicht selten überfordert), einen gruppendynamischen Ausgleich zu versuchen.

Nur scheinbar ist die Entflechtung von Trainingsgruppen nach Branchen- oder Abteilungszugehörigkeit bzw. nach Funktionen einfacher: Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen erlauben hier Gruppenhomogeni-

tät oft nur mit sehr wenigen TeilnehmerInnen und d.h. nur um den Preis höherer Kosten.

Für das Eins-zu-Eins-Training gibt es zwei akzeptable Gründe: extreme zeitliche Inflexibilität des (i.d.R. leitenden) Mitarbeiters – die auf der Seite der DozentInnen ein Höchstmaß an zeitlicher Flexibilität erfordert – und extrem kurzfristige oder extrem spezifische Trainingsziele, die eine Zusammenarbeit mit anderen Lernern unrealistisch machen. Der Augenschein spricht allerdings dafür, daß gelegentlich Eins-zu-Eins-Training vorrangig aus Prestigegründen oder wegen Statusempfindlichkeiten nachgefragt wird; daher ist nachvollziehbar, daß für Volkshochschulen selbst wirtschaftliche Überlegungen nicht ausreichen, um gerade hier einen Schwerpunkt ihrer Bemühungen zu setzen.

5. Leistungsvereinbarung

Volkshochschulen sollten sich auf ihre Kernkompetenzen beschränken, d.h. Angebote nur für Bereiche machen, in denen sie einwandfreie Arbeit leisten können. Es ist eindeutig besser, eine Anfrage nicht anzunehmen, als sie mittelmäßig zu realisieren. Diese fast selbstverständliche Vorbemerkung scheint notwendig, da die oft behauptete „Omnipotenz“ und „Omnipräsenz“ von Volkshochschulen („das können wir auch“ und „das machen wir schon lange“) in der betrieblichen Weiterbildung verhängnisvoll ist, wenn sie einer Erprobung nicht standhält: Eine zweite Chance nach einem mißglückten Training gibt es nicht, die Reputation auf dem „Sprachenmarkt“ ist schnell beschädigt.

Das beginnt mit dem Qualifikationsprofil der DozentInnen. Neben einer „native“ bzw. „near-native“ Sprachbeherrschung wird von DozentInnen eine hohe Vermittlungs- und eine entwickelte Sozialkompetenz erwartet sowie Interesse an, besser: Erfahrungen mit betrieblichen Abläufen und Kommunikationsstilen. Und natürlich die fachliche Kompetenz, das jeweilige Trainingsziel auf gutem und aktuellem Niveau einlösen zu können. Eine kritische Selbstprüfung, ob diese Anforderungen von allen DozentInnen erfüllt werden, ist geboten.

Bei Betrieben und Institutionen genießen Muttersprachler eindeutig Vorrang – eine Position, die sich auch mit gut begründeten Hinweisen auf

die Bedeutung der Vermittlungskompetenz, auf langjährige Aufenthalte deutscher DozentInnen im Zielsprachenland bzw. fehlende „Heimatkontakte“ nichtdeutscher DozentInnen nur selten erschüttern läßt. Erst wenn Auftraggeber mit der Volkshochschule bereits gute Erfahrungen gemacht haben, zeigen sie in dieser Frage mehr Flexibilität und können die Anbieter ihre Personalressourcen besser ausschöpfen.

Zur Leistungsvereinbarung gehört ferner die Beschreibung der Standards für die Begleitung und Betreuung eines Trainings (einschließlich des Trainingsorts, des Medieneinsatzes, der Ausfallregelungen u.ä.), für das Feedback, die Evaluation und eventuell den Abschlußbericht.

Vorteilhaft ist, wenn auch die Mitwirkung des Auftraggebers beschrieben werden kann: z.B. die Freistellung von MitarbeiterInnen, eine „Garantie“ der vereinbarten Trainingszeit, die Übernahme von Lehrwerkskosten, die Stellung von authentischem (evtl. anonymisiertem) Firmenmaterial für die Trainingszwecke sowie die Benennung eines verantwortlichen Ansprechpartners.

6. Kosten und Preise

In der betrieblichen Weiterbildung stehen keine Goldtöpfe herum, die von den Volkshochschulen nur mit Spürsinn ausfindig gemacht werden müßten, um ihre schwierige finanzielle Situation zu sanieren. Wo immer das unterstellt wird, liegt die Vermutung nahe, daß die eigene Kostenrechnung auf schwachen Füßen steht. Betriebe und Institutionen haben längere Erfahrungen mit Kostendruck und ein entwickelteres Bewußtsein für Kosten-Leistungs-Rechnung als Volkshochschulen, sie sind – sofern sie erfolgreich arbeiten – geradezu Experten auf diesem Gebiet. Hinzu kommt, daß in der betrieblichen Weiterbildung eine gespaltene Honorarsituation besteht, die stets zum Nachteil der Sprachenvermittlung gerät: Ohne daß es nachvollziehbare Effizienz- oder Qualifikationskriterien dafür gäbe, werden Sprachtrainings durchweg erheblich niedriger honoriert als z.B. Kommunikationstrainings.

Betrieben, die das billigste Angebot suchen, ist also ihre eigene Rationalität entgegenzuhalten: Welche Leistung wird erwartet, welche Ziele sind in welchem Zeitraum einzulösen? Besteht darüber Klarheit, kann ein rea-

listischer Preis definiert werden, der einen seriösen Preisvergleich ermöglicht. Einen Preiswettbewerb mit Billiganbietern, die wesentlich niedrigere Dozentenonorare zahlen und auch in anderen Bereichen weniger Leistungen erbringen als Volkshochschulen, sollte man nicht annehmen – auch wenn das bedeutet, daß Aufträge verlorengehen: Es würde die eigenen Qualitätsstandards beschädigen und mithin das wichtigste Instrument, mit dem sich Volkshochschulen auf dem Markt unter Konkurrenzbedingungen behaupten können.

Im Ansatz sollten Volkshochschulen bei Betriebskursen eine Vollkostenrechnung anstreben. Nicht, weil eine grundsätzliche Deckung aller Kosten unabdingbar ist – schon ein besserer Ertrag bzw. ein höherer Kostendeckungsbeitrag als bei Kursen in der Volkshochschule führt zu innerbetrieblichen Ressourcenentlastungen und wirkt sich mithin positiv auf den Volkshochschuletat aus. Vollkostenrechnung aber schärft unerbittlich den Blick für den tatsächlichen Aufwand, der mit Betriebskursen verbunden ist, und macht erst abschätzbar, ob dieser Aufwand zu rechtfertigen und gewollt ist.

Vollkostenrechnung im Ansatz – damit ist die Berücksichtigung des Dozentenonorars, der Lehrmittel, der Raumkosten (sofern sie anfallen) plus 15% Betriebskostenanteil gemeint; ein Betriebs-/Verwaltungs-/Infrastrukturkostenanteil darf nicht fehlen, weil die Volkshochschule sonst verdeckte Subventionen an betriebliche Weiterbildungssetats leisten könnte – ein mit dem öffentlichen Auftrag bzw. der kommunalen Verfassung von Volkshochschulen unvereinbarer Schritt. Meistens reicht ein derartiger (grober) Ansatz aus, und es kann auf eine aufwendigere, umfassende Kostenstellenrechnung verzichtet werden, um deutlich zu erkennen: Die Preisgestaltung muß flexibel sein. Besondere Anforderungen an betriebliche Sprachtrainings (wie Kleingruppen, die Spezifik der Trainingsziele und damit verbunden höhere Honorare für seltenere Dozentenqualifikationen, aufwendige Medien, Servicequalität) verlangen auch andere Preise.

Volkshochschulen, die in diesem Bereich Erfahrungen gesammelt haben, werden bestätigen: Die Infrastruktur eines modernen VHS-Fach- oder -Programmbereichs allein mit Betriebskursen zu finanzieren wäre nur möglich, wenn der Bereich als Profit-Center organisiert würde. Das aber ist für Volkshochschulen z.Zt. weder möglich noch – auf lange Sicht – wünschenswert oder sinnvoll.

7. Trainingsvorbereitung

Auch wenn durch die Auswahl geeigneter Lehrwerke Curricula und Methodik weitgehend vorgegeben sind, ist die Erarbeitung eines Unterrichtsrahmenplans (oder Ressourcenplans) mit den DozentInnen hilfreich. In einen solchen Plan sind die erhobenen Bedarfe und Bedürfnisse einzupassen, bzw. er muß im Einzelfall auf die betrieblichen Verwendungszusammenhänge genau zugeschnitten werden. Etwa vergleichbar mit Textbausteinen, die – im PC abgespeichert – jederzeit zur Verfügung stehen und je nach Bedarf kombiniert oder adaptiert werden können, stellt der Plan eine schnell verfügbare Grundlage für die Entwicklung eines spezifischen Trainingsplans zur Verfügung und sichert Standards, die unter Zeitdruck kaum erreicht werden könnten.

Ein Rahmen-/Ressourcenplan kann folgende disparate Aspekte beruflicher Sprachverwendung – mit den dazugehörigen Lehrmaterialien für verschiedene Kompetenzlevel sowie den methodischen Ansätzen und Hilfsmitteln – umfassen:

Vorstellung, Beschreibung	Person, Funktion, Arbeitsplatz, Abteilung, Betrieb, Dienstleistung, Produkt, Trends usw.
Telefon	Standardsituationen in Konventionen moderner Geschäftssprache, Gesprächsstrategien, schriftliche Fertigkeiten „um das Telefon herum“
Schrift	Gestaltung von Geschäftsbriefen nach aktuellen formalen Konventionen, Textsortenübungen zu Fax, E-Mail, Notiz, Memo, Protokoll, Bericht, Dokumentation
Lektüre	Methoden des Skimming und Scanning, des Erfassens im Detail, der Benutzung von gedruckten Lexika und elektronischen Wort- und Textdateien
Präsentation	Sprachliche Normen und aktuelle Konventionen sowie grundlegende Methoden (Visualisierung u.a.) für Präsentationen bei Geschäftstreffen, Konferenzen
Verhandlung	Verständnissicherung, Einschätzung von Sprachregistern und außersprachlichen Signalen, Gesprächsstrategien, „ritualisierte“ Verhandlungsmuster
Informelle Kommunikation	Formeln, Phrasen, Themen, Diskurskonventionen für Gesprächseröffnung, -unterbrechung, -beendigung, außergeschäftliche Situationen
Interkulturelle Kommunikation	Kulturspezifische außersprachliche Verständigungsnormen und landeskundliche Grundinformationen für berufliche Situationen

8. Evaluation

Mit den Trainingsvorbereitungen endet im engeren Sinn die „Einrichtung von Kursen für Betriebe und Institutionen“. Doch für Anschlußaufträge und Weiterempfehlungen, die zu neuen Aufträgen führen, ist ein kurzer Vorgriff auf kursbegleitende und Endevaluation angebracht: Auch wenn viele Betriebe eine eigene, der Volkshochschule nicht immer zugängliche Befragung ihrer TeilnehmerInnen durchführen, erübrigt sich nicht eine schriftliche Auswertung durch den Veranstalter. Sie beantwortet die Fragen: In welchem Umfang sind die Ziele erreicht, die vereinbarten Leistungen erbracht worden, welche Erfolge, welche Defizite gab es – und warum? Und sie greift dafür auf Feedback aus den Trainings sowie auf eine Teilnehmerbefragung zurück, für die es viele, leicht zugängliche Fragester gibt. Der Aufwand einer solchen Auswertung zahlt sich für die eigene Steuerung des Angebots aus, für die Erstellung eines Erfahrungspools für künftige Betriebstrainings und als Dokumentation eigener Professionalität.

Aus welchen Gründen (die hier nicht zur Diskussion standen) eine Volkshochschule sich mit ihren Kompetenzen und ihrem Organisationspotential auch auf Betriebskurse einläßt, sie kann damit zwei strategische Vorteile erlangen, die sich nicht unmittelbar in der Kostenrechnung widerspiegeln: Nach außen ergeben sich Chancen, ihr Image in Richtung auf Professionalität deutlich zu verbessern und damit größere Akzeptanz in der Gesellschaft zu finden – nach innen erfährt sie durch die vielfältigen neuen Anforderungen, die sie erfüllen muß, einen nachhaltigen Modernisierungsschub. Dies kann ein Weg sein, schneller eine moderne, konkurrenzfähige kommunale Serviceeinrichtung in Sachen Weiterbildung zu werden bzw. bereits erreichte Standards nachhaltig abzusichern.

Literatur

Für das Thema nach wie vor grundlegend:

Weiß, R.: Fremdsprachen in der Wirtschaft: Bedarf und Qualifizierung. In: Fremdsprachen in der Wirtschaft, hrsg. von W. Kramer und R. Weiß, Köln 1992, S. 77-178

Zu den auch für die sprachliche Weiterbildung folgenreichen Veränderungen der Rahmenbedingungen:

Döring, O./Faulstich, P.: Zusammenarbeit von Betrieben und Erwachsenenbildungsträgern. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1995, Heft 1, S. 16-27

Kailer, N.: Kooperation Weiterbildungsanbieter – Klein- und Mittelbetriebe: Neue Dienstleistungen erfordern neue Strategien des Bildungsmanagements. In: Grundlagen der Weiterbildung 1995, Heft 6, S. 322-327

Graf, J. u.a. (Hrsg.): Seminare '97. Das Jahrbuch der Management-Weiterbildung 1997. Bonn 1996

Zu den aktuellen Anforderungen an Weiterbildungsträger aus Unternehmensicht:

Beiträge zu „special Weiterbildung“ in: unternehmer magazin 1996, Heft 12, S.22-31

Zu betrieblichen Standards für Ankündigungstexte, Seminarbeschreibungen, Layout-Fragen vgl. Ausschreibungen in:

Kramm, J. (Hrsg.): Seminar-Report 96/97. Das Jahrbuch der Aus- und Weiterbildung. Darmstadt 1996

Zu Fremdsprachen-Audits in Betrieben und Unternehmen:

Europäische Kommission (Lingua): Fremdsprachen – Audits und Bedarfsanalyse. Akten des Symposiums Saarbrücken 1994. Brüssel 1994

Praktische Anleitung zur Erstellung eines Rahmen-/Ressourcenplans:

Köster, A. u.a.: Business English. A Teacher Training Manual. NATALI, Saarbrücken 1994

Fortgeschrittener Fremdsprachenunterricht als Thema der Kursleiterfortbildung

1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird versucht, eine Konzeption für die Fortbildung derjenigen Kursleiter/innen (KL) zu entwerfen, die im fortgeschrittenen allgemeinsprachlichen Unterricht tätig sind. Dabei werden – dem Schwerpunktthema des Sammelbandes entsprechend – solche Kurse als fortgeschritten betrachtet, die oberhalb des ICC-Certificate (Stage 2), also im sog. Nachzertifikats-Bereich, angesiedelt sind. Die folgenden Elemente werden in der Konzeption berücksichtigt und bilden ihre Grundlage: die typischen Charakteristika der Teilnehmer/innen (TN) von Fortgeschrittenen-Kursen, die Lerninhalte, allgemeine methodische Prinzipien des fortgeschrittenen Unterrichts sowie die eingesetzten Lehrmaterialien. Bevor das Seminarmodell vorgestellt wird, ist es deshalb notwendig, zunächst ausführlich auf die genannten Gesichtspunkte einzugehen.

2. Teilnehmerstruktur

Bei jeder Betrachtung von Fremdsprachenlehrgängen auf fortgeschrittenem Niveau muß zunächst von der Zielgruppe ausgegangen werden. Auch wenn Zielgruppen auf allen Leistungsstufen als wenig homogen bezeichnet werden müssen, zeichnet sich die Gruppe der fortgeschrittenen TN als besonders heterogen aus, und zwar in verschiedener Hinsicht:

1. Vorkenntnisse

Die teilweise großen Unterschiede in den Vorkenntnissen ergeben sich u.a. aus der Tatsache, daß diese Vorkenntnisse an unterschiedlichen Lernorten, mit unterschiedlicher Lerndauer und vor unterschiedlich vielen Jahren erworben worden sind. Das Spektrum an Vorwissen erstreckt sich von Teilnehmenden mit Hochschulabschluß (z.B. Anglistik) vor über zwanzig Jahren bis hin zu solchen, die vor vielen Jahren einen Anfänger-

lehrgang belegt und im Laufe der Zeit alle Lehrgänge des Grundprogramms absolviert haben. Gerade in höheren Kursen sind TN anzutreffen, die über wenig Erfahrungen mit formalem Fremdsprachenunterricht verfügen, sich aber aufgrund längerer Aufenthalte im Zielsprachenland recht gute praktische Kenntnisse der Fremdsprache angeeignet haben. Dementsprechend sind die praktischen Fertigkeiten im Gebrauch der Fremdsprache, vor allem im Bereich der mündlichen Kommunikation, recht unterschiedlich. Andererseits ist davon auszugehen, daß die formalen Kenntnisse der Sprache (z.B. grammatikalisches Wissen) genau so verschieden sein werden. Je nach Art der Bildungseinrichtung, an der die Fremdsprache bisher gelernt wurde, werden unterschiedliche methodische und didaktische Schwerpunkte gesetzt.

2. Lernbedürfnisse

Wie bereits dargelegt, können die Art der Bildungseinrichtung, an der die TN die Sprachkenntnisse erworben haben, die Art des Unterrichts (Lehrmethoden und Lehrmaterialien) sowie die Frage, wie lange der letzte Unterricht in der Fremdsprache zurückliegt, einen großen Einfluß auf die Lernbedürfnisse der einzelnen TN haben. Während einige die Grammatik recht gut beherrschen, mit nur gelegentlichen geringfügigen Fehlern, werden andere ein größeres Maß an Wiederholungs- und Auffrischübungen brauchen. Was mündliche Verständigung angeht, werden einige recht flüssig reden und ihre Meinung recht frei zum Ausdruck bringen können. Andere dagegen werden nur wenig Übung darin haben, Gespräche zu führen, und am Anfang Probleme damit haben, Sätze zusammenzubauen. Ähnliches gilt für Vokabelarbeit, für die Leistungen im Hör- und Leseverständnis sowie für die Fähigkeit, die Fremdsprache funktional zu verwenden.

3. (Weiter-)Lernmotivation

Jede/r Unterrichtende auf dieser Lernstufe muß sich die Frage stellen, warum ihre/seine TN überhaupt weiterlernen wollen. Warum sind sie mit dem bisher Gelernten unzufrieden? Was müssen/wollen sie dazulernen? Sicherlich wird es viele Hintergründe für die Teilnahme-Motivation geben, so wie dies auf allen Lernstufen der Fall ist. Einige werden wegen eines bevorstehenden – unter Umständen längeren – Auslandsaufenthaltes dabei sein. Andere haben vielleicht berufsbezogene Gründe. Wiederum andere haben das Interesse, sich intensiver mit der Kultur (z.B. Literatur) oder den aktuellen Ereignissen des Zielsprachenlandes

(über Zeitungen, Satelliten-TV usw.) auseinanderzusetzen. Aber welche Gründe dies im einzelnen auch sein mögen, eines haben alle TN sicherlich gemeinsam: die Erkenntnis/das Gefühl, daß ihre heutigen Kenntnisse der Fremdsprache sowohl qualitativ (formale Richtigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Spontaneität der Anwendung usw.) als auch quantitativ (Lücken im lexikalischen oder strukturellen Bereich) zu wünschen übrig lassen.

4. Erwartungen und Interessen

Aufgrund der beschriebenen Heterogenität im Bereich der Teilnahme-gründe und Lernmotivation muß auf dieser Stufe auch davon ausgegangen werden, daß die Interessen und Erwartungen, die mit der Belegung des Kurses zusammenhängen, in gleichem Maße heterogen sein werden. Bei einigen TN wird der Wunsch nach einer konsequenten Wiederholung des Grundlernstoffes im Vordergrund stehen, bei anderen wird es einfach der Wunsch sein, eine Gelegenheit zur praktischen, freien Anwendung des früher Gelernten zu haben. Eine dritte Gruppe sucht unter Umständen die Vermittlung von landeskundlichen bzw. kulturellen Informationen über das Zielsprachenland, während wiederum andere eher am Lesen oder sogar an schriftlichen Übungen interessiert sein werden. Darüber hinaus wird es auch die unterschiedlichsten Wünsche und Vorstellungen geben in bezug auf die Themen, die im Unterricht behandelt werden.

Diese Darstellung der Teilnehmerstruktur zeigt, daß Unterrichtende von Fortgeschrittenen-Kursen vor eine große Herausforderung gestellt sind. Ausgehend von der Prämisse, daß alle Unterrichtenden so weit wie möglich die Bedürfnisse und Interessen sämtlicher TN in den Unterricht einbeziehen müssen, stellt sich die Frage, wie dies angesichts der beschriebenen Heterogenität geschehen kann. Bevor auf die Frage der Methodik (*Wie sollte der Unterricht auf dieser Lernstufe gestaltet werden?*) eingegangen werden kann, muß man sich zunächst einer anderen Frage widmen, nämlich der nach dem Inhalt dieser Kurse (*Was muß unterrichtet werden?*).

3. Inhalte eines Fortgeschrittenen-Lehrgangs

Was wollen die Teilnehmenden lernen? Was brauchen sie im Sinne einer weiteren Lernprogression? Zunächst muß aber die Frage nach dem bisher Gelernten gestellt werden. Wovon kann man als KL ausgehen?

Die vorgenannte Definition von fortgeschrittenem Unterricht, d.h. Unterricht im Nachzertifikats-Bereich, bietet hierfür eine gute Möglichkeit zur Messung des bisher Gelernten, und zwar anhand des curricularen Rahmens der ICC-Certificates. Das heißt nicht, daß alle Teilnehmenden die Prüfung abgelegt haben, das heißt aber auch nicht, daß alle Teilnehmenden mit einem Lehrwerk gearbeitet haben, das nach den Inhalten des ICC-Curriculums entwickelt worden ist, obwohl dies an vielen deutschen Volkshochschulen der Fall sein dürfte. Es bedeutet schon gar nicht, daß die Lehrperson davon ausgehen kann, daß alle Kursmitglieder die Inhalte des ICC-Curriculums beherrschen. Der Vorteil des curricularen Rahmens der ICC-Certificates als Grundlage für die weitere Progression im fortgeschrittenen Bereich besteht darin, daß

- a) viele der TN im Nachzertifikats-Bereich diese Lerninhalte über das im VHS-Kurs verwendete Lehrbuch schon einmal „erlebt“ haben dürfen;
- b) aufgrund des Globallernziels der ICC-Certificates: *„Mit der Prüfung zum VHS-Zertifikat erbringt ein Teilnehmer den Nachweis, daß er den Grad an Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Umgangssprache erreicht hat, der es ihm ermöglicht, sich bei einem Auslandsaufenthalt in allen wichtigen Situationen sprachlich zu behaupten. Er soll in der Lage sein, ein in natürlichem Sprechtempo geführtes Gespräch über Themen des täglichen Lebens zu verstehen und sich daran zu beteiligen. Er soll ferner einfachere Sachverhalte im Rahmen des vorgegebenen Sprachmaterials mündlich und schriftlich so formulieren können, daß die Verständigung nicht beeinträchtigt wird“*, davon auszugehen ist, daß sich auch die Inhalte von Lehrwerken, die nach einem anderen Curriculum entstanden sind, mit dem inhaltlichen Rahmen des ICC-Curriculums decken.

In diesem Zusammenhang muß auch auf die Revision der ICC-Certificates Bezug genommen werden, die ab Frühjahr 1999 eingeführt wird. Durch die Einbeziehung der neuesten Entwicklungen im Bereich der angewandten Linguistik, vor allem auf dem Gebiet der Diskursanalyse, sind viele

der Inhalte durch die Revisionsarbeiten teilweise erheblich verändert worden. Dies hat allerdings für die hier vorgenommene Betrachtung des Nachzertifikats-Bereichs noch keine Konsequenzen, da es sicherlich einige Semester dauern wird, bis die Revision in den Lehrwerken und damit in den VHS-Kursen realisiert wird. So lange wird die folgende inhaltliche Behandlung des Themas Gültigkeit behalten.

Die derzeitige Lernzielbeschreibung gliedert die Inhalte folgendermaßen:

- a) Strukturenliste
- b) Vokabelliste
- c) Liste der Sprechintentionen
- d) Themenliste
- e) Definition der vier Fertigkeiten.

Eine ausführliche Beschreibung geht aus der Lernzielbroschüre hervor. Für die Zwecke der vorliegenden Betrachtung reicht es aus, die genannten Inhalte kurz darzustellen als Basis für eine Überprüfung von Inhalten, die zu einer weitergehenden Progression gehören.

An dieser Stelle wäre auch zu vermerken, daß eine Lernzielbeschreibung für den Nachzertifikats-Bereich bereits seit einigen Jahren vorliegt und zwar in Form des Stage-3-Curriculums der ICC. Hierauf wird ebenfalls in der nachfolgenden Beschreibung Bezug genommen. Stage 3 stellt allerdings im Gegensatz zu Stage 2 kein detailliertes „common core“-Curriculum dar, sondern geht davon aus, daß die Interessen und Erwartungen von Nachzertifikats-TN so unterschiedlich sind, daß verbindliche Inhalte zum Beispiel im Bereich der Themen und der themenbezogenen Lexik nicht vorgeschrieben werden können. Mehr dazu in der folgenden Beschreibung der einzelnen Komponenten.

3.1 Strukturen

Stage 2 beinhaltet die wichtigsten Grundstrukturen (Zeitformen, Fürwörter, Satzbau usw.), die für die Verständigung entsprechend dem oben zitierten Globallernziel notwendig sind, und zwar in einem solchen Umfang, daß weitere neue Strukturen als kaum notwendig anzusehen sind. Dies wird auch durch die Strukturinhalte des Stage-3-Curriculums bestätigt, in dem kaum neue Items vorkommen. Statt dessen geht es in erster

Linie um weitere Anwendungsmöglichkeiten bereits bekannter Strukturen zusammen mit einer erhöhten Satzbaukomplexität.

Aufgrund der bereits dargestellten Vorerfahrungen der Teilnehmenden wird die grammatische Kompetenz innerhalb der Lerngruppe sehr unterschiedlich sein. Einige TN werden die wichtigsten Strukturen recht gut beherrschen, andere werden große Defizite haben. Die Defizite der meisten werden – bis auf die „typischen“ Fehler, die es in jeder Sprache gibt – auch unterschiedlich sein. Es ist also nicht möglich, davon auszugehen, daß alle TN die gleichen Probleme haben und damit die gleichen Wiederholungsübungen benötigen.

Welche TN welche Defizite haben, ergibt sich erst aus einer kontinuierlichen Auswertung des Unterrichtsgeschehens. Durch genaue Beobachtung der Teilnehmerleistungen während des Unterrichts werden die Strukturen, die den einzelnen TN noch Probleme machen, zu identifizieren sein. Daraus können Erkenntnisse für eine geplante Auswertungs- und Nachbereitungsphase gewonnen werden.

Konsequenzen für den Unterricht sind:

- Die einzelnen Teilnehmerleistungen werden während des Unterrichts ständig ausgewertet.
- Die Grammatik wird nicht global behandelt, sondern verbunden mit möglichst gezielten Wiederholungsarbeiten, die die Probleme der einzelnen TN zum Inhalt haben.
- Der Behandlung der Grammatik im Unterricht muß die Annahme zugrunde liegen, daß es sich nicht mehr um die Ersteinführung des Stoffes handelt, sondern um eine Wiederholung. Fehler bedeuten, daß der Stoff nicht ganz beherrscht wird. Daher wäre die Anwendung des gleichen methodischen Ansatzes wie bei der Ersteinführung weniger wirksam, als das tatsächliche Problem zunächst festzustellen und dann gezielt zu üben.

3.2 Lexik

Lexik kann in drei verschiedene Gruppen eingeteilt werden: themenbezogener Wortschatz, themenunabhängiger Wortschatz (z.B. allgemeine Wörter wie im Englischen *have, make, do* usw. wie auch Diskurswörter

ter/-ausdrücke wie *so, by the way, anyway*) und grammatischer Wortschatz.

1. Themenbezogener Wortschatz

Das bisherige Stage-2-Curriculum ging von dem bereits genannten „common core“-Gedanken aus, nach dem es im Anfängerbereich eine Reihe von Themen gibt, die für fast alle Lernenden in Frage kommen, wie z.B. Wohnen, Reisen, Essen/Trinken. Auch wenn es auf der thematischen Ebene in bestimmten Bereichen durchaus zutrifft, gilt dies sicherlich nicht für alle Themen, die im Stage-2-Curriculum aufgeführt sind. Darüber hinaus ist davon auszugehen, daß (fast) alle TN an Themen interessiert sind, die nicht im Stage-2-Curriculum enthalten sind. Außerdem sind die meisten Themen so weit gefaßt, daß die in Frage kommenden Redemittel im Bereich Lexik weit über das hinausgehen, was in der verbindlichen Wortschatzliste des Stage-2-Curriculums enthalten ist/sein kann. Mit anderen Worten:

- Nicht alle Themen sind in gleichem Maße für alle TN interessant.
- Nicht alle TN sind an allen Themen interessiert.
- Nicht alle TN benötigen die gleichen Vokabeln bzw. das gleiche Spektrum an Vokabeln innerhalb des einen Themas.

Wenn dies bereits auf Stage-2-Ebene gilt, dann gilt es erst recht für Stage 3 angesichts der vorgenannten Überlegungen in bezug auf Teilnahmemotivation und Teilnahmeerwartungen. Von einem „common core“-Ansatz kann im Nachzertifikats-Bereich erst recht nicht die Rede sein. Die Interessen sind unterschiedlich, die lexikalischen Bedürfnisse sind daher unterschiedlich mit dem Ergebnis, daß das im Anfängerbereich oft angenommene Prinzip „Jede/r muß jede Vokabel lernen“ geändert werden muß in Richtung auf „Jede/r muß schwerpunktmäßig jede Vokabel lernen, die er/sie für seine/ihre eigenen Sprachbedürfnisse braucht“. Hieraus ergeben sich gewisse Konsequenzen für den Unterricht, auf die später eingegangen wird.

Darüber hinaus stellt sich in jedem Fortgeschrittenen-Kurs heraus, daß die Gruppe als ganze über ein sehr hohes Maß an zumindest rezeptiv bekannten Vokabeln verfügt. Diese müssen häufig nur aktiviert werden. So können auch TN von anderen TN – und nicht, wie von den meisten vermutet, nur von der/dem KL – lernen.

Es kommt natürlich immer wieder vor – sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts –, daß Vokabeln fehlen. Hier brauchen die TN entsprechende Strategien, um mit diesem Problem fertig zu werden. Da-

mit ist ein weiteres Lernziel für den Unterricht im Fortgeschrittenen-Bereich gesetzt.

2. Themenunabhängige Vokabeln

Über thematische Lexik hinaus benötigen alle TN eine Reihe von übergreifenden Vokabeln, mit denen sie ihre Meinung präzise ausdrücken können, und zwar in einer Art und Weise, daß Zuhörende leicht folgen können. Darunter fallen etwa im Englischen Vokabeln wie

- *absolutely, to a certain extent, rather, fairly, really* u.v.a., mit denen man Nuancierungen ausdrücken kann.
- *by the way, on the other hand, firstly, well*, mit denen Äußerungen so strukturiert werden können, daß Zuhörende leichter folgen können. Ähnliches gilt für den Bereich des schriftlichen Ausdrucks.
- *do, take, have*, die mit vielen anderen Ausdrücken kombiniert werden können, um neue Ausdrücke zu bilden, z.B. *make the beds* usw.

Diese drei Vokabelgruppen spielen im Nachzertifikats-Bereich eine wesentliche Rolle, da sie den Fremdsprachenlernenden das Gefühl vermitteln, daß sie Fortschritte in der Sprache machen. Sie haben mehrere Möglichkeiten, ihre Gedanken auszudrücken, um daraus die aus ihrer Sicht zutreffende Alternative wählen zu können. Mit anderen Worten: Sie haben die Sprache selbst im Griff, statt im Griff der Sprache zu sein.

3. Grammatische Vokabeln

Grammatische Vokabeln wie Fürwörter, Konjunktionen usw. kommen nicht erst im Nachzertifikats-Bereich vor, da sie alle bereits bekannt sein müßten. Allerdings sollte ihre Verwendung zur Bildung komplexerer Sätze, vor allem im schriftlichen Bereich, einen neuen Schwerpunkt bilden.

Konsequenzen für die Vokabelarbeit im Unterricht sind:

- Es muß nicht jede/r alle themenbezogenen Vokabeln lernen.
- Die TN müssen lernen, selbst zu entscheiden, welche Vokabeln für sie notwendig bzw. interessant sind.
- Die Rolle der/des KL besteht eher darin, Vokabeln zu aktivieren (das Wissen der Lerngruppe ‚anzuzapfen‘), statt ständig das lebende Wörterbuch zu spielen.
- (Kompensations-)Strategien zur Bewältigung von Sprachsituationen, in denen das passende Wort fehlt, müssen vermittelt werden.

3.3 Sprechintentionen

Der Lernzielkatalog des Stage-2-Curriculums enthält bereits ein breites Spektrum von Sprechintentionen, die mehr oder weniger alle Sprechakte abdecken, die in normaler sprachlicher Interaktion benötigt werden. Weitere Intentionen sind kaum notwendig. Dagegen sind Erweiterungen im Bereich der möglichen Versprachlichungen dieser bekannten Sprechintentionen notwendig, um eine größere Freiheit in der Auswahl der Redemittel zu gewähren und – noch wichtiger – um eine größere Differenzierung im Registerbereich zu ermöglichen. Während das Grundstufenprogramm in erster Linie im persönlichen und neutralen Register verbleibt, sind im Nachzertifikats-Bereich weitere Registermöglichkeiten zu berücksichtigen, z.B. im formelleren Bereich.

Zu den Sprechintentionen des ICC-Curriculums gehören auch Strategien zur Sicherung des Gesprächsablaufs, und zwar zur Wiederherstellung der Kommunikation bei Verständnisproblemen aufgrund von sprachlichen Unzulänglichkeiten (Reparaturstrategien) sowie zur Absicherung der Verständigung (Kompensationsstrategien). Auch wenn diese bereits in den Anfangssemestern von Bedeutung sein können als Ausgleich für die großen Lücken der Lernenden, haben sie im Bereich des Fortgeschrittenen-Unterrichts eine genauso wichtige Funktion.

Konsequenzen für den Unterricht sind:

- Schaffung eines Bewußtseins und einer Sensibilität für Registerunterschiede;
- Vermittlung von Reparatur- und Kompensationsstrategien als Mittel zur Verständnissicherung.

3.4 Die vier Fertigkeiten

Im Grundstufen-Bereich werden alle vier Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Hör- und Leseverständnis) grundlegend entwickelt. Allerdings stellt sich im Unterricht häufig heraus, daß die rezeptiven Fertigkeiten unterentwickelt sind. Folgende Aspekte müssen oberhalb des Grundstufen-Bereichs besonders bedacht werden:

- 1) Im Grundstufen-Bereich liegt, was den mündlichen Ausdruck angeht, der Schwerpunkt auf intensivem Sprechen, d.h. auf Dialogen und Ge-

sprächen. Im Fortgeschrittenen-Bereich gibt es eine Verschiebung zu längeren Beiträgen – extensives Sprechen – mit der Fähigkeit, solche Beiträge so zu strukturieren, daß Zuhörende leicht und interessiert folgen können.

- 2) Im Fortgeschrittenen-Unterricht gilt das Primat der Authentizität. Nicht Texte, die für den Fremdsprachenunterricht geschrieben wurden, sollten im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, sondern solche, die für ein muttersprachliches Publikum entstanden sind. Das bedeutet ebenfalls, daß ein breites Spektrum von unterschiedlichen Textsorten eingebracht werden muß.
- 3) Authentische Texte sind häufig nicht in jedem Detail zu verstehen. Bei und anhand der Verwendung solcher Texte sind auch Strategien zu vermitteln, die eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Text ermöglichen, ohne daß alle Textteile verstanden werden können. Der Schwierigkeitsgrad des Textes sollte nicht das ausschließliche Kriterium für die Textauswahl sein, sondern die Aufgabe zum Text (z.B. leichter Text – schwierigere Aufgabe; schwierigerer Text – leichtere Aufgabe) sollte in die Überlegungen zur Textauswahl einbezogen werden.
- 4) Das Textverständnis allein sollte nie das einzige Ziel bleiben. Texte liefern den notwendigen Input (vor allem im interkulturellen, landeskundlichen Bereich), der im Unterricht verarbeitet werden kann. Eine solche Integrierung von Fertigkeiten mit der anschließenden Verarbeitung des Stoffes stellt eine optimale Aktivität für den Fortgeschrittenen-Bereich dar. Entsprechende Aufgaben (oft „tasks“ genannt) bieten sich für Kurse auf dieser Stufe an.

Konsequenzen für den Unterricht sind:

- Integration von Fertigkeiten als Prinzip für die Weiterentwicklung der rezeptiven Fertigkeiten;
- ausführliche Behandlung der unterschiedlichen Hör- und Lesefertigkeiten (Detailverständnis, Globalverständnis usw.);
- Vermittlung von Textverständnisstrategien;
- Verwendung von „tasks“ als Arbeitsform für den Unterricht.

4. Allgemeine methodische Prinzipien des Fortgeschrittenen-Unterrichts

Die detaillierte Beschreibung einer allgemeinen Methodik würde den Rahmen dieses Artikels sprengen. Daher soll nur auf einige Grundprinzipien eingegangen werden, die, wenn nicht ausschließlich, dann doch besonders für den Unterricht in Fortgeschrittenen-Lehrgängen gelten.

4.1 Flexibilität

Angesichts der Heterogenität der Lerngruppe kann nicht mehr von einem „common core“-Curriculum die Rede sein. Die inhaltliche Gestaltung des Kurses muß wesentlich flexibler ausfallen, und es darf nicht davon ausgegangen werden, daß alle TN das gleiche tun wollen oder sollen. Unterschiedliche Interessen und Vorstellungen können auch dazu führen, daß unterschiedliche Gruppen innerhalb des Kurses an unterschiedlichen Aufgaben zu unterschiedlichen Themen arbeiten. Dabei würde der Unterricht folgendermaßen ablaufen: Die Gesamtgruppe einigt sich auf mögliche Aufgaben zu Beginn der Lerneinheit, jede/r kann sich einbringen und entscheidet selbst, in welcher Gruppe er/sie arbeiten will. Die Gruppen arbeiten an ihren Aufgaben parallel, bereiten die Ergebnisse vor und präsentieren sie anschließend den anderen Kleingruppen. Diese Art von Unterricht läßt sich nicht bis ins letzte Detail vorbereiten, bietet aber dem Kurs ein Optimum an Möglichkeiten, die eigenen Wünsche, Bedürfnisse und Vorstellungen umzusetzen.

4.2 Progression

Flexibilität bezieht sich aber nicht nur auf die methodische Umsetzung im Unterricht, sondern auch auf die Lernprogression. Im Anfängerbereich („common core“) gibt es sowohl eine mehr oder weniger lehrbuch- und curriculumübergreifende Progression in bezug auf Strukturen, Textsorten und Übungen auch als Teilnehmerschutz vor einer möglichen Überforderung. Im Fortgeschrittenen-Bereich ist eine solche Progression weder möglich noch wünschenswert: nicht möglich, weil es z.B. im Strukturbereich um Wiederholung und Festigung geht und im Bereich der Texte und Aufgaben ein solcher Teilnehmerschutz nicht notwendig ist; nicht sinn-

voll, weil zu den wichtigen Lernzielen für Fortgeschrittene die Aneignung von Strategien gehört, mit deren Hilfe die Überforderung verhindert bzw. bewältigt werden kann. Eine Progression auf dieser Ebene ist daher als rein additiv zu sehen: Entsprechend den Interessen und Bedürfnissen werden neue Sprachfertigkeiten und -kenntnisse hinzugewonnen.

4.3 Lernerautonomie

Auf Fortgeschrittenen-Ebene vollzieht sich das Lernen nicht nur im Unterricht. Der Kontakt zur Fremdsprache ist auch außerhalb des Unterrichts möglich – im Radio, Fernsehen, im Zielsprachenland, in zielsprachlichen Zeitungen, Zeitschriften und Büchern, in Filmen aus dem Zielsprachenland usw. Diese Kontakte sind nicht nur eine Möglichkeit, die Sprache allgemein zu pflegen. Sie bieten eine gute Möglichkeit, außerhalb des Unterrichts dazuzulernen – vorausgesetzt, man verfügt über entsprechende Lernstrategien. Also gehört zum Unterricht die Vermittlung von entsprechenden Fertigkeiten und Strategien, um dies in die Tat umzusetzen. Entwickelt werden muß u.a

- a) das Wissen darüber, wo die eigenen Lücken sind, was man lernen muß, was einem weiterhilft;
- b) die Fähigkeit, selbständig über Lernmethoden zu entscheiden, vor allem darüber, welche Lernmethoden für die einzelne Person am besten geeignet sind;
- c) der sinnvolle Umgang mit authentischem Material;
- d) das Wissen darüber, welche außerunterrichtlichen Lernmöglichkeiten es überhaupt gibt.

Für den Unterricht bedeutet dies konkret, daß die TN sich selber Gedanken zum Inhalt und zu den Methoden im Unterricht machen lernen, daß sie nicht alles – wie gewohnt – an die KL delegieren. Für die Lehrperson heißt das, daß sie sich immer mehr aus dem aktiven Unterrichtsgeschehen zurückziehen lernt. Ihre Hauptrolle ist es, alle Möglichkeiten anzubieten und damit einen Rahmen dafür zu schaffen, daß autonome Entscheidungen getroffen werden können.

4.4 Vermittlung versus Aktivierung

Im Grundstufen-Bereich wird in erster Linie neuer Stoff eingeführt, und zwar in einer geeigneten Form, damit über eine anschließende Übungsphase der Stoff auch erfolgreich vermittelt wird. Im Fortgeschrittenen-Bereich muß dagegen davon ausgegangen werden, daß der Stoff nicht neu ist, sondern irgendwann in irgendeiner Form bereits durchgenommen wurde. Es liegen bestimmte Defizite vor, die von Person zu Person unterschiedlich sind. Es kann sogar sein, daß bei einigen TN in einzelnen Punkten gar keine Defizite vorhanden sind. Diese Situation stellt den/die KL vor gewisse Probleme. Wie kann zur Abdeckung bestimmter Defizite bei einzelnen TN eine Auffrischung erfolgen, ohne daß die anderen, die keine Auffrischung brauchen, sich langweilen?

Man kann sich des Problems annehmen, indem man von einer Einführungsmethodik zu einer Methodik der Aktivierung und Elizitierung übergeht. Ziel muß es sein,

- a) herauszubekommen, ob, wo und bei wem Defizite vorliegen,
- b) den zu behandelnden Stoff möglichst von den TN einbringen zu lassen.

Hierzu zwei Beispiele aus dem Bereich der Lexik und Grammatik:

- 1) Lexik: Zur Vorbereitung auf eine Lektion zum Thema „Umwelt“ wird – entweder in Kleingruppen oder in der Gesamtgruppe – eine „mind map“ erstellt, in die assoziativ möglichst viele Vokabeln eingetragen werden. Fünf Minuten „mind map“-Arbeit bringen erfahrungsgemäß unerwartet viele Vorschläge, und die festgehaltenen Wörter und Ausdrücke bilden eine hervorragende Grundlage als Vorbereitung auf einen authentischen Text oder eine Diskussion zum gewählten Thema. Der wichtige Aspekt dabei ist, daß die „mind map“-Einträge allesamt von den TN vorgeschlagen werden, und nicht von dem/der KL. Die Vokabeln sind aktiviert, nicht von dem/der KL eingeführt worden. Nicht jede/r TN schlägt jedes Wort vor, aber die fertige „mind map“ ist das gemeinschaftliche Ergebnis aller TN. Ein solches Vorgehen bietet auch eine gute Möglichkeit, die heterogenen Vorkenntnisse der Gruppe auszugleichen. Bei einer „mind map“ kann jede/r sich einbringen, durch den Teamgedanken fühlt sich jede/r TN in die Kursgemeinschaft integriert. Sollte der/die KL feststellen, daß wichtige Ausdrücke fehlen, können diese durch Fragen wie: „Wie heißt auf Eng-

lisch/Französisch/Italienisch/ ... jemand, der ... ?“ und ähnliche Fragen ergänzt werden.

- 2) Grammatik: Stellt der/die KL im Rahmen des Unterrichts Defizite bei einer bestimmten Struktur fest, sollte sie nicht noch einmal als neue Struktur eingeführt werden. Statt dessen gilt es zunächst einmal festzustellen, wer welche Probleme mit dieser Struktur hat. Dies kann geschehen, indem typische Beispielsätze mit der Struktur vorgegeben werden, aus denen die Regelmäßigkeiten von den TN abzuleiten sind. Die abgeleiteten Regelmäßigkeiten können anschließend mit entsprechenden Übungen erprobt werden.

4.5 Kognitiv versus induktiv

Das Unterrichtsbeispiel mit der Grammatik läßt ein weiteres methodisches Prinzip für den Fortgeschrittenen-Unterricht erkennen. Im Grundstufen-Bereich wird angesichts des Mangels an Vorkenntnissen und allgemeinen Sprachlernerfahrungen in der Regel größtenteils induktiv und wenig kognitiv gearbeitet. Durch die andere Situation im Nachzertifikats-Bereich ist ein Übergang zu kognitiveren Verfahren nicht nur möglich, sondern auch empfehlenswert, weil sie häufig den Lernerfahrungen der TN entsprechen.

4.6 Auswertung

An dieser Stelle stellt sich die Frage, welche sprachlichen Elemente für eine Auffrischungsphase gewählt werden und wie. Wie bereits dargestellt, lassen sich die Inhalte nicht voraussagen. Sie müssen sich ergeben, indem das Unterrichtsgeschehen beobachtet wird. Diese Beobachtungen müssen allerdings nicht nur von dem/der KL durchgeführt werden. Selbstbeobachtungen durch die TN sind nicht nur möglich, sondern im Sinne der Lernerautonomie wünschenswert. So lernen TN, ihre eigenen sprachlichen Äußerungen, ihr eigenes Sprachverhalten selbst zu verfolgen, zu analysieren und zu bewerten mit dem Ziel, eigene Defizite, eigene Lücken festzustellen. Daraus kann ein eigener Lernplan, können eigene persönliche Lernziele entwickelt werden.

Dies geht sicherlich nicht von heute auf morgen, weil ein solches Verhalten nur in den allerwenigsten Fällen bereits bekannt sein dürfte. Zunächst muß daher eine Strukturierung erfolgen, z.B. in Form eines Auswertungsbogens. Ein solcher Bogen würde Fragen enthalten, wie:

- a) Haben Sie während der letzten Aufgabe gemerkt, daß Sie sprachliche Fehler gemacht haben? Welche? Schreiben Sie Beispiele auf.
- b) Haben Sie während der letzten Aufgabe festgestellt, daß Sie etwas sagen wollten, aber wegen einer Lücke in Ihrem Sprachvermögen dies nicht sagen konnten? Was hat Ihnen gefehlt?
- c) Was möchten Sie aufgrund Ihrer Erfahrungen in der letzten Übung in einem der nächsten Unterrichtsschritte lernen?

Ein ähnlicher Bogen wäre auch von der Lehrperson auszufüllen, um ihre Beobachtungen während der Gruppenarbeit festzuhalten. In einem Auswertungsgespräch lassen sich hieraus Planungen für die nächsten sprachlichen Schritte gemeinsam festlegen.

Ein so gestaltetes, in den Unterricht integriertes Auswertungsverfahren läßt sich aber auch auf andere Aspekte des Unterrichts anwenden. Zum Beispiel können Feedback-Fragen wie:

- d) Hat Ihnen die Aufgabe gefallen? Fanden Sie sie nützlich? Haben Sie etwas dabei gelernt?
- e) War der Text/das Thema interessant? Warum/Warum nicht? nützliche Hinweise für die Unterrichtsgestaltung geben und zu einer gemeinsamen Planung weiterer Aufgaben, evtl. zu anderen Themen mit anderen Textsorten, führen.

Über solche inhaltlichen Bereiche hinaus kann der Fragenkatalog erweitert werden mit Fragen zum Verhalten innerhalb der Gruppe und zur Kursatmosphäre:

- f) Waren Sie während der Gruppenarbeit daran gehindert, sich einzubringen, weil andere sich zu sehr beteiligt haben, so daß Sie keine Gelegenheit hatten, Ihren Beitrag zu geben? Oder wurden Sie häufiger von anderen Gruppenmitgliedern unterbrochen?
- g) Waren TN dabei, die sich kaum bzw. gar nicht an der Gruppenarbeit beteiligt haben? Hatten Sie das Gefühl, daß einige gerne etwas gesagt hätten, wenn sie dazu eine Chance bekommen hätten?
- h) Wie war die Atmosphäre in Ihrer Gruppe? Kooperativ-positiv? Weniger kooperativ?

Mit solchen Fragen erhält der/die KL Informationen zum zwischenmenschlichen Bereich und kann ein erhöhtes Bewußtsein für die Fragen der Gruppendynamik schaffen. Z.B. sind dominante TN ein nicht unbekanntes Problem in fortgeschrittenen Kursen. Die Fragen g) und h) erlauben ein kurzes Eingehen auf die Konsequenzen eines solchen Verhaltens, ohne die betreffende Person zu desavouieren.

4.7 Rolle der Lehrperson

Aus den Punkten 4.1 bis 4.6 ergibt sich ein anderes Rollenverständnis für KL. Sie sind nicht mehr der Regisseur, der alles bestimmt, der den inhaltlichen und methodischen Input liefert und den Lernprozeß kontrolliert. Statt dessen wird koordiniert, ermöglicht, geholfen, beobachtet. Es wird dafür gesorgt, daß der Unterricht in geordneten Bahnen läuft. Im Notfall sind die KL die „Feuerwehr“, die einspringt, wenn „es brennt“. Vor allem arbeiten sie gemeinsam mit den TN zur Erreichung der persönlichen Lernziele der einzelnen.

5. Materialien

Hauptvoraussetzung bei der Frage der Materialien für Kurse im Fortgeschrittenen-Bereich ist das Prinzip der Authentizität. Aus bereits genannten Gründen sind pädagogische Texte, die speziell für Fremdsprachenlernende geschrieben worden sind, weniger geeignet, den weiteren Spracherwerb fortgeschrittener TN zu fördern. Aber nicht jede/r KL hat ein eigenes (oder Zugang zu einem) Archiv von fremdsprachlichen Originaltexten für alle Themen, die für die verschiedenen Lerngruppen in Frage kommen könnten. So ist es nicht verwunderlich, daß von den KL in fortgeschrittenen Fremdsprachenlehrgängen die Zeitungsläden an den Hauptbahnhöfen gerne aufgesucht werden. (Dabei darf nicht außer acht gelassen werden, daß auch TN über geeignete Materialien verfügen können, und sie sollten auf jeden Fall ermuntert werden, diese in den Unterricht einzubringen. Nicht nur die KL sind für den Unterricht verantwortlich. Im Sinne der Lernerautonomie können auch TN Verantwortung übernehmen.) Aber angesichts der Kostenfrage und des damit verbundenen Zeitaufwands stellt sich durchaus die Frage, ob man nicht lieber auf ein Lehrbuch zurückgreifen sollte.

Der Einsatz eines Lehrbuches wäre angesichts der Anforderungen des hier beschriebenen Ansatzes eine pragmatische Kompromißlösung. Es ist allerdings zu überlegen, welche Kriterien ein solches Lehrbuch erfüllen müßte, um dem Ansatz gerecht zu werden. Zu nennen wären u.a. folgende:

- a) authentische Textmaterialien zu den verschiedensten Themen, aus denen KL und TN gemeinsam eine Auswahl treffen können;
- b) Berücksichtigung von Ansätzen zur Förderung der Lernerautonomie;
- c) lernerorientierte Aufgaben zur Erweiterung persönlicher Lexik- und Grammatikdefizite.

6. Fortbildung für Kursleiter/innen im Fortgeschrittenen-Bereich

Den hier beschriebenen Unterrichtsansatz vollständig in einer Fortbildungskonzeption unterzubringen würde zu einer mehrtägigen Veranstaltung führen. Die nachfolgend dargestellte Konzeption ist demgegenüber nur als Einführungsveranstaltung mit einer ca. eintägigen Dauer gedacht. Ein zusätzliches Aufbauseminar wäre denkbar.

In diesem Rahmen gelten für die Veranstaltung folgende Ziele: Die KL werden sich bewußt,

- a) mit welcher Teilnehmerstruktur im allgemeinen in fortgeschrittenen Kursen zu rechnen ist;
- b) welche inhaltlichen Schwerpunkte sich daraus ergeben;
- c) welche methodischen Prinzipien für diese Kurse geeignet sind;
- d) welche Arbeitsformen geeignet sind und warum Aufgaben („tasks“) eine optimale Arbeitsform darstellen;
- e) welche Unterrichtsmaterialien für diesen Bereich geeignet sind;
- f) welche Rolle den Unterrichtenden in solchen Kursen zukommt.

Während einige dieser Ziele in den einzelnen Arbeitsschritten inhaltlich abgearbeitet werden, wird das Seminar methodisch so konzipiert, daß es dem Ablauf eines Fortgeschrittenen-Lehrgangs entspricht, damit durch diese Parallelität der Aufbau eines fortgeschrittenen „task“-orientierten Unterrichts erlebt wird.

Schritt 0: Aufwärmphase

Ziel: Einstimmung auf das Thema und Konsens über den Begriff „fortgeschritten“ erreichen

- a) KL ergänzen den Satz: „Für mich heißt fortgeschrittener Unterricht, daß ...“ auf bis zu drei Zetteln.
- b) In einem „Schneeball“-Verfahren einigt man sich auf eine Definition.

Schritt 1

Ziele: Bewußtsein für inhaltliche Gestaltung fortgeschrittener Kurse entwickeln

Bewußtsein für Unterschiede gegenüber der Grundstufe schaffen

- a) KL bearbeiten in Gruppen folgende Frage: „Welche sprachlichen Inhalte würden Sie in einem Fortgeschrittenenlehrgang einplanen?“
- b) Im Plenum wird gesammelt nach den Rubriken: Lexik, Grammatik, Fertigkeiten, Sprechintentionen usw.

Schritt 2

Ziele: Die Rolle der Motivation bei AG-Arbeit und die Situation der TN erleben

Erkennen, wie in parallelen Gruppen unterschiedliche Inhalte bearbeitet werden können

Die KL entscheiden sich für die Arbeit mit einer der Sprachkomponenten aus Schritt 3 und bilden entsprechende Gruppen.

Schritt 3

Ziel: Die Rolle der gewählten Sprachkomponente im fortgeschrittenen Unterricht erkennen und Schwerpunkte bilden

In parallelen Gruppen werden die jeweiligen Aufgaben gemeinsam bewältigt.

A) AG Grammatik

- a) KL diskutieren verschiedene Aussagen zur Grammatikarbeit auf fortgeschrittenem Niveau und markieren sie mit „Ja“ oder „Nein“. Sie müssen in ihrer Gruppe ihre Meinung begründen und Beispiele geben.
- b) Beispiele für Grammatikarbeit werden gesammelt.
- c) Die KL leiten aus der Diskussion Prinzipien für die Grammatikarbeit im fortgeschrittenen Kurs ab, die sie für die Berichterstattung im Plenum auf Folie schreiben.

B) AG Vokabeln

- a) KL lesen Thesen zur Vokabelarbeit in fortgeschrittenen Kursen durch und bewerten sie nach der Skala:
- 1 – Dem stimme ich absolut zu
 - 2 – Dem kann ich zustimmen
 - 3 – Da bin ich mir nicht sicher
 - 4 – Da bin ich anderer Meinung
- b) Sie vergleichen ihre Bewertungen und versuchen in der AG einen Konsens zu erreichen. Alle Ergebnisse sind mit Beispielen und Begründungen zu versehen.
- c) Aus der Diskussion werden Prinzipien für die Vokabelarbeit auf fortgeschrittenem Niveau abgeleitet.

C) AG Sprechintentionen

- a) Die KL erhalten eine Reihe von versprachlichten Sprechintentionen und entscheiden, ob diese noch Grundstufeninhalte sind oder zum Unterricht auf fortgeschrittenem Niveau gehören.
- b) Alle Konsensentscheidungen müssen begründet werden.
- c) Aus der Diskussion werden Prinzipien für die Vermittlung von Sprechintentionen auf fortgeschrittenem Niveau abgeleitet.

D) AG Fertigkeiten

- a) Die KL bearbeiten folgende Fragen:
- 1) Bei den vier Hauptfertigkeiten Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören sind verschiedene Teilfertigkeiten festzustellen, z.B. Detailverständnis. Sammeln Sie weitere Teilfertigkeiten.
 - 2) Welche Teilfertigkeiten werden hauptsächlich im Grundstufen-Bereich geübt? Welche sind auf fortgeschrittenem Niveau neu bzw. müssen weitergepflegt werden?
- b) Alle Entscheidungen müssen mit Beispielen und Textsorten versehen werden.
- c) Aus der Diskussion werden Prinzipien für die Übung der vier Fertigkeiten auf fortgeschrittenem Niveau abgeleitet.

Schritt 4

Ziele: Konsens über Inhalte

Konsens über methodologische Prinzipien für den Unterricht

- a) Alle AGs berichten zu den Punkten a) und b). Nach jedem Bericht können die anderen AGs ihre Meinung äußern und sich an der Diskussion beteiligen.

- b) Die AGs listen die methodologischen Prinzipien auf. In der Diskussion wird nach Gemeinsamkeiten für den Ansatz auf fortgeschrittenem Niveau gesucht.

Schritt 5

Ziele: Bedeutung von Unterrichtsauswertung für die Kursplanung
Möglichkeiten der Unterrichtsauswertung kennenlernen

- a) In (anders gemischten) AGs mit möglichst jeweils 1 Mitglied aus jeder der vorhergehenden Gruppen wird folgende Aufgabe gelöst:
1. Auf welcher Basis können die Inhalte für den Unterricht festgelegt werden?
 2. Welche methodischen Konsequenzen leiten sich daraus ab?
- b) Kurzes Zwischenplenum zur Abstimmung des Evaluationsprinzips
c) Erarbeitung eines Fragebogens zur Auswertung durch KL und TN
d) Gegenseitige Information nach dem „cross-grouping“-Verfahren
e) Erstellung von Fragebögen in den einzelnen AGs (Schritt c).

Schritt 6

Ziel: Erstellung eines Unterrichtsmodells für fortgeschrittene Kurse

- a) Im Plenum werden die verschiedenen Komponenten der Schritte 1 bis 5 im einzelnen betrachtet und aufgelistet.
b) In AGs wird versucht, aus diesen Komponenten ein Unterrichtsmodell zu erstellen.
c) Die verschiedenen Modelle werden im Plenum vorgestellt und kommentiert.

Schritt 7

Auswertung des Seminars

Ideensammlung für weitere Aufbauseminare zu Detailthemen.

7. Fazit

Im Vergleich zum Grundstufenprogramm ist das Kursangebot im Fortgeschrittenen-Bereich – sieht man von den Lehrgängen ab, die fachsprachlich ausgerichtet sind oder der Prüfungsvorbereitung dienen (Cambridgeabschlüsse u.a.) – weit weniger durchstrukturiert. Infolgedessen besteht die Gefahr, daß die Angebote hier sowohl von den Lernzielen als auch von den Unterrichtsmaterialien her durch einen gewissen Zufälligkeitss-

charakter gekennzeichnet sind. Es ist deshalb für die Volkshochschulen und die KL wichtig, genauere Vorstellungen über Voraussetzungen, Teilnahmemotivation sowie Erwartungen der fortgeschrittenen Lernenden zu bekommen, um sowohl auf der Makroebene (im Rahmen der Programmplanung) als auch auf der Mikroebene (im Unterricht) besser auf die Teilnehmerbedürfnisse eingehen zu können.

In den Sprachen Englisch und Französisch – zunehmend auch Italienisch und Spanisch – wächst die Zahl der Angebote auf fortgeschrittenem Niveau. Die dargestellte Fortbildungskonzeption kann die Unterrichtenden für die Probleme der Fortgeschrittenen-Kurse sensibilisieren und sie methodisch-didaktisch auf ihre Aufgaben in diesem Bereich vorbereiten.

Autorinnen und Autoren

Günter Burger, Dr. phil., Leiter des Fachbereichs ‚Sprachen‘ an der Kreisvolkshochschule Viersen (Kempen). Arbeitsschwerpunkte: Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen, Mediendidaktik, Filmwissenschaft

Rainer Erhardt, Lehrer an den Beruflichen Schulen, Kempen. Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung von Konzeptionen für Umschulungs- und Weiterbildungsmaßnahmen für private Bildungsträger, Firmenkurse, Erwachsenenbildung

Claus Gnutzmann, Dr. phil., Professor am Seminar für Englische und Französische Sprache und deren Didaktik der Technischen Universität Braunschweig. Arbeitsschwerpunkte: Englische Grammatik und ihre Didaktik, Fachsprachen, Kontrastive Linguistik und Fehlerdidaktik

Ursula Hirschfeld, Dr. phil., Professorin am Herder-Institut der Universität Leipzig. Arbeitsschwerpunkte: Phonologie und Phonetik des Deutschen, Ausspracheschulung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, kontrastive Phonetik

Heinz-Otto Hohmann, ehemaliger Fachleiter am Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Marburg. Arbeitsschwerpunkte: Methodik und Arbeitstechniken für den Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung

Marion Kiffe, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften der Universität-Gesamthochschule Paderborn. Arbeitsschwerpunkte: Angewandte Linguistik, Didaktik der englischen Sprache

Monika Magyar, bis 1993 Lehrerin am Institut für Fremdsprachen der Technischen Universität Budapest; Lehrbeauftragte für Technisches Englisch an der Fachhochschule Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: Fachsprachenunterricht Englisch und Deutsch als Fremdsprache, Entwicklung von Curricula und Lehrmaterialien

Hélène Martinez, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Anglistik/Romanistik der Universität-Gesamthochschule Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Praxis und Theorie des Fremdsprachenunterrichts (Französisch), Lernerautonomie

Olivier Mentz, bis 1996 Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Französisch der Pädagogischen Hochschule Freiburg; Realschullehreranhilfer. Arbeitsschwerpunkte: offener und kreativer Unterricht, zeitgenössisches Theater im Französischunterricht, bilingualer Unterricht

Eckhard Rattunde, Dr. phil., Professor für französische Sprache und Literatur und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Arbeitsschwerpunkte: Spracherwerbsphasen im Fremdsprachenunterricht, Fehleranalyse und -bewertung, literarische Texte im Französischunterricht, Konzepte offener und kreativer Lerneinheiten

Gert Solmecke, Dr. phil., Professor für Didaktik der englischen Sprache an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt/M. Arbeitsschwerpunkte: psychologische Aspekte des Fremdsprachenlernens, Probleme der Steuerung des Übungsgeschehens, Ausbildung der Fertigkeiten

Pierre Sommet, Leiter des Fachbereichs ‚Sprachen‘ an der Volkshochschule Krefeld. Arbeitsschwerpunkte: Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, Landeskunde Frankreich, Entwicklung von Lehrmaterialien, Kursleiterfortbildung

Rainer Tamchina, Programmbereichsleiter ‚Fremdsprachen‘ an der Hamburger Volkshochschule; Programmleiter bei Weiterbildung für Europa e.V., Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: berufsbezogener Fremdsprachenunterricht, Qualitätssicherung, Kursleiterfortbildung

Geoff Tranter, B. A., Abteilungsleiter für abschlussbezogene Bildung an der Volkshochschule Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung von Lehrmaterialien, Prüfungen, Kursleiterfortbildung

die ist die Zeitschrift für Erwachsenenbildung, die viermal jährlich ein Forum für den Diskurs über pädagogische Fragen und Perspektiven in Theorie und Praxis bietet.

die ist die Zeitschrift für Erwachsenenbildung, die aktuelle Fragen in einem Schwerpunktthema behandelt.

die ist die Zeitschrift für Erwachsenenbildung, die über aktuelle Entwicklungen, Erfahrungen, Angebote und Publikationen informiert.



Themenauswahl

Pädagogische Qualität,
Wirtschaftlichkeit und
Selbstverständnis,
Politik und Bildung, Gewalt
und Bildung, Medien,
Jugend, Sprachen, Ende der
Freiwilligkeit?!, Innovation,
Lernende Organisation,
Dialoge

**Vier Hefte
im Abonnement
zum Preis von
DM 40,00
+ Versandkosten.
Studentenabo 30%
Rabatt.
Einzelheft DM 15,00.**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Hansaallee 150 · 60320 Frankfurt/M. · Fon 069/95626-130 · Fax -174

